

ВПЛИВ КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНЯ НА РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ

Інформаційна насиченість багатьох сучасних видів діяльності зумовлює необхідність дослідження питань сприйняття текстової інформації, процесу її розуміння, осмислення та перетворення на знання. Проблема розуміння інформації є комплексною, і досліджується не лише психологією але і філософією, герменевтикою, психолінгвістикою, інформатикою, штучним інтелектом. Кожна наука використовує своє визначення розуміння і контекст, в якому воно досліджується. Виділяючи різні аспекти поняття "розуміння", дослідники тим самим звертають увагу на окремі сторони цієї проблеми та обмежують область своїх досліджень.

Проблема розуміння текстової інформації набула особливої актуальності останнім часом, тому що став очевидним факт необхідності глибокого і свідомого осмислення великої кількості інформаційних джерел. З цією проблемою також тісно пов'язані питання про підвищення активності, самостійності і міцності засвоєння прочитаного матеріалу учнями, тому що тільки на цій основі можуть вироблятися стійкі й міцні знання. Про важливість, складність та недостатність вивчення проблеми розуміння навчального тексту свідчать роботи багатьох вітчизняних психологів.

А. А. Смірнов, А. Н. Соколов розуміння розглядають як опосередкований аналітико-синтетичний процес, що включає виділення "смыслових віх" і об'єднання їх в єдине ціле. Вони вважають, що розуміння - це "процес мислення, спрямований на розв'язання завдань, що стоять перед особистістю". На їхню думку немає підстав розглядати розуміння як якийсь особливий, окремий від мислення процес. Воно виникає на підставі аналізу, але в самий момент його виникнення воно є завжди синтезом, об'єднанням, інтеграцією [7].

Так, Л. П. Добраєв визначає розуміння як осмислення продуктів опосередкованого і узагальненого віддзеркалення зв'язків і пропонує розрізняти дві сторони розуміння: розуміння як процес і як результат пізнавальних процесів [5].

А.А. Брудний розглядає розуміння з точки зору функцій, які воно може виконувати. Він виділяє три функції процесу розуміння: когнітивну, регуляторну і ідеологічну. Когнітивна функція полягає в організації розрізнених знань у систему. Регуляторна - у прогнозуванні наслідків власних дій, на основі досвіду спілкування з людьми, знання норм і правил поведінки. Ідеологічна - у породженні переконань, пов'язаних з політичним життям суспільства [4].

О.В. Антонов дотримується думки, що розуміння - це специфічний пізнавальний процес, складне ієрархічно побудоване психічне відбиття об'єктів пізнання в результаті якого створюються нові або відтворюються старі, але по-новому відні, так чи інакше емоційно забарвлені системи концептів і образів, що поєднують у собі власне продукт цього відбиття з відповідними елементами особистих знань. З оцінки розуміння як складного, ієрархічно побудованого психічного відбиття об'єктів пізнання випливає, по-перше, що розуміння може бути досягнуте на різних ієрархічних рівнях пізнавального процесу, починаючи від рівня неясних передчуттів, різних структурних рівнів сприйняття і закінчуючи найбільш абстрактним, понятійним мисленням. При чому, розуміння на різних рівнях здійснюється засобами цих рівнів і являє собою продукт їхньої "роботи" [1].

Визначивши підходи до проблеми розуміння в цілому, зупинимось більш детально на питаннях розуміння тексту. Розуміння тексту – це завжди діалог читача з автором, опосередкований матеріальним носієм якого є текст.

Н.В.Чепелева визначає текст як перетворену форму спілкування, діалогу між суб'єктами комунікації, в якій відбита комунікативно-пізнавальна діяльність автора, реалізований його задум, структура думок, які він хотів би донести до читача, емоційно-оцінне відношення до матеріалу, що викладається, а також закладена програма комунікативно-пізнавальної діяльності читача, що регулює процес взаємодії з текстом, що сприяє адекватному його розумінню [9].

Специфіка процесу розуміння тексту полягає в здійсненні складної роботи, в результаті якої з розгорненого повідомлення виділяється головна думка, сприйняте повідомлення спресовується у внутрішньому мовленні людини до "комплексу смислів". Це відбувається шляхом стискування повідомлення до смислової теми, що є своєрідним внутрішнім кодом, еквівалентним вмісту того тексту, що сприймається. У результаті розумової переробки текстової інформації у читача відбувається виникнення деякої моделі тексту, у вигляді скомпресованого до "тематичних смислових точок" сенсу.

