

УДК 376.1–058.264

Прищепова И.В.

**ФОРМИРОВАНИЕ
КОГНИТИВНЫХ
СХЕМ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ ПРИ УСВОЕНИИ
ОРФОГРАФИИ**

Ключевые слова: дизорфография, когнитивные схемы, речемыслительные операции, стили кодирования информации, тип аргументации, языковые обобщения.

Когнитивные схемы, согласно которым дети осуществляют речемыслительные, сенсомоторные действия и операции в ходе решения грамматико-орфографических задач, являются ведущим компонентом орфографической грамотности у младших школьников. Наряду с общефункциональными психологическими механизмами они обеспечивают и поддерживают ориентировочную часть указанной учебно-практической деятельности ребенка. В их состав входят как общие, так и частные компоненты грамматико-орфографических явлений. Оптимальность когнитивной схемы достигается в том случае, когда ученик знает и владеет на практике понятием «орфограмма», выделяет ее виды, называет общие и частные признаки, приводит собственные примеры слов. Результативность определяется благодаря сопоставлению количества учащихся, использующих те или иные способы аргументации, с числом допущенных ими ошибок. В научно-методической литературе выделяется три способа аргументации, к которым прибегают учащиеся (конкретный, обобщенный первого уровня и обобщенный второго уровня).

Общее недоразвитие речи является по своей структуре многокомпонентным нарушением. Дети с трудом оперируют языковым материалом различных уровней. Особенно отчетливо эта закономерность проявляется при актуализации грамматико-орфографических знаний в письменных упражнениях и контрольных работах.

Проведенное исследование осуществлялось на базе речевой школы № 3, общеобразовательных школ № 161, 521, ГОУ СОШ № 314 г. Санкт-Петербурга. В эксперименте участвовало 180 учащихся 2–4-х классов, по 30 человек в контрольных и

экспериментальных группах (96 девочек и 84 мальчика). В ходе работы использовались адаптированные традиционные и инновационные технологии, применяемые в общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждениях V вида [1–3]. Факторный анализ результатов выполнения заданий позволил считать характер когнитивных схем и межполовые различия реципиентов значимыми для формирования предпосылок усвоения орфографической грамотности.

С целью уточнения особенностей когнитивных схем, на которые опираются младшие школьники, реципиентам было предложено до написания диктанта ответить на вопрос и выполнить следующее задание: «Ты знаешь, когда нужно сомневаться в диктанте, изложении, сочинении? Если знаешь, приведи примеры». По итогам проведения устного задания и контрольного диктанта, а также с учетом характера ответов в ходе проведения констатирующего эксперимента нами выделено пять групп испытуемых.

Для первой группы был характерен конкретный тип аргументации (по П.Я. Гальперину, Л.В. Савельевой). В своих ответах они опирались на конкретные примеры слов с орфограммами. В ходе выполнения задания предъявляли одно или несколько родственных слов и подчеркивали в них орфограммы (молоко, дожди). Подобной тактики придерживалось 6,7% второклассников, 13,3% третьеклассников и 20% четвероклассников с ОНР.

Такой способ аргументации использовали лишь двое учеников контрольной группы (6,7% от общего количества подгруппы). Однако при этом в среднем допустили по 4,8 ошибки на человека, что приблизительно в 8 раз

превышает количество ошибок детей второй группы.

Характерно, что именно девочки составляли преобладающее большинство учащихся (соответственно, две второклассницы с ОНР и две их сверстницы без речевой патологии, три ученицы с ОНР из 3-го класса и четыре четвероклассницы экспериментальной группы). При выполнении заданий они были усидчивы, внимательно слушали инструкцию, задавали вопросы уточняющего характера. Ответы на дополнительные вопросы изобиловали самостоятельно, но часто неверно подобранными примерами слов. Девочки чаще мальчиков уточняли правильность выполнения заданий с целью получения положительной оценки или похвалы («А я правильно (хорошо) сказала? А вы поставите четверку или пятерку?»). Однако ни одна не поинтересовалась, в чем именно ошибалась и каков же алгоритм верных грамматико-орфографических действий.

