

Министерство образования и науки Украины
Восточноукраинский национальный университет
имени Леси Украинки

**ЯЗЫК, РЕЧЬ, ЛИЧНОСТЬ
В ЗЕРКАЛЕ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ**

Монография

Луцк
Вэжа-Друк
2014

УДК 159.923:81'23

ББК 88.53

Я 84

*Рекомендуется к печати учёным советом
Восточноевропейского национального университета
имени Леси Украинки
(протокол № 9 от 27.03.2014 г.).*

Рецензенты:

Вирна Ж. П. – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки;

Калмыкова Л. А. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»;

Холод А. М. – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой журналистики Института журналистики и международных отношений Киевского национального университета культуры и искусств.

Коллектив авторов:

Л. В. Засекина, С. В. Засекин, А. Л. Лавриненко, М. О. Орап, Е. В. Савченко, Н. А. Фомина, Т. Н. Бельк, Н. В. Дячук, С. О. Крупыч, И. В. Тарасюк, К. Ю. Шишкина, О. П. Василюк, О. А. Соловей, Г. В. Тригуб.

Язык, речь, личность в зеркале психолингвистики : монография / Я 84 Л. В. Засекина, С. В. Засекин, А. Л. Лавриненко [и др.] ; под ред. д-ра психол. наук, проф. Л. В. Засекиной. – Луцк : Вэжа-Друк, 2014. – 292 с.

ISBN 978-617-7181-23-0

В издании раскрываются вопросы психологии языка, речи и личности. Исследуются проблемы переводческих универсалий. Особое внимание уделяется сравнительно новым научным понятиям и категориям: языковая личность, языковая картина мира, чувство языка, речевой опыт.

Для научных работников, аспирантов, студентов и всех, кто интересуется вопросами психологических особенностей речевой деятельности.

УДК 159.923:81'23

ББК 88.53

ISBN 978-617-7181-23-0

© Малиневская И. П. (обложка), 2014

© Засекина Л. В. (предисловие), 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Часть 1. Язык и мир. Речь и личность	6
<i>Засекина Л. В.</i> Интеллект личности в зеркале психолингвистики	6
<i>Засекин С. В.</i> Язык в зеркале перевода: психолингвистическое исследование переводческих универсалий.....	25
<i>Лавриненко А. Л.</i> Когнитивно-мотивационные особенности языковой личности	53
<i>Оран М. О.</i> Психология речевого опыта личности.....	73
<i>Савченко Е. В.</i> Нарративный подход в исследовании индивидуального опыта на личностном уровне	94
<i>Фомина Н. А.</i> Соотношение различных свойств языковой личности и особенностей ее речевой деятельности	126
Часть 2. Психология языка, речи и речевой деятельности личности	148
<i>Белык Т. Н.</i> Психологические особенности речевого имиджа личности	148
<i>Дячук Н. В.</i> Творческий потенциал будущего переводчика художественных текстов в его профессиональной деятельности	162
<i>Крупыч С. О.</i> Психологические проявления личности в речевой деятельности	176
<i>Тарасюк И. В.</i> Психологические основы речевой адаптации детей мигрантов.....	198
<i>Шишкина К. Ю.</i> Информационная безопасность личности в контексте психолингвистики	216
Часть 3. Психолингвистические исследования речи личности: норма-аномалия-патология	223
<i>Васильюк О. П.</i> Психолингвистические средства реорганизации травматической памяти личности	223
<i>Соловей О. А.</i> Речевая деятельность детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	244
<i>Тригуб Г. В.</i> Психологические основы овладения иностранным языком младшими школьниками с ведущей левой рукой.....	268
Об авторах	288

ПРЕДИСЛОВИЕ

Главной особенностью монографии является ее междисциплинарность, что отразилось и в названии книги, и в ее структуре. Предложенные исследования представляют долгий путь научных поисков Волынской школы психолингвистики – от изучения актуальных проблем личности и общества к вопросам языка и речи.

Монография является обобщением основных результатов исследований в рамках госбюджетной темы «Психологические основы речи личности в норме и патологии» (0112U002157), финансируемой Министерством образования и науки Украины на протяжении 2012–2014 гг. Представленный труд также является результатом долголетнего сотрудничества научных школ психолингвистики Восточно-европейского национального университета имени Леси Украинки и Рязанского государственного университета имени Сергея Есенина.

Особое внимание уделяется сравнительно новым научным понятиям и категориям, таким как языковое сознание, языковая личность, языковая картина мира, чувство языка, речевой опыт. Исследования посвящены трем основным направлениям в психологии языка и речи. В первой части монографии – «Язык и мир. Речь и личность» – представлены результаты исследования интеллекта личности в рамках психолингвистики, языка в зеркале перевода, психологических особенности языковой личности и ее речевого опыта, соотношения различных свойств языковой личности и особенностей ее речевой деятельности.

Вторая часть издания – «Психология языка, речи и речевой деятельности личности» – посвящена проблемам речевого имиджа, творческого потенциала будущих переводчиков художественных текстов, проявления личности в речевой деятельности, речевой адаптации детей мигрантов, а также информационной безопасности личности.

В третьей части монографии – «Психолингвистические исследования речи личности: норма-аномалия-патология» – раскрыты вопросы психолингвистических средств реорганизации травматической памяти, речевой деятельности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, овладения иностранным языком младшими школьниками с ведущей левой рукой.

Безусловно, книга не охватывает всего многообразия актуальных проблем современной психолингвистики. Вместе с тем, надеемся, что она объемно и сбалансированно представляет основные направления развития современной психолингвистики, которая уверенно преодолевает междисциплинарные границы, принося в мир новые способы решения самых важных проблем функционирования человека в мире посредством языка.

Доктор психологических наук,
профессор Л. В. Засекина

ЧАСТЬ 1

ЯЗЫК И МИР. РЕЧЬ И ЛИЧНОСТЬ

Л. В. Засекина

Интеллект личности в зеркале психолингвистики

На современном этапе психологического знания проблема изучения человека как субъекта познания все больше привлекает к себе внимание ученых. Несмотря на достижения в разработке информационных технологий, человечество очень слабо продвинулось в понимании самого себя, своих возможностей и когнитивных ресурсов для поглощения большого количества информации, ее интерпретации, сохранения и извлечения. Именно эти проблемы явились причинами проведения известного семинара в городе Блумингтон в 1953 г., который послужил начальным этапом развития психолингвистики.

Когнитивная парадигма, в рамках которой возникла психолингвистика, является актуальной и на современном этапе развития психологии. А дискурсивные модели как результат конструирования личности в конкретных ситуациях с помощью дискурсивных практик также охватывают основные концептуальные линии когнитологии: интерпретацию знаков и значений как продуктов культуры и индивидуальной психики. Таким образом, появление дискурсивной парадигмы с трудом можно назвать «второй когнитивной революцией», поскольку предложенные парадигмы имеют больше точек пересечения, чем отличия.

На таких точках пересечения когнитивной и дискурсивной парадигм возникают относительно новые категории: языковое сознание, языковая картина мира, концептуальная система и т. д. По-новому также расставляются акценты в изучении категорий и понятий, хронологический возраст изучения которых сопоставляется с развитием самой психологии как науки. К ним относится интеллект, более глубокие пласты которого могут быть исследованы с позиции когнитивной и дискурсивной научных парадигм.

Важно также отметить, что психология, как и психолингвистика, – одна из немногих наук, способных изучать познавательные ресурсы личности: знания и законы их накопления – с помощью таких же ресурсов (знаний и когнитивных механизмов их накопления) самих ученых в этой отрасли. Иначе говоря, психологи и психолингвисты с помощью собственных знаний и их языкового оформления способны

выявлять законы функционирования таких же знаний и интеллекта у человека в целом.

Психология интеллекта на современном этапе оформляется во множество подходов и направлений изучения академического, практического, эмоционального, социального интеллектов. В контексте этих подходов интеллект трактуется как способность человека к абстрактному мышлению, эффективной адаптации к окружающей среде, к глубокому познанию мира для его дальнейшего преобразования (Засекина, 2005). Следует отметить, что все означенные виды интеллекта не объединяются в родовое понятие «интеллект», поскольку не имеют базового концептуального стержня для этого. Кризис различных теорий интеллекта подтверждается конкретными биографическими фактами и научными исследованиями (например уровень IQ Эйнштейна или исследования социальной обособленности людей с высоким уровнем в работе Р. Херрнштейна, Ч. Мюррея «Кривая в форме колокола: интеллект и классовая структура в американском обществе»). Таким образом, особое значение приобретает определение интеллекта, которое бы охватывало разные стороны психического отображения, обобщения и преобразования действительности и определяло основное его предназначение – эффективную адаптацию человека к физическому и социальному миру.

Таким образом, объектом исследования является феномен интеллекта личности, а предметом – структурно-функциональная организация индивидуального интеллекта, а также категория значения слова как психолингвистический инструмент для диагностики интеллекта личности.

Цель исследования – теоретико-эмпирическое обоснование и изучение структурно-функциональной организации интеллекта личности с помощью психолингвистической категории «значения слова».

Результаты теоретико-методологического анализа проблемы интеллекта, его природы, структуры и функций позволили определить четыре основных подхода к его изучению: психометрический (Д. Векслер, Ф. Вернон, Дж. Гилфорд, В. Н. Дружинин, Г. Кеттелл, Дж. Равен, Ч. Спирмен, Л. Терстоун и др.), когнитивный (Т. Бейтс, Б. М. Величковский, Х. Гарднер, Ж. Пиаже, Р. Стернберг, М. А. Холодная и др.), нейропсихологический (Г. Айзенк, А. Н. Лебедев, Д. Молфезе, С. Стоуф, Е. Шафер, Р. Хайер), социокультурный (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, П. Ружгис, М. Л. Смульсон и др.).

Природа интеллекта в пределах психометрического подхода сопоставляется со способностью к абстрактному мышлению. Трудности психометрических теорий в прогнозировании эффективной деятельности личности в изменяющихся условиях социальной среды, недостаточность абстрактного мышления для охвата всей «интеллектуальной архитектуры» человека обусловили появление психометрических моделей, которые содержат наряду с конвергентными также дивергентные способности. Последние охватывают интуитивно-чувственное отражение действительности и детерминируют эффективную адаптацию личности к окружающему миру (Дружинин, 2002).

Когнитивный подход к исследованию интеллекта предлагает ряд иерархических и гетерархических моделей, содержащих совокупность всех познавательных процессов. Интеллект рассматривается как устройство для когнитивной обработки информации, которая включает три последовательных этапа: восприятие, интерпретацию и порождение информации. Важной идеей современных когнитивных исследований интеллекта является выделение метакогниций как специфических способов структурирования информации, влияющих на особенности протекания познавательных процессов. Мощным направлением когнитивных исследований является так называемая компьютерная метафора, основанная на аналогии работы мозговой структуры и компьютера (Величковский, 1982; Засекина, 2008; Солсо, 2002).

Нейропсихологический подход в исследованиях интеллекта рассматривает мозговую структуру как физиологическую основу организации интеллекта. Важное место в этих работах занимают экспериментальные программы изучения особенностей активации различных участков мозга во время осуществления разных интеллектуальных операций, а также влияние биохимических веществ на эффективность интеллектуальной деятельности. Опыт работы в Лаборатории речи, языка и мозга в Кембриджском университете на протяжении 2008 г. под руководством Л. Тейлор показывает, что новейшие нейроимиджинговые технологии позволяют накопить массу новых данных о мозговой активности в ходе продуктивной интеллектуальной деятельности. В то же время зарубежные ученые активно разрабатывают методологические принципы, с помощью которых эти данные способны выстроиться в целостную нейропсихолингвистическую концепцию (Northoff, 2003; Pulvermüller, 2002). По нашему мнению, основные положения современной нейропсихологии, разработанные еще Л. С. Выготским и А. Р. Лурией (принцип системной динамической локали-

зации высших психических функций; единство биологического и социального в психике человека; опосредованный характер психических процессов и ведущая роль языка и речи как знакового опосредования психики; зависимость психических функций от способов их развития (Хомская, 2005)), могут служить полноценной методологической основой для накопленных новых данных с помощью ультрасовременной аппаратуры.

Однако стоит отметить, что концентрирование внимания когнитивного и нейрофизиологического подходов исключительно на функциональном аспекте познавательных процессов индивида не способствует выявлению роли интеллекта личности в условиях социальной среды и возможности интеллектуального развития человека на протяжении его жизнедеятельности. В отечественной психологии теория развития интеллекта личности разработана М. Л. Смульсон (Смульсон, 2003).

Перспективным в этом контексте также представляется социокультурный подход, важной идеей которого является принцип социальной детерминированности всех высших психических функций. Этот принцип позволяет по-новому расставить акценты в исследованиях интеллекта как познавательного инструмента субъекта деятельности и наметить перспективы эффективного интеллектуального развития личности. Среди исследований социокультурного направления также выделяются теории, определяющие этнические стереотипы, особенности национально-культурного пространства и представления об интеллекте носителей различных культур и языков (Стернберг, 2002). Однако необходимо отметить, что социокультурный подход в некоторой степени игнорирует структуру интеллекта, на основе которой можно выявить реализацию его функций.

Попытка синтеза этих подходов и разработка концептуальной матрицы современных исследований позволили выявить следующие направления изучения организации интеллекта: определение интеллекта как познавательной способности человека, которая пронизывает все сферы его жизни и определяет траекторию его познавательной активности; рассмотрение интеллекта как познавательной способности ко всем уровням психического отражения, обобщения и преобразования действительности; изучение структурно-функциональной организации интеллекта в совокупности метакогнитивных и когнитивных процессов; определение природы интеллекта как единства биологического и социального, позволяющее выделить в

структуре интеллекта филогенетический и онтогенетический компоненты, установление соответствия структурно-функциональной модели интеллекта нейропсихологическим принципам организации мозга, а также изучение интеллекта как устойчивой личностной характеристики, неразрывно связанной с мотивационной и эмоциональной сферами человека.

Следует отметить, что исследование интеллекта и личности имплицитно просматривается во многих теориях личности (З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Адлер, Э. Эриксон, Г. Олпорт, Г. Кеттелл, А. Бандура, Дж. Келли, Дж. Мейер), а также отображается в разнообразии видов интеллекта: академического, практического, социального, эмоционального, мотивационного. Так, практический интеллект (Стернберг, 2002) трактуется как способность понимать смысл поведения других людей, оценивать реальные ситуации общения, а также адекватно вести себя в них. Социальный интеллект определяется как способность эффективного приспособления к другим людям, их целям и действиям в различных ситуациях. Социальный интеллект имеет как когнитивную (оценка перспективы, понимание людей, знание социальных правил, открытая познавательная позиция), так и поведенческую природу (способность к межличностному взаимодействию, социальная приспособленность, теплота в межличностных отношениях) (Засекина, 2005).

Эмоциональный интеллект трактуется как эмоционально-интеллектуальная способность управления эмоциями, следствием чего является эффективная адаптация личности к окружающей среде (Goleman, 1995). Мотивационный интеллект является способностью личности видоизменять свои психологические состояния для достижения жизненного успеха (Аптер, 2001).

Интеллектуальная организация личности рассматривается в социально-когнитивной теории А. Бандуры, в рамках которой различаются ментальные репрезентации и стратегии, служащие основой саморегуляции личности и ее самооффективности. Идеи конструктивного альтернативизма в когнитивной теории Дж. Келли предусматривают множественную интерпретацию различных фрагментов действительности из-за сложившихся на основе жизненного опыта личности ментальных конструктов.

В целом можно констатировать недостаточную концептуальную разработанность проблемы интеллекта личности, а также способов изучения интеллекта в контексте личности как субъекта целостной

жизнедеятельности. Поэтому необходимо прежде всего определить четкие методологические основания для исследования организации интеллекта, охватывающие, с одной стороны, деятельность личности в решении различных видов задач, а с другой – учитывающие тесное взаимодействие интеллектуальной, мотивационной и эмоциональной сфер.

В нашем исследовании аналитико-синтетическая логика рассматривается в качестве высшего уровня философской методологии. Эта логика позволяет определить интеллект как одновременно целостное и дифференцированное психическое образование, которое представлено единством индивидуального, личностного, субъектного у носителя психического и отражено в многоплановой активности – от решения относительно простых жизненных ситуаций до решения сложных академических задач. Соответственно, интеллект рассматривается как основополагающая познавательная способность человека ко всем формам (рациональным и интуитивно-чувственным) отображения, обобщения и преобразования действительности, которая способствует эффективной адаптации личности к физическому и социальному миру.

Основополагающими принципами конструирования структурно-функциональной модели интеллекта личности являются принципы социальной детерминированности высших психических функций; индивидуальных различий и дифференцированности психических процессов; единства когнитивной и аффективной сфер в познавательной деятельности. В соответствии с этими принципами в модели выделяются три уровня: социокультурный, метакогнитивный и когнитивно-аффективный.

Социокультурный уровень структурно-функциональной организации интеллекта содержит филогенетический и онтогенетический компоненты. Функции филогенетического компонента выражаются в предоставлении личности общественно-исторического опыта, заключенного в «логических» и «поведенческих матрицах». Эти матрицы являются универсальными, поскольку присущи человеку как родовому существу.

Выделение и основательное изучение этих матриц в виде архетипов (по определению К. Г. Юнга, эмоциональных следов исторического развития человечества, передающихся из поколения в поколение), априорных категорий (по определению Канта, категории чувственности: времени и пространства; категории рассудка: количества, качества, отношения и модальности), экзистенциальных

концептов (по Хайдеггеру, концепты, обозначающие жизненный путь личности: жизнь, смерть, время и др.), артефактов (продуктов культурной, духовной, материальной культуры), первичных концептов (за Р. Лангакром, результатов номинации и предикации, выраженных существительными и глаголами), семантических примитивов (по А. Вежбицкой, минимальных смыслов, членующих человеческое сознание, например субстантивов, дескрипторов, когнитивных глаголов и т. д.), позволило объединить их в архетипный компонент социокультурного уровня интеллекта в разрезе филогенеза (Langacker, 2000; Wierzbicka, 1995).

Одновременно с архетипными структурами, филогенетический компонент социокультурного уровня содержит структуры, которые отражают интеллектуальные образования человека как представителя определенного национально-культурного пространства. Национально-культурные интеллектуальные образования представлены прототипами (типичными представителями различных категорий, по Е. Рош), а также этническими стереотипами (Rosch, 1975). Следует отметить, что преимущественно все выделенные компоненты социокультурного уровня отображены в языке, поэтому могут быть исследованы с помощью языковых единиц. В нашей научной работе такой единицей является значение слова.

Онтогенетический компонент социокультурного уровня интеллекта отражает динамику формирования понятийных структур различной степени обобщения окружающей действительности в диапазоне от синкретических образов через образование понятий-комплексов к порождению истинных понятий. Динамика образования понятий как основа речемыслительной деятельности личности представлена в теории Л. С. Выготского (Выготский, 2001). Таким образом, ученый использовал категорию значения в качестве важной исследовательской единицы, которая, с одной стороны, не принадлежит к сфере психического, а с другой – способна на эмпирическом уровне продемонстрировать функционирование мышления, интеллекта, сознания.

Метакогнитивный уровень структурно-функциональной организации интеллекта представлен такими компонентами, как ментальная репрезентация задачи; ментальная перцепция, а также ряд метакогнитивных стратегий (Засекина, 2005). Ментальная перцепция определяется индивидуальными способами кодирования информации (вербально-логическим, образным, эмоционально-сенсорным); соответствующими способами обработки информации в виде когнитивных стилей

«широта-узость диапазона эквивалентности», «полнезависимость-полезависимость», «оптимистичность-пессимистичность интеллектуального прогноза»; самооценкой актуальной мотивации и эмоциональных состояний на протяжении интеллектуальной деятельности. Метакогнитивные стратегии применяются на ориентировочно-исследовательском этапе решения задачи и содержат стратегии осознания, планирования, управления и рефлексии (Засекина, 2005).

В эмпирическом исследовании метакогнитивной перцепции и метакогнитивных стратегий участвовали 140 студентов Восточно-европейского национального университета имени Леси Украинки женского и мужского полов в возрасте 18–22 года. Анализ результатов исследования позволил сделать такие основные обобщения:

- существует корреляционная связь между показателями способов кодирования и обработки информации: показатель вербально-логического способа кодирования связан с показателем способа обработки информации (когнитивным стилем с полюсом «широта диапазона эквивалентности» ($r = 0,468, p \leq 0,001$); показатель образного способа кодирования – с когнитивным стилем с полюсом «полезависимость» ($r = 0,192, p \leq 0,05$); показатель эмоционально-сенсорного способа – с когнитивным стилем с полюсом «оптимистичность интеллектуального прогноза» ($r = 0,273, p \leq 0,01$). Также в структуре метакогнитивной деятельности наблюдаются значимые показатели корреляционной связи вербально-логического способа кодирования информации и когнитивного стиля с полюсом «полнезависимость» ($r = 0,322, p \leq 0,01$);

- успех интеллектуальной деятельности зависит от использования широкого спектра метакогнитивных стратегий осознания, планирования, управления и рефлексии. В результате исследования с помощью авторского опросника установлено, что 76 % испытуемых с высоким уровнем академического интеллекта применяют метакогнитивные стратегии при решении тестовых задач. В то же время процент исследуемых со средним и низким показателями IQ, которые используют такие стратегии в интеллектуальной деятельности, составляет, соответственно, 24 % и 4 % выборки.

Когнитивно-аффективный уровень структурно-функциональной организации интеллекта в нашем исследовании включает структуры репрезентации знаний (фреймы, скрипты, схемы), а также алгоритмические (поисковые, комбинированные) и эвристические когнитивные стратегии (внешние, внутренние, смешанные).

Фрейм как структура репрезентации знаний представлен определенной категорией или системой категорий, структурированных согласно актуальному контексту (Fillmore, 1992). Строение фреймов позволяет отождествлять их с общеизвестными категориями, которые образуются в результате выделения существенных свойств различных объектов и фрагментов действительности.

В контексте структурно-функциональной организации интеллекта фреймы как интеллектуальные структуры когнитивно-аффективного уровня непосредственно связаны с метакогнитивным уровнем – способностями кодирования и обработки информации. Фреймы основываются прежде всего на вербально-логическом способе кодирования и когнитивном стиле с полюсом «широкий диапазон эквивалентности».

Вторая структура репрезентации знаний – скрипт. Скрипт – это структура знаний, которая представляет привычный ход событий в последовательности: причина, событие, следствие, а также эмоциональное переживание, которое сопровождает это событие (Солсо, 2002). Поэтому скрипт является структурой знаний о жизненных ситуациях. В контексте структурно-функциональной организации интеллекта существует тесная связь скриптов с эмоционально-сенсорным способом кодирования информации и когнитивным стилем с полюсом «оптимистичность интеллектуального прогноза» в качестве метакогнитивного уровня.

Еще одной структурой репрезентации знаний является схемата. Эта структура отвечает за визуализацию конкретного объекта и формирование его перцептивного образа, она «моделирует визуальное пространство» в ментальном опыте субъекта (Краткий..., 1996). Если фреймы в большей степени связаны с вербальной информацией и установлением критериев для категоризации объектов, скрипты с эмоционально-сенсорной информацией, сопровождающей течение и репрезентацию жизненных ситуаций и событий, то схемата – это интеллектуальное образование, которое можно считать носителем образной информации.

Схемата как структура репрезентации знаний связана с такими метакогнитивными образованиями, как образный способ кодирования информации и когнитивный стиль с полюсом «полезависимость». Определение и анализ содержательной стороны интеллекта в виде фреймовых структур, скриптов и схемат позволяет выделить операциональную сторону интеллекта.

Описанные структуры репрезентации знаний и их содержательные характеристики определяют ряд всех доступных субъекту мыслительных операций: сравнение, с помощью которого выделяются общие и отличительные свойства объектов (схематы); анализ через синтез, с помощью которых происходит разграничение различных объектов, выделение их структурных компонентов, признаков, свойств и сочетание этих компонентов на основе общего контекста их функционирования (скрипты). Операции обобщения, в свою очередь, позволяют группировать объекты в разные категории (фреймы) на основе их существенных свойств.

Объединение фреймов в фреймовые системы отражает процесс упорядочения знаний на основе широких общих свойств групп объектов с помощью операций систематизации. Умственные операции сравнения, анализа через синтез, абстрагирования, обобщения, категоризации и систематизации воплощаются в функционирование когнитивных стратегий (алгоритмических и эвристических), которые реализуются субъектом при решении интеллектуальных задач.

Процесс решения задач обеспечивается тесным взаимодействием всех уровней структурно-функциональной организации интеллекта. При этом когнитивная обработка информации осуществляется не последовательно в соответствии с каждым уровнем, а параллельно: «сверху – вниз», «снизу – вверх». Так, недостаток содержательного или операционального фонда когнитивно-аффективного уровня интеллекта может активизировать метакогницию в виде стратегий осознания, планирования, углубленного контроля и рефлексии. Поэтому модель структурно-функциональной организации интеллекта является гетерархической моделью (см. рис. 1).

Культурно-семиотическая реконструкция (Розин, 2001) коллективного интеллекта, лежащего в основе социокультурного уровня модели, позволила выявить интеллектуальные образования в решении вербально-логических, математических и пространственных задач. Эти, в терминологии А. Р. Лурии, логические матрицы присущи высоко развитому сознанию и выражают отношения аналогии (часть – целое, род – вид и т. п.), которые приобретаются человеком как родовым существом в ходе общественно-исторического развития.

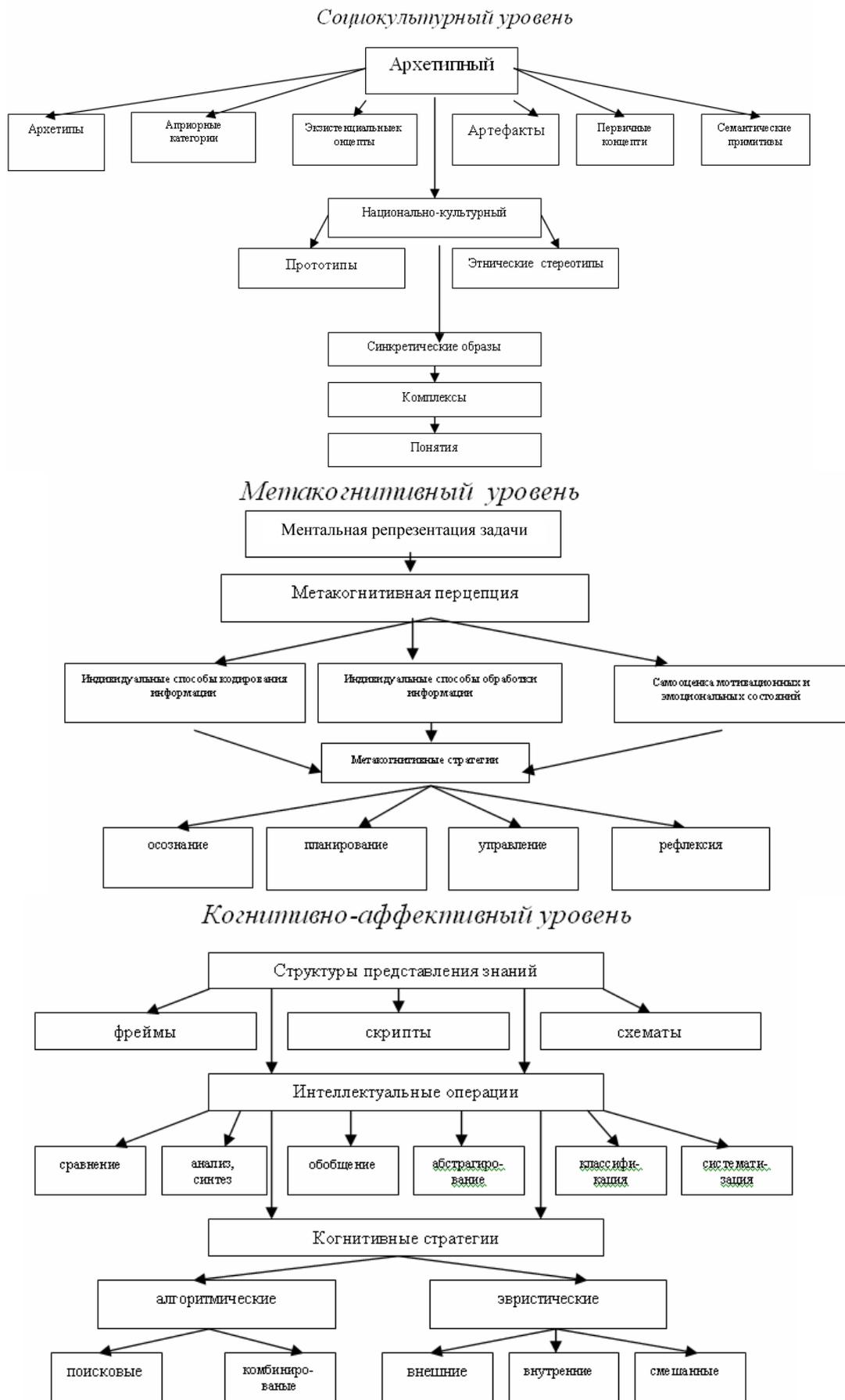


Рис. 1. Модель структурно-функциональной организации интеллекта

Формирование логических матриц в филогенезе может быть описано с помощью различных видов знаков: знаков-моделей, знаков-символов, знаков-определений (Розин, 2001). Интеллектуальное развитие в филогенезе проходит ряд этапов – от выработки знаков-моделей, которые используются вместо конкретных предметов на основе их визуального сходства, знаков-символов, что применяются вместо конкретных предметов на основе их функционального подобия до знаков-определений, которые позволяют осуществлять операции с предметами в мыслительном плане.

Образование понятий как характеристика интеллектуального развития в онтогенезе происходит по аналогичной схеме филогенетического развития: знаки-модели – это создание синкретических образов; знаки-символы – это понятия-комплексы, позволяющие фиксировать и переносить содержание знаков-моделей в конкретных практических ситуациях; знаки-определения – это собственно понятия, позволяющие означать предметы в различных ситуациях, осуществлять трансляцию этих определений в разные пространственные и временные контексты.

Таким образом, социокультурный уровень интеллекта в процессе решения вербально-логических, математических и пространственных задач проявляется в реализации логических матриц обобщения действительности, приобретенных человеком в ходе как исторического, так и индивидуального опыта.

Результаты сравнения метакогнитивных и когнитивно-аффективных уровней интеллекта в процессе решения академических задач свидетельствуют о том, что эффективность решения вербально-логических и математических задач определяется уровнем сформированности фреймов, которые предопределяют мыслительные операции категоризации и систематизации различных фрагментов действительности.

Решение вербально-логических, математических и пространственных задач предполагает различия в функционировании метакогнитивного уровня интеллекта. Во-первых, в особенностях кодирования информации. Так, математические и пространственные задачи предусматривают активизацию различных сенсорных модальностей и способов перевода одной модальности в другую. Во-вторых, в способах обработки информации, заложенной в содержание задачи. Так, вербально-логические задачи активизируют когнитивный стиль с полюсом «широкий диапазон эквивалентности», математические и пространственные задачи предусматривают активизацию когнитив-

ных стилей с полюсами «полнезависимость» и «широта диапазона эквивалентности».

Решение академических задач основывается на различных особенностях операциональной стороны интеллекта. Процесс решения вербально-логических задач эффективнее при применении алгоритмических и внутренних эвристических стратегий, а процесс решения математических и пространственных задач основывается на алгоритмических и смешанных эвристических стратегиях.

Для эмпирического изучения структурно-функциональной организации интеллекта личности в нашем исследовании используется психолингвистический подход, в частности категория значения слова. Предлагается классификация различных видов значений в соответствии с этапами их образования и особенностями отражения, обобщения и преобразования окружающей действительности: чувственная ткань, научное понятие и личностный смысл как «значение значения».

Чувственная ткань содержит разнообразие значений, основанных на наглядно-образных, функциональных характеристиках объектов, а также отличается субъективным впечатлением человека и проявляется в форме эмоционального переживания. Чувственная ткань содержит значения в виде житейского понятия (Выготский, 2001), ассоциативного (Засекина, 2008), ситуативного (Шабес, 1989) и коннотативного (Осгуд, 1984) значений слова.

Житейское понятие является значением, образование которого происходит в направлении от конкретного к абстрактному. Основными мыслительными операциями в образовании жизненного понятия являются сравнение, анализ, синтез. Научное понятие (Выготский, 2001) как второй этап образования значения основывается не на внешних и функциональных характеристиках объектов, а на их внутренних свойствах, отличаясь направленностью от абстрактного к конкретному. В образовании научного понятия принимают участие все мыслительные операции: сравнение, анализ через синтез, обобщение и абстрагирование, категоризация и систематизация.

Третий этап образования значения – личностный смысл (Леонтьев, 1983) – предполагает сочетание значения как средства отражения, обобщения и преобразования действительности в форме жизненного или научного понятия с мотивационными особенностями и личностными свойствами субъекта. Именно последние определяют порождение личностного смысла человека, и определяют траекторию его познавательной деятельности. Описательной единицей третьего вида значения служит концепт. Концепт трактуется как сочетание экстралингвальных компонентов, которые порождаются личностны-

ми образованиями субъекта, и вербальным выражением этих образований с помощью группы понятий. Итак, концепт содержит вербальный компонент в виде житейского или научного понятия и экстралингвальный компонент, выраженный личностными характеристиками субъекта деятельности.

Тщательный анализ различных видов значений позволяет сопоставить их с выделенными когнитивно-аффективными образованиями организации интеллекта – фреймовыми структурами, скриптами и схемами. Так, описательной единицей фреймовых структур, отражающих категоризацию и систематизацию действительности в виде четких категорий, служит научное понятие. Описательными единицами для образной структуры репрезентации знаний – схемы – служат ассоциативное и коннотативное значения слова. Ситуативное и коннотативное значения слова являются описательными единицами скриптов как структур представления знаний, содержащих репрезентацию ситуаций и соответствующих эмоциональных переживаний.