А.А.Смірнов виділяє 7 ступенів глибини та 4 стадії виразності розуміння тексту:

- передумання розумінню,
- смутне розуміння,
- суб'єктивне розуміння, що переживається як досягнуте, але ще не виражене в формі слова,
- розуміння, при якому сприйняте повідомляється іншій людині в словесних формулюваннях.

Щодо останньої стадії, на нашу думку потрібно зробити одне уточнення, а саме: розрізняти розуміння при якому відбувається повідомлення іншій людині в усній та письмовій формі. Як відомо, письмова форма складніша за усну за логікою подання та потребує наявності більш усвідомлених зв'язків між інформаційним матеріалом, що викладається. Тому, саме за наявності викладення читачем матеріалу у письмовій формі можна вважати розуміння завершеним актом.

Н.В. Якимович вважає, що розуміння тексту - це інтелектуальна дія, за допомогою якої досягається адекватне (відповідне задуму автора тексту) відбиття у свідомості читача змісту окремих понять і системи їх значеннєвих взаємозв'язків, що містяться в текстовому повідомленні. Для розуміння здійснюється за допомогою чотирьох основних інваріантних, тобто незмінних і обов'язкових у будь-яких випадках читання тексту, інтелектуальних операцій, а саме:

- вибору ключових понять;
- виділення суб'єктів повідомлення;
- встановлення предикативних зв'язків;
- узагальнення значеннєвих зв'язків на основі їх ієрархізації.

Перераховані ці чотири операції становлять основу дії розуміння, що може доповнюватися й іншими операціями (постановкою питань, діалогом з текстом), особливо в ситуації виникнення труднощів при осмисленні тексту. Зчитувальна інформація обробляється у двох різних формах: вербальній та образній, причому паралельно і одночасно за рахунок того, що частина операцій виконується на рівні свідомості, а інша частина - протікає на несвідомому рівні психічної діяльності. Робота несвідомого рівня психіки дозволяє при необхідності значно поглибити, розширити та прискорити можливості читача за пошуку і переробки необхідної для розуміння тексту інформації. Для розуміння здійснюється паралельно водночас кількома каналами, кожний з яких працює зі значеннєвими одиницями певного масштабу: починаючи від масштабу окремого поняття і речення до масштабу абзаци і тексту в цілому, причому зміст більш дрібного масштабу структурується всередині змісту більшого масштабу за принципом "вкладених форматів" [11].

З погляду психологів, у процесі, спрямованому на розуміння тексту, зливаються увага і пам'ять, уява і мислення, емоції і воля, інтереси і установки читача. Тому одне з основних психологічних завдань навчання розумінню - це активізація психічних процесів учня при роботі з навчальним текстом.

Навчальна діяльність, що пов'язана з роботою учня над текстом, опосередковано містить завдання розуміння суті тексту для його засвоєння. Але, не незважаючи на важливість цього компонента навчальної діяльності, саме він виявляється найменш вивченим. Пояснення цьому дати не складно бо розуміння, - процес, пов'язаний з безліччю різних зовнішніх чинників і особистісних особливостей суб'єкта навчання. Він складно фіксується, кожного разу зазнає змін. Таким чином, з одного боку, неможливість безпосереднього охоплення, нечіткість рамок явища, а, з іншого, - різноманіття проявів у різних ситуаціях, значно ускладнює дослідження розуміння, породжує безліч концепцій і гіпотез, дослідницьких напрямів.

До психологічних особливостей людини, що мало змінюються, істотних для процесу навчання, відносять когнітивні стилі. Когнітивні стилі – це індивідуально своєрідні способи сприйняття, аналізу, та структурування свого оточення. Робота інтелекту більшості людей характеризується перевагою того або іншого когнітивного стилю. Переважні когнітивні стилі є досить стійкими утвореннями впродовж життя людини.

Хоча поняття когнітивного стилю та психологічний інструментарій для його виміру були запозичені вітчизняними дослідниками в зарубіжних психологів, у вітчизняній науці спостерігається прагнення до самостійного осмислення цього поняття та його місця у структурі особистості.

У дослідженнях В.О.Колги, І.П.Шкуратової, М.О. Холодної когнітивний стиль розкривається як стабільний індивідуально-своєрідний спосіб прийому і обробки інформації. Він зумовлює вибір стратегії і засобу вирішення проблемної ситуації, у пізнавальній діяльності в цілому, впливаючи на її результат. Когнітивний стиль особистості визначає особливості навчання, розвитку, створення індивідуальної картини світу.