Напротив, один третьеклассник с ОНР и двое четвероклассников экспериментальной группы, приводя самостоятельно примеры, при дополнительном уточнении со стороны экспериментатора характера написания часто прибегали к элементам рассуждения. Однако в целом их рассказ не отличался связностью и цельностью: «Если безударная, значит ударение», «Ну, если “о” – гласная, то нужно проверить ударение», «Если не слышим, значит проверить в другом слове, чтобы слышалась», «Безударную гласную нужно проверить, нужно поставить слово, чтобы на ту букву падало ударение, и тогда будет проверочное»). Ни один ученик не поинтересовался оценкой за работу.

Орфографическая грамотность реципиентов была значительно ниже

по сравнению с девочками-одноклассницами с ОНР (приблизительно на 2–4 ошибки в диктанте). Попытки систематизировать и обобщить материал, наличие фактических задатков к сложной интегрированной речемыслительной деятельности с грамматико-орфографическим материалом свидетельствуют о начальных этапах формирования символической деятельности на языковом уровне, языковых обобщений. Однако особенности эмоционально-волевой сферы, организации учебной деятельности не позволяли большинству мальчиков достигнуть более высокой успеваемости. Они чаще девочек отвлекались, не заканчивали своих ответов, переключались на другие (часто не учебные) виды деятельности.

Данные показатели свидетельствуют о достаточно высоком уровне сформированности доконкретной и конкретной форм мышления и навыков учебно-практической деятельности, операций самоконтроля и самопроверки испытуемых. Однако подобный тип аргументации указывает на недостаточно высокий уровень языковых обобщений, что выражается в низких показателях орфографической грамотности младших школьников.

Выявлена выраженная корреляция между характером когнитивной схемы и половозрастными различиями реципиентов, состоянием их эмоционально-волевой сферы и особенностями организации учебно-практической деятельности. Данные выводы подтверждают исследования о состоянии речемыслительных операций, особенностях внимания и других неречевых психических функций у младших школьников, описанных в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, М.А. Холодной, Т.П. Хризман и др.

Во вторую группу вошли те реципиенты, которые в ориентировочной

части орфографических действий демонстрировали аргументацию, характерную для обобщения второго уровня. Они владели понятием «орфограмма», выделяли ее существенные признаки: наличие ошибкоопасного места, ситуации выбора («Сомневаюсь, если можно выбрать, какую букву нужно писать», «Сомневаюсь, если в слове есть орфограмма»).

Среди учащихся с ОНР мы не выявили ни одного испытуемого с данным уровнем знаний и умений. Анализ результатов исследования показал, что указанный тип ориентировки используют 16,7% школьников от общего количества учащихся без речевой патологии. Эта подгруппа оказалась и наиболее многочисленной по количеству детей, написавших работу безошибочно (58%). При этом среднее количество ошибок у остальных реципиентов составило 0,8 ошибки на человека. Несмотря на преобладание количества мальчиков, опирающихся на обобщение второго уровня (соответственно 10% второклассников, 20% третьеклассников и 23,3% четвероклассников), их успеваемость все же была ниже, чем у одноклассниц (3,3% учениц 2-го класса, 6,7% учениц 3-го и 16,7% учениц 4-го класса). Так, во 2-м классе в среднем мальчики допустили на 0,9 ошибки больше, в 3-м – на 1,4 ошибки и в 4-м – на 2,1 ошибки в диктанте.

Анализ письменной работы показал, что девочки ошибались в ходе применения одновариантных и двухвариантных орфографических правил. Однако большинство ошибок замечали и исправляли в ходе самопроверки. Преобладающее количество мальчиков значительно реже испытывали затруднения, применяя орфографические правила второй группы, более сложные по усвоению и, соответственно, по типу алгоритмов,

шагов (этапов) решения грамматико-орфографических задач. При этом они не владели на должном уровне навыками самоконтроля и операциями самопроверки. Поэтому допущенные ошибки не находили и не исправляли. Таким образом, при имеющемся потенциале осуществлять достаточно сложные речемыслительные операции и действия согласно орфографическому правилу у большинства мальчиков страдали навыки организации произвольной деятельности. Отмечалась низкая мотивация к выполнению учебных задач, недостатки концентрации и распределения внимания, оперативной памяти, умения переключаться с одного вида учебных заданий на другой.