Определение различных видов значения слова и интеллектуальных процессов, лежащих в основе их образования, позволило разработать процедуру эмпирического изучения структурно-функциональной организации интеллекта на основе психолингвистического подхода.

Использование авторской методики фреймового анализа украинских и английских 2200 пословиц свидетельствует о наличии как общих категорий (люди, природные феномены, инструменты и одежда, психологические конструкты, еда, животный и растительный мир, части тела, цвет и числа, религиозные персонажи) в архетипном компоненте социокультурного уровня интеллекта, так и различных прототипов этих категорий, отражающих особенности ментального пространства носителей двух дистантных культур – украинской и англоязычной (национально-культурный компонент социокультурного уровня интеллекта). Фреймовый анализ осуществлялся в несколько этапов: фиксация в пословицах всех слов, выраженных существительными; группирование этих слов в общеизвестные категории, например растения, животные, политика и т. д.; определение наиболее частотного слова в каждой категории, которое является прототипом этой категории.

Так, прототипом фрейма природных феноменов для украинских пословиц является вода, отражающая приверженность украинцев к женскому началу: матери Богородицы, Земли, Берегини. Прототип этого же фрейма в английском языке – огонь как символ мужского начала.

Символической природой характеризуются разные числа, их прототипы тоже отличаются в украинском и английском языках, соответственно, три, что связано с религиозными представлениями украинского народа, и один. Интересным является выделение прототипов фрейма еды: хлеб как украинский символ благополучия человека, яйцо как символ начала всего живого на земле у англоязычных представителей. Среди психологических конструкторов у украинцев доминируют беда и надежда, а в англичан – ум. Среди частей тела украинскими прототипами являются ноги, а английскими – уши и глаза.

Содержательное наполнение национально-культурного компонента интеллекта личности также исследовалось с помощью ассоциативного эксперимента (1819 ассоциаций). Исследуемых просили назвать ассоциацию, связанную со словом «интеллект». Анализ результатов позволил выделить координаты семантического пространства понятия «интеллект» в украинской ментальности. Эти координаты определены тремя факторами: умственной компетентностью (ум, образованность, мышление, мудрость, сообразительность, интуиция), источниками интеллекта (информация, ученые, книга, мозг) и интеллектуальной личностью с высоконравственными человеческими качествами (интеллигентность, аристократизм, благородство).

Для изучения когнитивно-аффективного уровня интеллекта, представленного разными структурами репрезентации знаний в виде категорий, мы провели эмпирическое исследование процесса категоризации на материале предложенных категорий украинскими студентами и студентами США.

Категории представлены такими группами: схемы объектов/субъектов (фреймы), схемы-действия (скрипты), схемы признаков (схематы). Для соотнесения объектов и явлений окружающей действительности к конкретным категориям студентам предлагалось десять слов: улица (street), велосипед (bicycle), жизнь (life), чувства (feelings), дружба (friendship), искусство (art), телефон (telephone), море (sea), убийство (murder), время (time). Для сохранения идентичности слова-стимула использовался метод обратного перевода. Слова предъявлялись украинским (n=125) и американским студентам (n=125) в возрасте 18–20 лет. Украинские исследуемые – студенты Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки (г. Луцк), американские – студенты Университета Центрального Арканзаса (г. Конвей, США).

Исследование осуществлялась в лаборатории нейропсихологии и психолингвистики Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки в рамках программы научного обмена имени Фулбрайта и госбюджетной темы «Психологические основы речи личности в норме и патологии», регистрационный номер – 0112U002157.

Инструкция для испытуемых состояла в следующем: напишите значения предложенных вам слов, соотнося их с известными вам категориями из личностного опыта и знаний.

Полученные результаты анализировались отдельно для каждой выборки испытуемых. В основе анализа – выделенные категории. Отдельно подсчитывалась частотность выраженных категорий в баллах украинцев и американцев. Математическая обработка результатов осуществлялась с помощью процедуры описательной статистики и критерия t-Стьюдента для независимых выборок в программе SPSS.

Рассмотрим процедуру анализа категоризации на примере определения значения слова «улица» (см. табл. 1). При определении этого слова встречались такие варианты в ответах американских студентов: *street is way, to get people from one location to another by foot or car, what people drive down to get to college* (в данном определении значение улицы соотносится с локализацией людей в определенном пространстве, поэтому трактуется как схема субъектов), *an area mostly used for transportation, a paved path that is used for travel* (категоризация основывается на определении функций улицы, поэтому определяется как схема-действия); *a paved stretch of land* (в определении акцент ставится на описании признаков улицы, поэтому данная категория рассматривается как схема-признаки). В определении слова «улицы» украинскими студентами встречались такие варианты: *улица существует для того, чтобы люди могли ориентироваться* (схема-действие), *место, по которому ходят люди* (схема-действие), *дорога между жилыми домами для перемещения людей и транспорта* (схема-объектов / субъектов).

Рассмотрим полученные результаты отдельно для каждого вида категории в выборках украинцев и американцев. Статистически значимые показатели отличий категорий, представленных украинскими и американскими студентами, отображены в таблице 1.

Эмпирический материал исследования кросс-культурных проявлений категоризации

№ п/п	Анализируемая социальная категория	Средний статистический показатель частотности категории американских студентов	Средний статистический показатель частотности категории украинских студентов	p (уровень значимости)
1	Схемы-объекты/субъекты (фреймы)	85,00	90,00	p<0,01
2	Схема-действие (скрипты)	140,00	135,00	p<0,01
3	Схемы-признаки (схематы)	35,00	10,00	p<0,001

Кросс-культурный анализ категорий свидетельствует о значимых отличиях в функционировании фреймов, скриптов и схемат как структур знаний на когнитивно-аффективном уровне организации интеллекта личности. Высшие показатели частотности у украинских студентов наблюдаются в определениях значений с помощью схем: объекты / субъекты. Напротив, американские студенты проявили высшие показатели частотности в определении значения через выделение схем-действий и схем-признаков. Таким образом, можно предположить о большей активизации фреймовых (абстрактно-категориальных) структур в интеллектуальной организации украинских студентов, а также доминировании скриптовых (действенных и функционально направленных) и схемных, признаковых (образных) структур у американских студентов. Подтверждением этих обобщений служит также тот факт, что при определении значения украинские студенты часто использовали научное понятие (определение, основывающееся на существенных признаках объектов и явлений), тогда как американские студенты часто использовали личный опыт и жизненные ситуации при определении значения слов, предлагая ассоциативные, коннотативные, ситуативные значения в виде житейского понятия (в терминологии Л. С. Выготского).

Таким образом, психолингвистический подход к изучению структурно-функциональной организации интеллекта личности в нашем

исследовании основывается на категории значения слова. Несмотря на то, что в отечественной науке значение принято рассматривать как операциональную единицу сознания, считаем, что предложенная категория владеет достаточным потенциалом для изучения интеллекта личности. Возможный контраргумент относительно того, что в организации интеллекта не все структуры вербализированы на уровне значений, обосновывается нами природой значения слова, которое также вмещает в себя экстралингвальные компоненты (коннотации, ассоциации, ситуации) и отображается на уровне чувственной ткани. Поэтому мышление и речь, а соответственно их операциональная единица – значение – оказываются не только «ключом к пониманию природы человеческого сознания» (Выготский, 2001, с. 341), а являются также стержневыми в исследовании структурно-функциональной организации интеллекта личности. Именно значение слова является прямым выражением развития не только индивидуального, но исторического и коллективного интеллекта.

Перспективным считаем использование категории значения слова в виде концептов для изучения интеллекта личности в совокупности социокультурного, метакогнитивного и когнитивно-аффективного уровней.

Литература

1. Аптер М. За пределами черт личности: реверсивная теория мотивации / М. Аптер. – Луцк : Медиа, 2004. – 111 с.
2. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 386 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное : [психол. исслед.] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
5. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту : монографія / Л. В. Засекіна. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2005.– 370 с.
6. Засекіна Л. В. Вступ до психолінгвістики : навч. посіб. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2002. – 168 с.
7. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.

8. Засекина Л. В. Нейропсихолінгвістика і патопсихолінгвістика у дослідженні особистості (на прикладі вивчення і реабілітації пацієнтів після інсульту) / Л. В. Засекина // Вісник Прикарпатського університету. – Серія : Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ : Вид-во ЦІТ, 2010. – Спец. вип. – С. 6–11.
9. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.
10. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев ; под общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
11. Розин В. Семиотические исследования / В. Розин. – М. : ПЕР СЭ ; СПб. : Университет. кн., 2001. – 256 с.
12. Смутьсон М. Л. Психология розвитку інтелекту / М. Л. Смутьсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
13. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб. : Питер, 2002. – 592 с.
14. Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
15. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.
16. Шабес В. Я. Событие и текст / В. Я. Шабес. – М. : Высш. шк., 1989. – 175 с.
17. Fillmore C. J. Toward a frame-based lexicon: The semantics of RISK and its neighbours / C. J. Fillmore, B. T. Atkins, A. Lehrer, E. F. Kittay (Eds.) // Frames Fields, and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization. – Hillsdale : Erlbaum, 1992. – P. 75–102.
18. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N. Y. : Bantam books, 1995. – 671 p.
19. Langacker R. W. Grammar and conceptualization / R. W. Langacker. – Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2000. – 427 p.
20. Northoff G. Philosophy of the Brain / G. Northoff. – Boston : Harvard University, 2003. – 430 p.
21. Osgood Ch. E. Toward an abstract performance grammar / Ch. E. Osgood // Talking minds: The study of language in cognitive science. – Cambridge, 1984. – P. 147–179.
22. Pulvermüller F. The Neuroscience of Language. On Brain Circuits of Words and Serial Order / F. Pulvermüller. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 315 p.

23. Rosch E. Cognitive representations of semantic categories / E. Rosch // Journal of Experimental Psychology: General. – 1975. – Vol. 104. – P. 192–223.

24. Wierzbicka A. Lexicon as a key to history, culture, and society / A. Wierzbicka // R. Dirven & J. Vanparys (Eds.). Current Approaches to the Lexicon. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 1995. – P. 103–155.

С. В. Засекин

Язык в зеркале перевода: психолингвистическое исследование переводческих универсалий

Переводческие универсалии в последнее время являются объектом пристального внимания не только со стороны исследователей в области переводоведения, но и психолингвистики, корпусной, а также контрастивной лингвистики (Клюканов, 1987; Baker, 1999; Chesterman, 2000; Denturck, 2012; Laviosa, 2002). Более углубленное исследование закономерностей переводческой деятельности происходило во второй половине прошлого века, когда прослеживается отступление от концепций «непереводимости» с постепенным обращением к языку как к инструменту коммуникации. Изучение типичных способов воспроизведения, случаев, когда переводчики сознательно или бессознательно расширяют коммуникативные возможности языка перевода, позволяя себе калькирование, заимствования, изменения частотности употребления отдельных единиц и т. д. также в фокусе внимания переводоведов и преподавателей художественного перевода.

Среди других весомых исследований в области, направленных на изучение общих и частных закономерностей речемыслительных операций переводчика, назовем труды Г. Крингса, Ю. Найды (Kring 1986; Nida, Taber 1969). Г. Крингс одной из ключевых задач переводоведения считает построение «градуированной» модели процесса перевода (Kring 1988), акцентируя особое внимание на психолингвистических аспектах ментальных процессов, происходящих в голове переводчика. Предметом изучения, по мнению автора, являются когнитивные процессы переводчика, включая все этапы перевода. К подобному исследованию переводческого процесса необходимо привлекать эмпирический материал.

Ю. Найда вплотную приблизился к проблеме критериев поиска и установления переводческих универсалий на основе понятия частотности единиц в языке-источнике и целевом языке. Так, для проверки качества перевода автор предлагает применять грубые подсчеты частотности употребления конкретных лексических и грамматических единиц в обоих языках. Например, если известно, что в языке оригинала пассивные конструкции используют говорящие в 5 % возможных случаев, а активные – в 95 %, тогда как в целевом тексте пассив употреблен в 20 % случаев, то из этого следует, что «языку перевода не хватает естественности по этому признаку» (Nida, Taber, 1969, с. 170). Подобные случаи, при условии их регулярности, являются статистически значимыми маркерами переводческих универсалий.

Внимание к деятельностным аспектам со стороны теории перевода в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого века постепенно погружает переводоведческие исследования в экспериментальный формат психолингвистики. Психолингвистические студии закономерностей в переводе также активизируются вместе с дескриптивным направлением в переводоведении, все чаще привлекая эмпирические данные параллельных корпусов (Bernardini, 2004).

Идею изучения общих законов / закономерностей («laws») перевода в качестве одной из приоритетных задач дескриптивного переводоведения выдвинул израильский ученый Г. Тури (Toury, 1980). Принципиальным в его взгляде является ориентация не на процесс перевода, сопоставление текстов оригинала и перевода, что является предметом контрастивной лингвистики, а на продукт – текст перевода. В связи с этим переводовед предлагает концепцию промежуточного языка. Даже в адекватном оригиналу переводе, как отмечает исследователь, случаются очевидные «сдвиги», которые ученые квалифицируют как переводческие закономерности (Toury, 1995, с. 57). Примером универсальности «операций» переводчиков может послужить подмеченная их общая склонность эксплицировать в переводе информацию, содержащуюся в оригинале имплицитно.

Позиция Г. Тури как переводоведа во многом созвучна принципам психолингвистики: среди переводоведов растет согласие относительно необходимости постепенного отказа от прескриптивности и использования вместо него дескриптивного, эмпирического подхода. Это проявляется в вероятностном формате толкования (probabilistic format of explanation) речевого поведения переводчика.

Финский ученый Э. Честермен усматривал в классификации обобщений в переводе перспективу для становления переводоведения как самостоятельной отрасли науки (Chesterman, 2004б). Исследователь выделяет *S*-универсалии и *T*-универсалии (Chesterman, 2004а; Chesterman, 2011). Первые имеют префикс *S*-, благодаря процедуре их определения: они фиксируются при сопоставлении исходного текста (source text) с рядом текстов перевода на каком-то целевом языке. *T*-универсалии имеют такое название, поскольку они определяются исследователями в процессе сопоставления корпусов текстов перевода (target texts) на целевой язык и оригинальных текстов (неперевода) на этом же языке, созданных его носителями естественным путем. Так, вследствие сопоставительного анализа на материале английского, финского, русского, немецкого, испанского, венгерского и других языков переводоведы (Tirkkonen-Condit, 2004; Papoloski, 2004; Corpas Pastor, 2008) делают вывод о наличии следующих типичных переводческих *S*-универсалий:

- увеличение объема текста перевода по сравнению с оригиналом;
- упрощение на синтаксическом уровне;
- упрощение на лексическом уровне – уменьшение лексического разнообразия и тенденция к употреблению более частотных слов в тексте перевода;
- эксплицитация в переводе имплицитной информации оригинала (маркеров связи между предложениями и т. д.) ;
- уменьшение или избежание повторов в переводе;
- избегание употребления этноспецифических единиц в переводе;
- стандартизация (текст перевода тяготеет к высшей степени стереотипизации, употребления типичных для языка перевода структур);
- конвергенция (тексты перевода проявляют большее лингвальное сходство между собой, чем с корпусом неперевода на конкретном языке).

Одной из самых распространенных *S*-универсалий, как свидетельствуют труды исследователей, является эксплицитация. Так, основываясь на данных сопоставляемых венгерского и англоязычного корпусов литературных и нелитературных произведений (ARRABONA), В. Папай подчеркивает наличие статистически значимой связи между высшей частотностью лексических повторов, добавлением союзов, трансформацией исходных эллиптических конструкций в неэллиптические и стратегией упрощения (simplification) (Papai, 2004).

А. Паполоски и К. Коскинен попытались доказать на эмпирическом материале валидность «ретрансляционной гипотезы» («Retranslation Hypothesis»), предложенной А. Берманом (Berman, 1990). Ее сущность сводится к тому, что каждый последующий перевод одного и того же текста становится все менее «одомашненным», будучи лингвально все ближе к культуре оригинала.

Однако на материале сопоставляемых переводов на финский англоязычных разножанровых текстов авторы подтвердили эту универсалию лишь частично (Papoloski, 2004; Papoloski, 2011). В то же время иранские исследователи-переводоведы доказали валидность этой гипотезы на материале двух переводов произведения Дж. Остин «Гордость и предубеждение» на персидский язык (Dastjerdi, 2013).

Что касается *T*-универсалий, то их таксономия включает:

- упрощение (уменьшение степени лексического разнообразия);
- конвенционализация (нормирование);
- нетипичные (неустойчивые) лексические паттерны;
- недостаточная представленность присущих языку-рецептору единиц (Chesterman, 2004a, с. 40).

Наибольший вклад в эмпирическую разработку универсалий этого типа осуществили скандинавские ученые. Как пишет А. Мауранен, в сопоставительном исследовании финского Корпуса переводных текстов (Corpus of Translated Finnish) объемом более 10 млн словоупотреблений, включающего разножанровые тексты переводов на финский язык, и оригинальных текстов на этом же языке, фактором появления *T*-универсалий является межъязыковая интерференция. Переводы, по данным переводоведа, в своих лингвальных чертах более подобны друг другу, чем оригиналам (непереводам), а отличия между разными переводами с конкретного языка более разительны, чем между текстами на целевом языке. Этот феномен А. Мауранен и объясняет фактором интерференции как фундаментального свойства переводов. Исследовательница предлагает расширять двуязычные корпуса сопоставляемых текстов: только таким образом можно с высшей степенью вероятности подтвердить или опровергнуть предыдущие достижения переводоведов относительно реальности существования *T*-универсалий (Mauranen, 2004).

На материале того же Корпуса еще один финский переводовед Я. Янтунен изучает лексический параметр *T*-универсалий, в частности синонимические частотные интенсификаторы. Предложенный автором трехфазный сравнительный метод на основании статистических

данных позволил комплексно установить аспекты сходства большинства моделей сочетаемости изучаемых синонимических лексических единиц (Jantunen, 2004).

С корпусами современной детской литературы и их универсальными лингвальными особенностями работала Т. Пууртинен. В фокусе внимания исследовательницы – экспликация как потенциальная *T*-универсалия. Так, обнаружены регулярные случаи маркирования переводчиками имплицитных логических связей между подчинительными и сочинительными предложениями, а также конструкций с безличными формами глагола. В то же время эмпирические результаты автора идут вразрез с данными ее предварительного изучения упомянутых конструкций: вопреки очевидному влиянию безличных конструкций на увеличение коэффициента читабельности (осложнение понимания), в «родном» корпусе детских произведений была подмечена тенденция к весьма частому использованию подобных конструкций финскими писателями. В итоге, переводовед демонстрирует отсутствие убедительных данных, подчеркивая актуальность дальнейшего эмпирического исследования *T*-универсалий (Puurtinen, 2004).

С. Тиркконен-Кондит в своих трудах отмечает недостаточную представленность в переводах на финский уникальных только для этого языка таких единиц, как глаголы с семантикой «достаточности» *ehtii* (иметь достаточно времени), *mahtuu* (достаточно маленький), *jaksaa* (достаточно крепкий), *maltaa* (достаточно терпеливый), а также прагматические маркеры-клитики типа *-kin* (также) *hAn* (знаешь), по сравнению с их удельным весом в оригинальных финских текстах. Результаты количественного анализа текстов сопоставляемых корпусов показали тенденцию к уменьшению количества указанных прагматически заряженных единиц в переводных текстах финского языка. Возможной причиной этого, по предположению скандинавской исследовательницы-переводоведа, является тот факт, что в языке-оригинале они вообще отсутствуют. Поэтому в двуязычном ментальном лексиконе переводчиков не существует механизма, который мог бы активировать их во время интерпретации (Tirkkonen-Condit, 2004).

С. Хансен-Ширра и коллеги проводят оригинальное комплексное изучение *S*- и *T*-универсалий на основе сопоставления монолингвальных корпусов по параметру количества имеющихся в них номинализированных единиц. Анализу подвергнуты тексты из переводного корпуса английского языка (The Translational English Corpus) и

англоязычные оригинальные тексты из Британского национального корпуса (The British National Corpus) общим объемом около 11 млн слов (Hansen-Schirra, 2007).

В изучении переводческих *S*- и *T*-универсалий сформировались три магистральные направления. Первый подход в основном сосредоточен на социальных и исторических детерминантах перевода. Вторым фокусом интереса избрал поиск типичных языковых характеристик переводов на основе сопоставления корпусов (Malmkjaer, 1998). Интерес третьего находится в плоскости когнитивных процессов переводчика, лежащих в основе универсалий в переводе. Два последних группируются вокруг дескриптивного переводоведения – современной исследовательской парадигмы, объединяющей художественный перевод и корпусные исследования. Последний подход, благодаря своей антропоцентричности, кажется самым оптимальным для нашего исследования универсалий художественного перевода. Этот подход определяется психолингвистическим положением о том, что речь подчинена общим законам приобретенного поведения; для их установления и функционирования существенным является анализ относительной частотности этих явлений (КСКТ, с. 150).

В российском переводоведении на стыке тысячелетий изучение универсалий осуществляется главным образом в контексте психосемиотики и когнитивно-дискурсивного подхода. Так, И. В. Романова, понимая переводческую деятельность как реконструкцию переводчиком на основе его концептуальной системы доминантного личностного смысла исходного текста, считает, что переводческий процесс предполагает опору на некоторые универсальные структуры (Романова, 2002). Установленные автором на основе эмпирических данных общие переводческие стратегии в целом доказали реальность существования конкретных универсалий в переводе.

И. А. Герман в своем психолингвистическом исследовании устанавливает декомпрессивные трансформации текста, осуществляемые в силу расхождения систем языков, языковых норм и узуса. Наличие смысловых универсалий и целого ряда закономерных эквивалентных соответствий между компонентами речевых произведений (оригинала и перевода) позволяет исследовательнице допустить, что переводческий произвол в передаче доминантного личностного смысла средствами другого языка можно исключить (Герман, 1998).

К. И. Леонтьева на материале поэтического текста выделяет в качестве переводческих универсалий, помимо вариативности, смысловую девиантность, инференциальность и инновативность.

Последние в каждой фазе интердискурса предопределяются степенью дискурсивного сингармонизма между соответствующими субъектами перевода. Инновативность текста перевода, имеющая умеренное и радикальное воплощения, позволила автору проанализировать тексты оригинала и перевода в рамках системного понятия «би-текст». Би-текст, как следует из названия, функционируя параллельно в двух культурно-семиотических измерениях интердискурса, предопределяет реальность семиотической трансформации, смысловой девиации и адаптации как основных универсалий поэтического перевода (Леонтьева, 2013).

Существует тенденция к использованию корпусов для исследования *T*-универсалий перевода. Так, З. Р. Хайрутдинов на материале англоязычного оригинального и переводного корпуса военного дискурса выделяет качественные и количественные универсальные различия между ними, эксплицитацию, нормализацию и симплификацию (упрощение). Особенность первой *T*-универсалии военно-технического перевода проявляется, по мнению автора, в более подробном (чем в оригинальных текстах) описании переводчиками в целевых текстах содержащихся в исходном тексте деталей. Таким образом, имплицитная информация обычно становится эксплицитной в переводе, что, как правило, приводит к увеличению объема последнего. Нормализация обнаруживает себя в стремлении переводчика слишком строго следовать нормам языка-рецептора в процессе перевода. Наконец, симплификация состоит в упрощении текста перевода, выражаясь в использовании переводчиками меньшего, по сравнению с оригиналом, количества лексем и в предпочтении использования более простых грамматических конструкций (Хайрутдинов, 2008).

Следует отметить, что общей для всех исследователей универсалий в переводе является мысль о недостаточном сегодня уровне научной исследованности проблемы, поскольку количество сопоставляемых корпусов и пар языков весьма несущественно для того, чтобы с уверенностью утверждать о наличии стойких и регулярных случаев закономерностей.

Эмпирический формат исследований переводческих универсалий. В последнее время переводоведы все чаще акцентируют внимание на характеристиках текстов перевода, их преимуществах вне и в зависимости от личностных характеристик переводчика. В первую очередь, речь идет о «ретрансляционной гипотезе», выдвинутой А. Берманом, в которой ее автор выдвигает идею о том, что

каждый последующий перевод одного и того же произведения подвержен все большему качественному сдвигу в сторону культуры оригинала (Verman, 1990). Так, например, «премьерная» иноязычная версия оригинального художественного произведения обозначена как наиболее «одомашненная» версия, или, в терминах П. Ньюмарка, коммуникативный перевод (Newmark, 1988). Причин такой универсальной тенденции может быть несколько. Во-первых, это смена идеологий. Особенно ярко это проявляется в переводах классической (не только и столько художественной) литературы, когда произведение меняет «крен» в зависимости от политической ситуации в стране языка-рецептора.

С особой силой тенденция проявляется в СМИ. Примером обратного вышеупомянутому явления в переводе может считаться способ воспроизведения в период расцвета Советского Союза британской организации по правам политзаключенных *Amnesty International*. В тогдашних печатных изданиях страны она фигурировала в качестве транслитерированной (беспереводной) формы. Позже, ближе к периоду распада империи, она уже обрела полновесную форму с элементами экспликации: *правозащитная организация «Международная амнистия»*.

Еще одной причиной потребности в новых переводах является тот факт, что перевод никогда не может считаться «законченным актом» (Verman, 1990, с. 3), поскольку продолжение коммуникации между переводчиком и текстом оригинала каждый раз раскрывает в нем что-то новое, знакомит с чем-то неизведанным в чужой культуре. А первый перевод претендует на укоренение на почве целевой культуры, соответственно выдвигаемые к нему требования со стороны целевой аудитории существенно ниже (Desmidt, 2009, с. 669). Эту идею поддерживают также переводоведы О. Паполоски, К. Коскинен (2004), считающие первую версию попыткой предоставить доступную для понимания версию, а каждый новый перевод дает возможность глубже познать чужую культуру (Koskinen&Papoloski, 2004). Более пристальное внимание к деталям оригинала диктуется также все возрастающими темпами информационного обмена, когда каждая «крупница» содержания имеет свой вес в глобальном лингвосемиотическом пространстве планеты.

Говоря о переводе художественного произведения, ретрансляционная гипотеза, очевидно, требует эмпирической проверки своей валидности. Отметим, что не все лингвисты-переводоведы безогово-

рочно ее поддерживают. Так, украинский переводовед В. Д. Радчук в процессе анализа динамики перевода на материале нескольких десятков версий перевода поэтических произведений приходит к выводу о беспочвенности гипотезы, по крайней мере, для перевода поэзии (Радчук, 2006). Менее категорична в этом плане бельгийская исследовательница И. Десмидт, которая, принимая гипотезу в целом (в результате проведенного анализа), говорит о слабом ее проявлении на материале переводов детских сказок и некоторых классических произведений (Desmidt, 2009). В то же время ряд переводоведов во главе с А. Берманом, напротив, высказываются в пользу гипотезы, приводя обширные данные, свидетельствующие о присутствии данной закономерности в последующих переводах (Berman, 1990; Dastjerdi et al., 2013).

Очевидно, проблема не очерчена границами лингвистики, выходя за ее пределы и заслуживая внимания и рассмотрения, в частности, со стороны психолингвистики. В этой связи, корпус старых и новых переводов рассматривается нами как динамическая сущность, попадающая в разряд выделенных нами ранее психолингвистических эмпирических универсалий художественного перевода (Засекин, 2012; Zasyekin, 2010).

Мы провели ряд эмпирических исследований с использованием параллельного корпуса. Первое исследование имело целью выявить переводческие универсалии

Процедура эмпирического исследования корпуса и методы. *Объектом* настоящего эмпирического исследования является параллельный англо-украинский корпус художественной прозы общим объемом более 278 тыс. словоупотреблений, из них украинский корпус насчитывает 173 тыс. 200 словоупотреблений. Сюда вошли три перевода на украинский рассказа Р. Бредбери «Улыбка», два перевода главы «Старый лес» из книги Дж. Р. Р. Толкина «Властелин колец: Братство кольца», а также два перевода романа того же автора «Хоббит, или Туда и обратно».

Корпусный подход в работе обеспечил эмпирическую базу для нашего психолингвистического анализа проявления динамики перевода относительно «ретрансляционной гипотезы». Все украинские переводы являются частью электронного проиндексированного Украинского переводного корпуса (УПК) художественной прозы объемом 6 млн 30 тыс. словоупотреблений. Корпус был создан ранее

для решения задач нашей широкой темы исследования психолингвистических универсалий англо-украинского художественного перевода.

Цель исследования – обосновать или опровергнуть «гипотезу», **главная задача** – определить способ исполнения текста перевода – «семантического» или «коммуникативного» (Newmark, 1988). Первый способ состоит в максимально точном воспроизведении стиля автора исходного текста, иногда в ущерб восприятию целевого читателя. Второй, наоборот, предполагает, по возможности, более понятную, доступную и «прозрачно» изложенную для читателя перевода версию.

Поскольку в работе избран психолингвистический подход, применялись методы контент- и психолингвистического анализа текста. Среди компьютерных программ использованы программы статистической обработки лингвистических данных Textanz 2.3, а также программа индексирования корпусов DtSearch.

Ведущими единицами нашего психолингвистического анализа служат лексические и синтаксические маркеры, сигнализирующие о выбранной переводчиком стратегии.

Поэтому лексический блок психолингвистического анализа включает такие параметры:

- степень соответствия семантики единицы целевого текста исходной;
- относительная частотность употребления лексической единицы носителями языка-рецептора;
- особенности передачи имен собственных;
- девиации в маркерах модальности восприятия (аудиальной, визуальной, тактильной).

Индикаторами синтаксического уровня явились следующие показатели:

- удельный вес отрицательных конструкций в тексте оригинала и текста перевода;
- каузальные дискурсивные маркеры (текстовые коннекторы).

Данные единицы отвечают главному критерию лингвистического определения переводческой универсалии: произвольный, неконтролируемый сознанием переводчика характер их выбора (Olohan, 2002) и «процедурность» их семантики (Засекин, 2012). Среди дискурсивных маркеров-экспликаторов каузальных отношений между предложениями в тексте выделяем *because, as, for, since*, которым соответствуют *бо, позаяк, адже, оскільки, через те* (рус. *потому что,*

поскольку, ибо). Основанием для выбора именно этой категории единиц – носителей процедурного значения – явилось наблюдение о большей степени маркированности каузальных отношений в целевых текстах, по сравнению с первоисточником. Речь идет об упоминаемой рядом лингвистов эксплицитации как типичной переводческой универсалии (Olohan, Baker, 2000).

Типичным примером использования отрицательной конструкции в языке-рецепторе вместо утвердительной в тексте оригинала может послужить следующий:

So silent was it that the fall of their ponies' hoofs, rustling on dead leaves and occasionally stumbling on hidden roots, seemed to thud in their ears. (Tolkien, 1954)

Не чутно було нічого, крім шурхоту опалого листя та стукоту, коли поні перечіплялися копитами за коріння, що ховалося під листям, але у мертвій тиші і цей звук лунав у вухах, неначе грім. (Толкін, 2003)

Панувала така тиша, що копита коників, які тупали по опалім листі чи зрідка зачіпали коріння, аж відлунювали у вухах. (Толкін, 2006)

Таблица 1 обобщает данные относительно синтаксических маркеров динамики перевода.

Таблица 1

Синтаксические характеристики текстов параллельного корпуса

№ п/п	Текст	Количество конструкций с отрицанием	Количество дискурсивных маркеров причины
1	<i>The Smile</i> by R. Bradbury	26	1
1а	перевод А. Евсы (1985)	20	0
1б	перевод Я. Веприяка (1994)	28	0
1в	перевод Л. Коломиец (1998)	27	2
2	<i>The Old Forest</i> by J. R. R. Tolkien	69	7
2а	перевод А. Немировой (1985)	83	5
2б	перевод А. Веселовского (2006)	78	6
3	<i>The Hobbit</i> by J. R. R. Tolkien	1265	171
3а	перевод О. Мокровольского (1985)	1783	182
3б	перевод О. О'Лир (2003)	1819	217

Как свидетельствуют данные таблицы, каждый последующий перевод содержит лучшие показатели баланса утвердительных и отрицательных конструкций, а также дискурсивных маркеров каузальной связи относительно оригинала. Лишь в переводах последнего произведения заметно смещение в сторону увеличения индексов, объясняемое наличием общей переводческой универсалии эксплицитации, описанной в работах (Olohan, 2002; Olohan, Baker, 2000).

Одну из ключевых ролей в правильном восприятии читателем текста, рожденного в условиях другой лингвокультурной общности, играют онимы. В этом плане в переводах 1а, 1б, 1в наблюдались незначительные девиации в передаче антропонимов и топонимов (см. ниже). А переводы 2а, 2б, 3а и 3б заслуживают на особенно пристальное внимание. Что касается антропонимов, то первый перевод А. Немировой характеризует отклонения от стандартной модели их передачи. Так, имя *Pipin* воспроизведено как *Пін, Fatty* – как *Череванчик* (рус. – *Чреванчик*), *Gandalf* – как *Гандальф, the Big People* – как *Рослий народ*. А перевод А. Веселовского с дистанцией в два десятилетия содержит уже, соответственно, *Піпін, Товстун* (рус. – *Толстяк*), *Гендалф, Великий народ*, что, очевидно, ближе к языку оригинала. Топонимы также подверглись изменениям: *East Road* – *Східний Тракт* – *Східна дорога* (рус. – *Восточная дорога*); *the Bonfire Glade* – *Попалина* (букв. – *Выжженная+поляна*) – *Випалена галявина*. Отметим, что слово *попалина* вообще отсутствует в Корпусе текстов украинского языка (КТУМ), являясь авторским неологизмом, но органично звучащим на украинском. В таблице 2 приведены общие данные о динамике перевода онимов.