В.М.Ахлахвердов, на підставі поняття когнітивної психології, визначає когнітивний стиль як "сукупність критеріїв, переваг" особистості в побудові свого образу світу [6, 8, 10].

З позицій диференціальної психології, В.М. Смирнов вважає, що когнітивний стиль - це "зафіксований на деякому типі когнітивних задач відносно стійкий, вироблений індивідом спосіб організації уваги, не жорстко обумовлений темпераментом" [7].

Когнітивний стиль у науковій літературі іноді розуміється як одномірна характеристика, а іноді як багатомірна. У першому випадку це - певна стильова особливість пізнання, що визначається в термінах дихотомічного континуума, наприклад "аналітичність-синтетичність", при цьому кожний з вимірюваних параметрів трактується як стиль, а сукупність різних параметрів - як сукупність стилів у однієї і тієї ж людини. В іншому випадку під стилем розуміється багатомірна характеристика індивідуального пізнання, утворена на перетинанні двох і більше його параметрів. М.О.Холодна розглядає когнітивний стиль як квадрупольне вимірювання. Вона висуває гіпотезу, що в стильовому дослідженні виявляється феномен "розщеплення" полюсів когнітивного стилю, тобто, насправді когнітивний стиль має не два, а чотири полюси. Також, на її думку когнітивний стиль, маючи мотиваційно-сміслову основу, може змінюватись [8].

Найцікавіший процес розуміння тексту та його зв'язок з когнітивними стилями особистості. Тому метою проведеного дослідження було: виявити взаємозв'язок між когнітивним стилем та процесом розуміння тексту молодшими школярами на основі вимірювання параметрів когнітивного стилю: позалежності-позалежності, аналітичності-синтетичності, рефлексивності-імпульсивності. Воно проводилося на базі міської загальноосвітньої школи. Вибірку склали 30 учнів 3-ого класу віком 9-10 років.

Полезалежність-поленеалежність - це індивідуальний стиль сприйняття, що характеризує легкість виділення фігури з фону. Представники поленеалежного стилю більше довіряють наочним зоровим враженням і з зусиллям долають поле, при необхідності деталізації і структуризації ситуації. Представники поленеалежного стилю, навпаки, покладаються на внутрішній досвід і легко відволікаються від впливу поля, швидко і точно виділяючи деталі з цілісної просторової ситуації. Щоби виявити кількість учнів, що мають поленеалежний або поленеалежний когнітивний стиль була використана методика "Замасковані фігури" К.Г.Отпальда. Результати обстеження свідчать, що:

- лише у 10% дітей молодшого шкільного віку проявилася яскраво виражений стиль "поленеалежність", у 67% - висока "поленеалежність";
- середній коефіцієнт виявлення "поленеалежності-поленеалежності" складає 1,39;
- у 23% дітей коефіцієнт"поленеалежності-поленеалежності" менше одиниці.

Другий параметр, що вивчався – "аналітичність – синтетичність" – це індивідуальний стиль мислення, що характеризує переважання процесів аналізу або синтезу в розумовій діяльності дитини.

Представники аналітичного стилю схильні орієнтуватися на відмінності об'єктів, звертати увагу головним чином на їх деталі та відмінні ознаки. Представники синтетичного стилю, навпаки, схильні орієнтуватися на схожість об'єктів, класифікувати їх з урахуванням деяких узагальнених категоріальних підстав.

Виявлення аналітичного і синтетичного стилю мислення учнів відбувалось за методикою "Вільне сортування об'єктів" Р.Гарднера і результати цього виявлення подано у таблиці 1.

Вони свідчать, що серед дітей 9-10 років виявлено половину осіб з синтетичним типом мислення, третину – зі змішаним типом та 20% з аналітичним типом мислення. Це співпадає з результатами досліджень Ж.Піаже про стадії когнітивного розвитку людини.

Третій параметр що вивчався – "імпульсивність – рефлексивність" - це індивідуальний стиль прийняття рішень, який характеризує співвідношення процесів висування гіпотез та їх перевірки. В ситуації альтернативного вибору діти з імпульсивним стилем швидко висувають гіпотези при цьому допускають багато помилок при прийнятті рішень. Для дітей із рефлексивним стилем, навпаки, більш характерний сповільнений темп прийняття рішень, відповідно вони допускають менше помилок через ретельний попередній аналіз гіпотез. Імпульсивність-рефлексивність учнів визначалась за допомогою завдання "Вибір парної фігури" Когана. Результати обстеження є у таблиці 2.