В третью группу вошли реципиенты с аргументацией, характерной для обобщения первого уровня. Испытуемые называли орфограммы, перечисляли их наиболее распространенные опознавательные признаки («Сомневаюсь, если гласный стоит не под ударением», «Если есть безударные гласные или парные согласные»).

Все дети экспериментальных групп, владеющие данным способом аргументации (2-й класс – 10% детей, 3-й класс – 13,3%, 4-й класс – 16,7%), допустили в работах многочисленные дизорфографические ошибки.

Анализ полученных данных позволил выявить значительные затруднения при выполнении письменной работы среди сверстников без речевой патологии. Именно данный способ аргументации не позволил и большинству учащихся контрольных групп (80% второклассников, 73,3% третьеклассников и 50% четвероклассников) безошибочно написать диктант. Среднее количество ошибок составило 6,8 ошибки на человека у второклассников, 7,8 – у третьеклассников, 7,6 – у

четвероклассников.

При этом количество мальчиков в экспериментальных и контрольных группах с данным типом когнитивной стратегии во 2-х классах преобладало приблизительно в 2 раза (соответственно 6,7% второклассников с ОНР и 3,3% второклассниц с ОНР, 46,7% второклассников и 33,3% второклассниц без речевой патологии). Аналогичная тенденция сохранялась в 3 и 4-х классах среди детей контрольных и экспериментальных групп.

В четвертую группу вошли дети (26,7% второклассников, 40% третьеклассников и 40% четвероклассников с ОНР), которые объединяли первый, второй и третий способы вместе («Аллея, багаж – в них непроверяемые гласные и согласные» (два способа аргументации: конкретный и обобщение первого уровня), «Сомневаюсь в орфограмме полевой – поле» (конкретный и обобщение второго уровня), «Сомневаться нужно, когда в слове есть орфограмма: безударная гласная в корне слова (морская), непроизносимая согласная в корне слова (грустный) и т.д.» Испытуемые приводили несколько названий орфограмм и примеров к ним (конкретный тип и обобщение первого-второго уровней)).

На данный тип ориентировочной основы опираются 10% четвероклассников без речевой патологии. И лишь один ученик из трех в данной подгруппе безошибочно справился с работой. Описанная закономерность соотносится с результатами исследования Л.В. Савельевой (2006), проведенного среди учащихся 2-х классов общеобразовательных школ.

Это позволяет констатировать у испытуемых контрольной и экспериментальной групп общие черты формирования речемыслительной, аналитико-синтетической деятельности;

появление начальных этапов формирования языкового мышления, операций символизации, прямых грамматико-орфографических ассоциаций. Однако качественные показатели усвоения соответствующих действий у школьников с ОНР находятся на значительно более низком уровне и имеют специфические особенности по сравнению со сверстниками без речевых нарушений, что свидетельствует о незначительной динамике темпа развития интеллектуальных действий, о недоразвитии языковых и синтаксических операций.

Преобладающее большинство реципиентов с ОНР вошло в состав пятой группы (56,7% второклассников; 73,3% третьеклассников и 53,3% четвероклассников). Они использовали аргументацию, которая отражает обобщение нулевого уровня¹. При этом смешивали названия орфографических правил, их общие и частные признаки, отдельные алгоритмы написаний, часто забывали содержание задания («...Когда нужно писать, если там есть ошибка. Если учитель поменяет на другую строку, он пропустит или скажет: "Не нужно переписывать"», «Орфограмма – это когда подчеркивают что-то», «...это когда нужно писать контрольную», «...нужно изменить слово и надо потом подчеркнуть и поставить ударение на эту букву»). Часто описание орфографических действий заменялось арифметическими («Как найти орфограмму? Это когда сто плюс сто будет двести»). При определении названий орфограмм дети правильно приводили лишь единичные примеры или затруднялись это сделать вовсе.