Как показывают данные таблицы 2, первый перевод неизменно имеет тенденцию адаптации к языку и культуре рецептора: та или иная целевая единица звучит как порожденная носителем данной культуры. Обратим внимание на перевод имени *Gandalf*: *Гандальф* (1 версия обоих произведений) и *Гендалф/Гандальф* (2 версия обоих произведений). Присутствующая во второй версии украинская буква -г- точнее воспроизводит английское звучание оригинального имени. Она близка по звучанию русскому звуку -г-, передаваемому соответствующей буквой. А буква -г- в украинском языке передает звук, напоминающий как бы звонкий согласный -х-.

Динамика переводов имен собственных

№ п/п	Произведение	Оригинал	Перевод 1	Перевод 2
1	<i>The Old Forest</i> by J. R. R. Tolkien	1. Pipin 2. Fatty Bolger 3. Fredegar 4. Gandalf 5. the Hedge 6. the East Road 7. the Bonfire Glade 8. Withywindle 9. Crickhollow 10. Old Man Willow	1. Пін 2. Череванчик Бульбер 3. Фредегар 4. Гандальф 5. Переплетіння 6. Східний Тракт 7. Попалина 8. Осокорка 9. Струмкова Яруга 10. Старий осокір	1. Піпін 2. Товстун Болджер 3. Фредегар 4. Гендалф 5. Засіка 6. Східна дорога 7. Випалена галявина 8. В'юнка Верба 9. Цвіркунова Балка 10. Старий Вербище
2	<i>The Hobbit</i> by J. R. R. Tolkien	1. Bilbo Baggins 2. the Big People 3. the Hill 4. Thorin Oakenshield 5. Gandalf 6. Bag-End 7. The Water 8. Mount Gram 9. Mirkwood 10. Withered Heath	1. Більбо Злоткінс 2. Великий люд 3. Гора 4. Торін Дубоцит 5. Гандальф 6. Золотий куток 7. Водиця 8. Гора Грам 9. Чорний ліс Сухе пустище	1. Більбо Торбин 2. Великий народ 3. Пригірок 4. Торін Дубоцит 5. Гандальф 6. Торбин-Кут 7. Заріччя 8. Грім-гора 9. Морок-ліс 10. Сухі вересовища

Следует далее отметить, что в первом переводе романа Дж. Р. Р. Толкина *The Hobbit or There and Back Again*, О. Мокровольский допустил вольное толкование названия: «Гобіт, або Мандрівка за Імлисті гори» (рус.: «Хоббит, или Путешествие за Мглистые горы»). Второй перевод О. О'Лир максимально близок оригинальному названию: «Гобіт, або Туди і звідти». Это же произведение в версии О. Мокровольского открывает глава «Несподівані гості» (рус.: «Неожиданные

гости»), у О. О'Лир – «Несподівана гостина» (рус. букв.: «Неожиданное гостевание»). Опять-таки, поздний перевод адекватнее отображает оригинальное название: «*An Unexpected Party*»

В первой украинской версии «Улыбки» Р. Бредбери переводчик, несмотря на, казалось бы, эквивалентное воспроизведение, не совсем точно передал названия предприятий: *newspaper plant* и *the munitions depot* – фабрика газетного паперу (рус.: фабрика газетной бумаги) и військовий склад (рус.: военный склад). В последующих двух переводах ситуация «улучшилась»: друкарня (рус.: типография) и склад боєприпасів / з боєприпасами.

Психолингвистический анализ эмпирического материала показал наличие общей тенденции к «приближению» последующих переводов к языку-источнику. «Ретрансляционная гипотеза» в этом контексте имеет сильные стороны. На лексическом уровне в каждом последующем переводе заметное проявление имеет тенденция трансформации семантики онимов в сторону оригинальных, более точное воспроизведение в переводе программируемой автором модальности (де)кодирования информации.

В синтаксическом плане изучение способов передачи процедурной информации (отрицательные конструкции, дискурсивные маркеры), наименее подверженной контролю сознанием переводчика, в целом свидетельствует в пользу динамики перевода в контексте «ретрансляционной гипотезы».

Гендерные аспекты переводческих универсалий: психолингвистический аспект. Гендерная проблема перевода не нова и уже освещалась как в российском и зарубежном (Сорокин, 2003; Leonardi, 2007), так и в украинском языкознании и переводоведении (Холод, 1997; Леонтьева, 2013). Наблюдение особенностей перевода в плане выбора разнополюми языковыми посредниками тех или иных языковых структур дает основания соглашаться с исследователями о существовании значимых различий в гендерных приоритетах структурирования переводного дискурса.

Подчеркнем что, главным критерием лингвистического определения универсалий в переводе, которому мы следуем, является произвольный, неконтролируемый сознанием переводчика характер процесса выбора той или иной лексической единицы или синтаксической конструкции (Olohan, 2002). Эта идея хорошо согласуется с коннекционистским компонентом сконструированной нами ранее психолингвистической модели художественного перевода (Засекин, 2012). Поскольку пере-

водческие универсалии определяют мозг человека, им присущ психолингвистический статус.

Корпусный подход в работе обеспечил эмпирическую базу для психолингвистического анализа гендерных универсалий художественного перевода, материалом для которого послужили тексты оригинальных произведений, их украинские переводы, организованные нами в Украинский переводной корпус (УПК) художественной прозы объемом 6 млн 30 тыс. словоупотреблений. В дополнение к этому использовались и данные подкорпуса художественной прозы из электронного Корпуса текстов украинского языка (КТУМ) (объемом 13 млн 956 тыс. словоупотреблений), разработанного под руководством доцента Н. П. Дарчук в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко.

Психолингвистический анализ параллельного корпуса показывает, что переводчицы ведут себя более «непринужденно», чем переводчики при воспроизведении оригинала. Для первых первостепенную роль играет не столько языковая единица исходного текста, сколько контекст, в котором она встретилась. Так, в зависимости от языкового окружения и экстралингвального контекста переводчица, пытаясь точно воспроизвести ситуационный вариант, применяет лексическую трансформацию конкретизации или генерализации значения. В то же время мужчина-переводчик ведет себя более стесненно, подвергаясь «давлению» текста оригинала. Сопоставим примеры женского переводного дискурса из нашего переводного корпуса, которому предшествуют оригинал и две мужские версии. Для этого приведем отрывок из рассказа Рэя Бредбери «Улыбка» («The Smile»):

[2] *'Do I remember that, Tom? Do I remember? Why, I got smash the front window, you hear? My God, it made a lovely sound! (Bradbury, 1983)*

[2a] – *Ти питаєш, чи пам'ятаю я про це, Томе? Авжеж. Ще й як пам'ятаю! Мені випало розбити переднє скло. Ти чуєш? Скло! Боже мій! Який чарівний був звук! (Бредбері, 2011)*

[2б] – *Чи пам'ятаю я, Томе? Чи пам'ятаю? Та ж я розбив переднє скло – скло, чуєш? Господи, звук який був, розкіш! (Бредбері, 1999б)*

[2в] – *Чи я пам'ятаю це. Томе? Чи пам'ятаю? Це ж я побив лобове скло – скло, чуєш? Господи, який був розкішний звук! (Бредбері, 1999а)*

Переводчица (Лада Коломиец) точнее, чем мужчины, именует предметы – реалии в целевом языке, переведя *front window* как *лобове*

скло (рус. лобовое стекло) [2в]. Зато мужчины Андрей Евса [2а] и Ярослав Веприяк [2б] поддаются воздействию языка отправителя и не конкретизируют, оставляя оригинальное словосочетание без изменений: *переднее стекло*. Отметим, что и русский переводчик этого произведения Лев Жданов проявил «мужскую солидарность» со своими украинскими коллегами, переведя так же это словосочетание («переднее стекло») (Bradbury).

Укажем, что в УПК это словосочетание зафиксировано, кроме вышеупомянутых двух примеров, еще четырежды и исключительно в переводах мужчин. Однако в этом же корпусе «лобове скло» и «вітрове скло» зафиксированы шесть раз в женском переводном корпусе, вдвое реже – в мужском.

Сопоставив эти данные с данными подкорпуса художественной прозы КТУМ, отметим, что сочетание «передне скло» лишь в малой степени свойственно для носителей украинского: только пять случаев (причем в двух из них автор имел в виду переднее боковое стекло) в произведениях писателей-мужчин, в то время как «лобове» и «вітрове скло» – всего 33 случая (22 и 11, соответственно). Очевидно, согласно частотным нормам украинского языка, эти варианты и будут более приемлемы для украинского читателя перевода. Заметим, что эти два словосочетания, в отличие от предложенной переводчиками выше, быстрее распознаются в поисковой системе Google как принадлежащие именно к автомобильной тематике.

Для определения и сравнения показателей лексической плотности целевых версий мы проанализировали тексты украинского перевода общим объемом более 520 тыс. знаков на основе компьютерной программы Textanz. Как показывают данные таблицы 3, обобщающие показатели лексического выбора в проанализированных нами переводах мужчин и женщин, еще одной универсалией является высшая степень лексического разнообразия в переводных версиях слабого пола.

Как видим, переводчицы имеют высший индекс вербальной креативности, что проявляется в большем лексическом разнообразии во всем корпусе сопоставляемых с мужскими версиями переводов. Истоки этой универсалии следует искать в нейролингвистической половой асимметрии – в ранней латерализации функций полушарий головного мозга у девочек, благодаря чему у них лучше, чем у мальчиков, в оттогенезе развито речевое левое полушарие, о чем свидетельствуют данные польского психолингвиста Я. Арабски (Arabski, 2013).

Индексы лексического разнообразия в целевых текстах разнополых переводчиков

Автор и название произведения	Количество печатных знаков	Индекс лексического разнообразия в украинских переводах	
		женщины	мужчины
R. Bradbury <i>The Smile</i>	7969	0,584	0,560 (А. Евса) 0,577 (Я. Веприяк)
J. R. R. Tolkien <i>The Hobbit</i>	411900	0,211	0,209
D. Brown <i>The Da Vinci Code (chapters 1–3; 38–42; 71–74)</i>	78356	0,391	0,378
J. R. R. Tolkien <i>The Old Forest (from The Lord of the Rings 1)</i>	28200	0,493	0,474

Наряду с этим переводчицы демонстрируют такую «метакогнитивную» универсалию (Засекин, 2012), как гибкость. Ее суть можно свести к высшей чем у мужчин степени изобретательности в воспроизведении оригинальных единиц, например:

[3] *His irises were pink with dark red pupils.* (Brown, 2003)

[3а] *Райдужні оболонки очей були в нього рожеві, з темно-червоними зіницями.* (Браун, 2006б)

[3б] *Очі в нього були рожеві із бордовими зіницями.* (Браун, 2006а)

У Виктора Шовкуна [3а] все воспроизведено предельно точно. Так, в оригинале – «irises», в его переводе – «райдужні оболонки», в оригинале – «dark red», в целевом тексте – «темно-червоними».

А вот у Анжелы Камянец [3б], на первый взгляд, представлена, искаженная информация. Проследим: в оригинале те же «irises», а в переводе это почему-то «очі». Имеем трансформацию генерализации с элементами смыслового развития. Более того, леди ведет себя очень дерзко, переведя «dark red» как «бордовими». Ведь для «бордового» цвета в английском языке есть, как минимум, три слова: *wine* или *deep red, bordeaux*.

С одной стороны, корни такого выбора скрыты, вероятно, опять-таки в высшей вербальной креативности женщин, чье левое полушарие лучше мужского дифференцирует названия оттенков цветов. Все же позволим согласиться, что последний перевод удачнее

«звучит»: в полумраке (ситуация общения персонажей) вряд-ли кто-то будет различать радужки глаз и темно-красный цвет. С другой стороны, автор (мужчина) употребил именно эти единицы, а мог бы просто «eyes» и «bordeaux». Поэтому упрекнуть переводчиков тоже не в чем: очевидно, мужчины строже придерживаются субординации автор–переводчик, отводя себе скромную роль «солдата» перевода. Женщинам такая стратегия не характерна.

Здесь возможна связь и с нейрофизиологическим феноменом лучшей ориентировки мужчин в пространстве, что вызывает излишнюю детализацию ими визуальных данных. Согласно исследованиям психологов, существуют половые различия в приоритетах модальности (де)кодирования информации, т. е. восприятия и, соответственно, порождения канала информационной передачи. Для женщин характерно доминирование аудиальных и кинестетических модальностей восприятия как ведущих в обработке ими окружающей информации (Бендас, 2007). Приведем несколько примеров этому:

[4] *They do say the trees do actually move, and can surround strangers and hem them in.* (Tolkien, 1954)

[4a] *Дерева нібито вміють рухатися, можуть **оточити** прибульця і **затиснути**.* (Толкін, 2003)

[4б] *Кажуть, що насправді дерева рухаються й можуть просто-таки **оточити** чужинця.* (Толкін, 2006)

[5] *Everything was still, and far-away noises seemed near and clear: fowls **chattering** in a yard, someone **closing** a door of a distant house.* (Tolkien, 1954)

[5a] *Панувала тиша, і віддалені звуки здавалися близькими: **квохтали** кури, **скрипіли** чийсь двері.* (Толкін, 2003)

[5б] *Все завмерло, й далекі звуки здавалися близькими й чіткими: ось **перегукувалось** у садибі птаство, ось десь у далекому будинку **зачинилися** двері.* (Толкін, 2006)

В расположенных хронологично первоах женщины-переводчицы (4а, 5а) особенно четко и в деталях воспроизводят кинестетическую – *оточити, затиснути* (рус.: *обступит, зажать*) (пример 4а) и аудиальную информацию – *квохтали, скрипіли, почулось* (рус.: *кудахтали, скрипели*) (пример 5а), даже если в оригинале эта информация была имплицитной. Такая «сильная позиция» слабого пола хорошо согласуется с универсальными психологическими гендерными приоритетами в использовании канала (де)кодирования информации: женщины лучше «ощущают» и «слышат». Для сильного же

пола тактильная и слуховая модальность является уязвимым местом, поскольку мужчинам свойственно полагаться на визуальную (пространственную) информацию (Бендас, 2007). Приведенные выше примеры перевода (4б, 5б) демонстрируют эти психолингвистические различия.

Итак, подчеркнем еще раз: гибкость как метакогнитивная переводческая универсалия женщин-переводчиков состоит в отказе соблюдения единой стратегии, например генерализации или конкретизации. Вместо этого имеет место глобальное видение ситуации, т. е. склонность к синтетическому «когнитивному стилю» (Холодная, 2002) обработки информации. Мужчины же стараются придерживаться семантического, в терминах П. Ньюмарка (Newmark, 1988), способа перевода, демонстрируя аналитический когнитивный стиль. Он обуславливает учитывание деталей, точное местоположение действующих лиц в пространстве и т. д.

В этой связи необходимо упомянуть еще одну зафиксированную в корпусе социопсихолингвистическую переводческую универсалию, упомянутую нами выше, – эксплицитацию (Denturck, 2012; Vinay et al., 1995). Ее переводоведы определяют в контексте «асимметричной гипотезы» как ингерентную переводу стратегию излишней детализации в целевом тексте информации «вне зависимости от различий в языковых и текстуальных системах» (Blum-Kulka, 1986). Приведем пример этой универсалии:

[6] *A voice spoke, chillingly close. 'Do not move.'*

On his hands and knees, the curator froze, turning his head slowly.
(Brown, 2003)

[6а] *Але в цю мить пролунав моторошно близький голос:*

– Не рухатись!

Стоячи навкарачки, на руках і колінах, куратор завмер і повільно обернув голову. (Браун, 2006б)

[6б] *Раптом він почув:*

– Ані руш. – Голос прозвучав моторошно близько.

Стоячи навкарачки, куратор завмер і лише повільно озирнувся.
(Браун, 2006а)

Единица *навкарачки* (рус. *на четвереньках*), согласно толкованию Словаря украинского языка (СУМ, с. 100), уже предполагает находиться: «на долонях рук і на колінах» («на ладонях рук и коленях»). Поэтому эксплицитация в переводе Виктора Шовкуна [6а] («*на руках і колінах*») видится нецелесообразной.

Однако эксплицитацией в переводе «не брезгают» и женщины:

[7] *Aringarosa had no choice but to accept the invitation, albeit reluctantly.* (Brown, 2003)

[7a] *Арінгароса не мав іншого вибору, як прийняття запрошення, що він і зробив, хоч і без особливого завзяття.* (Браун, 2006а)

В целом, как свидетельствуют наши сопоставительные данные исследуемых корпусов, эксплицитация в качестве переводческой универсалии проявляется в переводах обоих полов в полтора раза чаще, чем того требует оригинал, с незначительным ее преобладанием у женщин. Безусловно, переводчики могут и сознательно прибегать к эксплицитации или стандартизации целевой версии. Но тогда проблема переходит в плоскость идиостиля переводчика, выходя за пределы проблемы универсалий, для которых характерна определяемая на основании корпуса статистическая значимость.

Еще одной зафиксированной универсалией является тенденция к номинализации у женщин. Приведенный выше пример [7a] (где переводчица воспроизводит *to accept* существительным), а также следующий пример иллюстрируют эту психолингвистическую закономерность:

[8] *The curator felt a surge of adrenaline. How could he possibly know this?* (Brown, 2003)

[8a] *Куратор відчув, як адреналін шугнув йому в голову. Звідки він знає?* (Браун, 2006б)

[8б] *Куратор відчув приплив адреналіну. «Як він про це довідався?»* (Браун, 2006а)

Следующей зафиксированной нами в эмпирическом материале универсалией является применяемая мужчинами стратегия негативной вежливости (Brown, Levinson, 1987). Она заключается в применении вежливой вы-формы обращения при воспроизведении диалога персонажей в «статусно-диффузных» или «статусно-маркированных», в терминах В. И. Карасика (Карасик, 1992), ситуациях. Лингвист, помимо этих двух, определяет еще один тип статусных отношений между собеседниками – статусно нейтральный.

У переводчицы при воспроизведении англоязычного диалога первых двух типов женщин – это закономерность. Об этом свидетельствует анализ перевода трех разных произведений разных авторов и разных языковых посредников.

Приведем пример статусно маркированного диалога, переведенного мужчиной и женщиной:

[9] 'Good morning!' said Bilbo, and he meant it. <...>

'What do **you** mean?' he said. 'Do **you** wish me a good morning, or mean that it is a good morning whether I want not?' (Tolkien, 1981)

[9a] – Доброго ранку! – перший привітався Більбо, і він справді сказав те, що думав. <...>

– Що **ви** цим хочете сказати? – запитав він нарешті.– Чи **ви** зичите мені доброго ранку, чи **хочете** сказати, що сьогодні добрий ранок, – байдуже, хочеться мені, щоб він був добрий, чи ні? (Толкін, 1985)

[9б] – Добрий ранок! – привітався Більбо, не маючи на гадці нічого іншого. <...>

– Що **ти** маєш на увазі? – спитав він. – **бажаєш** мені доброго ранку, чи **гадаєш**, що цей ранок добрий, незалежно від того, хочу я цього чи ні? (Толкін, 2012)

При воспроизведении этого отрывка статусно маркированного диалога переводчик А. Мокровольский (пример [9a] употребляет вежливую форму обращения уважаемого человека (Гэндальфа) к низшему по рангу и возрасту хоббита (Бильбо). Заметим, что на протяжении знакомства персонажей переводчик в своем же дискурсе все-таки отказывается от своего первоначального решения. А переводчица (Олена О'Лир) (пример [9б]) с самого начала прибегает к приемлемому в данной ситуации воспроизведению обращения к Бильбо на «ТЫ».

Следующий пример иллюстрирует беседу персонажей уже в «статусно-диффузной» ситуации, где разнополюсные переводчики опять-таки видят ее по-разному, что отразилось на их целевых версиях:

[10] 'You should not have run.' His accent was not easy to place. 'Now tell me where it is.'

'I told you already,' the curator stammered, kneeling defenseless on the floor of the gallery. 'I have no idea what you are talking about!' (Brown, 2003)

[10a] – Не **здумайте** тікати. – Його акцент було важко визначити. – А тепер скажіть мені, де він.

– Я вже **вам** сказав, – занікуючись, пробелькотів куратор, безпорадно спинаючись навколішки на підлозі галереї. – Я не знаю, чого **вам** від мене треба! (Браун, 2006б)

[10б] – **Тобі** не слід було тікати. – Важко було зрозуміти, з яким акцентом він говорить. – А тепер кажи, де він.

– Я ж **тобі** вже сказав, – запинаючись, відповів куратор, цілком безпорадний. – Я не розумію, про що **ти** говориш! (Браун, 2006а)

Статусная неопределенность объясняется тем, что в разговоре участвуют старший по возрасту, но физически ослабленный (куратор) и в хорошей физической форме мужчина-альбинос. Первый старается убежать от преследования последнего, хотя и безуспешно. Тут обе формы обращения были бы в переводе приемлемыми, поскольку социально-психологическая дистанция минимальна.

В третий раз замеченная тенденция проявилась во время анализа параллельного корпуса произведения Рэя Брэдбери «Улыбка». Как и прогнозировалось, переводчики Андрей Евса и Ярослав Веприняк выражают свою типичную «мужскую» линию поведения – стратегию сохранения негативной вежливости при воспроизведении разговора в статусно-диффузной ситуации. А переводчица Лада Коломиец придерживается противоположной – уже типичной для женщин стратегии перевода (Бредбери, 1999б). Таким образом, результаты анализа изучаемого материала свидетельствуют об еще одной выявленной социопсихолингвистической переводческой универсалии – тенденции перевода женщинами статусно-диффузной ситуации текста-источника в статусно-нейтральный режим в тексте перевода.

Практическая ценность данного исследования состоит, на наш взгляд, в возможности использования его результатов в аспекте обучения студентов – будущих переводчиков – основам художественного перевода. Кроме того, установление и таксономия переводческих универсалий, которые А. Берман достаточно радикально именуется как «деформирующие тенденции» (Berman, 1990), поможет переводчику-новичку или редактору перевода (возможно, и зрелому переводчику) в выборе или отказе от выбора той или иной единицы как более или менее адекватной при переводе художественного текста. В этой связи привлечение двуязычных корпусов, несомненно, принесет только позитивные результаты.

Итоги данного исследования, безусловно, не являются исчерпывающими и не претендуют на всеобъемлющий характер. Возможно, параллельный корпус других пар языков подтвердит наличие других универсалий. Наши предварительные данные свидетельствуют о том, что переводчицам характерно более точное воспроизведение слуховой и кинестетической (тактильной) информации в описании событий, а мужчинам – визуальной (пространственной). Но это – материал для дальнейших психолингвистических исследований языка переводов с более глубоким анализом данных параллельных корпусов с привлечением двуязычных корпусов других языков, что

представляется перспективным направлением психолингвистики, контрастивной и корпусной лингвистики.

Поскольку настоящий текст написан на русском языке (неродном для его автора), уважаемый русскоязычный читатель (сопоставляя текст с воображаемым или реальным корпусом оригинальных научных текстов на этом языке), возможно, без труда обнаружит в данном материале некоторые не свойственные русскому языку синтаксические конструкции или стилистические средства, именуемые как «переводческие *T*-универсалии».

Литература

1. Бендас Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2007. – 431 с.

2. Герман И. А. Психолингвистические основания модели перевода / И. А. Герман // Вестн. КрасГУ. Речевое общение (теоретические и прикладные аспекты речевого общения). – 1998. – Вып. 7 (7). – С. 43–47.

3. Засекин С. В. Социопсихолингвистические универсалии художественного перевода: корпусный подход / С. В. Засекин // Science and Education a New Dimension : Philology. – Vol. I(3). – Issue 13. – Budapest, 2013. – P. 57–61.

4. Засекин С. В. Психолингвистическая динамика переводов в контексте «ретрансляционной гипотезы» / С. В. Засекин // Язык и социальная динамика : сб. науч. тр. / отв. ред. А. В. Михайлов, Т. В. Михайлова. – Красноярск : Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т, 2013. – С. 372–380.

5. Засекин С. В. Психолінгвістичні універсалиї перекладу художнього тексту : монографія / С. В. Засекин. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 275 с.

6. Карасик В. И. Социальный статус человека в лингвистическом аспекте / В. И. Карасик // «Я», «Субъект», «Индивид» в парадигмах современного языкознания. – М. : ИЯ РАН, 1992. – С. 47–74.

7. Ключанов И. Э. Переводческие универсалии и их психолингвистический смысл / И. Э. Ключанов // Переводоведение и культурология: цели, методы, результаты. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1987. – С. 19–27.

8. КСКТ: Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.

9. Леонтьева К. И. Универсалии поэтического (стихотворного) перевода (на материале русских переводов из англоязычной поэзии

XX века) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Леонтьева Ксения Ивановна. – Тверь, 2013. – 20 с.

10. Радчук В. Д. Забобон неперекладності (Чи під силу мові Тараса переклад цитат?) / В. Д. Радчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Сер. № 9 : Сучасні тенденції розвитку мов. – Вип. 1. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – С. 329–336.

11. Романова И. В. Обусловленность переводческой деятельности универсальными стратегиями понимания текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Романова Ирина Владиславовна. – Барнаул : АГТУ, 2002. – 20 с.

12. Сорокин Ю. А. Переводоведение: статус переводчика и психогерменевтические процедуры / Ю. А. Сорокин. – М. : МТДК «Гнозис», 2003. – 160 с.

13. Хайрутдинов З. Р. Сравнительный анализ лексико-грамматических особенностей оригинальных и переводных текстов английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Хайрутдинов Загид Радикович. – М. : Военный ун-т, 2008. – 20 с.

14. Холод А. М. Речевые картины мира мужчин и женщин / А. М. Холод. – Днепропетровск : Пороги, 1997. – 229 с.

15. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

16. Arabski J. Psycholinguistic and neurobiological differences between males and females / J. Arabski // Proceedings of the 10th International Congress of the ISAPL. – Moscow : RUDN, 2013. – P. 423.

17. Baker M. The role of corpora in investigating the linguistic behaviour of translators / M. Baker // International Journal of Corpus Linguistics. – 1999. – Vol. 4. – No 2. – P. 281–298.

18. Berman A. La retraduction comme espace de traduction / A. Berman // Palimpsestes. – 1990. – Vol. 4. – P. 1–7.

19. Bernardini S. When a universal not a universal? Some limits of current corpus-based methodologies for the investigation of translation universals / S. Bernardini, F. Zanettin // Translation Universals. Do they exist? / A. Mauranen and P. Kujamäki (eds.). – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 51–62.

20. Blum-Kulka S. Shifts of cohesion and coherence in translation / J. House, S. Blum-Kulka (eds) // Interlingual and Intercultural Communication. – Tübingen : Narr, 1986. – P. 17–35.

21. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 345 p.

22. Chesterman A. A casual model for translation studies / A. Chesterman // *Intercultural Faultlines* / M. Olohan (eds.). – Manchester : St. Jerome, 2000.
23. Chesterman A. (a) Beyond the particular / A. Chesterman // *Translation Universals. Do they exist?* / A. Mauranen and P. Kujamäki (eds.). – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 33–49.
24. Chesterman A. (б) Hypotheses about translation universals / A. Chesterman // *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies* / G. Hansen, K. Mlmlkjær, D. Gile (eds.). – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 1–13.
25. Chesterman A. Translation universals / A. Chesterman // *Handbook of Translation Studies* / Y. Gambier, L. van Doorslaer (eds.). – Amsterdam : John Benjamins, 2011. – Vol. 2. – P. 175–179.
26. Chesterman A. Models in translation studies / A. Chesterman // *Handbook of Translation Studies* / Y. Gambier, L. van Doorslaer (eds.). – Amsterdam : John Benjamins, 2012. – P. 108–114.
27. Dastjerdi H. V. A. Mohammadi Revisiting «Retranslation Hypothesis» : A Comparative Analysis of Stylistic Features in the Persian Retranslations of *Pride and Prejudice* / H. V. Dastjerdi // *Open Journal of Modern Linguistics*. – 2013. – Vol. 3, No 3. – P. 174–181.
28. Denturck K. Explicitation vs. implicitation: a bidirectional corpus-based analysis of causal connectives in french and dutch translations / K. Denturck // *Across Languages and Cultures*. – 2012. – Vol. 13, No 2. – P. 211–227.
29. Desmidt I. (Re)translation revisited / I. Desmidt // *Meta: Translators' Journal*. – 2009. – Vol. 54, No 4. – P. 669–683.
30. Hansen-Schirra S. Cohesive Explicitness and Explicitation in an English-German Translation Corpus / S. Hansen-Schirra, S. Neumann, E. Steiner // *Languages in Contrast*. – 2007. – Vol. 7(2). – P. 241–265.
31. Jantunen J. Untypical patterns in translations: Issues on corpus methodology and synonymity / J. Jantunen // *Translation Universals. Do they exist?* / A. Mauranen and P. Kujamäki (eds.). – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 101–126.
32. Koskinen K. What matters in Translation Studies / K. Koskinen // *Why Translation Studies Matters* / Ed. by D. Gile, G. Hansen, N. Pokorn. – Amsterdam : John Benjamins, 2010. – P. 15–28.
33. Koskinen K. Thousand and one translations: Revisiting Retranslation / K. Koskinen, O. Papoloski // *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies* / G. Hansen, K. Mlmlkjær, D. Gile (eds.). – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 27–38.

34. Koskinen K. Reprocessing texts. The fine line between retranslating and revising / K. Koskinen, O. Papoloski // *Across Languages and Cultures*. – 2010. – № 11. – P. 29–49.
35. Krings H. Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht / H. Krings. – Tübingen : Narr, 1986. – 570 S.
36. Krings H. Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2) / H. Krings // *Interlingual and intercultural communication. Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies* / J. House, S. Blum-Kulka (eds.) – Tübingen : Narr, 1986. – P. 257–270.
37. Leonardi V. Gender and Ideology in Translation. Do Women and Men Translate Differently? A Contrastive Analysis from Italian Into English / V. Leonardi. – Bern : Peter Lang AG, 2007. – 323 p.
38. Laviosa S. Corpus-based Translation Studies. Theory, Finding, Applications / S. Laviosa. – Amsterdam ; Atlanta : Rodopi, 2002. – 154 p.
39. Malmkjaer K. Love thy neighbour: Will parallel corpora endear linguists to translators? / K. Malmkjaer // *Meta: Translators' Journal*. – 1998. – Vol. 43, № 4. – P. 534–541.
40. Mauranen A. Corpora, universals and interference / A. Mauranen // *Translation Universals. Do they exist?* / A. Mauranen and P. Kujamäki (eds.). – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 65–82.
41. Newmark P. Approaches to Translation / P. Newmark. – London : Prentice Hall, 1988. – 302 p.
42. Nida Eu. The Theory and Practice of Translation / Eu. Nida, Ch. Taber. – Leiden : Brill, 1969. – 220 p.
43. Olohan M. Leave it out! Using a comparable corpus to investigate aspects of explicitation in translation / M. Olohan // *Cadernos de Tradução*. – 2002. – Vol. 9. – P. 153–169.
44. Olohan M. Reporting «that» in Translated English: Evidence for Subliminal Processes of Explicitation? / M. Olohan, M. Baker // *Across Languages and Cultures*. – 2000. – Vol. 1(2). – P. 141–158.
45. Puurtinen T. Explicitation of clausal relations: A corpus-based analysis of clause connectives in translated and non-translated Finnish children's literature / T. Puurtinen // *Translation Universals. Do they exist?* / A. Mauranen and P. Kujamäki (eds.). – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 165–176.
46. Papai V. Explicitation: A universal of translated text / V. Papai // *Translation Universals. Do they exist?* / A. Mauranen and P. Kujamäki

(eds.). – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 143–164.

47. Papoloski O. A thousand and one translations / O. Papoloski, K. Koskinen // Claims, Changes and Challenges in Translation Studies ; G. Hansen, K. Malmkjær, D. Gile (eds.). – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 27–38.

48. Papoloski O. Domestication and foreignization / O. Papoloski // Handbook of Translation Studies / Y. Gambier, L. van Doorslaer (eds.). – Vol. 2. – Amsterdam : John Benjamins, 2011. – P. 40–42.

49. Tirkkonen-Condit S. Unique items – over- or under-represented in translated language / S. Tirkkonen-Condit // Translation Universals. Do they exist? / A. Mauranen and P. Kujamäki (eds.). – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 177–186.

50. Toury G. In Search of a Theory of Translation / G. Toury. – Tel Aviv : Porter Institute of Semiotics and Poetics, 1980. – 159 p.

51. Toury G. The nature and role of norms in Translation / G. Toury // Descriptive Translation Studies and Beyond. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 1995. – P. 53–69.

52. Vinay J. & Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English / translated by J. C. Sager and M. J. Hamel Amsterdam: John Benjamins, 1995. – 358 p.

53. Zasyekin S. Translation as a psycholinguistic phenomenon / S. Zasyekin // Journal of Psycholinguistic Research. – 2010. – Vol. 39, No 3. – P. 225–234.

54. Zasyekin S. Literary translation universals: A psycholinguistic study of novice translators' common choices / S. Zasyekin // East European Journal of Psycholinguistics. – 2014. – No 1.

Источники иллюстративного материала

1. Бредбері Р. Усмішка / пер. з англ. А. Веприяка // Зарубіжна література. 6 клас : посібник-хрестоматія. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 1999а. – С. 296–300.

2. Бредбері Р. Усмішка / пер. з англ. Л. Коломієць // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України / Р. Бредбері. – К. : Пед. преса, 1999б. – № 3 (227). – С. 11–12.

3. Бредбері Р. Усмішка / Р. Бредбері ; пер. з англ. А. Євси // Світова література. 6 клас. Хрестоматія / упорядник В. М. Гарбуз ;

наук. ред. К. В. Таранік-Ткачук. – Х. : ФОР Співак В. Л., 2011. – С. 374–381.

4. КТУМ: Корпус текстів української мови / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mova.info/corpus.aspx?11=209>

5. Bradbury R. Fahrenheit. Short Stories / R. Bradbury. – Moscow : Raduga Publishers, 1983. – 382 p.

6. Bradbury R. The Smile [Electronic Resource]. – Mode of access : <http://raybradbury.ru/library/story/52/9/1/>

7. Bradbury R. Fahrenheit. Short Stories / R. Bradbury. – Moscow : Raduga Publishers, 1983. – 382 p.

8. Brown D. The Da Vinci Code. L / D. Brown. – Corgi Books, 2003. – 605 p.

9. Brown D. Kod da Vinchi [The Da Vinci Code] / D. Brown ; translated by A. Kamianets'. – Kharkiv : Club Simeinoho Dozwillia, 2006. – 480 p.