Таблиця 1

Виявлення когнітивного стилю "аналітичність-синтетичність"			
№	Параметри когнітивного стилю	Кількість	%
1	аналітичність	6	20%
2	синтетичність	15	50%
3	змішаний аналітико-синтетичний тип	9	30%

Таблиця 2

Виявлення когнітивного стилю "рефлексивність-імпульсивність"			
№	Параметри когнітивного стилю	Кількість	%
1.	рефлексивний	15	50%
2.	імпульсивний	11	37,8%
3.	швидкий точний	2	6,6%
4.	повільний не точний	2	6,6%

Вони свідчать, що половина дітей дослідженої групи має рефлексивний тип мислення, що є новоутворенням у молодшому шкільному віці, значна кількість – 37,8% - імпульсивний і по 6,6% дітей – швидкий точний, або повільний неточний.

На другому етапі дослідження для визначення розуміння тексту молодшими школярами проводився експеримент, який складався з трьох послідовних підетапів: 1 - читання невеликого за об'ємом пізнавального тексту (3 абзаци, 14 рядків, 115 слів), 2 підетап - відповіді на питання за текстом, 3 підетап – письмовий переказ тексту. Для чистоти експерименту текст було взято не з шкільного підручника, а з Великої дитячої енциклопедії. Він присвячений добре відомій дітям темі - годиннику [3]. Щоби виявити початковий рівень знань дітей про час та про годинник до початку читання тексту їх просили письмово відповісти на п'ять питань, зокрема:

1. Як люди визначали час, коли ще не було годинника?
2. Як люди дізнавалися, що настав час вставати, або настав час йти на роботу?
3. Чому стрілки на годинниках обертаються? Хто або що їх обертає?
4. Навіщо годинники заводять ключиком?
5. Чому годинки "цокають"?

Таблиця 3

Інформованість дітей про час і про годинник				
Правильно відповіли на	До читання тексту		Після читання тексту	
	кількість учнів	%	кількість учнів	%
п'ять питань	0	0 %	4	13,3%
чотири питання	4	13,3%	15	50%
три питання	3	10%	5	16,7%
два питання	5	16,7%	6	20%
одне питання	10	33,3%	0	0 %
жодної правильної відповіді	8	26,7%	0	0%

Виявлено, що ще до читання тексту діти мали різне уявлення про час та про годинник. Так, наприклад, на перше питання 6,6% дітей відповіли, що в той час коли ще не було годинника люди визначали час за сонцем (вірно), 33,3% дітей відповіли, що "по каменях", інші відповіли: "по небу", "по тіні", "по птахам", "по листям", "півник прокукував", "люди лічили секунди". Привернуло увагу те, що більше за третину дітей вважали, що люди визначали час по каменях, а один учень навіть детально описав, як це було за його думкою. Ось його відповідь. "Спочатку люди зробили годинник з каменів. Коли приходив світанок на цей камінь світило сонце, так вони дізнавалися, що вже ранок. Коли була ніч, вони не могли визначити який час вночі".

Зіставивши відповіді дітей до читання тексту і після (табл.3) було виявлено, що значно збільшилася кількість школярів які правильно відповіли на питання, що свідчить про те, що обсяг їхньої інформованості збільшився.

Використання Т-критерію Вільксона для зіставлення показників, обмірюваних у двох різних умовах на одній й тій ж самій вибірці дозволив виявити статистичну значущість змін в обсязі інформованості школярів про час та про годинник. Найбільша значущість змін відбулася у 16,6% учнів, значна більшість з яких мають поленеалежний синтетично-рефлексивний тип мислення і менша – поленеалежний рефлексивно-змішаний.

Оскільки нас цікавив не лише результат розуміння тексту, але й сам процес, обов'язковим компонентом якого є короткочасне запам'ятовування, щоб виявити кількість інформації, збереженої після прочитання тексту, дітей попросили зробити його письмовий переказ. Час для виконання письмового переказу не обмежувався. Тексти переказів оброблялися за методом контент - аналізу. Одніцями аналізу виступали слова - індикатори – виділені категорії аналізу і окремі речення, слова, словосполучення, фрази, які були близькі за значенням до виділених категорій аналізу. Було виділено п'ять одиниць аналізу, що несуть основне семантичне навантаження тексту.