Другой характерной особенностью ответов испытуемых с речевой патологией было подчеркивание (в том числе и неверное) отдельных букв, их

сочетаний, целых слов, знаков препинания, обозначение границ переноса слов без комментирования. По мнению методистов, подчеркивание как составляющая графического обозначения языковых объектов в младшем возрасте осуществляет функцию планирования и контроля за ходом письма и при выполнении устных заданий. Дети часто «орфограммами» называли ошибки, которые выделил учитель в ходе проверки письменной работы. Уточняющие вопросы экспериментатора не позволяли им аргументировать свои действия. Дети контрольной группы подобные ответы давали лишь в единичных случаях, после чего самостоятельно их находили и исправляли. Ошибки при графическом обозначении орфограмм свидетельствуют о нарушенных механизмах кодирования и декодирования информации, трудностях систематизации, актуализации, о недостатках реализации контролирующей деятельности в ходе письма и неусвоении операций самопроверки.

Таким образом, среди детей с ОНР отмечалась преобладающая категория, у которой формирование орфографических обобщений находится на уровне ниже среднего и низком. Своими ответами они демонстрировали наличие лишь отдельных грамматико-орфографических действий, когнитивная схема носила характер начальных этапов формирования и генерализации грамматико-орфографических операций. Понятием «орфограмма» и приемами выделения основных ее опознавательных признаков испытуемые не владели, смешивали ее типы и виды. Несформированным оказался и алгоритм грамматико-орфографических действий.

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что наименее оптимальной для формирования

¹ Данный тип выявлен нами в ходе исследования.

орфографической грамотности является когнитивная схема, которая не содержит как наиболее общих, так и конкретных признаков грамматико-орфографических знаний.

Наиболее же адекватной является схема, включившая признаки самой высокой степени обобщения (второго уровня). Она предполагает наличие наиболее обобщенных (видовых) и конкретных признаков орфограмм, частных грамматико-орфографических действий и операций. При подобном рассуждении или формулировании выводов испытуемые прибегали к комментированию своих ответов при помощи громкой, тихой или шепотной речи, пользовались графическими изображениями, актуализировали данные таблиц, инструкций и алгоритмов «памяток». Опыт экспериментального исследования показал, что именно описанная схема в большей степени помогает сформировать полную ориентировочную основу грамматико-орфографических действий, тем самым ведет к наиболее высокому уровню сформированности орфографической зоркости и орфографической грамотности в целом.

Уровень сформированности ориентировочной основы грамматико-орфографических действий у младших школьников различный: у мальчиков 3–4-х классов преобладают грамматико-орфографические операции более высокого обобщения. При этом навыки организации учебно-практической деятельности, самоконтроля и самопроверки находятся на более низком уровне по сравнению со сверстниками, что отрицательно сказывается на орфографической грамотности. Девочки данного возраста в большинстве случаев опираются на конкретный тип ориентировочной основы соответствующих речемыслительных

действий. Достаточно устойчивая мотивация к усвоению орфографических норм, умения в области проверки написанного позволяют им более эффективно находить, исправлять орфографические ошибки и в ряде случаев успешнее овладевать орфографическими умениями.

С учетом полученных данных мы полагаем, что учащиеся начальных классов могут успешно усваивать орфографию на основе различных стратегий. Характер формирования когнитивных схем у младших школьников с ОНР и без речевой патологии в целом имеет сходную тенденцию. Это еще раз подтверждает положение о единстве и различии закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский), а также учение о многоуровневой иерархически организованной структуре речевой деятельности, где ее внешняя реализация характеризуется своим специфическим механизмом (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, Д. Слобин и др.). Дети экспериментальных групп обладают потенциальными возможностями овладения оптимальными когнитивными схемами, которые обеспечивают достаточно высокую результативность обучения.

Литература

1. *Богоявленский, Д.Н.* Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. М.: Просвещение, 1966.
2. *Савельева, Л.В.* Проблема реализации познавательного потенциала младших школьников в начальном языковом образовании (на примере обучения орфографии) / Л.В. Савельева. СПб.: Наука: САГА, 2006.
3. *Халилова, Л.Б.* Оценка семантического компонента языковой компетентности в экспрессивном и импрессивном видах речевой деятельности детей с недоразвитием речи / Л.Б. Халилова, Ю.А. Шулекина // Логопедические технологии в коррекционно-развивающем образовании: сб. науч.-метод. трудов с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.