10. Brown D. Kod da Vinchi [The Da Vinci Code] / translated by V. Shovkun // Vsesvit. – 2006. – No 1–4, 11–12. – Kyiv : Vsesvit Publishing House, 2006.

11. Tolkien J. R. R. The Fellowship of the Ring / J. R. R. Tolkien. – L. : George Allen & Unwin, 1954. – 424 p.

12. Tolkien, J. R. R. The Hobbit, or, There and Back Again / J. Tolkien. – L. : Unwin, 1981. – 285 p.

13. Толкін Дж. Р. Р. Володар Перснів: Хранителі Персня / Дж. Толкін ; пер. з англ. А. Немірової. – Х. : Фоліо, 2003. – 432 с.

14. Толкін Дж. Р. Р. Старий ліс: уривок з епопеї «Володар Перснів» / пер. з англ. А. Веселовського // Всесвіт. – 2006. – № 11–12. – С. 124–135.

15. Толкін Дж. Р. Р. Гобіт, або Мандрівка за Імлисті гори / Дж. Толкін ; пер. з англ. О. Мокровольського. – К. : Веселка, 1985. – 304 с.

16. Толкін Дж. Р. Р. Гобіт, або Туди і Звідти / пер. з англ. О. О'Лір. – Львів : Астролябія, 2012. – 384 с.

17. Slovník Ukrainšojj Movy [Dictionary of the Ukrainian Language] / I. K. Bilodid, ed. – Vol. 5. – Kyiv : Naukova Dumka. – P. 36–100.

Когнитивно-мотивационные особенности языковой личности

Известно, что любые социальные, правовые, интеллектуальные и морально-этические проблемы общества начинаются с его фундаментальной составляющей, в качестве которой выступает личность человека. Условия современной техногенной цивилизации диктуют новые правила в сложном процессе формирования личности и её последующего развития, предлагая новые, недоступные в прошлом возможности, создавая, однако при этом существенные и беспрецедентные проблемы. Большая часть этих актуальных для современного общества проблем прямо или опосредованно связана с функционированием языков и изменениями в сознании у подрастающего поколения.

Фундаментальные исследования – учёных психологов, филологов и психолингвистов (Л. С. Выготского (Выготский, 1982), И. Н. Горелова (Горелов, 2003), Л. В. Засекиной (Засекина, 2007), О. О. Залевской (Залевская, 2000), Ю. Н. Караулова (Караулов, 1987), З. С. Карпенко (Карпенко, 2009), Г. С. Костюка (Костюк, 1989), В. В. Красных (Красных, 2001), А. Н. Леонтьева (Леонтьев, 2004), А. А. Леонтьева (Леонтьев, 2003), А. Р. Лурии (Лурия, 1979), Т. М. Ушаковой (Ушакова, 2006) и некоторых других) – доказывают факт языкового происхождения человеческого сознания, позволяющий анализировать процесс развития человека как в онтогенезе, так и в историогенезе с коцептуальной точки зрения языковой личности.

Исследования человека как языковой личности открывают перед учёными новые перспективы для разработки методов, направленных на решение ряда актуальных проблем современного общества.

Прежде всего следует определить, какие именно общественные проблемы могут быть решены путём комплексного исследования языковой личности человека.

В первую очередь, это проблема функционирования человека как члена общества в мультязыковой среде. Во втором десятилетии XXI в. человеку уже недостаточно владеть родным и одним из иностранных языков для успешного выполнения профессиональной деятельности в образовательной, научной, коммерческой сферах. На сегодняшний день достаточным можно считать владение двумя европейскими иностранными языками. Однако быстрое экономическое развитие

стран Азиатско-Тихоокеанского региона и увеличение их влияния в мировой науке и экономике приведёт в ближайшем времени к «пополнению» этого списка, как минимум, одним наиболее популярным языком Азии.

Вторая из актуальных проблем – это новые современные условия работы с информацией, которую человек использует для личного профессионального, интеллектуального или духовного роста. Если ещё в недалёком прошлом учёные, изобретатели, представители культуры и искусства, педагоги в процессе самосовершенствования нередко сталкивались с проблемой «информационного голода», то теперь главная проблема состоит в эффективном отделении «нужного от лишнего», чтобы психологически не утонуть в огромном потоке поступающей информации.

Третий проблемный аспект лежит в мотивационно-психологической сфере человека. Прогрессивная урбанизация и компактное проживание населения иногда приводят к эмоциональным или мотивационным нарушениям в общении, труде и других формах самовыражения личности, которые ранее фиксировались довольно редко. Причём, такие явления наблюдаются с одинаковым уровнем распространения как в развивающихся, так и в экономически благополучных странах.

Исходя из вышеизложенных фактов, считаем, что системное исследование когнитивных, мотивационных и эмоциональных особенностей языковой личности будет **актуальным и перспективным**.

Для успешного исследования описанной проблематики необходимо достичь выполнения **следующих задач**: провести теоретический анализ феномена «языковая личность» в контексте её составляющих и релевантных понятий; предложить авторскую модель языковой личности с целью систематизации уже накопленных данных и определения векторов для её практического исследования; провести эмпирическое исследование языковой личности с учётом влияния образовательного и гендерного факторов.

В отечественную лингвистику термин «языковая личность» введён в 1984 году Ю. Н. Карауловым в книге «Русский язык и языковая личность», а также Г. И. Богиним в докторской диссертации «Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов». Следует обратить внимание на тот факт, что современная лингвистика прошла сравнительно долгий эволюционный путь своего развития

перед осознанием необходимости введения этого понятия в свою терминологию.

Хронологически этот процесс начался во второй половине XIX в., которую справедливо называют началом истинного научного периода для лингвистики, а завершился в 80-х годах XX в., когда окончательно определились главные научные парадигмы этого феномена, а в умах учёных и специалистов окончательно утвердилось убеждение о необходимости объединения, а не противопоставления фундаментальных качеств языковых явлений. Известно, что этими важными фундаментальными особенностями языка являются историческая обусловленность характера его развития, психологическая природа этого феномена, системно-структурные основы его строения, а также социальный характер его возникновения и использования.

Однако принципиальная проблема состоит в том, что ни одно из перечисленных базовых качеств языка не обладает интеграционными способностями. Иначе говоря, социальность языка никак не указывает на системность его строения, а, основываясь на историческом развитии языка, невозможно сделать правильные выводы относительно его психологической природы. Таким образом, учёным-лингвистам в первой половине XX в. при проведении своих исследований приходилось обходиться одной или двумя качественными языковыми парадигмами либо создавать искусственную концептуальную сферу для объединения всех четырёх базовых качеств языка.

Введение понятия «языковая личность» в лингвистику стало последовательным и необходимым шагом развития для филологических наук, поскольку именно языковая личность даёт исследователям правильную концептуальную позицию для успешного объединения всех четырёх разделённых фундаментальных качеств языка. Очень удачно по этому поводу высказался Ю. Н. Караулов: «Считаю, что не требует дополнительных доказательств утверждение, что языковая личность как объект лингвистического изучения позволяет на системной основе рассматривать все четыре главные качества языка как взаимодействующие. Во-первых, потому что языковая личность является сосредоточением и результатом социальных законов; во-вторых, потому что она является продуктом исторического развития этноса; в-третьих, по причине принадлежности её мотивационных установок, которые всегда возникают вследствие взаимодействия биологических мотивов с социальными и физическими условиями, к психической сфере; в-четвёртых, в силу того,

что языковая личность является творцом и пользователем знаковых системно-структурных образований, из которых состоит язык» (Караулов, 1987).

Вышеупомянутые учёные Ю. Н. Караулов и Г. И. Богин не только ввели и научно обосновали термин «языковая личность», но и определили три главных научных вектора, соответственно которым этот феномен наиболее эффективно и целесообразно исследовать.

Таким образом, языковую личность как объект исследования можно рассматривать из трёх перспектив: первая – *психолингвистическая* – берёт своё начало от психологии языка и речи; вторая – *лингводидактическая* – начинается от установления закономерностей обучения языку как предмету; третья – *стилистическая* – предполагает рассмотрение и анализ разнообразных произведений художественной и публицистической литературы. Среди исследований известных лингвистов, которые вышли на феномен языковой личности стилистическим путём, заслуживает внимания научная работа В. В. Виноградова (Виноградов, 1982), в которой он анализировал ораторские выступления известных русских юристов.

В нашей работе предпочтение отдано психолингвистическому направлению, поскольку этот вектор является наиболее продуктивным для решения актуальных проблем психологии и общего языкознания. Сам Ю. Н. Караулов, придерживаясь психолингвистического вектора, определял языковую личность следующим образом: «Языковая личность представляет собой многоуровневый и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей для реализации речевых поступков разного уровня сложности, которые можно классифицировать, с одной стороны, по видам речевой деятельности, а с другой – по уровням языка, то есть фонетики, грамматики и лексики».

Другое перспективное определение этому феномену даёт русский психолингвист В. В. Красных в конце XX в. : «языковая личность, это личность, которая проявляет себя в речевой деятельности и обладает определённым множеством языковых знаний и представлений» (Красных, 2001, с. 151). На этом этапе взаимной интеграции между психологией и лингвистическими науками новую актуальность приобрёл давний противоречивый вопрос относительно соотношения языка и речи. Однако теперь контекст актуальности немного сместился в сторону логико-терминологического соотношения между языковой и речевой личностями. Сторонники разделения этих поня-

тий аргументировали свою точку зрения тем, что в условиях реальной коммуникативной ситуации языковая личность объективно не может полностью себя раскрыть, поскольку существуют временные, статусные, ролевые и другие ограничения. Поэтому ту плоскость языковой личности, которая проявляется в одной конкретной ситуации общения между людьми, следует называть «речевая личность». Даже если не соглашаться с такими аргументами полностью, всё равно следует признать, что языковая личность является определённой системной парадигмой, в рамках которой реализуется какое-то количество элементов, каждый из которых номинируется как «речевая личность». При этом языковая личность соотносится с языком как предметом, а речевая личность – с языком как способностью.

Принимая во внимание последнюю особенность языковой личности, А. А. Леонтьев определяет её таким образом: «Языковая личность – это составляющая общей личности человека, которая реализовывает себя в коммуникации и воплощает ту или иную стратегию и тактику общения, выбирая тот или иной репертуар средств (как лингвистических, так и экстралингвистических)» (Леонтьев, 2004, с. 81).

Психолингвист Л. В. Засекина, анализируя феномен языковой личности в контексте этнических, культурных и интеллектуальных отличий между людьми, акцентировала внимание на необходимости рассматривать это явление с учётом индивидуальных умственных, ментальных, эмоциональных и мотивационно-волевых особенностей каждого человека (Засекина, 2007). Принимая во внимание вышеизложенные аргументы, Л. В. Засекина предлагает следующее определение термина «языковая личность»: «Языковая личность представляет собой систему когнитивных, эмоциональных и мотивационных способностей индивида, которые обеспечивают языковую компетентность человека как представителя определённого национально-культурного пространства» (Засекина, 2007).

При этом два последних определения феномена языковой личности будут использоваться как наиболее полные толкования термина для дальнейшего теоретического и практического исследования.

Отсутствие детальной операционализации понятия «языковая личность» в сфере психологических наук обусловлено его новизной для психологии. Однако установлено, что теоретический анализ языковой личности как предмета исследования следует проводить с помощью релевантных понятий: личность, сознание, картина мира, языковая картина мира, универсальный предметно-схемный код (УПСК), языковые способности, языковая компетентность.

Среди этого ряда явлений наиболее глубоко исследуемым и одновременно наименее раскрытым остаётся личность. Анализ социально-генетического подхода Б. Г. Ананьева, деятельностного подхода, заложенного в работах Л. С. Выготского и продолженного в исследованиях А. Н. Леонтьева, нейропсихологического подхода А. Р. Лурии позволяет получить следующую рабочую формулировку личности: личность представляет собой систему структур и процессов, организованность которой обеспечивается синхронным взаимодействием многих подсистем. Часть описанных подсистем была заложена врождёнными нейрофизиологическими механизмами, другая часть – формируется в процессе разнообразной деятельности индивида в природно-социальном окружении.

Языковую личность в этом ракурсе можно рассматривать как важную подсистему личности, которая обеспечивает функционирование когнитивных и мотивационных процессов. Сознание как высшая форма отображения окружающей действительности, бесспорно, является ядром обеих систем, обеспечивая их работоспособность. Обретаемые знания об окружающем мире, включая «вторичную реальность», аккумулируются и систематизируются в двух знаковых системах: картине мира и языковой картине мира. При этом первая систематизирует знания в форме трёхмерных образных конструкций, вторая – в форме лексических единиц, между которыми существуют синонимические, антонимические и ассоциативные связи, и их логико-предметных групп, которые выражаются в синтаксических структурах языка. Интенсивный обмен данными между картиной мира и языковой картиной мира осуществляется с помощью универсального предметно-схемного кода, который выступает в качестве своеобразного «конструктора первичного построения идей и мыслей».

Изучение языковой личности при помощи детального анализа и многогранное определение вышеизложенного ряда понятий позволяет рассмотреть языковую личность как явление, которое характеризуется развитой языковой картиной мира, как составляющей языкового сознания, сформированным УПК, служащим основой предметно-образного отображения окружающего мира. Не менее важными составляющими являются языковые способности и языковая компетентность, обеспечивающие эффективную когнитивную обработку речи: восприятие и порождение грамматически правильных, чётких по содержанию и эстетически структурированных выражений.

Для систематизации и наглядности данных, полученных в результате теоретического анализа явления «языковая личность», а также для определения возможных путей её эмпирического исследования необходимо представить рабочую концептуальную структурно-функциональную модель языковой личности.

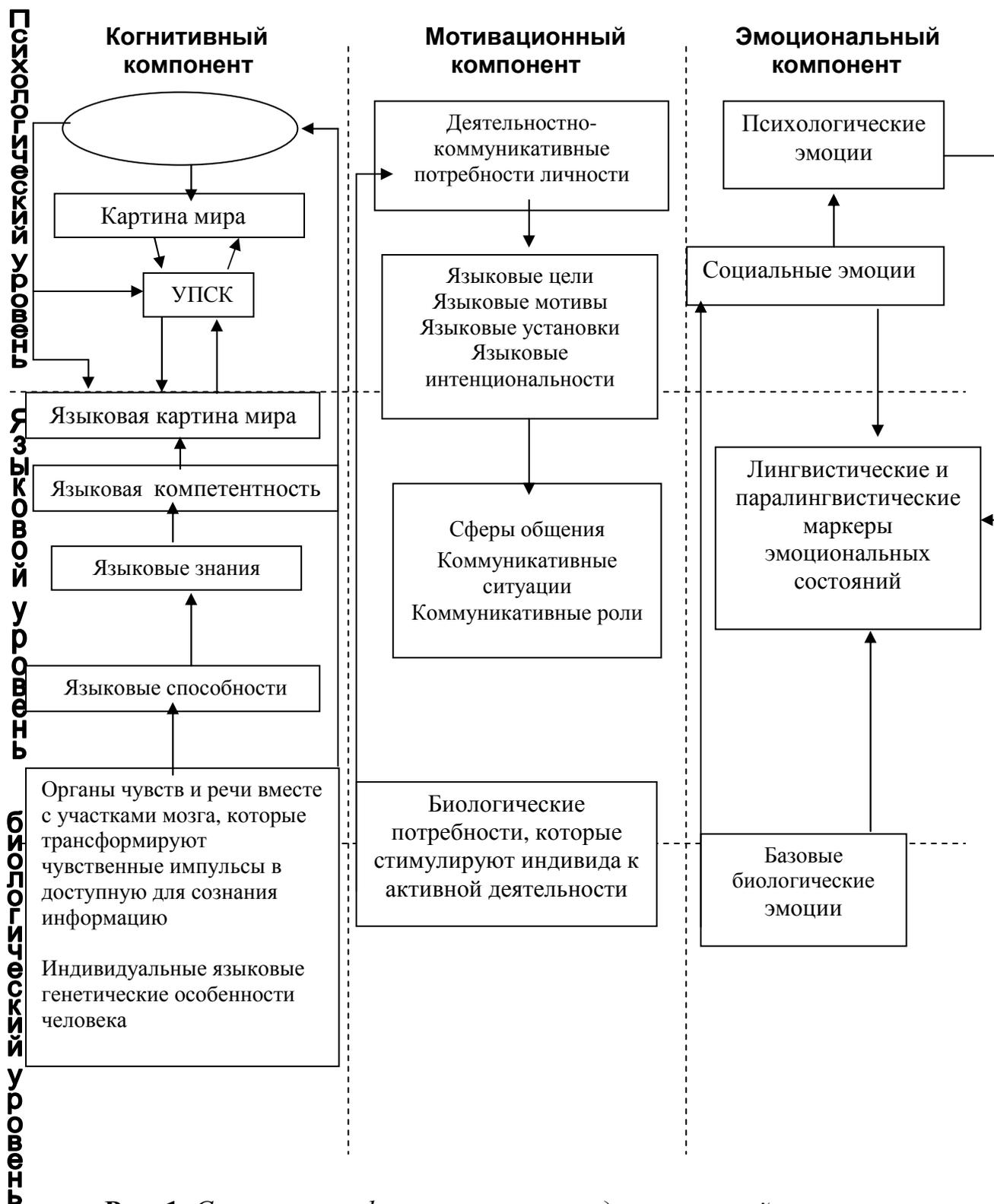


Рис. 1. Структурно-функциональная модель языковой личности

При создании авторской модели языковой личности учитывались принципы так называемого «мягкого моделирования» для неточных наук, сформулированные в работах Т. И. Митина (Митин, 2002) и М. Вартовского (Вартовский, 1988). При классификации моделей такого рода используют принцип установления степени экзистенциальных обязательств, которые берёт на себя каждая конкретная модель. Построенная в этой работе структурно-функциональная модель языковой личности принадлежит к классу «абстрактные конструкции». Научные модели такого типа используют с целью обобщения и систематизации уже имеющейся информации об объекте исследования, а также для поиска новых перспективных направлений его дальнейшего изучения.

Вместе с тем, «абстрактные конструкции» не претендуют на универсальность использования и берут на себя относительно невысокую степень экзистенциальных обязательств. Последние два факта свидетельствуют о том, что при использовании в других тематических исследованиях предложенная модель может требовать перестройки или дополнения.

Как видно из рисунка 1, разработанная модель включает три компонента: когнитивный, мотивационный и эмоциональный. Каждый из них представлен собственными элементами на биологическом, языковом и психологическом уровнях модели. В качестве главного образующего элемента выступает сознание, которое, будучи высшей формой отображения окружающей действительности и высшей формой психики, делает работоспособной всю систему элементов языковой личности. Сознание в своей работе наиболее тесно взаимодействует с картиной мира, языковой картиной мира и универсальным предметно-схемным кодом (УПСК).

Понятие «картина мира» рассматривается автором как сложная система образов-ментефактов, которые в себе несут как информационную, так и эмоциональную составляющую, создавая для человека индивидуальную копию известной ему реальности. Картина мира в модели противопоставляется языковая картина мира, которая в исследовании определяется как собрание знаний об окружающем мире, зафиксированных в лексике, грамматике, фразеологии одного или нескольких языков, которыми владеет личность. Эффективное взаимодействие двух описанных знаковых систем обеспечивает УПСК, который называют первичным кодом конструирования идей человеческого мышления.

Когнитивный компонент на языковом уровне представлен прогрессивной градацией языковых характеристик, где языковые задатки превращаются в языковые способности, затем, развиваясь до уровня языковой компетентности, формируют языковую картину мира.

Мотивационный компонент языковой личности берёт своё начало на биологическом уровне в виде базовых биологических потребностей личности, которые в процессе онтогенеза служат основой для формирования деятельностно-коммуникативных потребностей. При этом последние стимулируют языковую личность ставить перед собой языковые цели и формировать установки, вследствие чего она принимает активное участие в разных коммуникативных ситуациях.

Эмоциональный компонент модели схематически отображает генезис эмоций, которые берут своё начало на биологическом уровне с генетически заложенных, потом, в процессе возрастного развития индивида, формируют социальные и психологические эмоции. Примечательным является тот факт, что все перечисленные виды эмоций находят своё выражение в лингвистических и паралингвистических маркерах эмоциональных состояний.

Связь между мотивационным и эмоциональным компонентами языковой личности является глубокой и генетически заложенной, так как любая стимуляция всегда имеет выраженную позитивную или негативную эмоциональную окраску.

Эмпирическое исследование языковой личности студентов. Описанная выше структурно-функциональная модель языковой личности позволила установить, что языковая личность выступает важной составляющей общей системы личности человека и выполняет три важные функции: *отображающую* (познание окружающей действительности); *инструментальную* (обеспечение речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит вербальной основой для других видов деятельности); *регулятивную* (обеспечение речевого развития и эффективного социального взаимодействия). Кроме того, модель языковой личности открыла перспективные направления для её эмпирического исследования: изучение когнитивного, мотивационного и эмоционального компонентов с помощью проверенных психолингвистических методик.

Рассмотрим использованный в работе методический инструментарий более детально. Для изучения особенностей когнитивного

компонента языковой личности были отобраны такие методики: свободный ассоциативный тест, методика определения активности вербального и наглядно-образного мышления, методика оценки терминологического мышления, цепной ассоциативный тест и методика дополнения (Солдатова, 2008).

При изучении особенностей межличностной коммуникации и особенностей мотивации языковой личности, которые в этой работе входят в состав мотивационного компонента, использовались следующие методики: «Карта контроля речи» (Крылов, Маничев, 2000, с. 40–42), оценка потребности в общении (Ушакова, 2006, с. 73–75), диагностика коммуникативной толерантности (Солдатова, Шайгерова, 2008, с. 32–35), диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в процессе общения (Солдатова, Шайгерова, 2008, с. 52–58); оценка уровня амбиций личности (Крылов, Маничев, 2000, с. 127–131).

Для комплексной оценки параметров эмоционального компонента языковой личности выбрана методика исследования личности с помощью модифицированной формы В факторного опросника FPI. Для более детального ознакомления с принципами использования отобранных методик рекомендуем прочитать исследование в полном объёме (Лавриненко, 2009) или изучить их в авторских методических сборниках.

Данные для эмпирической части исследования отбирались при помощи анкетирования и тестирования студентов Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки второго и третьего годов обучения в общем количестве 110 человек. Для наиболее контрастного сравнения выбраны представители физико-математических специальностей («Прикладная физика», «Математика», «Информатика») в количестве 50 человек и представители гуманитарных специальностей («Английская филология», «Немецкая филология», «Французская филология», «Прикладная лингвистика») – 60 человек. Респонденты обеих групп представляют одну возрастную категорию (18–19 лет), при этом гендерный состав исследуемых был следующим: 62 % – представители женского пола и 38 % – мужского пола.

Анализ результатов комплексного исследования когнитивного компонента языковой личности в двух группах респондентов показал наличие значимых отличий по таким функциональным параметрам когнитивного компонента языковой личности: образная беглость,

вербальная беглость, длина ассоциативного ряда, количество ассоциативных гнёзд, средний размер ассоциативного гнезда. Значимые отличия определялись при помощи t-критерия Стьюдента для двух независимых выборок респондентов (таблица 1).

Таблица 1

Список показателей со значимыми отличиями по параметрам сформированности когнитивного компонента языковой личности

Показатели сформированности когнитивного компонента	Группа 1 (математики), баллы	Группа 2 (филологи), баллы	Среднеарифметическая разница	Критерий t-Стьюдента
Вербальная беглость	4,95	5,93	0,98	-3,37
Образная беглость	4,32	4,86	0,53	-2,04
Длина ассоциативного ряда	13,51	15,37	1,86	-2,04
Количество ассоциативных гнёзд	4,23	5,78	1,55	-3,81
Средний размер гнезда	3,42	2,89	0,53	2,57

Значимые отличия в когнитивном компоненте позволяют утверждать, что студенты с гуманитарным направлением академической подготовки более эффективно пользуются элементами языковой картины мира и активнее манипулируют образами своей картины мира, что подтверждают показатели вербальной и образной беглости. Вероятно, что сама специфика обучения у представителей «гуманитарной» группы требует от них выработки действенных приёмов по обогащению собственной языковой картины мира и эффективному использованию её элементов.

Однако показатели методики цепного ассоциативного теста установили, что студенты физико-математических специальностей отличаются от студентов-гуманитариев по функционально-динамическим особенностям его протекания: у первых этот процесс лучше управляем со стороны сознания.

Анализ полученных данных по мотивационному компоненту у студентов разных специальностей определил значительные отличия по таким параметрам, как речевая тревожность, коммуникативная интолерантность, психологическая защита «Избегание», психологическая защита «Агрессия» (таблица 2).

**Список показателей со значимыми отличиями по параметрам
сформированности мотивационного компонента
языковой личности**

Показатели сформированности мотивационного компонента	Группа 1 (математики), баллы	Группа 2 (филологи), баллы	Среднеарифметическая разница	Критерий t-Стьюдента
Речевая тревожность	8,46	6,59	1,87	2,93
Общая коммуникативная интолерантность	42,14	55,36	13,22	-4,05
Психологическая защита «Избегание»	10,09	8,44	1,65	2,52
Психологическая защита «Агрессия»	6,37	8,37	2,00	-2,78

Результаты по комплексу показателей таблицы 2 демонстрируют, что студенты физико-математических специальностей более склонны к волнению в ситуациях публичных выступлений. В то же время представители этой группы способны проявлять более высокий уровень коммуникативной толерантности в процессе общения. Кроме того, у студентов первой группы в разных конфликтных ситуациях доминирует форма психологической защиты «Избегание», а студенты-филологи более склонны проявлять защиту «Агрессия».

Следует отметить, что ведущими мотивами, которые стимулируют представителей обеих групп к речевой и мыслительной деятельности, выступают познавательный, внутренний и мотив самоуважения. Таким образом, академическая специализация обучения молодых людей влияет на их коммуникативное поведение и специфику реагирования на конфликтные ситуации, но при этом не меняет структуру главных мотивов для речевой и других видов интеллектуальной деятельности.

Исследование и сравнительный анализ эмоционального компонента языковой личности с помощью методики FPI в контексте выбранных групп респондентов показал отсутствие каких-либо значимых отличий в эмоциональной сфере между студентами физико-математических и гуманитарных специальностей.

Среди генетически обусловленных факторов, которые имеют влияние на когнитивно-мотивационную сферу языковой личности, наиболее очевидным является фактор половой принадлежности.

Именно в этом направлении будет продолжаться наш сравнительный анализ. Однако, очевидно, что список врождённых факторов, влияющих на структурно-функциональные особенности языковой личности, может быть продолжен.

В сравнительном анализе степень значимости установленных отличий у девушек и юношей также вычислялась с помощью критерия t-Стьюдента (табл. 3).

Таблица 3

Список выявленных значимых отличий в когнитивном компоненте между представителями мужского и женского полов

Тип показателя	Студенты женского пола (66 чел.), баллы	Студенты мужского пола (42 чел.), баллы	Коэффициент разницы t-Стьюдента
<i>Методика оценки вербально-образных способностей человека</i>			
Вербальная беглость	5,83	4,56	2,95
Вербальная гибкость	1,57	1,28	1,1
<i>Методика оценки терминологического мышления</i>			
Количество придуманных семантических связей	1,54	2,72	-1,52
<i>Свободный ассоциативный тест</i>			
Логические центральные реакции	23,5	21,3	1,62
<i>Цепной ассоциативный тест</i>			
Длина ассоциативной цепи	15,6	12,9	2,17
Количество семантических гнезд	5,62	4,43	1,57

Показатели методики оценки вербально-образных способностей человека свидетельствуют о немного лучшей способности респондентов женской группы к оперированию элементами языковой картины мира. В то же время удалось установить, что половая принадлежность не влияет на формирование образной картины мира и умение оперировать её составляющими.

Результаты цепного ассоциативного теста показали, что ассоциативно-речевая деятельность у представителей женского пола является более быстрым, активным процессом, однако распределение слов цепи по ассоциативным гнездам свидетельствует об определённой аритмии и скачкообразности этого процесса, что нивелирует такое преимущество в конечном итоге.

Методика оценки терминологического мышления показала отсутствие влияния половой принадлежности на общий уровень языковой компетентности человека. Примечательным оказался лишь результат по второстепенному показателю: «Количество придуманных семантических связей», где заметное числовое преимущество установлено у респондентов мужской группы. Такие показатели указывают на большую склонность мужчин к фантазмагорическим и спекулятивным высказываниям.

Таким образом, в этой части исследования удалось проследить интересную тенденцию: половые отличия по когнитивному компоненту языковой личности проявляют себя определёнными качествами на уровне языковых способностей, но постепенно исчезают на уровне языковой компетентности. Возможной причиной этого может быть выработка определённых компенсационных механизмов у представителей мужской группы.

Результаты сравнительного анализа мотивационного компонента языковой личности в половом аспекте изложены в таблице 4.

Таблица 4

**Список показателей со значимыми отличиями
в функционировании мотивационного компонента
языковой личности в половом аспекте**

Показатели сформированности мотивационного компонента	Студенты женского пола (66 чел.), баллы	Студенты мужского пола (42чел.), баллы	Среднеарифметическая разница	Критерий t-Стьюдента
Речевая тревожность	7,2	8,7	1,80	- 2,09
Общая коммуникативная интолерантность	46,24	54,16	7,04	-2,75
Потребность в общении	24,3	19,2	5,01	2,97

Полученные данные свидетельствуют о меньшей предрасположенности к речевой тревожности и проявлению нетерпимости в

общении у представителей женского пола. Параллельно респонденты последней группы продемонстрировали заметно более выраженную потребность в общении. Возможно, последний из установленных фактов не является новым для науки, однако он дополнительно подтверждает валидность результатов всего исследования.

Отсутствие выявленных отличий в эмоциональном компоненте языковой личности в контексте влияния академической подготовки не даёт нам потенциальной возможности сравнивать влияние образовательного и гендерного факторов на эмоциональную сферу. Поэтому проводить сравнительный анализ далее нецелесообразно.

Третья часть эмпирического исследования языковой личности студентов состояла в поиске корреляционных связей между показателями сформированности когнитивного компонента языковой личности и особенностями функционирования её мотивационного и эмоционального компонентов. Для решения этой задачи использован коэффициент корреляции r -Пирсона.

Комплекс выявленных корреляционных связей между когнитивным и мотивационным компонентами позволил утверждать, что языковая личность с высокой активностью мышления и речи при выполнении ряда задач проявляет склонность увлекаться самим процессом (внутренний мотив ($r=0,318$; $p\leq 0,01$)), использует такого рода ситуации для дальнейшего самосовершенствования (познавательный мотив ($r=0,182$; $p\leq 0,05$)), а также проявляет желание показать лучший результат, чем коллеги-одногруппники (мотив соревнования ($r=0,216$; $p\leq 0,05$)).

С другой стороны, установлен ряд корреляционных связей между когнитивным и эмоциональным компонентами в структуре языковой личности студента, который свидетельствует об определённой связи активной речевой и мыслительной деятельности с невротичностью ($r=0,207$; $p\leq 0,05$), коммуникабельностью ($r=0,298$; $p\leq 0,01$), низким уровнем стеснительности ($r=-0,221$; $p\leq 0,05$).

Отдельно следует остановиться на понятии «профиль языковой личности». В современной психологии термин «профиль личности» используется для обобщения и более наглядной классификации комплекса её основных характеристик. С методической точки зрения, психологический профиль личности представляет собой диагностический факторный профиль – график или гистограмму степени выраженности разнообразных качеств, которые измеряются с помощью набора тестов у одного отдельно взятого человека.

В ракурсе чистой теории, профильных классификаций языковой личности может быть столько, сколько будет выработано методологических подходов для её комплексной диагностики.

В нашей работе под термином «профиль языковой личности» будем подразумевать специфический тип функционального соотношения между когнитивным, мотивационным и эмоциональным компонентами языковой личности, который обусловлен уровнем развития каждого из этих компонентов, вследствие чего определяется ряд её психологических характеристик.

Материалом для исследования послужили результаты, полученные в результате анкетирования студентов ВНУ им. Леси Украинки факультетов психологии, романо-германской филологии, а также исторического и математического факультетов в количестве 94 респондента.

Для распределения респондентов по профилям языковой личности использовалась авторская анкета, которая определяет общий уровень развития каждого компонента языковой личности и демонстрирует достаточно высокий уровень тестовой надёжности. Проверка тестовой надёжности проводилась путём повторного тестирования той же группы студентов. Результаты обоих тестирований обрабатывались процедурой корреляционного анализа программного обеспечения SPSS, что дало возможность выявить высокий уровень корреляций (коэффициент Пирсона: $r = 0,419$ при $p < 0,01$).

Определив доминирующие и отстающие компоненты в структуре языковой личности каждого из студентов, исследуемые были условно распределены на четыре группы, а именно: студенты с когнитивным, мотивационным, эмоциональным профилями языковой личности, а также представители сбалансированного профиля, который характеризуется равномерным развитием всех компонентов. Названия выделенных профилей присваивались по доминирующему компоненту в структуре языковой личности. Количественное распределение респондентов по профилям языковой личности отображено на рисунке 2.

Для надёжного выявления индивидуальных психологических особенностей разных профилей языковой личности у студентов выбрана проверенная факторная методика Р. Б. Кеттелла. Сравнительный анализ числовых показателей проводился с помощью математического критерия Крускала-Уэллеса. Выбор именно этого критерия обусловлен наличием четырёх сравниваемых групп и относительно неравномерным распределением студентов между профильными группами.