Аналіз робіт школярів показав, що середній обсяг переказу 33,9 ± 11,4 слів, в текстах переказів присутньо від 1 до 4 одиниць аналізу, середнє значення по класу – 2,73, це свідчить, що тільки 54,6% навчальної інформації залишається в короткочасній пам'яті дітей, інша - губиться. Причини такого стану, на наш погляд, можуть бути в тому, що: школярів спеціально не знайомлять з процесуальною стороною розуміння навчальних текстів. Процес розуміння навчальної інформації - це складна когнітивна діяльність, яка визначається процесами сприйняття, запам'ятовування, осмислення і трансформації знань.

Було виявлено, що:

- учні в текстах яких присутня найбільша кількість одиниць аналізу мають поленеалежний аналітично-імпульсивний або аналітично-рефлексивний тип мислення. Аналітичність мислення цих школярів виступала тенденцією до деталізації змісту, зосередження уваги на дискретних елементах інформації;
- хлопчики 3-го класу мають більш високий показник поленеалежності, ніж дівчата;
- поленеалежні діти внесли індивідуальне бачення в розуміння тексту.

Результати дослідження дають підстави для таких висновків:

1. Розуміння тексту – це особистісно-рефлексивний акт тлумачення об'єктивного змісту тексту особистістю.

2. Більшість дітей молодшого шкільного віку мають поленеалежний-синтетично-рефлексивний або поленеалежний рефлексивно-змішаний тип мислення. Це свідчить про те, що вони більш довіряють наочним враженням, можуть бути як синтетиками так і аналітиками та мають сповільнений темп прийняття рішення.

3. Виявлено статистично значущий взаємозв'язок між обсягом отриманої школярами інформації та параметром когнітивного стилю "аналітичність-синтетичність". Між іншими параметрами, значущого зв'язку не виявлено.

4. Тільки половина інформації з прочитаної залишається у короткочасній пам'яті школярів, треба вважати що у довгостроковій ще менше. Адже потрібна спеціальна робота зі школярами, яка була б спрямована на навчання їх аналізувати зміст прочитаного, знаходити "ключові" поняття та встановлювати зв'язки між ними. Це значно покращить осмислення прочитаного, а значить і його розуміння.

5. Використання знання про індивідуально-когнітивні стилі молодших школярів дозволить удосконалити педагогічну діяльність в аспекті здійснення індивідуального підходу до учня в навчанні, розробити нові методи навчання, що спрямовані на формування розумових дій з переробки текстової інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание / А.В. Антонов. – К.: Наукова думка, 1988. – 240 с.

2. Асмолов А.Г. Когнитивный стиль личности как средство развития проблемно-конфликтных ситуаций / А.Г. Асмолов // Когнитивные стили Тез. научн. семинара / [под ред. В.А. Колга.-Таллин]. – 1986. – С.21-23.
3. Большая детская энциклопедия / [перевод с англ. Т. Покидаевой]. – М. : Махаон, 2006. – С. 138-139.
4. Брудный А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. – М.: Лабиринт, 2005. – 336 с.
5. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания: автореф. дис. ... докт. филол. наук / Л.П. Доблаев. – Саратов, 1972. – 52 с.
6. Колга В. Семинар по когнитивным стилям / Колга В. и др. // Вопросы психологии. – 1986. – №5. – С. 187-188.
7. Смирнов А.А. Понимание / А.А. Смирнов // В кн.: Психология / [под ред. К.Н. Корнилова, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова]. – М., 1962. – 229 с.
8. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – [2-е изд.]. – СПб. : Изд. Питер, 2004. – 384 с.
9. Чепелева Н.В. Текст как объект психологического исследования. / Чепелева Н.В. // Электронный ресурс : www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/Psyholing/.../08cnvopi.pdf.
10. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение / И.П. Шкуратова. – Ростов н/Д, 1994. – 156 с.
11. Якимович Н.В. Процесс понимания текста и диагностика его развития : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Н.В. Якимович / Электронный ресурс : <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/20265.php>.

РЕЗЮМЕ

Подано до редакції 10.02.10

Стаття присвячена проблемі розуміння тексту молодшими школярами з різним когнітивним стилем.
Ключові слова: текст, розуміння, когнітивний стиль, смисл.

Н.И. Стомба

ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕНИКА НА ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена проблеме понимания текста младшими школьниками с разным когнитивным стилем.
Ключевые слова: текст, понимание, когнитивный стиль, смысл.

N.I. Stomba

IMPACT OF PUPIL'S COGNITIVE AND STYLE PECULIARITIES ON TEXT COMPREHENSION

SUMMARY

The article is dedicated to the problem of text comprehending by junior pupils with different cognitive styles.
Keywords: text, comprehension, cognitive style, sense.