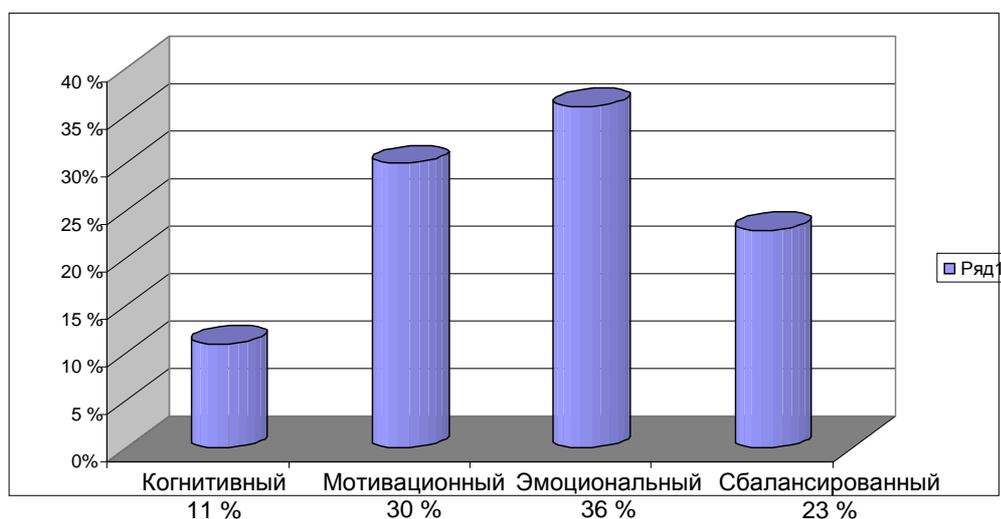


Рис. 2. Распределение респондентов по профилям языковой личности

Установленные отличия в значениях показателей по факторам методики Р. Кеттелла детально отображены в таблице 5.

Таблица 5

Индивидуально-психологические особенности профилей языковой личности

Профили языковой личности Факторы методики	Когнитивный профиль, баллы	Мотивационный профиль, баллы	Эмоциональный профиль, баллы	Сбалансированный профиль, баллы	Коэффициент значимых отличий между группами
MD – «низкая – высокая самооценка»	51,63	40,27	59,53	58,02	8,08*
A – «замкнутость – открытость»	45,50	36,50	59,64	65,19	16,55**
C – «эмоциональная устойчивость – неустойчивость»	39,04	49,71	51,57	63,29	6,15*
H – «робость – смелость»	30,88	53,32	54,57	58,71	7,61*
L – «доверчивость – подозрительность»	62,42	58,85	53,70	38,73	8,49*
O – «уверенность в себе – тревожность»	69,71	57,50	52,99	37,94	10,1*
Q3 – «низкий – высокий самоконтроль»	47,96	39,71	58,84	61,31	9,86*

Примечание: * – уровень значимости отличий является значимым при $p \leq 0,05$; ** – значимым при $p \leq 0,01$.

Полученные в результате сравнительного анализа данные целесообразно описать в краткой типологической характеристике каждого из профилей.

Когнитивный профиль языковой личности характеризуется функциональным доминированием когнитивного компонента, что приводит к возникновению таких психологических качеств, как относительная замкнутость в социальных контактах, адекватный уровень самооценки, дефицит эмоциональной устойчивости, повышенный уровень подозрительности к социальному окружению, обострённая тревожность, удовлетворительный уровень самоконтроля.

Мотивационный профиль языковой личности отличается высоким уровнем развития мотивационного компонента на фоне отставания когнитивного и эмоционального. Такое функциональное соотношение стимулирует проявление следующих психологических качеств: достаточный уровень эмоциональной устойчивости и уверенности в себе, повышенная подозрительность и агрессивность относительно социального окружения, несколько пониженная самооценка и уровень самоконтроля.

Эмоциональный профиль языковой личности выделяется гипертрофированным функционированием эмоционального компонента, что формирует у представителей этого профиля следующие психологические особенности: высокий показатель коммуникативной открытости на фоне достаточного уровня уверенности в себе, высокий уровень психологического самоконтроля, средний уровень психологической устойчивости, несколько завышенная самооценка, повышенная подозрительность и агрессивность по отношению к окружающим.

Сбалансированный профиль языковой личности характеризуется равномерным развитием её компонентов. Установлено, что гармония в развитии между когнитивным, мотивационным, эмоциональным компонентами служит благоприятной основой для выработки ряда позитивных качеств: адекватного уровня самооценки, достаточной уверенности в себе и эмоциональной стойкости, смелости и открытости в процессе общения, позитивного эмоционального отношения к социальному окружению.

Заключительные результаты вышеизложенного психолингвистического исследования можно обобщить таким образом. Введение понятия «языковая личность» в терминологию лингвопсихологических наук было оправданным и последовательным шагом. Языковую

личность следует рассматривать как совокупность познавательных, мотивационных и эмоциональных компонентов, которые обеспечивают языковую компетентность человека как представителя определённой этнокультурной среды. Специализированное направление академической подготовки студента оказывает заметное влияние на ряд когнитивных и мотивационных особенностей его языковой личности, не задевая при этом эмоциональную сферу. Половая принадлежность определённо влияет на базовые параметры функционирования языковой картины мира, а также на ряд особенностей коммуникативного поведения. Профильная типология языковой личности может строиться по принципу функционального соотношения между уровнями развития компонентов её структуры. Равномерное развитие когнитивного, мотивационного и эмоционального компонентов языковой личности, которым характеризуется сбалансированный профиль, является наиболее благоприятной основой для формирования психологически устойчивой, социально активной, доброжелательно настроенной, уверенной, адекватно оценивающей себя личности в современном мире.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 321 с.
2. Борисова А. О. Мотивація як компонент навчальної діяльності при викладанні іноземних мов у немовному ВНЗ / А. О. Борисова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – Острог, 2006. – № 7. – С. 27–35.
3. Вартанян И. А. Нейрофизиологические основы речевой деятельности / И. А. Вартанян // Механизмы деятельности мозга человека. – 1988. – № 2. – С. 608–667.
4. Вартовский М. Модели: репрезентация и научное понимание / М. Вартовский. – М. : Прогресс, 1988. – 507 с.
5. Виноградов В. В. Стилистические аспекты русского языка : монография / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1982. – 226 с.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2 : Вопросы общей психологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 425 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3 : Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 442 с.
8. Горелов И. Н. Избранные труды по психолингвистике / И. Н. Горелов. – М. : Лабиринт, 2003. – 320 с.

9. Душков Б. А. Психология типов личности, народов и эпох : монография / Б. А. Душков. – Екатеринбург : Дел. кн., 2001. – 736 с.
10. Жинкин Н. И. О переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопр. психологии. – 2001. – № 3. – С. 35–47.
11. Залевская А. А. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2000. – 354 с.
12. Засекіна Л. В. Мовна особистість у сучасному соціальному просторі / Л. В. Засекіна // Соц. психологія. – 2007. – № 5. – С. 82–90.
13. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
14. Карасик В. И. Языковой круг. Личность. Концепты. Дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
15. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 210 с.
16. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
17. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 462 с.
18. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
19. Крылов А. А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / А. А. Крылов, С. А. Маничев. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.
20. Лавриненко О. Л. Психолінгвістичний аналіз мовної особистості студентів / О. Л. Лавриненко // Актуальні проблеми психології : зб. наук / ред. С. Д. Максименко. – К., 2009. – Вип. 6. – С. 156–166.
21. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 312 с.
22. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 2001. – 461 с.
23. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2004. – 325 с.
24. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2006. – 370 с.
25. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 173 с.
26. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.

27. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Тетлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
28. Митин Н. А. Новые модели математической психологии и информационные процессы / Н. А. Митин // Новое в синергетике. Взгляд в третье тысячелетие : сб. ст. / под ред. Г. Малинецкого. – М. : [б. и.], 2002. – С. 21–37.
29. Нойман Л. Г. Происхождение и развитие сознания / Л. Г. Нойман. – М. : Республика, 1998. – 276 с.
30. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика, методики и тесты / Д. Я. Райгородский – Самара : Издат. дом «Бахрай – М», 2002. – 668 с.
31. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 523 с.
32. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія / М. Л. Смульсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
33. Солдатова Г. У. Психодиагностика толерантности личности : сб. методик исследования поведения личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
34. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития / Е. Б. Старовойтенко – Киев : Лыбидь, 1992. – 215с.
35. Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг, Дж. Форсайт – СПб. : Питер, 2002. – 382 с.
36. Торопцев И. С. Язык и речь : монография / И. С. Торопцев – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1985. – 199 с.
37. Уфимцева Н. В. Биологические и социальные факторы в речевом развитии // Н. В. Уфимцева // Этнопсихолінгвістика. – Вып. 5. – 1988. – С. 163–183.
38. Ушакова Т. М. Психолінгвістика : сб. методик исследования личности / Т. М. Ушакова – М. : ПЕРСЕ, 2006. – 416 с.

М. О. Оран

Психология речевого опыта личности

На современном этапе психологических исследований становится понятным, что ни термин «речь», ни термин «речевая деятельность» не исчерпывают содержания всех вопросов, связанных с функциони-

рованием речевых механизмов в сознании человека. Исследования языковой / речевой компетенции и компетентности (Е. Д. Божович, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, Дж. Равен), речевой способности (Г. И. Богин, Н. М. Шацкая, Дж. Миллер, Ч. Осгуд, Д. Слобин, Д. Хаймс, Н. Хомский), лингвистических и речевых способностей (Г. В. Ейгер, М. К. Кабардов, Л. А. Онуфриева, С. О. Ренке, С. Н. Цейтлин), языковой картины мира (Ю. А. Аксенова, Л. Д. Готовкина, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев, И. А. Стернин), речевой культуры (Т. С. Бочкарева, С. М. Бронникова, Л. В. Засекина, Е. В. Иванова), языковой личности (Ю. Д. Апресян, В. И. Беликов, Е. Р. Боринштейн, Ю. Н. Караулов, С. О. Сухих, Н. А. Фомина) дают достаточно фактического материала для того, чтобы утверждать, что механизм, обеспечивающий речевое взаимодействие человека, является более сложным и организованным. Анализ научной литературы показывает, что осуществленные исследования, несмотря на значительное количество фактических данных, не дают единой целостной картины существования и функционирования речевых феноменов в сознании человека. Причину отсутствия современных исследований упомянутого механизма мы видим в сложности и многогранности проблемы. Указанные предпосылки, с одной стороны, определяют актуальность проводимого исследования, а с другой – обозначают методологические и теоретические предпосылки осуществления исследования речевого опыта личности.

Цель исследования – создание теоретической модели и эмпирическое изучение организации речевого опыта личности как совокупности структурно-функциональных характеристик его внутренней и внешней структуры, а также в установлении принципов, закономерностей и потенциальных зон развития организации речевого опыта в структуре личности.

Использование в качестве методологической основы психологических исследований системного подхода определяет необходимость не только принятия за психикой таких качеств, как целостность, организованность, структурность, иерархичность, но и раскрытие того, в каком именно виде и формах эти системные качества выступают в конкретных явлениях. Психологические конструкты, которые обуславливают различные проявления речевого взаимодействия человека, согласно системному подходу, представляются как обязательно организованные в систему. Как отмечает А. А. Залевская, «речевой механизм человека представляет собой многоплановый фено-

мен, исследование которого предполагает выявление особенностей устройства (т. е. некоторой структуры с учетом наличия специфических единиц и их многоуровневой организации), процессов и их результатов» (Залевская, 2000). Однако до сих пор мы не находим научных исследований, которые бы рассматривали речевые феномены системно.

Исходным положением в нашем исследовании выступает утверждение того, что человек категоризирует окружающий мир с помощью языка. Как отмечал А. А. Леонтьев, «речь (язык) – это одновременно то, чем обобщается и передается отдельным людям опыт общественно-исторической практики человечества. Это условие присвоения этого опыта индивидами и вместе с тем форма его существования в сознании» (Леонтьев, 2003, с. 378). В исследованиях подчеркивается, что содержание индивидуального опыта составляют определенные схемы интерпретации событий и явлений, опосредующие взаимодействие субъекта с миром (А. Н. Лактионов, Н. В. Чепелева). В работах психологов наличие инвариантных и индивидуальных специфических параметров категоризации субъективного опыта отражается в понятиях «образ мира» и «актуальные координаты опыта» (Е. Ю. Артемьева, В. П. Серкин), «категориальная структура индивидуального сознания» (В. Ф. Петренко), «координаты семантических пространств» (А. Г. Шмелев). Современные исследования опыта характеризуют последний как совокупность знаний, умений и навыков (К. К. Платонов), ментальную модель мира (М. Л. Смутьсон), жизненный мир личности (Т. М. Титаренко), интерпретативные стратегии жизни (И. В. Лебединская, Н. В. Чепелева), систему, которая складывается из способов, приемов и правил решения задач (Ю. К. Стрелков), деятельность, представленную в сознании человека (А. В. Турчинов). Соответственно, научные изыскания касаются проблем субъективного (Е. Ю. Артемьева, И. В. Калинкина) и субъектного опыта (К. В. Стародубцева, И. С. Якиманская), индивидуального (А. Н. Лактионов, Ю. А. Соколова), личного (Н. В. Чепелева, И. С. Якиманская) и личностного опыта (Ю. А. Бирюкова, Н. В. Чепелева), личного социального (О. Б. Соболева) и личного ментального (В. В. Селиванов), жизненного (В. Е. Закревский, П. В. Корнеев), регуляторного (О. К. Осницкий), гендерного (Л. Д. Тодорив), ментального (М. А. Холодная), когнитивного (И. М. Лялюк) и профессионального опыта (Ф. С. Исмайлова, О. В. Конева, Ю. П. Поваренков, Н. И. Стомба, Ю. А. Тукачев, Е. А. Евдокимова). Как видим, психологический

феномен опыта затрагивает разные стороны и варианты взаимодействия личности и мира. Это позволяет предположить, что в речевом опыте закреплены варианты именно речевого освоения личностью окружающей действительности.

Как показывает анализ научной литературы, последовательного теоретико-практического изучения речевого опыта не осуществлялось. Между тем, взаимосвязь опыта и речи определяется в современной психологии, исходя из того, что средством создания опыта являются, с одной стороны, глубинные семантические и синтаксические универсалии (Ч. Осгуд, Н. Хомский), текст как средство организации, осмысления и упорядочения опыта (Н. В. Чепелева), а с другой – ментальные структуры, представления и пространство (В. Н. Дружинин, М. А. Холодная), ориентировочные когнитивные схемы (У. Найссер, Е. Толман, Д. Палмер). Таким образом, содержанием опыта определяют и концепты, и мир внутренних переживаний человека.

Термин «речевой опыт» с различным смысловым наполнением используется в лингвистике (Л. В. Щерба), психолингвистике (А. А. Залевская, В. И. Карасик) и лингводидактике (Л. И. Божович). Представление о речевом опыте как особой психической реальности, которая детерминирует свойства речевого взаимодействия человека со средой, постепенно складывалось – в разном терминологическом оформлении, в различных отраслях зарубежных и отечественных психологических и психолингвистических исследований. Но, несмотря на пристальное внимание к проблемам взаимосвязи речи и опыта, речевой опыт не выступал самостоятельным объектом психологического исследования.

Итак, исходя из общепсихологической трактовки опыта как совокупности всех знаний, умений и навыков человека, его социальных установок, мы полагаем, что наиболее системным образованием в сознании, которое аккумулирует все речевые проявления человека, является феномен «речевого опыта». В исследовании мы исходим из теоретических рассуждений Л. В. Щербы и А. А. Залевской о том, что существование речевых механизмов в сознании понимается как динамическая функциональная система, которая характеризуется структурой, процессами и результатом. Подчеркивая, что «этот механизм, эта речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта данного индивида, а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта» (Щерба, 1974, с. 25), Л. В. Щерба

имплицитно определил речевой опыт субъекта предметом деятельности речевого механизма тем, что именно перерабатывается в процессе функционирования речевого механизма (Залевская, 2000). Однако отсутствует дальнейшее глубокое теоретическое и практическое осмысление выделенного Л. В. Щербой понятия.

Рассматривая речевой опыт частью индивидуального социального опыта, мы определяем его как систему, т. е. как упорядоченную совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, которая обеспечивает речевое освоение личностью мира. Речевой опыт характеризуется наличием структуры, которая определяется как совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе; и организации – как структурно-функциональные показатели речевого опыта.

Таким образом, нами создана теоретическая модель речевого опыта личности, согласно которой последний рассматривается как система, направленная на обеспечение речевого освоения мира личностью. Конструирование модели речевого опыта личности, исходя из системного подхода и структурно-функционального анализа, предполагает выделение в системе речевого опыта: 1) системообразующего фактора; 2) функций системы; 3) структуры системы; 4) элементов системы.

Исходя из положения теории функциональных систем П. К. Анохина о том, что любой комплекс и любое множество становятся системой, только благодаря результату (Анохин, 1978), мы определяем системообразующим фактором речевого опыта наличие упорядоченной системы продуктов речевого освоения мира личностью, которые представлены в виде знаний, когнитивных репрезентаций, отношений и личностных характеристик. Возможность и необходимость выделения системы речевого опыта обуславливается наличием его функции, которая не сводится к функциям любых других систем, находящихся в сознании человека. Такой функцией является функция речевого освоения мира. Данный термин акцентирует, в первую очередь, то, что предметный мир закрепляется в сознании человека в языковых знаках, значениях и приобретает личностный смысл именно в процессе осуществления всех видов взаимодействия человека с миром (в процессе предметной, речемыслительной, речевой деятельности, общения и т. д.). Следовательно, речевое освоение – это такое

освоение окружающего мира человеком, при котором результаты взаимодействия субъекта с миром закрепляются в опыте в речевых формах.

Обозначение нами двух структур в строении речевого опыта детерминировано наличием двух функций в общей функции речевого опыта и основывалось на выделении Л. С. Выготским двух структур сознания. Как отмечал ученый, «изучение развития и функционирования этих систем может осуществляться только с учетом их взаимосвязи и взаимообусловленности» (Выготский, 2006, с. 363). Из определения системообразующей функции речевого опыта речевого освоения мира логически вытекает, что в сознании человека данный опыт исполняет две функции: 1) закрепления и упорядочения результатов речевого освоения мира; 2) опосредование речевого освоения мира личностью.

Наличие двух основных функций речи позволяет предположить наличие двух структур речевого опыта, которые различаются своими функциями в осуществлении речевого взаимодействия субъекта с миром. Полагаем, что осуществление воплощения мысли в слово происходит с помощью взаимосвязанного функционирования: 1) речевой способности как готовности к усвоению языковых и речевых знаний; 2) речевых способностей, которые обуславливают индивидуальные особенности в овладении речью и продуцировании высказываний; 3) речевой компетенции как совокупности речевых знаний, необходимых для «совершения» мысли и 4) речевой деятельности как «деятельности по формированию и формулированию мысли средствами языка и способом речи» (Зимняя, 2011, с.161). В таком аспекте речевая готовность определяет потенциальную возможность овладения языковыми и речевыми знаниями и осуществления речевой деятельности, речевые способности обуславливают индивидуальное своеобразие усвоения речевых знаний (речевая компетенция) и закрепление речевых навыков и умений (речевая деятельность).

Выделение именно этих элементов внутренней структуры как необходимых и достаточных в общей структуре речевого опыта определяется: а) наличием единого системообразующего фактора внутренней системы – все элементы ее направлены на формирование и формулирование мысли и обуславливают индивидуальное своеобразие такого формирования; б) отличием функций: речевая способность создает предпосылки, речевые способности обуславливают индивидуальные особенности, речевая компетенция упорядочивает языко-

вые и речевые знания, речевая деятельность формирует и формулирует мысль; в) иерархией элементов: речевая способность является психофизиологической предпосылкой функционирования речевой системы, а речевые способности – индивидуальными особенностями, обуславливающими своеобразие функционирования речевой компетенции и речевой деятельности; г) совместимостью и взаимовлиянием выделенных структурных компонентов: индивидуальное своеобразие каждого из элементов обусловлено особенностями строения и функционирования других трех. Таким образом, есть основания для вывода о том, что вышеупомянутая внутренняя структура речевой системы адекватна цели обеспечения формирования внутреннего содержания речевого освоения мира личностью.

Определяя системообразующую функцию внешней структуры речевого опыта как функцию общения, мы акцентируем внимание на том, что речевое общение всегда осуществляется посредством знаков, значений и смыслов. Это позволяет предположить, что система смыслов, воплощенная в языковых знаках и речевых значениях, составляет содержание и структуру внешней структуры речевого опыта. Соответственно, особенности усвоенных знаков, составляют содержание речевой компетентности – как «знания правил выражения мыслительного содержания с помощью средств языка, владение необходимыми для данного вида деятельности операционными структурами и навыками их реализации» (Л. А. Бутакова). Значения составляют содержание языковой картины мира – как «совокупности знаний о мире, которые зафиксированы в лексике, фразеологии, грамматике» (В. А. Маслова). Личностные смыслы выражаются при помощи речевой культуры как «система ценностей, которая определяет отношение людей к языку, его нормам и которая проявляется в процессе повседневного общения» (А. В. Белова).

Таким образом, речевой опыт является структурно-функциональной системой личности, суть которой – процесс и продукт обработки и упорядочения результатов речевого освоения личностью мира при помощи речевой готовности, речевых способностей, речевой компетенции, речевой деятельности посредством речевой компетентности, языковой картины мира и речевой культуры личности.

Построение программы эмпирического изучения сконструированной модели речевого опыта осуществлялось на основании вышеизложенных теоретических предпосылок и предусматривало изу-

чение структурно-функциональных особенностей внутренней и внешней структуры.

Внутренняя структура речевого опыта изучалась с помощью комплекса диагностических методик, которые были направлены на исследование выделенных нами эмпирических референтов составных элементов речевой способности, речевой компетенции, речевых способностей и речевой деятельности. Концепция построения теоретической модели речевого опыта личности предполагала, что элементы внутренней структуры, обуславливая своеобразность закрепления результатов речевого освоения мира личностью, внешне проявляются через элементы внешней структуры, которые, таким образом, выступают системно-описательными характеристиками речевого опыта. Возможность выявить качественно новое психологическое содержание, отражающее внутреннюю связь между отдельными элементами речевого опыта, появляется, благодаря факторному анализу. Как отмечал А. Н. Лактионов, «тем самым возникает принципиальная возможность расшифровки психологического содержания неотрефлексированных подсознательных и надсознательных структурно-динамических составляющих индивидуального опыта» (Лактионов, 2010, с. 125). Факторный анализ переменных речевого опыта имел целью актуализацию латентных переменных, образующих качественно новые функции и характеристики внешней структуры речевого опыта.

Эмпирическим исследованием охвачено 580 человек – 386 респондентов возрастного периода «зрелая юность» (средний возраст – 18 лет) и 194 ребенка младшего школьного возраста (средний возраст – восемь лет). Организация эмпирического исследования методом «поперечных срезов», как предполагалось, позволит определить закономерности динамики структурно-функциональных характеристик речевого опыта. Выбор именно этих возрастных групп обусловлен тем, что возрастные периоды младшего школьного возраста и ранней взрослости представляют собой точки начала и относительного завершения формирования речевого опыта как системы, в которой уже четко прослеживаются структурно-функциональные особенности. Отталкиваясь от положений отечественной психолингвистики (Выготский, 2006; Зимняя, 2011; Леонтьев, 2003) о том, что сутью речевого развития есть изменение способов использования языка с целью познания и общения, можем утверждать, что именно в указанных возрастных периодах происходят наиболее существенные изменения в способах речевого освоения мира личностью. Именно

поэтому мы считаем, что сравнение структурно-функциональных особенностей речевого опыта в данных возрастных группах позволит обозначить тенденции и закономерности динамики речевого опыта.

Итак, внутренняя структура диагностировалась, а затем описывалась с помощью 32 показателей, которые, в результате, дали общую картину развития у респондентов структурных элементов. Наличие взаимосвязи и взаимодействия указанных элементов анализировалось через корреляционные связи между показателями отдельных элементов. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Корреляционные связи между показателями элементов
внутренней подструктуры речевого опыта в выборках
«дети младшего школьного возраста» ($p < 0,01$; $n = 194$)
и «зрелая юность» ($p < 0,01$; $n = 386$)**

	Речевая способность		Речевая компетенция		Речевые способности		Речевая деятельность	
	дети	юноши	дети	юноши	дети	юноши	дети	юноши
Речевая способность	1	1	0,518	0,634	0,458	0,500	0,463	0,618
Речевая компетенция	0,518	0,634	1	1	0,500	0,518	0,479	0,580
Речевые способности	0,458	0,500	0,500	0,518	1	1	0,505	0,664
Речевая деятельность	0,463	0,618	0,479	0,580	0,505	0,664	1	1

У детей младшего школьного возраста все корреляционные связи являются статистически значимыми, что означает наличие взаимосвязи между отдельными элементами внутренней структуры речевого опыта.

Анализ корреляционных связей между показателями элементов внутренней структуры в выборке «зрелая юность» демонстрирует, что наиболее тесная связь наблюдается между речевой деятельностью и речевыми способностями ($r = 0,66$). Также высокие уровни корреляции обнаружены в парах: речевая способность – речевая компетенция ($r = 0,63$), речевая способность – речевая деятельность ($r = 0,62$). Это позволяет утверждать, что от уровня психофизиологической, языковой и речевой готовности человека зависят и уровень организации языковых и речевых знаний, и уровень организации речевых способностей, и уровень организации речевой деятельности.

Это, в свою очередь, позволяет рассматривать речевую способность как базовый, фундаментальный уровень, от которого зависит формирование и организация всех элементов внутренней структуры речевого опыта.

Таким образом, строение внутренней структуры в обеих выборках – одинаковое, о чем свидетельствует наличие статистически значимых корреляционных связей. Отличия заключаются в качественных характеристиках данных связей: у детей они однородны, а у взрослых наблюдаются доминирующие связи, что свидетельствует о наличии определенной иерархизированной структуры. В выборке «зрелая юность» четко прослеживается наличие преобладающих взаимных связей: между речевой деятельностью и речевыми способностями и между речевой способностью и речевой компетенцией. Взаимодействие именно в таких парных связях приводит к упорядочению всей структуры и определяет индивидуальные различия. В выборке «дети младшего школьного возраста» таких преобладающих корреляционных связей не наблюдается – различия коэффициентов корреляций между уровнем организации элементов статистически не значимы и не указывают на наличие существенных различий между силой связи. Сравнение корреляционных связей позволяет сделать вывод о том, что во внутренней структуре речевого опыта взрослых носителей языка появляются определенные преобладающие связи, что свидетельствует о наличии иерархической, а следовательно – упорядоченной структуры. Таким образом, направление развития внутренней структуры заключается не в изменении структуры, а в изменении функциональных характеристик внутренней структуры – качественном изменении связей между элементами. Следовательно, динамика развития внутренней структуры речевого опыта обнаруживает тенденцию к упорядочению, проявляющуюся в иерархизации элементов. Это позволяет утверждать, что развитие внутренней структуры речевого опыта заключается в специализации отдельных структур, выделении их функций, то есть – в дифференциации.

Эмпирическое исследование внешней структуры речевого опыта основывается на теоретическом утверждении того, что элементы внутренней структуры, в процессе обобщения и упорядочения, сочетаясь с элементами других подструктур и личностными особенностями, создают содержание элементов внешней подструктуры. При этом приобщение личностных и индивидуальных характеристик к

содержанию элементов внутренней подструктуры создает своеобразие внешнего проявления указанных элементов.

Возможность выявить качественно новое психологическое содержание, отражающее внутреннюю связь между отдельными элементами речевого опыта, появляется, благодаря факторному анализу. Как отмечал А. Н. Лактионов, «тем самым возникает принципиальная возможность расшифровки психологического содержания неотреллексированных подсознательных и надсознательных структурно-динамических составляющих индивидуального опыта» (Лактионов, 2010). Факторный анализ переменных речевого опыта имел целью актуализацию латентных переменных, образующих качественно новые функции и характеристики внешней структуры речевого опыта.

Полученные в результате исследования внутренней структуры речевого опыта корреляционные матрицы из 32 переменных были подвергнуты факторному анализу. Согласно критерию «каменистой осыпи», в выборке «зрелая юность» выделено три фактора, в выборке «младший школьный возраст» – шесть. Содержательный анализ переменных, вошедших в факторы, выделенные в выборке «зрелая юность», позволил условно обозначить их как «интерпретативный» (13 %); «регулятивный» (11 %); «инструментальный» (8 %). У детей младшего школьного возраста факторы характеризуются как «интеллектуальный» (12 %); «креативный» (11 %); «коммуникативный» (8 %); «операционный» (7 %); «инструментальный» (6 %) «вариативный» (6 %).

Сравнение структурно-функциональных особенностей внешней структуры речевого опыта в двух возрастных группах позволило выявить закономерности его возрастной динамики. Качественный анализ выделенных факторов позволяет четко проследить путь развития внешней структуры – от сочетания отдельных частей у детей до генерализованных частей, которые через небольшое количество структурных элементов реализуют все функции внешней структуры. У детей обнаружено шесть факторов внешней структуры, которые (как видно из анализа переменных, включенных в их состав) содержательно отличаются от факторов, выделенных у взрослых. Генерализация отдельных частей приводит к наличию трех факторов во взрослом возрасте, которые проявляют четкую направленность на опосредование речевого освоения мира личностью. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что динамика развития внешней структуры подчиняется принципу интеграции и заключается в объединении отдельных частей в единое целое.

Таким образом, теоретическое осмысление и операционализация понятия «речевой опыт» в парадигме структурно-функционального подхода и теории систем привело нас к пониманию того, что основополагающей характеристикой является именно организация опыта. Как отмечал Б. Ф. Ломов, «существенной характеристикой многоуровневых систем является относительная автономия каждого из уровней, которые в нее входят, и их определенное соподчинение. Это составляет важнейшее условие саморегуляции системы. От того, какие именно уровни формируются в системе и как они связаны друг с другом (какой из них в данных условиях является ведущим, а какой – подчиненным), зависит оперативность и эффективность регуляции» (Ломов, 1999, с.137). Этим самым Б. Ф. Ломов утверждает, что эффективность системы зависит от уровня ее организации, то есть от уровня упорядоченности и взаимной связи между частями системы. Аналогичное мнение высказывает и М. И. Сетров, отмечая, что «раскрытие законов функционирования и функциональных связей систем и будет раскрытием законов организации» (Сетров, 1972, с. 25).

Современные научные представления в рамках системно-организационного подхода (О. О. Богданов, Е. Г. Винограй, Г. Т. Паламарчук, М. И. Сетров) рассматривают организацию как категорию, характеризующую источники функциональности, и в более широком смысле – эффективности систем в решении актуальных задач. Таким образом, система описывается через наличие – отсутствие у нее такой характеристики, как организованность, которую Е. Г. Винограй определяет в двух основных аспектах: «1) как свойство системы, которое порождает ее функциональность (статический аспект); 2) как процесс, который формирует это свойство (динамический аспект)» (Винограй, 1989, с. 34]. Итак, выделение основных закономерностей организации системы речевого опыта осуществляется через обозначение: 1) закономерностей процесса упорядочения элементов системы в единое целое; 2) основных качеств, которыми описывается организация системы речевого опыта личности.

1. Закономерности процесса организации речевого опыта личности.

Один из универсальных законов развития, ортогенетический закон заключается в следующем: «Везде, где есть развитие, оно идет от состояний относительной глобальности и отсутствия дифференциации к состояниям большей дифференцированности, артикулированности и иерархической интеграции. Органическое развитие – это всегда постепенно увеличивающаяся дифференциация, иерархи-

ческая интеграция и централизация внутри генетического целого» (Чуприкова, 1997, с. 71]. А снижение достигнутого уровня дифференцированности и интегрированности системы означает, соответственно, ее регресс, деградацию. Как отмечают исследователи (Н. И. Чуприкова, О. М. Поддьяков), данный закон характеризует развитие любых целостных систем – организмов, индивидов, социальных общностей и т. п. Следовательно, развитие любой системы может быть понято в терминах дифференциации–интеграции, предусматривающих как увеличение сложности системы и степени специализации и сегрегации ее подсистем, так и их взаимодействие, обеспечивающее целостность системы в целом. Патологические процессы любого генезиса упрощают строение структуры, размывая границы подсистем, приводят к нивелированию качественных различий между ними, гомогенизации и, как следствие, – функциональному упрощению системы и снижению качества адаптации; другим следствием патологии является уменьшение количества межфункциональных внутрисистемных и межсистемных связей, за счет чего страдают гибкость и целостность всей системы.

В исследовании закономерностей процесса организации речевого опыта мы также отталкиваемся от идеи Л. С. Выготского. Различение планов речи – внутреннего, семантического и внешнего, фазического – позволило Л. С. Выготскому обозначить диалектику их развития: «Смысловая сторона речи развивается от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению» (Выготский, 2006, с. 963). В непрерывном и взаимосвязанном потоке этих процессов происходят и структурные изменения опыта. Учитывая выделенные Л. С. Выготским структуры сознания – внешней и внутренней – и путь их развития (внутренний – от целого к частям, а внешний – от частей к целому), мы можем утверждать, что развитие внутренней структуры речевого опыта осуществляется путем дифференциации неразделенного целого на отдельные структурные части с четким выделением их функций, а развитие внешней структуры речевого опыта происходит посредством интеграции – как объединение отдельных частей в единое целое, укрупнение частей и появление нового качества. Чем более дифференцированной является структура внутренних элементов речевого опыта, тем более эффективно происходит процесс разграниченно-интегрированного отображения объектов и ситуаций в процессе речевого освоения личностью мира.

Таким образом, наличие двух процессов в организации систем – дифференциации и интеграции – и выделение нами двух структур речевого опыта, одна из которых является внутренней, а другая – внешней, позволяет говорить о том, что динамика развития внутренней структуры опыта заключается в дифференциации неразделенного целого на отдельные иерархично расположенные структурные элементы с четким выделением их функций. А внешняя подструктура речевого опыта, которая связана с выявлением наружу содержания внутренней структуры, развивается посредством интеграции – от части к целому – как объединение отдельных частей в единое целое, их укрупнение и появление нового качества. Это подтверждается и результатами факторного анализа: у детей – шесть факторов, они являются монолитными, гомогенными и нечетко функционально дифференцированными. А у взрослых внешняя структура становится четко иерархизированной (выделяется главный фактор и второстепенные, подчиненные), артикулированной (наличие центральной связи и вторичных менее существенных связей), которые являются основными признаками интеграции систем. Как отмечал Б. Ф. Ломов, «в реальном процессе психического развития оба варианта – интеграции и дифференциации – выступают в диалектической взаимосвязи» (Ломов, 1999, с. 159). Чем более дифференцированной является структура внутренних элементов речевого опыта, тем более эффективно происходит процесс интегрированно-обобщенного отображения объектов и ситуаций в процессе речевого освоения индивидом мира.

2. Организация как качество системы речевого опыта личности.

Если рассматривать систему «вне процессов развития» (что является весьма условным и делается в исследовательских целях), в статическом аспекте, то возникает вопрос определения критериев уровня организованности системы. Сущность организации определяет ее свойства как совокупность проявлений, отражающих общие, характерные и специфические черты организации. Как отмечал М. И. Сетров, «организованность системы тем выше, чем больше устойчивость структуры, ее элементов и лабильность их функций, направленных на сохранение специфических свойств и функций системы как целого» (Сетров, 1972, с. 45). Таким образом, анализ организации в аспекте свойств системы делает акцент именно на функциональных особенностях системы, и описывается через особенности сочетания, взаимодействия и изменений функций системы. Функцию М. И. Сетров определяет как «такое отношение части к

целому, при котором само существование или любое проявление части обеспечивает существование или любую форму проявления целого» (Сетров, 1972, с. 31). Организационное определение функции содержательно и по сути совпадает с её пониманием как зависимости между переменными в математике. В данном определении отражается и качественная сторона зависимости, ее способность содействовать сохранению системы.

Следовательно, критериями, определяющими уровень организованности системы, служат высота и степень организованности. Они основаны на идее, сформулированной М. Н. Сетровим: «высота организованности соответствует переходу на качественно более высокий уровень, то есть изменениям организации, так сказать, по вертикали, а степень организованности – изменениям в пределах данного качества, то есть по горизонтали» (Сетров, 1972, с. 37). В данном определении «высота организованности» рассматривается как производительность, способность к полному раскрытию функций, следовательно – как показатель оптимального уровня функционирования системы. А степень организованности проявляется как четкость и упорядоченность действий структурных элементов между собой в решении задач системы. Следовательно, акцент делается на направлении изменений системы. Проявлением организованности на уровне структур является повышение согласованности и упорядоченности отдельных процессов и структур (горизонтальная плоскость) и достижения оптимального уровня взаимодействия системы с окружающей средой (вертикальная плоскость).

Высота организованности системы как свойство организации рассматривается в горизонтальной плоскости в виде связей элементов внутренней структуры с внешней и реализуется через принципы совместимости функций, актуализации функций и нейтрализации дисфункций (Сетров, 1972). Таким образом, данный параметр организации концентрирует внимание на взаимодействии функций системы между собой: чем лучше взаимодействуют между собой функции системы, тем выше уровень ее организованности. Принцип совместимости функций отражает необходимость для возникновения системы наличия однородных, способных к взаимодействию элементов. В соответствии с принципами совместимости и актуализации функций и принципа нейтрализации дисфункций, критериями уровня высоты организованности системы речевого опыта выступают: 1) производительность; 2) полное раскрытие функций; 3) достижение результата. То

есть, для оптимально развитой организации системы характерна устойчивость состава элементов при одновременной лабильности их функций. Данный принцип был назван М. И. Сетровим принципом актуализации функций и в его работах выступает одновременно критерием организованности и основой для определения организации. «Чем больше свойств системы проявляется как их функции, тем более организованной является система» (Сетров, 1972, с. 37).

Поскольку высота и степень организованности системы определяются через особенности взаимодействия функций, а функции описываются как зависимости между переменными, то эмпирически это проявляется через качественный и количественный анализ связей между элементами внутренней и внешней структур речевого опыта, каждая из которых отличается наличием самостоятельной функции в осуществлении речевого освоения личностью мира. В таблицах 2 и 3 отражены корреляционные связи между показателями внутренней структуры и факторами внешней структуры в двух возрастных группах.

Таблица 2

Корреляционные связи между показателями внутренней структуры и факторами внешней структуры в выборке «дети младшего школьного возраста»

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
Речевая способность	0,53	0,49	0,53	0,38	0,20	0,12
Речевая компетенция	0,67	0,35	0,62	0,17	0,14	0,31
Речевые способности	0,49	0,57	0,16	0,21	0,20	0,42
Речевая деятельность	0,30	0,49	0,41	0,28	0,38	0,60

Поскольку, как отмечено выше, высота организации определяется как уровень упорядоченности системы в горизонтальной плоскости, то при анализе характеристик высоты мы анализировали пары элементов внутренней структуры за горизонтальными связями в их отношении к факторам внешней структуры. Таким образом, у детей младшего школьного возраста «горизонтальные» пары элементов внутренней структуры «речевая способность – речевые способности» демонстрируют практически одинаковые коэффициенты корреляции с первым и вторым факторами – 0,53 и 0,49; 0,49 и 0,57, соответ-

ственно; и несколько менее значимые – с четвертым и пятым факторами – 0,38 и 0,21; 0,20 и 0,20, соответственно. Аналогичная ситуация наблюдается и в паре «речевая компетенция – речевая деятельность». Изменение коэффициентов корреляции в данных парах в зависимости от фактора внешней структуры не выявляет закономерности взаимодополнения функций данных элементов в реализации связи с внешней структурой. Мы не наблюдаем явления «взаимного дополнения функций», которое М. И. Сетров определяет показателем принципа совместимости функций. И это свидетельствует о недостаточной высоте организованности речевого опыта у детей младшего школьного возраста.

Таблица 3

Корреляционные связи между показателями внутренней структуры и факторами внешней структуры в выборке «зрелая юность»

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Речевая способность	0,41	0,75	0,32
Речевая компетенция	0,55	0,83	0,02
Речевые способности	0,88	0,53	0,04
Речевая деятельность	0,78	0,55	0,54

В корреляционных связях выборки «зрелая юность» четко прослеживается тенденция к совместимости функций – преобладание одного элемента приводит к уменьшению значимости другого в данном факторе и наоборот. Если в первом факторе в паре «речевая способность–речевые способности» более значимым является корреляционная связь способностей (0,88), то во втором преобладает речевая способность (0,75). Аналогичная ситуация наблюдается в паре «речевая компетенция–речевая деятельность». В первом факторе преобладает речевая деятельность (0,78), а во втором – речевая компетенция (0,83). Таким образом, каждый элемент в горизонтальных связях внутренней структуры обнаруживает доминирующую роль в функционировании определенного фактора, а другой – дополняет его. Этим доказывается способность системных элементов к взаимному дополнению функций, взаимосвязанных изменений уровня воздействия элемента внутренней структуры в связи с элементами внешней.

Таким образом, сравнение характеристик развития совместимости и актуализации функций в двух возрастных выборках позволяет обозначить закономерности динамики развития высоты орга-

низованности системы речевого опыта. Статистически одинаковые показатели коэффициента корреляции между парами горизонтальных связей с факторами внешней структуры у детей младшего школьного возраста свидетельствуют об одинаковой доле представления данных функций внутренней структуры во внешней, что не позволяет говорить об их совместимости и актуализации. В выборке «зрелая юность» наблюдается высокий уровень актуализации функций и их совместимости, о чем свидетельствуют взаимодополняющие значения коэффициентов корреляции. Если с языковой картиной мира речевая способность коррелирует с показателем 0,41, а речевые способности – с показателем 0,88, то в речевой культуре происходит изменение преобладающей связи: увеличивается взаимосвязь речевой способности (0,75) и уменьшается связь речевых способностей (0,52). Аналогичная ситуация наблюдается и в паре «речевая компетенция–речевая деятельность». С языковой картиной мира наиболее высокий показатель взаимосвязи проявляет речевая деятельность (0,77), а с речевой культурой – речевая компетенция (0,83).

Такое изменение уровня взаимосвязи внутри пар, находящихся на одной «горизонтальной» плоскости, свидетельствует о совместимости и актуализации – представленность внутренних элементов во внешней изменяется в зависимости от изменения функции элемента, в котором они представлены. Таким образом, «изменяется энергия взаимодействия между элементами, а способ связи выступает инвариантом и структура отражает его формальную модель» (Сетров, 1972, с. 31). Следовательно, совместимость и актуализация функций проявляется как взаимозаменяемость и взаимодополняемость элементов внутренней структуры в их связях с внешними элементами и эмпирически фиксируется через изменения значимости коэффициента корреляции в парах элементов «горизонтальной плоскости».

Нейтрализация дисфункций в динамике развития организации речевого опыта личности осуществляется за счет полного раскрытия функций элементов внутренней структуры, что приводит к уменьшению количества элементов внешней структуры. Таким образом, критерием уровня высоты организации речевого опыта выступает его производительность, которая проявляется через уровень актуализации функций элементов системы.

Степень организованности. В соответствии с принципом сосредоточенности функций, функциональность (а значит и организационная значимость) свойств определяется степенью их направленности

на поддержание основной функции целого (то есть речевого освоения мира). Сосредоточенность и лабильность функций будут тем больше, чем более высокоорганизованной является форма иерархической связи между уровнями организации. Поскольку степень организованности рассматривается как четкость и упорядоченность элементов и предполагает наличие определенных уровней развития организации, то данное свойство описывается через анализ связей внутренней и внешней структур в вертикальной плоскости. Наличие иерархии связей между внутренней и внешней структурами в вертикальной плоскости демонстрирует высокую степень организованности системы речевого опыта. Как показано, внутренняя структура речевого опыта характеризуется вертикальными связями с внешней структурой в парах: «способность + компетенция» и «способности + деятельность». Следовательно, эмпирически это исследуется также через анализ корреляционных связей между показателями внутренней и внешней структуры в разных возрастных выборках, что представлено в таблицах 2 и 3.

Анализ корреляционных связей внутренней и внешней структур в вертикальной плоскости у детей младшего школьного возраста демонстрирует наличие практически одинаковых по значению связей речевой способности (0,53) и речевых способностей (0,49) с фактором «Интеллектуальный». Одинаковые значения коэффициентов корреляции речевой способности (0,49) и речевой деятельности (0,49) со вторым фактором не позволяют говорить о преобладающем влиянии определенного элемента внутренней структуры на функционирование креативного фактора внешней структуры. Аналогичная ситуация наблюдается и в связях элементов внутренней структуры с третьим фактором. Следовательно, ведущих линий вертикальных взаимосвязей внутренней и внешней структур не обнаружено, что свидетельствует об отсутствии иерархизации и генерализации функций – все элементы внутренней структуры воплощаются во внешней структуре почти в одинаковой степени.

В выборке «зрелая юность» наблюдается четкая иерархизация взаимовлияния внутренней и внешней структур. Наиболее значимые корреляционные связи с языковой картиной мира проявляют речевые способности (0,88) и речевая деятельность (0,77). На функционирование речевой культуры наиболее значимо влияют речевая способность (0,75) и речевая компетенция (0,83). Это свидетельствует о том, что на функционирование языковой картины мира ведущее влияние

оказывают именно индивидуально обусловленные особенности формирования и формулирования мысли, а на функционирование речевой культуры – характеристики усвоения, обработки и упорядочивания языковых и речевых знаний. Это демонстрирует четкую упорядоченность конструкторов речевого опыта, сосредоточение функций и, одновременно, их пластичность. По сравнению с характеристиками степени организованности у детей младшего школьного возраста, данное свойство организации у взрослых значительно более развито, в силу увеличения четкости и упорядоченности функций соответствует принципам сосредоточения и лабилизации. Таким образом, динамика степени организованности состоит в генерализации функций и увеличении их пластичности.

С третьим фактором, который описывается как речевая компетентность, статистически значимые связи обнаружено лишь с речевой способностью (0,32) и деятельностью (0,54). Как показано, речевая способность и речевая деятельность выступают иерархическими центрами в вертикальных и горизонтальных плоскостях взаимосвязи внутренней и внешней структур. Поэтому наличие их связи с факторами внешней структуры позволяет сделать вывод о том, что речевая компетентность связана с элементами внутренней структуры как горизонтальными связями (через иерархически более высокий элемент – речевую способность), так и вертикальными (через речевую деятельность). Отсутствие статистически значимых связей с другими элементами внутренней структуры свидетельствует о недостаточном уровне развития высоты и организованности системы речевого опыта и, одновременно, обозначает потенциальные зоны усовершенствования организации речевого опыта личности.

Таким образом, интерпретация результатов эмпирического исследования структурно-функциональной организации речевого опыта подтвердила адекватность теоретических основ построения концептуальной модели. Внутренняя структура речевого опыта направлена на обработку и упорядочение языковых и речевых знаний, а внешняя – на обработку и упорядочение информации, получаемой в процессе речевого освоения мира. Как следствие, именно внешняя структура выступает опосредующим фактором в процессе речевого освоения мира личностью. Исследование показало, что речевой опыт является сложной структурно-функциональной системой, которая характеризуется определенным уровнем организации. Последняя рассматривается как процесс упорядочения структурных элементов и приведения их в

соответствие с функцией системы. Как показывает эмпирическое исследование, организация внутренней структуры речевого опыта осуществляется по принципу дифференциации. Следовательно, более организованным внутренним речевым опытом будет тот, который характеризуется наличием четко определенных структурных элементов. А организация внешней структуры в динамике своего развития обнаруживает тенденцию к интеграции, то есть к объединению ранее разрозненных элементов в единую организованную структуру и приведение ее к оптимальному количеству элементов. Более организованной внешней структурой оказывается та, в которой выделяется небольшое количество взаимосвязанных частей, функции которых являются взаимодополняющими и взаимозависимыми. Таким образом, приходим к выводу, что организация речевого опыта осуществляется в единстве дифференциации и интеграции как основных процессов системы. Закономерности процесса организации речевого опыта личности состоят в непрерывной взаимосвязи анализа и синтеза – динамике дифференцирующих и интегративных процессов. Свойства организации речевого опыта также развиваются в соответствии с общефилософским принципом «единства и борьбы противоположностей»: высота организованности рассматривается как взаимное дополнение функций структурных элементов во взаимосвязях внутренней и внешней структур, а степень организованности – как генерализация и иерархизация функций элементов внутренней структуры во внешней.

Литература

1. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем : избр. тр. / П. К. Анохин ; отв. ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1978. – 399 с.

2. Винограй Э. Г. Общая теория организации и системно – организационный подход / Эмиль Григорьевич Винограй. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1989. – 336 с.

3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во «Смысл» ; Изд-во «Эксмо», 2006. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).

4. Залевская А. А. Введение в психолингвистику : учеб. для студ. вузов / Александра Александровна Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2000. – 328 с.

5. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).
6. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта : монография / Александр Николаевич Лактионов. – Харьков : Изд-во Харьковского нац. ун-та им. В. Н. Каразина, 2010. – 366 с.
7. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 287 с.
8. Ломов Б. Ф. Некоторые принципы системного подхода. Методологические основы системного подхода в психологии : хрестоматия / сост. И. В. Герасимова. – Владивосток : ДВГМА, 1999. – 455 с.
9. Сетров М. И. Основы функциональной теории организации / Михаил Иванович Сетров. – Л. : Наука, 1972. – 164 с.
10. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации / Наталья Ивановна Чуприкова. – М. : АО «СТОЛЕТИЕ», 1997. – 480 с.
11. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Лев Владимирович Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428с.

Е. В. Савченко

Нарративный подход в исследовании индивидуального опыта на личностном уровне

В различных направлениях психологии содержание категории «индивидуальный (жизненный) опыт» имеет различное значение. Так, опыт может рассматриваться как безусловная ценность личности, критерий ее развития, самореализации (К. Роджерс, А. Маслоу, Дж. Энрайт); основное средство развития психики, формирования высших психических функций (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); атрибут субъекта деятельности (К. А. Абульханова-Славская, И. С. Якиманская); главное условие адаптации личности к окружающей среде (А. Н. Лактионов); потенциал новых знаний и умений (Д. Н. Завалишина, М. А. Холодная, Ю. М. Шилков); механизм выхода за пределы конкретной ситуации (В. А. Петровский, Ю. М. Швалб); процесс «упаковки» жизненного пути человека (М. К. Мамардашвили, Н. В. Чепелева).

Неоднозначность трактовки понятия «опыт» связана с отличиями в методологических предпосылках различных теоретических подходов, что приводит не только к наличию большого количества определений понятия «индивидуальный опыт», но и к множественности трактовок его структуры, динамических характеристик, механизмов накопления опыта.

На основе анализа структурных моделей А. Н. Лактионова (Лактионов, 2010), Ю. М. Швалба (Швалб, 2010), уровневых концепций ментального опыта М. А. Холодной (Холодная, 2002) и субъективного опыта Е. Ю. Артемьевой (Артемьева, 1999), работ Н. В. Чепелевой (Чепелева, 2003, 2006), выполненных в постклассическом методологическом подходе к жизненному опыту как к «организованной и целостной структуре», которая поддается интерпретации и реинтерпретации (Чепелева, 2006), мы предложили свою модель индивидуального опыта личности. Под индивидуальным опытом понимаем процесс динамического разворачивания пространства актуальных психологических ресурсов для решения типичных проблем, устранения сложностей, формирования новых структурных элементов для эффективного решения новых проблем. Идея соотнесения опыта с формой организации ментального пространства не нова, она представлена в работах М. А. Холодной (Холодная, 2002), которая рассматривала интеллект как механизм формирования умственного опыта, Н. В. Чепелевой (Чепелева, 2003), которая предложила исследовать личностный опыт как форму ментального пространства, представленную «областями, которые используются для объединения определенной информации» (Чепелева, 2002, с. 20).

Цель исследования – теоретико-эмпирическое исследование особенностей функционирования индивидуального опыта на личностном уровне через анализ характеристик нарративных структур, которые формирует субъект.

Основные задачи исследования:

- 1) разработать модель функционирования индивидуального опыта на личностном уровне;
- 2) рассмотреть нарратив как структуру, позволяющую структурировать и интерпретировать индивидуальный опыт субъекта;
- 3) выделить основные характеристики нарративных структур, которые отображают сформированность свойств индивидуального опыта; установить основные показатели их диагностирования.

Мы выделяем три уровня функционирования индивидуального опыта – *когнитивный, метакогнитивный и личностный*. На *когнитивном уровне* субъект использует уже сформированные элементы опыта, на *метакогнитивном* – можно наблюдать переструктурирование элементов прошлого опыта в соответствии с новыми условиями, на *личностном* – формирование новых единиц опыта, реорганизацию всей его системы.

Д. А. Леонтьев (Леонтьев, 2010) выделяет три класса наиболее существенных ресурсов личности – *физиологические, психологические, социальные*. Под понятием «ресурсы» он понимает индивидуальные особенности, которые обеспечивают эффективность решения личностью задач мобилизации, адаптации, преодоления и предотвращения неблагоприятных ситуаций. К видам психологических ресурсов личности отнесены ресурсы устойчивости (в большей мере ценностно-смысловые, которые обеспечивают общую уверенность в себе), саморегуляции (стратегии взаимодействия с обстоятельствами), мотивационные и инструментальные (навыки, компетенции, стереотипные тактики) ресурсы.

Под «психологическими ресурсами» будем понимать совокупность психических элементов (когнитивных, операциональных, мотивационных и поведенческих), готовых к актуализации для решения задачи, проблемы или проблемной ситуации, стоящей перед субъектом. На разных уровнях анализа индивидуального опыта будем использовать разные понятия: «задача», «проблема», «проблемная ситуация».

Для описания особенностей актуализации опыта на личностном уровне наиболее корректным является использование понятия «проблемная ситуация», под которой понимаем такое соотношение обстоятельств и условий, которое не позволяет субъекту достигнуть цели, используя модели и способы поведения, выработанные в предыдущем опыте взаимодействия. В большей мере проблемная ситуация связана с формированием новых элементов опыта, с опробованием их в действии. Проблемная ситуация может быть переформулирована субъектом в задачу (например конфликтная ситуация с собеседником может быть сформулирована как задача «настоять на своем варианте»), в этом случае задействуются уже сформированные модели и стратегии. Подобные ментальные преобразования называют феноменом «упрощения ситуации», «сужение зоны поиска», поскольку формы активности субъекта будут соответствовать не лич-

ностному, а когнитивному уровню разворачивания структур индивидуального опыта.

Индивидуальный опыт на личностном уровне – процесс разворачивания личностных ресурсов, которые позволяют формировать новые формы опыта за счет выработки новых средств разрешения ситуации, переосмысления полученной информации и придание ей личностного смысла, переструктурирования задач, изменения цели деятельности и т. п.

На рисунке 1 изображена модель функционирования личностного опыта, представленная тремя уровнями: актуальным уровнем функционирования, уровнем фиксированных структур опыта и уровнем формирования потенциальных структур.



Рис. 1. Модель функционирования индивидуального опыта на личностном уровне

Актуальный уровень функционирования структур опыта представлен актуальной проблемной ситуацией, моделью данного типа ситуации, ранее сформированной в опыте субъекта, и операциями, которые на основе этих двух компонентов формируют модель актуальной проблемной ситуации. Таким образом, модель (образ) актуальной проблемной ситуации всегда опосредован и наличными моделями (когнитивными ресурсами) субъекта, и особенностями самой ситуации. Сформированные и опробованные в прошлых ситуациях когнитивные структуры «накладываются» на реальность, что обеспечивает ее пассивное отражение. Согласно классификации механизмов интерпретации, описанных Н. В. Чепелевой (Чепелева, 2006), это соответствует первому уровню семиотипизации, который заключается в отнесении актуальных данных к определенному типу ситуаций за счет словесного обозначения, и структурировании информации за счет использования определенной типичной модели, которая выполняет функции фреймовых и скриптовых структур.

Более активный уровень обработки информации предполагает конструирование модели реальной ситуации за счет переструктурирования, трансформации типичной модели, что приведет ее в соответствие с реальностью. Модель уточняется до тех пор, пока ее содержание не будет полностью согласовано с содержанием поступающей извне информации. И. Ю. Владимиров выделил две основные стратегии в процессе трансформирования модели: «направленность на поиск информации» и «направленность на припоминание» (Практическое..., 2007).

Для интерпретации информации, определения ее смысла для личности удобной формой представления модели является текстовая. В этом случае личность может легко задействовать коммуникативный механизм понимания, который предполагает конструирование нарратива, такой лингвистической формы, которая позволяет «рассказать о своем понимании реальности Другому» (Розуміння..., с. 21). Работа коммуникативного механизма заключается в «проговаривании во внутренней и внешней речи» особенностей ситуации.

В процессе внутреннего или внешнего диалога возможно формирование нового нарратива, который отражает напряженную внутреннюю работу по трансформированию личностного опыта, по формированию такой ментальной структуры, которая бы соответствовала условиям проблемной ситуации и согласовывалась с другими структурами опыта. «Только диалог дает возможность двигаться в

пространстве личностного опыта, формируя новые концептуальные схемы и нарративные структуры, что способствует развитию» (Чепелева, 2006, с. 22).

Уровень фиксированных структур опыта представлен наличными психологическими ресурсами личности: когнитивными, операциональными, мотивационными и поведенческими.

1. Ментальная модель как когнитивная составляющая индивидуального опыта на личностном уровне

При столкновении субъекта с новыми, неожиданными, малоопределенными условиями для прояснения обстоятельств и выбора стратегии поведения актуализируются когнитивные структуры. На данном уровне актуализируются ментальные модели, составляющие элементы «модели мира», которые обеспечивают не только восприятие информации, структурирование данных, согласование их с реальными обстоятельствами, но и их интерпретацию.

Ментальная модель – структура личностного опыта, сформированная в ходе эмпирического обобщения, выполняющая функции структурирования входящей информации, типизации и категоризации единичных событий в соответствующие типы и категории ситуаций, на основе чего будут осуществляться интерпретация информации и выбор способа действия.

У субъекта существуют модели нескольких типов (например экстремальной, конфликтной, проблемной и др.), что и позволяет производить типизацию актуальной ситуации, отнеся ее к определенному типу. Модель как ментальная структура отображает основные компоненты ситуации: себя как субъекта взаимодействия, партнера или проблему, контекст (Владимиров, 2004). Каждый тип модели имеет свои особенности отражения структурных элементов и взаимосвязей между ними.

Многие авторы указывают на взаимовлияние различных компонентов модели, что отражается в феноменах «диапазон ожидания», «диапазон соответствия» (Владимиров, 2004; Практическое..., 2007). Субъект по наличию информации об одном элементе ситуации прогнозируют особенности других элементов, что позволяет ему экономить ресурсы, быстрее принимать решения. Это обусловлено антиципирующей функцией ментальной модели.

Если рассматривать ментальную модель как «отрефлексируемый конгломерат образа и концепта (когниции)» (Смульсон, 2006, с. 122), то можно выделить несколько форм, которые позволяют представлять и

анализировать такие ментальные модели, как семантическое пространство (Петренко, 1982), система конструкторов, нарратив.

Нарратив – «замкнутая завершенная структура, включающая последовательность и завершенность действий, ...которые подчинены какой-то единой логике, порядку, оценки наиболее значимых событий, аффективное отношение к ним рассказчика» (Розуміння..., 2013, с. 51).

Личностный нарратив, представленный в форме рассказа, истории (текста), позволяет объективировать следующие характеристики личности: жизненные концепции, мотивы, установки, позиции, стратегии разрешения проблемных ситуаций и др. Создавая нарратив, субъект «конструирует в своем смысловом пространстве определенную иерархию жизненных смыслов, которые структурируют и упорядочивают его индивидуальный жизнедеятельностный опыт, а также создает основу для построения жизненных сценариев и дальнейших интерпретаций собственной личности, собственной жизни и окружающей социокультурной реальности» (Розуміння..., 2013, с. 52).

2. Операциональные ресурсы индивидуального опыта на личностном уровне

К. А. Абульханова-Славская, анализируя социальные формы познания, выделила три основные познавательные операции – категоризацию, интерпретацию и проблематизацию. Интерпретацию можно рассматривать как основную процедуру процесса понимания, благодаря которому человек может присваивать себе информацию, ценности и оценки, получаемые извне; и процесса объяснения, который направлен на обоснование, доказательство того, что сообщается.

Интерпретация – процедура анализа воспринятой информации, раскрытие ее смысла и значения, благодаря чему информация включается в индивидуальный контекст и концепцию личности (Абульханова-Славская, 1991). Интерпретация характеризуется выработкой своего отношения к содержанию того, что несет информация.

В ходе активного взаимодействия субъекта с информацией, которая отображает реальность, актуализированная когнитивная структура уточняется, дополняется значимой информацией, наполняется смыслом. Подобное трансформирование модели позволяет, с одной стороны, приблизить ее к актуальным обстоятельствам, в которых пребывает субъект, и с другой – к мотивам, целям и установкам самого субъекта, которые являются актуальными для его состояния.

Процессы смыслообразования позволяют наполнить структуру личностным значением, придают процессам отражения информации

пристрастный характер, создают субъективный образ психологической ситуации, детерминирующий активность субъекта. По мнению С. А. Трифоновой, процессы смыслообразования приводят к формированию непротиворечивого, согласованного образа ситуации за счет «преобразования субъективных и объективных аспектов ситуации в единое целое» (Практическое..., 2007, с. 364).

Д. А. Леонтьев разделяет процессы, связанные с нахождением смысла, на два вида: процессы смыслообразования («процесс расширения смысловых связей» (Леонтьев, 2003, с. 104), формирование смысловых связей разного порядка за счет переноса смысла с одних объектов на другие) и смыслопорождения («выделение в жизненном мире субъекта ведущих смысловых ориентиров, которые становятся в дальнейшем смыслообразующими основаниями его жизнедеятельности» (Леонтьев, 2003, с. 112)).

Сторонники нарративного подхода в психологии рассматривают диалог в качестве основной смыслообразующей технологии. Именно в диалоге личность может сформировать такую модель ситуации (или мира), которая согласовывала бы и внешние требования, ограничения, и внутренние особенности организации Я-концепции. Процессы категоризации и интерпретации позволяют субъекту определить ситуацию и свое место в ней, что определяет выбор способа поведения. Выбор способов поведения (стратегий) Ю. Н. Емельянов связывает с наличием у субъекта частных «теорий действий» («микротеорий»), которые строятся по типу: «если я совершу X, то в результате получится Y» (Практическое..., 2007). Наиболее подробно данные модели изучаются в метакогнитивном подходе, они соответствуют понятиям «процедурные знания» и «условные знания» (Borkowski, Burke, 1999; Schraw, Dennison, 1994).

3. Мотивационные ресурсы индивидуального опыта на личностном уровне

Р. М. Грановская, рассматривая модель мира как наиболее обобщенную ментальную модель, выделяет в ее составе такие элементы:

- мотив, основной побудитель умственной и физической активности;
- цель как осознанный мотив, что не только выполняет функцию ориентира (отражает то желаемое состояние, к которому стремится субъект), но и определяет выбор способа действия;
- установка как неосознаваемый мотив, которая может быть понята «как занятая личностью позиция», которая отражает не только отношение субъекта к цели, но и выражается в «избирательной

мобилизации и готовности к деятельности, направленной на достижение этой цели» (Грановская, 2010, с. 250).

Более сложной является система смысловых структур в концепции Д. А. Леонтьева. Высший уровень системы образуют личностные ценности, которые являются смыслообразующими по отношению ко всем другим структурам. Личностные ценности подобно потребностям побуждают и направляют активность личности, однако, в отличие от потребностей, ценности «представляют собой консервированные отношения с миром, обобщенные и переработанные совокупным опытом социальной группы» (Леонтьев, 2003, с. 192). Их функционирование практически не зависит от ситуативных факторов.

Особенности организации смысловой сферы личности проявляются в ряде гипотетических конструкторов, которые могут быть операционализированы и диагностированы для установления индивидуальных различий, а именно: в общей смысловой ориентации, в общем уровне осмысленности жизни, в степени соотношения ценностной и потребностной регуляций в рамках общей смысловой регуляционной системы, в характере структурной организации смысловой системы, во временной организации ведущих смысловых ориентиров (целей, перспектив и др.) и позиций личности.

Именно сформированная позиция субъекта, по мнению Р. М. Грановской, определяет эффективность использования прошлого опыта, характер усвоения нового. Если человек встречается с уже знакомой ситуацией, установка, которая лежит в основании позиции, выполняет функцию стабилизации деятельности, понижает уровень напряженности в системе, обеспечивает упорядоченный характер сбора информации, выбора способа действия, проверки результатов и т. д. Установка освобождает субъекта от принятия решения в стандартной ситуации, от необходимости осуществлять контроль над действиями. В новых условиях установка может обеспечить высокую скорость нахождения решения проблемной ситуации и экономию усилий личности, если новые условия имеют сходство с прежними. «...тогда ранее выработанная установка может быть перенесена и работать в новых условиях» (Грановская, 2010, с. 250).

Идеи Р. М. Грановской перекликаются с мыслями К. А. Абульхановой-Славской, которая определяет жизненную позицию как способ самоопределения, основанный на значимых личностных отношениях. Сформированность личностной позиции определяет и общую успеш-

ность личности, «насколько личность находит свое место в жизни (в соответствии с системой своих жизненных ценностей)» (Абульханова-Славская, 1991, с. 44), и адекватность ее самовыражения.

4. Поведенческие ресурсы индивидуального опыта на личностном уровне

На данном уровне анализа опыта мы рассматриваем копинг-стратегии как составляющие поведенческого репертуара, которые позволяют личности справляться с проблемными ситуациями. Под «копингом» Р. Лазарус и С. Фолкмен понимают «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» (Lasarus, Folkman, 1984, с. 141).

Для того, чтобы преодолеть внутренний конфликт, вызванный несоответствием требований ситуации актуальным возможностям субъекта в ее разрешении, препятствовать снижению качества деятельности в ходе переживания стрессовой ситуации, люди используют техники совладания. Они служат следующим целям:

- изменить или стабилизировать отношения «индивид – окружение», которые привели к возникновению стресса (использование проблемно-ориентированных техник);
- контроль стрессовых эмоций (использование эмоционально-ориентированных техник).

Х. Томэ возражал против использования понятия «копинг-стратегий», поскольку многие способы поведения в проблемных ситуациях являются малоосознаваемыми, стереотипными формами поведения. Поэтому основатель биографически фундированной теории личности предложил термин «техники жизни», которые отражают инструментальный аспект активности, связанный со значимыми темами личности (ценностями). Автор выделял общепсихологическую систему приспособления, которая включает универсальные формы поведения, независимые от особенностей ситуации, и ситуационно-специфическую систему, которую составляют формы активности, зависимые в большей мере от характеристик ситуации, чем от личностных диспозиций. К первой системе относятся действия, ориентированные на достижение успеха; формы приспособления к социальным нормам и правилам; формы адаптации к потребностям других людей; анализ ситуации; позитивное толкование последствий ситуации; установление и поддержание социальных контактов.

К ситуационно-специфической системе автор отнес такие способы: использование шанса; поиск социальной поддержки; идентификация с целями и судьбами других людей; конфронтирование с мнениями других; надежда; коррекция своих ожиданий; отсрочка удовлетворения своих потребностей и др. Отдельной группой выделены те формы активности, которые рассматриваются как «неадаптивные реакции на трудности», а именно: депрессия, смирение, подавленность, избегание вытеснения мыслей, использование неосознаваемых защитных механизмов (Анцыферова, 2001).

В ходе своего развития личность не только обучается адекватно реагировать на проблемные ситуации за счет выбора наиболее эффективного способа поведения, но и совершенствует такие способности:

- прогнозировать развитие неблагоприятных ситуаций, психологически готовиться к трудностям;
- осуществлять быстрый анализ альтернативных способов поведения, порождать новые способы реагирования;
- гармонизировать отношения мотивационных и когнитивных процессов, сглаживать возникающие противоречия.

Эффективность выбранных способов действия в проблемной ситуации зависит от характера соотношения всех ресурсных компонентов, от уровня дифференциации и интеграции всех фиксированных структур индивидуального опыта, которые обеспечивают процессы использования прошлого опыта, переструктурирования его в соответствии с новыми условиями и приобретения новых форм опыта для разрешения проблемных ситуаций.

Уровень формирования потенциальных структур индивидуального опыта. Под потенциальными формами опыта М. А. Холодная понимает те новообразования, которые сформируются в структурах ментального опыта в ближайшем или отдаленном будущем (Холодная, 2002). Мы на потенциальном уровне анализа индивидуального опыта будем рассматривать структуры общей компетентности личности, которые формируются в процессе актуализации опыта, а сформировавшись, влияют и на характер организации различных структурных компонентов опыта, и на характер функционирования опыта как сложной динамической системы.

Компетентность в определенной степени отражает содержательный или результативный аспект опыта, ее структура соответствует сложной структуре организации индивидуального опыта. «Компетентность» и «опыт» – две взаимосвязанные категории. Компетент-

ность – структурный элемент, организация которого обуславливает уровень функционирования опыта. Опыт – это процесс, который актуализирует структурные компоненты компетентности в процессе решения конкретной задачи.

На данном уровне анализа мы выделяем четыре компонента компетентности: общую осведомленность личности (отражает когнитивный аспект функционирования индивидуального опыта); систему умений интерпретировать информацию (отражает операциональный аспект); личностные притязания (формирующиеся на основе мотивационных составляющих индивидуального опыта); стиль разрешения проблемных ситуаций (интегрирует особенности поведенческих аспектов опыта).

Общая осведомленность личности – система знаний субъекта о своих психологических ресурсах, которые обеспечивают нахождение и использование информации, необходимой для формирования эффективного способа действия в проблемной ситуации.

Помимо знаний субъекта о проблемной сфере, о своих способностях и возможностях, понятие «осведомленность» включает и умение работать с информацией (стратегии нахождения, структурирования, проверки данных и др.), и готовность к поиску эффективного способа действия в проблемной ситуации (которая выражается в установках, личностной позиции). Поэтому важными аспектами осведомленности будем считать:

- сформированную установку на возможность нахождения нужной информации;
- активную личностную позицию, направленную на поиск данных, работу с информацией;
- знание источников информации, которые направляют поиск;
- обладание навыками работы с информацией (сравнение, анализ через синтез, абстрагирование, обобщение, категоризация и систематизация информации), которые реализуются в определенных стратегиях решения;
- наличие критериев оценки достоверности, надежности знаний.

Система умений интерпретировать информацию

На основании усвоенных мыслительных операций, знаний и навыков формируются умения, освоенные способы осуществления действия. Уровень сформированности умений обеспечивает эффективность выполнения действий.

Мы можем выделить следующую систему умений интерпретировать информацию:

1. Умения структурировать информацию: устанавливать причинно-следственные отношения между отдельными событиями; структурировать информацию по принципу «значимости – второстепенности»; упорядочивать информацию по различным основаниям (временной последовательности, логическим связям, значимости и др.); распознавать новый объект или ситуацию как «элемент знакомого класса объектов или проблем» (Розуміння..., 2013, с.165); изменять модель ситуации за счет введения новых элементов, смены позиции и др.

2. Умения находить смысл в сообщении (смыслопорождение): использовать адекватный смысловой конструкт (ценностный параметр) для оценивания информации; изменять конструкты в зависимости от изменения условий, информации; сопоставлять собственные оценки с оценками других людей, объяснять их отличия (что способствует осознанию своей уникальности); осознавать способы смыслопорождения; формировать множество интерпретаций одного события, явления.

3. Умения выражать смысл в речевых конструкциях, образах: сворачивать сообщение до смыслового маркера и разворачивать смысл в сообщение; формировать дискурсы (нарративы), передающие определённый смысл; формулировать вопросы, которые позволяют прояснить смысл в диалоге (внешнем, внутреннем); формировать самоописания на основе упорядоченной системы личностных конструктов.

4. Умения изменять, уточнять смысл: согласовывать смысл противоречивых суждений; переосмысливать информацию после получения дополнительных сведений; переходить от реальности к ее возможным виртуальным вариантам; анализировать оценочные суждения, что обеспечивает «проверку на сходимость разных интерпретационных комплексов» (Лактионов, 2010, с.184); изменять уровень интерпретации информации (перемещение смысла между уровнями: жизнеописания, самоанализа, мировоззренческого уровня).

Личностные притязания

Традиционно притязания определяются, как оценка личностью возможностей реализовать свои способности и умения. Это некий комплекс требований к себе, выполнение которых обеспечит реализацию целей, удовлетворение запросов личности.

Т. М. Титаренко предложила рассматривать притязания как социально-психологические механизмы самореализации личности,

раскрытия ее личностных потенциалов, «своеобразная операционализация смысла жизни – его творческая проекция в мир» (Черемных, 2006, с. 31). Такое раскрытие потенциала происходит в форме конкретизации намерений и стремлений личности в виде целей, которые позволяют в различных сферах (профессиональной деятельности, творчестве, межличностных отношениях) воплощать внутренние смыслы. Можно говорить, что притязания позволяют создавать вероятностные модели желаемого будущего, в которых учитываются предварительный опыт и наличные ресурсы личности.

Таким образом, личностные притязания будем рассматривать как модели желаемого будущего, программы дальнейшего развития личности, построенные на основе ожиданий, вероятностных прогнозов событий, оценках своих ресурсов.

В качестве критериев оценивания притязаний как механизмов конструирования будущего рассматриваем:

- осознание своих психологических ресурсов, знание их ограничений, способов оптимизации;
- степень самостоятельности в выборе жизненных приоритетов (Титаренко, 2007);
- уровень интернальности в планировании способов достижения целей (Титаренко, 2007);
- вариативность в планировании способов достижения цели;
- сформированность критериев оценки достижения цели и др.

Стиль разрешения проблемной ситуации

Наше понятие «стиль разрешения проблемной ситуации» близко по содержанию к понятию «стиль деятельности», которое отображает, согласно подходу Е. А. Климова (Климов, 1969), три основных признака: 1) это устойчивая система индивидуально-своеобразных приемов и способов; 2) данная система обусловлена личностными особенностями (типическими свойствами); 3) функционирование системы направлено на эффективное приспособление к объективным требованиям деятельности. Таким образом, стиль деятельности можно рассматривать как систему, направленную на формирование оптимального соотношения внешних требований и внутренних ресурсов. Чем более сформированным является стиль деятельности, тем выше уровень уравнивания индивидуальности с условиями деятельности и ее продуктивность.

М. А. Холодная выделила несколько типов стилевых свойств, которые отражают разные аспекты интеллектуальной деятельности, а

именно: стили кодирования информации, когнитивные, интеллектуальные и эпистемологические стили. Наиболее согласуется с нашим понятием «стиль разрешения проблемы» понятие «интеллектуальный стиль», которое отражает «индивидуально-своеобразные способы постановки и решения проблемы» (Холодная, 2002, с. 147). Р. Стенберг выделил три стиля (законодательный, исполнительный и оценочный), которые определяют выбор профессиональной деятельности и способы решения профессиональных проблем. В схожей классификации А. Харрисона и Р. Брэмсона выделены пять стилей: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический. Данные стили проявляются в индивидуализации деятельности, которая осуществляется на основе «приведения в соответствие индивидуальных ресурсов субъекта с определенным типом проблемы» (Холодная, 2002, с. 148).

Мы будем определять «стиль разрешения проблемной ситуации» как систему отработанных способов постановки, анализа и решения проблемы, которые позволяют наиболее эффективно согласовывать внешние обстоятельства ситуации с личностными особенностями субъекта.

Анализ нарративных структур

Для анализа индивидуального опыта на личностном уровне мы будем использовать нарративный анализ автобиографических текстов, который предполагает «сюжетный» анализ текста, акцентирование внимания не на информационных возможностях текста, а на его интерпретационном потенциале. В работах В. Лабова нарратив рассматривается как «один из способов репрезентации прошлого опыта при помощи последовательности упорядоченных предложений, которые передают временную последовательность событий посредством этой упорядоченности...» (Калмыкова, Мергенталер, 2002). Очень часто нарратив вводится с помощью формулирования общей пропозиции, которая впоследствии раскрывается в тексте, или через «резюме», вводной части, которая обеспечивает ориентацию слушателя или читателя во временных и пространственных координатах, в действующих лицах и характеристиках ситуации.

Признаками, которые отличают нарративную форму от других не повествовательных конструкций (отчетов, описаний, изображений, размышлений и др.), являются: 1) использование придаточных предложений, которые позволяют организовывать повествование с учетом временного аспекта; 2) отнесенность повествования к про-

шедшему времени; 3) наличие следующих структурных компонентов: ориентировка (описание места, времени действия, персонажей); указание препятствия (осложнение или конфликт); наличие оценок (авторское отношение к происходящему); описание способа разрешения ситуации (устранение препятствия); кода (завершение повествования и возвращение в актуальную ситуацию). Для психологических исследований наибольший интерес составляет прагматическая сторона нарратива: изображение конфликта и способа его разрешения, что позволяет рассказчику вовлечь слушателя в диалог, сделать его «сочувствующим наблюдателем или “соучастником” событий» (Калмыкова, Мергенталер, 2002).

У. Квастхоф считает, что акцент при анализе нарративных форм необходимо делать не на конфликте и способе его разрешения, а на нарушении запланированного хода событий, на тех незапланированных действиях, которые вынужден осуществлять субъект для восстановления контроля над ходом событий. Важно, по мнению исследовательницы, различать те нарративы, где рассказчик был активным действующим лицом (актантом), и те истории, которые он наблюдал со стороны, поскольку в последнем случае автор не берет на себя ответственность за происходящее, не приписывает себе авторство за данный фрагмент опыта.

Многие исследователи связывают нарратив с процессами репрезентации, интерпретации и реинтерпретации прошлого опыта субъекта (Зарецкая, 2006; Пузанова, 2003; Холодная, 2002; Чепелева, 2006). Нарратив можно рассматривать как «совокупность специфических лингвистических средств, превращающих «сырой» прошлый опыт в хронологически упорядоченные и эмоционально, и социально оформленные события» (Пузанова, 2003, с. 57).

Е. С. Калмыкова и Э. Мергенталер (Калмыкова, Мергенталер, 2002), операционализируя понятие «нарратив», выделили два семантических критерия: 1) презентация временной последовательности событий, которая включает физическую или ментальную активность рассказчика, которые приводят к изменению его собственного состояния или состояния его окружения; 2) конкретное указание на место, время действия, действующих лиц, особенностей ситуации. На основании второго критерия авторы выделили основные маркеры нарратива в тексте: «резюме» (предварительной ориентировки слушателя) и «кода» (возвращение слушателя из повествования в актуальную ситуацию); наличие прямой речи действующих лиц.

Обобщая различные подходы к определению и анализу нарративных форм передачи информации, выделим основные характеристики его как уникальной лингвистической формы, которая отображает актуализацию прошлого опыта личности:

- обладает всеми характеристиками текста, которые обеспечивают его функционирование как сложного «семантико-смыслового образования», а именно: связность повествования, целостность, завершенность, структурность, делимость и др. (Чепелева, 2002);

- нарратив как текст имеет три плана информации: когнитивный (передает сведения, факты), рефлексивный (выражает авторскую позицию, понимание событий), регулятивный (осуществляет управление восприятием текста, пониманием его смысла) планы (Чепелева, 2002);

- носит диалогичный характер (он и передает отношение рассказчика к происходящим событиям) и имеет четкую адресованность к определенной группе читателей (Чепелева, 2002);

- передает позицию автора, выраженную в единственности или множественности точек зрения, которые анализируются и сопоставляются субъектом повествования (Калмыкова, Мергенталер, 2002; Чепелева, 2002);

- содержит аффективно-оценочный компонент, который позволяет вовлечь слушателя и выразить свои интерпретации и оценки событий (Калмыкова, Мергенталер, 2002; Проблемы..., 2009);

- зависит от особенностей контекста, в котором он конструируется (Калмыкова, Мергенталер, 2002; Проблемы..., 2009).

Н. В. Чепелева выделила четыре основные формы автонарративов (эмоционально-положительный, эмоционально-отрицательный, нейтральный, амбивалентный), которые отличаются по следующим критериям:

- основные события в жизни, которые отображены в нарративе (неопределенные, формальные, травмирующие, переломные);

- характер раскрытия опыта (презентация, осмысление, новые формы смыслообразования; отсутствие целостного представления);

- доминирующая схема интерпретации (эмоционально-смысловая, смысловая, когнитивная, поведенческая);

- форма изложения (формально-логическая, «история эмоционально-неопределенных этапов жизни», «история жизни», «история изменений»);

- «концепция жизни» личности (нейтральная, положительная, отрицательная, «создание и преодоление препятствий»);
- механизмы раскрытия личности в текстах (принятие собственной личности, стремление к самоопределению и самопознанию, вытеснение проблем, невозможность осознания собственных проблем, неопределенность в отношении к событиям своей жизни и др.);
- выполняемые функции нарративов (смыслообразующая, конституирующая, развивающая, интерпретирующая, защитная).

Существует множество подходов к осуществлению нарративного анализа, среди них – интерпретативный, этнометодологический, феноменологический, лингвистический, герменевтический и др. (Пузанова, 2003). Традиционным для украинских психологических исследований стал герменевтический подход, разрабатываемый в работах Н. В. Чепелевой, Т. М. Титаренко, М. Л. Смутьсон, О. А. Зарецкой и др.

Именно данный подход рассматривает текст как средство «организации, осмысления и фиксации личного опыта» (Проблемы..., 2009, с. 70). Поэтому изучать особенности функционирования структур опыта на личностном уровне мы сможем через анализ текстов (нарративных структур), выделение их структурных компонентов и конституционных признаков, которые и позволяют осуществлять эти сложные процессы презентации опыта, переструктурирование его, формирование новых структур опыта. Выделим основные особенности герменевтического подхода к анализу текстовой информации:

- реальность и личностный опыт, сознание и действия человека можно представить как совокупность текстов, которые можно анализировать и интерпретировать;
- основным средством понимания человека и всего мира является язык (средством конструирования реальности, особенно реальности личного опыта» (Проблемы..., 2009, с. 13)), а ведущим методом – «истолковывание, ... отрефлексирующая, обращенная к себе или другому интерпретация» (Проблемы..., 2009, с. 9);
- основная установка исследователя на работу с личностными смыслами, которые открывают вход во внутренний мир личности;
- процесс понимания смысла информации предполагает активные действия и операции, направленные на извлечение и порождение смысла, что возможно в ходе диалога с собой или с другими личностями;
- акцент не только на текстовую, но и на внетекстовую (контекстную) информацию (деятельность, в которую включены рассказчик,

его личностные характеристики, особенности ситуации взаимодействия автора и реципиента, характеристики реципиента, на которые ориентируется автор и др.);

- интерпретация собственных текстов и сообщений других людей способствует развитию способности к самопознанию, т. е. текст можно рассматривать как средство саморазвития личности.

Герменевтический подход делает акцент на анализе процесса понимания текста, который трактуется Н. В. Чепелевой как «процесс усвоения и порождения смыслов, основными характеристиками которого есть восстановление смысла (концепта) исходного сообщения и синтез нового смысла...» (Проблемы..., 2009, с.13). Выделяются два уровня осуществления понимания:

- структурный (значенческий), целью которого является восстановление смысла исходного сообщения;
- смысловой уровень, направленный на трансформирование содержания сообщения в новую знаково-смысловую систему, извлечение собственного смысла реципиентом.

Структурный уровень анализа текста предполагает сворачивание информации (сжатие ее), «перевод ее на внутренний язык реципиента – язык смысла» (Проблемы..., 2009, с. 14), который фиксируется в виде обобщенной смысловой схемы. Среди механизмов, которые обеспечивают данный процесс, выделяют когнитивные операции понимания (структурирование, переструктурирование информации, сжатие ее, семантическое «взвешивание»).

Смысловой уровень понимания предполагает взаимодействие контекстуальных систем автора и реципиента, которые не совпадают, а значит, оказывая воздействие друг на друга, они способствуют расширению смыслового пространства исходного текста.

Неверная интерпретация (псевдоинтерпретация) может быть следствием нерефлексивного использования интерпретационных схем, которые не задействуют глубинные смысловые слои текста. Несовпадение взглядов автора и читателя может выразиться в конфликте интерпретаций, которые актуализировались в процессе применения нескольких схем. Разрешение подобного конфликта возможно в форме диалога (внешнего и внутреннего). «Диалог позволяет запустить процессы смыслообразования, рефлексии, что способствует не только прояснению смысла воспринимаемого текста, но и порождению, синтеза нового смысла» (Проблемы..., 2009, с. 17).

В работах Н. В. Чепелевой характеристики жизненного опыта соотношены с особенностями построения нарративных форм (Пробле-

мы..., 2009; Розуміння..., 2013; Чепелева, 2003). Среди основных характеристик опыта исследовательница выделяет непротиворечивость, интегрированность, самоидентичность, контекстуальность, диалогичность, самооценку, открытость. Рассмотрим способы операционализации данных свойств. Так, в таблице 1 приведены основные характеристики нарративных структур, которые отображают открытость опыта. Открытость – свойство опыта, которое выражается в представленности в структурах опыта как результатов осмысления событий прошлого, так и ожиданий будущих событий.

Таблица 1

Характеристики нарративных структур, отображающие открытость опыта

№ п/п	Характеристики нарративной структуры	Форма операционализации характеристик нарратива
1	Характер сюжета	- наличие сюжетной линии;
		- количество сюжетных линий;
		- завершенность сюжета;
		- широта временной перспективы и ретроспективы личностного пространства;
2	Представленность прошлого	- уровень осмысленности событий прошлого;
		- уровень насыщенности событиями прошлого;
		- эмоциональный фон воспоминаний;
3	Представленность будущего	- наличие перспектив, планов, ожиданий;
		- представленность перспектив в различных сферах жизнедеятельности;
		- эмоциональный фон ожиданий;
		- степень отдаленности целей;
		- степень разработанности цели;
		- степень реалистичности целей;
		- характер ожидаемых препятствий;
		- наличие способа достижения цели;
4.	Отражение социокультурного опыта	- наличие указаний на социокультурный контекст повествования;
		- наличие ссылок на тексты культуры, цитирование;
		- наличие рефлексивных маркеров (оценок своих действий, целей, отношений);
		- наличие интерпретаций действий, намерений других людей.

Диалогичность опыта – свойство опыта, которое отражает процессы интерпретации действий других и понимания особенностей собственного опыта. Смыслообразующие и смыслопорождающие процессы осуществляются во внешнем и внутреннем диалогах.

В таблице 2 мы систематизировали основные характеристики нарративных структур, отображающие диалогичность личностного опыта, и способы их операционализации.

Таблица 2

Характеристики нарративных структур, отображающие диалогичность личностного опыта

№ п/п	Характеристики нарративной структуры	Форма операционализации характеристик нарратива
1	Характер персонажей	- количество персонажей;
		- средняя степень насыщенности описания персонажей;
		- представленность положительных (отрицательных качеств) в описании персонажей;
		- представленность разных форм взаимодействия между персонажами;
		- характер отношения автора к персонажам;
2	Представленность множественности позиций	- количество позиций, представленных в нарративе;
		- наличие фактов сопоставления позиций;
		- наличие факта смены авторской позиции;
		- представленность каждого типа позиции (деятельной, импульсивной, созерцательной, страдательной (Леонтьев, 2000));
3	Представленность взглядов других людей	- наличие цитат;
		- представленность социальных стереотипов (поговорок, пословиц, др.);
		- наличие культурных реминисценций (упоминание культурно-исторических фактов, известных личностей, произведений);
		- наличие языковых штампов (Леонтьев, 2000).

Самоценность опыта – свойство опыта, которое отражает степень согласованности ценностей личности и социума, выраженность ощущений самоценности, личностного достоинства. В таблице 3 представлены основные характеристики нарратива, которые представляют самоценность опыта.

Характеристики нарративных структур, отображающие самоценность личностного опыта

№ п/п	Характеристики нарративной структуры	Форма операционализации характеристик нарратива
1	Общие характеристики нарратива как текста	- степень цельности (представленность единого стиля изложения; отсутствие отступлений от повествования);
		- степень связности (логичность изложения, степень выраженности композиционной структуры);
		- степень завершенности текста (наличие выводов, обобщений, «коды»);
		- степень выраженности рефлексивного плана информации;
		- степень выраженности регулятивного плана информации;
		- уровень изложения (описательный, повествовательный, уровень интерпретации и обобщения (Леонтьев, 2000));
		- степень детализации описания события;
		- степень соотношения детальности описания прошлого, настоящего и будущего;
2	Представленность оценок	- наличие оценочных характеристик по отношению к другим;
		- наличие оценочных характеристик по отношению к себе;
		- наличие оценок событий;
3	Непротиворечивость повествования	- наличие противоречащих друг другу позиций;
		- наличие противоречащих суждений;
		- наличие попыток разрешить противоречия в мнениях, суждениях;
		- наличие комментариев (объяснений) относительно причин возникновения противоречивых суждений;
4	Отражение системы личностных ценностей	- представленность ценностных ориентаций (установок, диспозиций, мотивов);
		- наличие высказываний, направленных на отстаивание своих ценностей;

Окончание таблицы 3

	- наличие объяснения поступков, действий с точки зрения их соотнесенности с ценностями;
	- представленность идеальной модели (действия, личности, отношений);
	- уровень соотношения интернальной и экстернальной позиции в объяснении причин поведения.

Самотождественность опыта – свойство опыта, отражающее направленность личности на выстраивание собственной Я-концепции, осознание своего опыта. Основные характеристики нарратива, которые отображают особенности самотождественности личностного опыта, представлены в таблице 4.

Таблица 4

Характеристики нарративных структур, отображающие самотождественность личностного опыта

№ п/п	Характеристики нарративной структуры	Форма операционализации характеристик нарратива
1	Выраженность авторской позиции	- тип текста-нарратива (эмоционально-положительный, эмоционально-отрицательный, нейтральный, амбивалентный (Проблемы..., 2009));
		- уровень активности персонажа, с которым идентифицирует себя субъект;
		- уровень осознанности действий персонажа, с которым идентифицирует себя субъект;
		- представленность рациональных конструкций в объяснении поведения;
		- представленность эмоциональных компонентов в повествовании;
		- степень соотношения рациональных и эмоциональных компонентов;
		- степень интернальности в объяснении событий;
		- представленность рефлексивных размышлений о своих достижениях, качествах;
		- тип позиции персонажа, с которым идентифицирует себя автор;
- наличие изменений позиции;		

Окончание таблицы 4

2	Отношение к себе как автору	- характер отношения к себе (позитивное, негативное, неопределенное, скрытое (Пивень, 2012));
		- представленность стремления изменить себя;
		- представленность стремления изменить отношение к себе окружающих;
		- наличие признания своего превосходства над другими по определенному параметру;
		- наличие признания превосходства других над собой по определенному параметру;
		- наличие защитных форм повествования;
3	Стиль повествования	- повествование от первого лица;
		- соотношение количества глаголов в действительном и страдательном залоге;
		- установление связи актуального состояния с событиями прошлого;
		- представленность связи ожидаемых событий с актуальным состоянием;
		- представленность разного типа комментариев (оценочные, справочные, мемориальные, уточняющие (Леонтьев, 2000));
		- общий эмоциональный тон повествования;
		- количество изменений в тоне повествования;
		- наличие интерпретаций своего поведения и особенностей других.

Непротиворечивость опыта – свойство опыта, которое отражает тенденцию субъекта «согласовывать травматичные и нетравматичные фрагменты опыта» (Проблемы..., 2009, с. 192), способность трансформировать истории в направлении понижения уровня внутреннего напряжения (фрустрации). В таблице 5 мы систематизировали основные характеристики нарратива и показатели, которые отображают степень противоречивости личностного опыта.

Характеристики нарративных структур, отображающие непротиворечивость личностного опыта

№ п/п	Характеристики нарративной структуры	Форма операционализации характеристик нарратива
1	Характеристики текста	- степень цельности (представленность единого стиля изложения; отсутствие отступлений от повествования);
		- степень связности (логичность изложения, степень выраженности композиционной структуры);
		- степень соотношения пессимистичных и оптимистичных событий;
2	Целостность и структу- рированность личностного пространства	- представленность событий прошлого, настоящего, будущего;
		- представленность способов изменения актуального состояния в будущем;
		- представленность обоснованности актуаль- ного положения событиями прошлого;
		- соотношение глубины отображения пер- спективы и ретроспективы;
3	Изображение конфликтов	- наличие описаний травматических пережи- ваний;
		- представленность защитных механизмов, помогающих справиться с травмирующими переживаниями;
		- степень изолированности субъекта, со- циального отчуждения (Алмаев, 2012);
		- степень личностной дезорганизации в опи- сании посттравматического состояния (Алмаев, 2012);
		- указания на переживания, вызванные фрус- трацией потребности;
		- представленность описания внешних обстоя- тельств, блокирующих достижение цели;
		- представленность описания внутренних осо- бенностей, блокирующих достижение цели;
		- представленность разных типов конфликта (внешние, внутренние);
		- характер локализации конфликтов во времени (прошлое, настоящее, будущее (Леонтьев, 2000));
- степень разрешения конфликта;		
- представленность способов разрешения конфликтов.		

Контекстуальность опыта – свойство опыта, отражающее соотношение событий собственной жизни с социумом и культурой. В таблице 6 представлены характеристики нарратива и показатели, которые отображают данное свойство опыта.

Таблица 6

**Характеристики нарративных структур, отображающие
контекстуальность личностного опыта**

№ п/п	Характеристики нарративной структуры	Форма операционализации характеристик нарратива
1	Отображение внеопытных событий	- представленность в тексте упоминаний о событиях жизни других людей;
		- представленность сравнения себя с другими людьми;
		- представленность в тексте упоминаний о событиях жизни литературных персонажей;
		- представленность сравнения себя с литературным персонажем;
2	Отражение социокультурного опыта	- наличие указаний на социокультурный контекст повествования (даты, место действий, реальные исторические события);
		- наличие ссылок на тексты культуры, цитирование;
		- представленность социальных стереотипов (пословиц, поговорок др.);
		- наличие языковых штампов (Леонтьев, 2000).

Показатели, отображающие интегрированность личностного опыта, представлены в таблице 7. Интегрированность опыта – свойство, которое позволяет «выстраивать границы между внешней и внутренней реальностью, согласовывать тематическое содержание опыта в целостный паттерн, отражающий идентичность личности» (Проблемы..., 2009, с. 191).

В качестве методических средств, которые позволят разработать шкалы оценивания по каждому показателю, можно использовать процедуры контент- и интент-анализа.

Характеристики нарративных структур, отображающие интегрированность личностного опыта

№ п/п	Характеристики нарративной структуры	Форма операционализации характеристик нарратива
1	Общие характеристики нарратива как текста	- степень цельности (представленность единого стиля изложения; отсутствие отступлений от повествования);
		- степень связности (логичность изложения, степень выраженности композиционной структуры);
		- степень завершенности текста (наличие выводов, обобщений, «коды»);
		- уровень изложения (описательный, повествовательный, уровень интерпретации и обобщения (Леонтьев, 2000));
		- тип текста-нарратива (эмоционально-положительный, эмоционально-отрицательный, нейтральный, амбивалентный (Проблемы..., 2009));
2	Общая структура нарратива	- степень соотношения пессимистичных и оптимистичных событий;
		- степень соотношение глубины отображения перспективы и ретроспективы;
		- степень соотношения рациональных и эмоциональных компонентов;
		- степень выраженности регулятивного плана информации;
		- степень выраженности рефлексивного плана информации;
		- доминирующая позиция персонажа, с которым себя идентифицирует автор;
		- количество смен позиции;
3	Отношение к себе как к автору своей жизни	- характер отношения к себе (позитивное, негативное, неопределенное, скрытое (Пивень, 2012));
		- представленность стремления изменить себя;
		- представленность стремления изменить отношение к себе окружающих;

		- представленность стремления изменить обстоятельства;
		- степень соотношения интернальных и экстернальных объяснений поведения;
		- наличие признания превосходства других над собой по определенному параметру;
		- наличие признания своего превосходства над другими по определенному параметру;
		- наличие защитных форм повествования;
4	Характер изображения основного события	- тип основного события (неопределенное, формальное, травмирующее, переломное) (Проблемы..., 2009);
		- доминирующая схема интерпретации события (эмоционально-смысловая, смысловая, когнитивная, поведенческая) (Проблемы..., 2009);
		- «концепция жизни» личности (нейтральная, положительная, отрицательная, «создание и преодоление препятствий») (Проблемы..., 2009);
		- способ изображения события (фактологический, эмоциональный, рассуждающий, объясняющий).

Данные процедуры широко используются в герменевтическом подходе, так как позволяют проводить качественный и количественный анализ информации; сравнивать группы субъектов, которые различаются по существенным характеристикам. Предметом анализа в этих методах является свободная речь, которая помогает субъектам конструировать свои мысли, выражать свои представления, эмоции, намерения и т. д. Она, по мнению Н. А. Алмаева, является более валидной для анализа, чем ответы на тесты и опросники, которые часто навязывают испытуемым и категориальные структуры, и критерии оценивания.

Индивидуальный опыт личности рассматривается как сложная динамическая система, которая позволяет субъекту разрешать проблемные ситуации за счет разворачивания пространства актуальных психологических ресурсов. Функционирование индивидуального опыта можно рассматривать на трех уровнях – когнитивном, метакогнитивном и личностном. Каждый из них можно представить в виде

модели, которая имеет актуальный уровень функционирования, фиксированные структуры (ресурсы) и потенциальные формы. На личностном уровне фиксированными формами являются ментальные модели (когнитивный компонент), операции интерпретации (операциональный компонент), система личностных ценностей (мотивационный компонент) и стратегии разрешения проблемной ситуации (поведенческий компонент). Уровень потенциальных форм образуют общая осведомленность, система сформированных умений интерпретировать информацию, личностные притязания и стиль разрешения проблемных ситуаций. Основной целью актуального уровня функционирования есть построение адекватной модели проблемной ситуации.

В работе показана возможность изучения свойств индивидуального опыта на личностном уровне через анализ особенностей конструирования нарративных структур, представленных в автобиографических текстах. Были выделены характеристики нарратива, которые отражают такие особенности личностного опыта, как открытость, непротиворечивость, интегрированность, самоидентичность, контекстуальность, диалогичность, самооценочность. В последующих исследованиях мы продолжим операционализацию выделенных характеристик нарративных структур, осуществим разработку процедур определения обобщенных оценок свойств личностного опыта. Разработанные нами процедуры планируем использовать в серии исследований, направленных на определение характера формирования разноуровневых структур индивидуального опыта в онтогенезе, на выяснение особенностей функционирования различных компонентов опыта в процессе его использования, на создание типологии лиц с разной спецификой сформированности структур индивидуального опыта.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Изд-во «Мысль», 1991. – 158 с.
2. Алмаев Н. А. Применение контент-анализа в исследованиях личности: методологические вопросы / Н. А. Алмаев. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 167 с. – (Серия «Методы психологии»).

3. Анцыферова Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л. И. Анцыферова // Психология социальных ситуаций / сост. и общая ред. Н. В. Гришиной. – СПб. : Питер, 2001. – С. 285–309. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).

4. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. – 352 с.

5. Владимиров И. Ю. Особенности строения и функционирования ментальной модели партнера по общению : автореф. дис. канд. психол. наук [Электронный ресурс] / Илья Юрьевич Владимиров. – Ярославль, 2004. – 16 с. – Режим доступа : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://inf.yspu.org/documents-open/dis/200/auto.pdf>.

6. Грановская Р. М. Психология веры [Электронный ресурс] / Р. М. Грановская. – СПб. : Питер, 2010. – 480 с. – (Серия «Мастера психологии»). – Режим доступа : <http://iknigi.net/avtor-rada-granovskaya/21591-psihologiya-veru-rada-granovskaya/read/page-48.html>.

7. Зарецька О. О. Ситуативні чинники інтерпретації особистісного досвіду / О. О. Зарецька // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології ; С. Д. Максименко (голова редкол.) [та ін.]. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 13 (16). – С. 45–55.

8. Калмыкова Е. С. Нарратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории (часть 1) / Е. С. Калмыкова, Э. Мергенталер // Журн. практ. психологии и психоанализа. – 2002. – № 1. – С. 100–108.

9. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.

10. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта [Электронный ресурс] / Александр Николаевич Лактионов. – Харьков, 2010. – 366 с. – Режим доступа : <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/3240/2/Koordinati.pdf>.

11. Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Кострома, 2010. – Т. 2. – С. 40–42. – Режим доступа : www.mgppu.ru/ИПО/Публикации_sotrydnikov_IPIO/LeontievDA.doc.

12. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев. – 2-е исправл. изд. – М. : Смысл, 2003. – 487 с. – Режим доступа : sitesito.narod.ru/fipsi/akt/psihologia_sm.doc.
13. Леонтьев Д. А. Тематический апперцептивный тест / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 254 с.
14. Петренко В. Ф. Экспериментальная психосемантика: исследования индивидуального сознания / В. Ф. Петренко // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 23–35.
15. Півень С. М. Дослідження особливостей усвідомлення життєвого досвіду методом автобіографії / С. М. Півень // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 12 : Психологічні науки : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – № 37 (61). – С. 61–65.
16. Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты : монография / кол. авт.; под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова ; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль : ЯрГУ, 2007. – 440 с.
17. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н. В. Чепелевой. – К. : Изд-во Нац. пед. ун-та им. Н. П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
18. Пузанова Ж. В. Нарративный анализ: понятие или метафора? / Ж. В. Пузанова, И. В. Троцук // Социология: 4М. – 2003. – № 17. – С. 56–82.
19. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
20. Смутьсон М. Л. Специфіка ментальної моделі світу в старості / М. Л. Смутьсон // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. – 2006. – Вип. 13 (16). – С. 122–136.
21. Титаренко Т. М. Домагання особистості у контексті ефективного життєздійснення / Т. М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології ; голова редкол. С. Д. Максименко [та ін.]. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 18 (21). – С. 3–13.
22. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).

23. Чепелева Н. В. Ідентичність особистості в контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології ; голова редкол. С. Д. Максименко [та ін.]. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 13 (16). – С. 13–23.

24. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми сучасної української психології : наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 15–24.

25. Чепелева Н. В. Текст как объект психологического исследования / Н. В. Чепелева, Н. П. Федченко, Л. П. Яковенко // Актуальні проблеми психології : зб. ст. / АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Т.1 : Психологічна герменевтика. – Вип. 2. – К., 2002. – С. 44–54.

26. Черемних К. О. Життєві домагання як чинник професійного самоздійснення особистості / К. О. Черемних // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. – 2006. – Вип. 13 (16). – С. 30–39.

27. Швалб Ю. Теоретико-методологічні засади визначення базових категорій соціальної роботи / Ю. Швалб // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – 2010. – №1. – С. 64–68.

28. Borkowski J. G. Theories, models, and measurements of executive functioning / J. G. Borkowski, J. E. Burke // Attention, Memory, and Executive Function // In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds). – 2nd edition. – Baltimore : Paul H. Brooks Publ, 1999. – P. 235–261.

29. Lazarus R. Stress, appraisal and coping [Elektronik resource] / R. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer, 1984. – 446 p. – Mode of access : <http://books.google.com.ua>.

30. Schraw G. Assessing metacognitive awareness [Elektronik resource] / Gregory Schraw, Rayne Sperling Dennison // Contemporary educational psychology. – 1994. – № 19. – P. 460–475. – Mode of access : <http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/99/>.

Соотношение различных свойств языковой личности и особенностей ее речевой деятельности

Как известно, индивидуально-психологические характеристики личности формируются и проявляются в деятельности, в том числе речевой, являющейся высшей психической функцией, инструментом мышления, средством общения и т. д.

При этом при раскрытии субъективного плана деятельности одни исследователи ограничиваются рассмотрением ее операционных аспектов, другие – направляющих ее мотивов; третьи – регулирующих механизмов; четвертые – реализующих ее физиологических процессов (Ломов, 1984, с. 216). Однако в реальном процессе взаимодействия человека со средой, в его реальной жизни различные аспекты поведения и деятельности слиты воедино, несмотря на то, что они имеют свои специфические отличия и критерии оценки, поэтому необходимо изучение этих различных аспектов в их связях и отношениях. В связи с этим единицей анализа индивидуальных проявлений личности человека могут служить действия, представляющие собой системные, многопризнаковые (поликомпонентные) образования, включающие в себя функциональное единство мотивационных, эмоциональных, когнитивных, операциональных, регуляторных и результативных характеристик, составляющих его внутреннюю природу и общепсихологическую структуру (Крупнов, 1990, с. 3–5). «Вектор» деятельности, ее направление, величину усилий, развиваемых субъектом при ее выполнении, образуют мотив и цель, которые организуют всю систему психических процессов и состояний, формирующихся и развертывающихся в ходе деятельности (Ломов, 1984, с. 206). Основным способом существования психического является его существование в качестве процесса (Рубинштейн, 1957, с. 255). Каждый единичный акт деятельности, начинаясь мотивом, представляет собой динамическую систему конкретных действий и операций, направленных на это достижение, и завершается реальным, хотя и не всегда внешне выраженным (Крупнов, 1990, с. 9) результатом, достижением намеченной вначале цели (Леонтьев, 1969, с. 26). При этом роль особого, исключительного регулятора деятельности выполняет эмоциональная регуляция (Тихомиров, Ключко, 1980, с. 26), т. к., какие бы условия и детерминанты ни определяли жизнь и деятель-

ность человека, внутренне, психологически действенными они становятся лишь в том случае, если им удастся проникнуть в сферу его эмоциональных отношений, преломиться и закрепиться в ней (Виллюнас, 1984, с. 3). Кроме того, в деятельности всегда присутствует и регуляторно-волевой аспект, свидетельствующий об осознанной психической регуляции целенаправленной деятельности человека, а также информационно-познавательный компонент, поскольку она направлена на познание или преобразование окружающей действительности и себя самого. Функциональные взаимоотношения различных компонентов осуществляют непосредственную регуляцию деятельности (и действий) и обуславливают оптимальное приспособление человека к конкретным условиям деятельности в соответствии с теми или иными наличными и потенциальными возможностями индивида (Крупнов, 1990, с. 40).

С опорой на вышеизложенное теоретическое положение о поликомпонентной, многомерно-функциональной организации актов поведения и деятельности человека А. И. Крупнова Н. А. Фомина разработала *концепцию целостного исследования проявлений личности в речи и методику целостного, многомерно-функционального анализа речевой деятельности*, позволяющую рассмотреть как собственно лингвистические (языковые, речевые, содержательно-смысловые) характеристики текстов как продуктов речевой деятельности, так и психологические (мотивационный, эмоциональный, когнитивный, регуляторно-волевой, динамический и результативный) компоненты речевых действий их авторов (Фомина, 1992, 2002). Под текстом при этом понимается «совокупная вербально-содержательная сущность, т. е. единство сложно организованного динамичного вербального сигнала и несомого им информационного (смыслового) комплекса» (Халеева, 1989, с. 25), иными словами, вся речевая продукция, выдаваемая в процессе решения коммуникативных задач.

Языковой уровень текста – это характеристики средств формирования и формулирования мысли, знание лексических единиц языка и правил грамматического оформления высказывания (Зимняя, 1985, с. 100). В психологическом плане язык можно определить как лингвистическую память (Соссюр, 1977; Кинч, 1977 и др.). Структурную организацию долговременной словесной памяти в психофизиологическом плане составляет «вербальная сеть» – стабильная психофизиологическая структура, материальный субстрат хранения словесной информации или психофизиологический механизм памяти на слова и

их отношения (Зачесова, Подклетнова, 1985; Ушакова, 1979; Клацки, 1978; Бартлетт, 1932; Вольф, 1983; Гальперин, 1954; Т. А. ван Дейк и Кинч, 1989; Уинстон, 1970; Касевич, 1988, Караулов, 1987; Минский, 1981; Филлмор, 1988; Шенк, Абельсон, 1977 и др.). Язык в целом (а лексика в особенности) представляют форму объективации языкового сознания как формы структуризации и фиксации общественного опыта, знаний людей о мире (Леонтьев, 1981; Уфимцева, 1988 и др.). Причем существуют (или сосуществуют) как бы две картины мира: общая концептуальная как некоторая структурированная совокупность системы знаний человека о мире, о себе, о ценностях и языковая, включенная в модель общей картины мира и выражающая действительность знаковым способом (Каменская, Серебренников, 1988; Телия, 1988, Павиленис, 1983). Кроме того, не следует забывать, что человеческие знания о мире – это сугубо индивидуальные знания конкретных людей. Индивидуальное знание означает, что человек, говоря словами Павилениса, – это не своеобразное зеркало, направленное к миру и безразличное ко всему, что в нем отражается. Потребность ориентации в мире вынуждает его «выбрать» из множества текстов, с которыми он сталкивается и которые способен осмыслить в своей концептуальной системе; такие, которые он полагает истинными и принимает, и которые поэтому являются значимыми. Таким образом, индивидуальное знание, которое можно назвать «субъективной системой знания», охватывает то (равно как и ограничено тем), что человек знает о мире (Павиленис, 1983, с. 387). Не секрет, что люди способны конструировать осмысленное представление только при том условии, что они располагают более общими знаниями о таких событиях, и интерпретировать события они могут лишь в свете своего прошлого опыта. К тому же у каждого человека могут быть определенные убеждения, мнения, установки, мотивации, цели и особые задачи, связанные с обработкой соответствующей информации. В связи с этим ученые говорят о внутренних, идеальных, субъективных моделях внешнего материального мира (Венда, 1977; Крюков, 1988), которые могут быть определены как «психическая модель объекта» (Венда, 1977), а также фрагмента или ситуации действительности (Крюков, 1988) или идеальный, психический образ текста (Бабайлова, 1987). Они входят в субъективные кластеры опыта и охватывают все знания, связанные с ними (и накопленные) человеком к моменту решения какой-либо задачи и могущие быть актуализированными, вызванными из блока долговремен-

ной памяти (Бабайлова, 1987, с. 27). Таким образом, правильнее определять язык как лингвистическую память, заключающую в себе для каждого человека результаты индивидуального коммуникативного опыта (Кинч, 1977). Более того, не только процесс формирования сети знаний, но и их актуализации сложен, скрытен, зависит от многих составляющих, где главное место принадлежит индивидуальным особенностям личности. В качестве языковых характеристик речевого сообщения (текста) выступают объем словаря, определяемый общим количеством слов и количеством значимых слов в высказывании; вариативность и неповторяемость слов в сообщении или «насыщенность» текста; правильный отбор лексических единиц, лексическая сочетаемость, а также грамматическая правильность оформления мысли (временных, залоговых, видовых и других отношений).

Речевой уровень высказывания отражается в *связности*, т. е. в связи слов внутри предложений и между предложениями, и *усложненности* (комплексированности) текстов-ситуаций, которая может рассматриваться как результат более сложной смысловой обработки отражаемых в сознании говорящего связей и отношений предметов и явлений отражаемой действительности, большая полнота и емкость отражения действительности (Зимняя, 1985. – С. 98).

Смысловое содержание текста рассматривается с точки зрения полноты, емкости и точности отражения различных сторон заданной ситуации (ее денотатной схемы) (Зимняя, 1985) и категорий смысловой информации (Клычникова) (действия, признака, состояния, пространственно-временных, причинно-следственных, условно-целевых), с помощью которых происходит идентификация предметов и явлений и установление их отношений между собой и к человеку.

В качестве единиц на многогранном, сильно подверженном индивидуализации и труднодоступном для исследователя *мотивационном уровне* выступают порождаемые целями и мотивами устойчивые коммуникативно-деятельностные потребности личности, типологизирующие специфику речевого поведения и информирующие о внутренних установках, целях и мотивах личности (Караулов, 1987. – С. 34, 38). Мотивы действий авторов текстов-высказываний оцениваются на основании субъективации или объективации действий в ситуации, т. е. выбора себя или другого в качестве действующего лица; мотивационно-смысловой направленности стремлений, целей и задач, реализуемых в процессе деятельности (социоцентрической направленности действий на удовлетворение интересов и желаний

других либо эгоцентризма или замыкания на своих личных потребностях и мотивах), а также коммуникативной ориентированности действий по параметрам обращенности, вопросительности, повелительности и сослагательности.

Эмоциональный компонент речевых действий проявляется в эмоциональной насыщенности текста, определяемой количеством эмоционально окрашенных лексических единиц и фраз; эмоциональной окрашенности, модальности субъективно-личных переживаний, а также в оценочности и размерности, отраженных в высказывании.

Регуляторно-волевые характеристики действий определяются по таким признакам, как наличие или отсутствие волевых усилий, строгая логическая последовательность или хаотичность осуществления действий (и переходов от одних этапов к другим), экстернальный (отражающий ориентацию субъекта на внешнюю детерминацию событий), или интернальный (т. е. ориентация на зависимость происходящего от собственного поведения) локус контроля, который непосредственно влияет на речевую деятельность (Смирнова, 1989) и может выражаться в самоконтроле речевой деятельности, о котором свидетельствуют точный отбор основных лексических единиц, грамматическая правильность оформления мыслей, использование языковых средств для их усиления, уточнения или подтверждения, связность, целостность текста, логичность изложения.

Операционно-динамический компонент деятельности характеризует сам процесс реализации действия, разнообразие операций, приемов и вариантов его реализации, силу, скорость, интенсивность выполняемого действия и т. д. (Крупнов, 1990. – С. 8). К операционно-динамическим характеристикам действий относятся разнообразие, оригинальность или стереотипность приемов и способов ролевых действий в ситуации.

Продуктивно-результативный их компонент выражается в успешности их выполнения и чувстве удовлетворенности (или неудовлетворенности) результатами действий. Как видим, данная методика исследования речевой деятельности позволяет диагностировать и коммуникативно-речевые, и собственно психологические особенности языковой личности в их единстве.

В рамках данного подхода к исследованию речи выполнены работы Н. А. (Мирошкиной) Фоминой (1992, 2002), И. В. Чивилевой (2005), С. В. Елгиной (2006), Л. А. Власовой (2007), Т. М. Беспаловой (2008), Ю. А. Гришениной (2009), А. Ю. Агаповой (2010), Е. Е. Тюш-

кевич (2009), Т. В. Рогожкиной (2012, 2013), М. А. Мирчетич (2013), А. Н. Леевой (2013) и др.

Н. А. Мирошкина (Фомина) (1992) определила параметры выраженности в речи особенностей студентов с первосигнально-непроизвольным типом саморегуляции психической активности, которых отличают общая поведенческая и коммуникативная активность, яркость и живость эмоциональных реакций, эмоциональная подвижность, эмоционально-красочное видение мира, высокая чувствительность к окружающему, устойчивые образные особенности памяти, более целостное, синтетическое восприятие и воспроизведение образного контекста ситуаций, а при овладении иностранным языком – направленность в основном на «речь», т. е. коммуникативный метод его освоения; и с второсигнально-произвольным типом, для которых более характерны умения управлять собой, подчинять себя задачам деятельности и преодолевать возможные трудности, готовность к произвольному напряжению, последовательность и настойчивость в достижении поставленных целей, четкость и порядок в делах, спокойно-разумное обдумывание, анализ действий, умение их планировать заранее, предвидеть результаты, доводить начатое дело до конца, завершать его в срок, лучшая способность к суждениям, легкость оперирования числовым материалом, т. е. более логический, вербальный тип мышления в целом, сознательный, теоретический путь освоения иностранного языка и т. д.

Доказано, что индивидуально-психологические особенности саморегуляции личности проявляются в тексте как продукте речевой деятельности на предтекстовом уровне, в лингвистических характеристиках (на речевом и языковом уровнях) целостного текста, а также в общепсихологической структуре действий в ситуации. Доминирующими параметрами их выражения являются объем речевой продукции, правильность отбора лексики, ее конкретность-абстрактность, образность-нейтральность; лексическая насыщенность, связность, комплексированность, коммуникативная ориентированность, эмоциональность текстов, в том числе определяющаяся частотой употребления смысловых категорий оценочности; интернальность-экстернальность контроля, склонность к проявлению волевых усилий. Установлено, что уже на предтекстовом уровне речевую продукцию студентов с *первосигнально-непроизвольным типом* саморегуляции психической активности отличают такие качественные характеристики лексики, как конкретность и образность, а также на-

личие тенденции большего отражения в вопросах отношений состояния, что свидетельствовало об особенностях образно-действенного, более конкретного, первосигнального типа мышления, а с *второсигнально-произвольным* – нейтральный и обобщенный характер используемых лексических единиц, большой лексический запас, полнота охвата (описания) ситуации, детальное планирование действий в ситуации, их развернутость, логичность и последовательность при переходах от одних этапов действий к другим.

Кроме того, **Н. А. Фомина** (2002) эмпирически доказала, что в речевой деятельности выражаются индивидуально-типические особенности общительности, настойчивости и инициативности. Так, лиц с *интернально-субъектным типом* организации вышеназванных свойств личности отличают тексты со средними объемом словаря, лексической насыщенностью и вариативностью, достаточной грамматической и речевой правильностью, динамичностью повествования, а их речевые действия – ярко выраженная эгоцентрическая направленность мотивации при минимальной коммуникативной ориентированности текстов и развитая активная регуляция, проявляющаяся в силе воли, стремлении планировать свои действия, оценивать и анализировать их, в использовании языковых средств для уточнения и усиления мыслей. Высказывания лиц с *интернально-эргическим типом* также имеют немного незначимых и повторяющихся слов, ярко выраженную эмоциональность (максимальное количество смысловых категорий состояния и признака, эмоционально окрашенных слов, фраз, частей текста), а также свидетельствуют о неплохом владении ихними авторами различными языковыми нормами и их интернальной регуляции. Тексты лиц с *результативно-смысловым типом* организации общительности, настойчивости и инициативности очень многословны, динамичны, последовательны, однако маловыразительны и имеют самое большое количество нарушений логики. Их авторы склонны к частому употреблению служебных, незначимых слов, простому описанию заданной ситуации, преобладанию эгоцентрической мотивации и экстернальности речевых действий. Высказывания лиц с *избирательным типом* очень небольшого объема, нединамичны, содержат отступления от основной темы повествования и нелогичность в построении предложений или в передаче информации, вместе с тем они достаточно сложны и связны. Речевые действия лиц с данным типом определяются максимальной осмысленностью ситуации, высокой эмоциональностью, а также наличием

обоих типов мотивации и саморегуляции. В высказываниях лиц с *аэргическим типом* организации личностных свойств минимальное количество предлогов и союзов, очень высокие связность, усложненность конструкций предложений и коэффициент предикативной структуры, максимальная представленность смысловых категорий пространства, времени, причины, следствия, цели и условия. Они имеют тенденцию к небольшому объему, достаточно грамотному оформлению, стройности, последовательности, соответствию основной теме повествования.

И. В. Чивилева (2005) доказала, что в речевой деятельности языковой личности проявляется уровень активности личности. *На предтекстовом уровне* в речевой продукции лиц с *выраженной активностью* достаточно много действий, немного грамматических ошибок (хотя встречаются речевые ошибки), очень редки отступления от основной темы, хотя много различных уточнений и усилений мыслей и достаточно большое количество пространственно-временных категорий при нечастом употреблении категорий оценочности и размерности. А речевая продукция лиц с *невыраженной активностью* характеризуется употреблением категорий пространства и времени, оценочности и размерности при нечастом использовании категорий действия, невысокой грамматической правильности, отступлениях от заданной темы, минимальным количеством уточнений и усилений мысли. В *лингвистическом плане* тексты лиц с *выраженной активностью* отличаются небольшим объемом словаря и количеством грамматических ошибок, но множеством нарушений в отборе лексических единиц; редким употреблением категорий действия, логичностью повествования, немногими отступлениями от заданной темы, в то время как высказывания лиц с *невыраженной активностью* – большим объемом словаря и большим количеством грамматических ошибок, но меньшим количеством ошибок при отборе лексики, редким употреблением категорий действия, нелогичностью повествования, частыми отступлениями от основной темы. Специфика *психологических компонентов речевых действий* лиц с различной выраженностью активностью заключается в том, что тексты лиц с *выраженной активностью* эмоциональны, причем чаще окрашены эмоциями радости, счастья, оптимизма, в них чаще присутствует категория размерности, менее выражены стремление к анализу и сила воли, но заметна склонность авторов к планированию действий в заданной ситуации. Кроме того, меньше речевых ошибок. Лица с

невыраженной активностью характеризуются более частым переживанием эмоций грусти, сожаления и огорчения, редким употреблением категории размерности, меньшей склонностью к планированию своих действий, частыми нарушениями логики повествования, отступлениями от заданной темы, множеством речевых ошибок, несмотря на стремление проявлять силу воли, анализировать свои действия.

С. В. Елгина (2006) описала проявления в речевой деятельности особенностей вербального, невербального и социального интеллекта, обусловленные доминирующей сигнальной системой. Обнаружено, что уже *на предтекстовом уровне* речевая продукция лиц с доминированием *1 С.с. и развитым социальным интеллектом* характеризуется большим объемом и усложненностью лексических единиц, частыми нарушениями логической последовательности и отступлениями от заданной темы, а лиц с доминированием *2 С.с. и развитым вербальным интеллектом* – небольшим объемом, меньшей усложненностью при сохранении логической последовательности и целостности.

Целостные тексты лиц с *доминированием 1 С.с. и развитым социальным интеллектом* отличаются большим объемом, высокой связностью и усложненностью, преобладанием категорий признака, причины и времени при множестве грамматических и лексических ошибок, частых отступлениях от заданной темы и нелогичности повествования, а высказывания лиц с *доминированием 2 С.с. и развитым вербальным интеллектом* – меньшим объемом, меньшей связностью и усложненностью, преобладанием категорий действия и цели при логичности повествования, редких отступлениях от основной темы, немногих грамматических ошибках и правильном отборе лексических единиц. Своеобразные особенности интеллекта также выражаются *в психологических компонентах речевых действий*. В текстах лиц с доминированием *1 С.с. и развитым социальным интеллектом* чаще описываются конкретные люди, события, сложившиеся взаимоотношения, выражается удовлетворенность результатами дружбы, направленность на сотрудничество и высокая коммуникативная активность, больше случаев повелительности, сослагательности, обращенности к другим, категорий личностно ориентированной оценочности и размерности, положительных высказываний о друзьях, окрашенных стеническими эмоциями, проявлений категоричности, неуверенности, эмоций в действиях, эмпатии, подтверждений, уточнений или усиления мыслей при частых нарушениях

логической последовательности, слабом развитии воли и тенденции к внешнему, экстернальному типу контроля поведения авторов. В высказываниях лиц с доминированием 2 С.с. и развитым вербальным интеллектом часты абстрактные размышления, образ желаемого, «идеального» друга, а не конкретного лица, доминируют отрицательные (астенические) эмоции, заметны требовательность, критичность авторов при сохранении логической последовательности действий, их точном и лаконичном отражении, осмысленности, планировании, анализе и обобщении, интернальности контроля и проявлениях волевых усилий.

Л. А. Власова (2006, 2007) отмечает проявление в речи особенностей темперамента старшеклассников и кадетов военного вуза. Установлено, что коммуникативная эргичность и экстравертированность *старшеклассников* проявляются в объеме словаря, эмоциональная чувствительность – в количестве смысловых категорий признака, импульсивность – в грамматической правильности. Их тексты – значительного объема, эмоциональны, но с множеством повторяющихся слов и грамматических ошибок. Особенности же темперамента *кадетов* находят свое выражение в меньшем объеме, большей грамматической правильности, небольшом количестве повторов, т. е. во внутреннем речевом контроле. Кроме того, у открытых и активных *старшеклассников*, направленных на коммуникацию, альтруистическая мотивационная направленность речевых действий связана с психомоторной и коммуникативной эргичностью; коммуникативная ориентированность текстов – с коммуникативной пластичностью; осмысленность заданной ситуации – с коммуникативной эргичностью и стеничностью; эмоциональная насыщенность текстов – с эмоциональной чувствительностью и импульсивностью; речевой самоконтроль (уточнения и усиления мысли) – с эргичностью темперамента в интеллектуальной сфере, отсутствие проявлений силы воли – с эмоциональной чувствительностью их темперамента. В их текстах много повелительных и вопросительных предложений, им свойственны интерес к жизни, попытки осмыслить свое место в мире, светлое и радостное ожидание будущего. У *кадетов военного вуза* эгоцентрическая мотивационная направленность речевых действий является выражением их коммуникативной эргичности; небольшая эмоциональность их текстов (при доминировании астенических эмоциональных переживаний) – эмоциональной реактивности и рефлексивности; склонность к проявлением силы воли и планомерности

действий – пластичности темперамента в психомоторной и интеллектуальной сферах, а также невысоких импульсивности и эмоциональной чувствительности. Также в текстах более самостоятельных, ответственных кадетов, умеющих преодолевать трудности, заметны развитые волевые качества, сдержанность, эгоцентризм, которые могут быть связаны с социальными условиями формирования и развития их личности, в том числе языковой способности.

Т. М. Беспалова (2007, 2008) при исследовании проявлений в речи особенностей ответственности старшеклассников и курсантов военного вуза отмечает, что уже *на предтекстовом уровне* невысокая ответственность *старшеклассников* при доминирующих экстернальной регуляции и астенических эмоциях проявляется в большем объеме высказываний, конкретности, образности и эмоциональности лексики, усложненности фраз, нарушениях логичности изложения, достаточной грамматической правильности оформления, уточнениях и усилениях мыслей, а более выраженная, активно регулируемая и сопровождаемая стеническими эмоциями ответственность *курсантов военного вуза* – в немногословности; нейтральности, обобщенности и абстрактности употребляемых лексических единиц; небольшой эмоциональности (при доминировании положительных эмоций), логичности изложения, склонности к проявлениям силы воли. При продуцировании *целостных текстов-высказываний* недостаточная произвольная регуляция ответственности *старшеклассников* в лингвистическом плане выражается в большем объеме текстов, усложненности конструкций, нарушениях логичности изложения, отступлениях от основной темы, неполном отражении заданной ситуации, нечастом употреблении пространственно-временных категорий при большей, чем у курсантов, грамматической и речевой правильности, в то время как значительная выраженность большинства гармонических переменных ответственности *курсантов военного вуза* проявляется в меньшем объеме и усложненности текстов, более полном отражении денотатной схемы ситуации, очень редких нарушениях логичности и отступлениях от основной темы, большем количестве пространственно-временных категорий. Проявления особенностей ответственности старшеклассников и курсантов военного вуза в *психологических компонентах* их речевых действий состоят в менее эгоцентричных, но более эмоциональных и коммуникативно ориентированных текстах *старшеклассников*, в которых не заметна склонность к проявлениям силы воли, планомерности и анализу

действий, хотя отчасти проявляется речевой самоконтроль, выражающийся в уточнениях и усилениях мыслей, а в высказываниях *курсантов военного вуза* просматривается активная саморегуляция (склонность к проявлениям силы воли и анализу действий), осмысленность при большей эгоцентрической направленности мотивации и меньшей коммуникативной ориентированности и эмоциональности.

Ю. А. Гришенина (2009) эмпирически доказала то, что в речи находят выражение образ мира как совокупность ценностных и смысловых образований личности, опосредованных этнокультурными особенностями. Анализ результатов исследования особенностей речи российских, индийских и африканских студентов показал, что в *лингвистическом плане* тексты *россиян* отличаются меньшим объемом при наибольшей связности, множеством пространственно-временных, причинных категорий и отношений признака, минимальным количеством смысловых категорий условия и частыми повторами; *индийских студентов* – большей лексической насыщенностью, более частым использованием категорий цели при незначительном количестве пространственных отношений, а *африканских* – наибольшим объемом, вниманием к смысловым категориям условия при игнорировании отношений признака. Этнокультурная специфика восприятия *дома у российских студентов* проявляется в отсутствии четких границ и расширении психологических размеров его пространства от собственного «Я» до пределов Родины, планеты Земля и даже Вселенной; у *африканских* – в обеспечении в доме стабильности, надежности, психологической безопасности личности, его связи с сердцем человека, с ощущением свободы, а в *индийских* – концентрации на основной функции дома как святого места – быть источником необходимых для дальнейшей жизни знаний и жизненного опыта. Главная функция дома для *россиян* – обеспечение атмосферы защищенности и безопасности, поддержание психической стабильности личности, для *индийцев* – передача традиций и опыта детям от родителей-богов, для *африканцев* – обеспечение покоя и комфорта, тесно связанных с ощущением внутренней свободы и независимости при том, что и в русском, и в индийском, и в африканском образах мира смысловой доминантой, определяющей основное содержание концепта «дом», являются семья и родственные отношения, тесная эмоциональная связь между людьми, основанная на искренних чувствах и создающая комфортную психологическую атмосферу. Вместе с тем тексты *всех групп студентов* достаточно усложнены (при

небольшом количестве смысловых категорий следствия), динамичны и полно отражают денотатную схему заданной ситуации. В *психологическом плане национальные особенности* речевых действий *россиян* проявляются в большой эмоциональности, коммуникативной ориентированности текстов и речевом самоконтроле, а также меньшей оригинальности и максимальном количестве нарушений логичности и целостности; *индийцев* – в высокой социоцентрической направленности мотивации (при минимальной эгоцентрической), наибольшей склонности к проявлениям силы воли, планомерности действий и их анализу и минимальном использовании форм сослагательного наклонения глаголов, свидетельствующем о четком и неуклонном следовании намеченным целям и задачам вне зависимости от различных условий, а *африканцев* – в наибольшей оригинальности, логичности и последовательности повествований при невысокой эмоциональности и минимальном количестве форм повелительного наклонения, отражающем исторические условия формирования их этноса. *Общими психологическими характеристиками* речевых действий студентов всех сравниваемых групп выступают их активность, динамичность, стеническая эмоциональная окрашенность, доминирование произвольной саморегуляции (склонности к проявлению силы воли, достаточной логичности и целостности повествований, несмотря на наличие большого количества усложняющих синтаксических элементов) и, следовательно, достаточная успешность.

А. Ю. Аганова (2010) в процессе исследования особенностей общительности и речи менеджеров и педагогов установила, что более общительные *менеджеры*, нацеленные на достижение результата, в процессе речевой деятельности сосредотачивают основное внимание на информативном аспекте высказывания, поэтому используют много смысловых категорий действия, времени, цели, условия и часто допускают грамматические и речевые ошибки в кратких, достаточно простых текстах. В их высказываниях, окрашенных в большей степени стеническими эмоциями, отражаются большая, по сравнению с педагогами, саморегуляция, о которой свидетельствуют склонность к планомерности и анализу действий, последовательность и целостность изложения, а также эгоцентрическая мотивационная направленность. Менее общительные *педагоги* излагают мысли в достаточно объемных (хотя и с множеством незначимых слов), усложненных, правильно оформленных в грамматическом и речевом планах и эмо-

циональных высказываниях, с множеством категорий признака и состояния, что, возможно, связано с выработкой у них навыков и умений выразительной монологической публичной речи, определенным речевым мастерством. В их высказываниях обнаружены доминирование социоцентричности, большая, по сравнению с менеджерами, эмоциональность текстов и окрашенность их астеническими эмоциями, описательность и недостаточная регуляция, о которой говорят непоследовательность повествования и частые отступления от основной темы. Установлено, что с *лингвистическими характеристиками* речи у *менеджеров* наиболее связаны переменные *содержательно-смыслового* аспекта общительности (прежде всего обе переменные продуктивного компонента), в то время как у *педагогов* – природно обусловленные *инструментально-стилевые* (прежде всего эмоциональные) характеристики этого свойства. В совместной факторной структуре общительности и лингвистических характеристик текстов *менеджеров* выделены содержательно-продуктивный, активно-стеничный, интернально-временной и астенично-аграмматичный факторы, а *педагогов* – продуктивно-интернальный, агармонично-эмоциональный, стенический и активно-многословный факторы. В *психологических компонентах речевых действий менеджеров* проявляются предметность, субъектность и стеничность общительности, а *педагогов* – социоцентричность, осмысленность и обе переменные эмоционального компонента общительности. В совместной факторной структуре их общительности и психологических компонентов речевых действий выделены продуктивно-осмысленно-стенический фактор, факторы нерегулируемых коммуникативных трудностей, недостаточной осмысленности и мотивированности, а также эгоцентрический, а в *педагогов* – продуктивно-осмысленно-регулируемый, астенично-затруднительный, положительно-эмоциональный и активно-многословный факторы.

Е. Е. Тюшкевич (Овчинникова) (2009) изучила особенности когнитивного компонента этнических автостереотипов русских людей, в том числе представителей различных возрастных групп. В содержании этнических автостереотипов русскими она выделяет 14 преобладающих смысловых категорий: особенности, проявляющиеся в межличностных отношениях (100 %), отношении к различным сторонам жизнедеятельности (100 %), особенностях волевой сферы (98,67 %), положительных характеристиках взаимодействия (96,67 %); особенности эмоциональной сферы (90 %), познавательной деятель-

ности (88,67 %), ценностные ориентации (88,67 %), отношение к труду (77,33 %), к материальным ценностям (74 %), к ответственности и целеполаганию (68,67 %), особенности поведения в сложных ситуациях (74 %), интеллектуальной деятельности (72,67 %), протекания психических процессов (72,67 %) и самоотношение (74 %). Установлено, что, по мнению большинства, наиболее важными характеристиками русских являются их отношение (преимущественно положительное) к другим людям, мировоззрение, ценностные ориентации (при значимом преобладании материальных ценностей по сравнению с нравственными или религиозными), особенности волевой (смелость и мужественность) и эмоциональной сфер (особенно стенические эмоции), познавательной деятельности, отношение к труду и ответственности. При этом в познавательной деятельности школьники ограничивались познавательными и интеллектуальными особенностями, студенты и взрослые отмечали творческие способности русских, а представители старшего поколения делали акцент на образовании и интеллигентности. В эмоциональной сфере русских школьники и студенты подчеркивали активность, импульсивность, веселость, взрослые – жалостливость, грусть, несчастье. В *волевой сфере* школьники и студенты делали акцент на смелость, храбрость, бесстрашие или трусливость, упрямство, настойчивость, выносливость русских в сложных ситуациях. При характеристике *межличностных отношений* представители всех возрастных групп отмечали доброту, гостеприимство, отзывчивость, открытость, а школьники гораздо чаще, чем другие, говорили о робости, хвастовстве, наглости, придирчивости. В *отношении русских к влиянию и подчинению* всеми отмечались наивность, доверчивость, хитрость, независимость, а школьники и студенты добавляли самостоятельность и критичность, что могло свидетельствовать об изменении содержательного компонента этнического автостереотипа русских в современных условиях. Для большинства взрослых были значимы особенности близких отношений: верность, семейность, любвеобильность, в то время как в группе школьников их отмечали немногие. К качествам, характеризующим *отношение русских к различным сторонам жизнедеятельности*, все относили простоту, душевность, эгоизм, самолюбие, гордость, чувство юмора, уверенность, особое отношение к алкоголю (алкоголизм, пьянство, винопитие), трудолюбие и лень, при этом отношение к труду становилось менее значимым для представителей старшего поколения. *Ценностные ориентации* русских при домини-

ровании материальных ценностей отмечали все, однако школьники игнорировали религиозный компонент, в то время как у представителей старшего поколения были равно представлены группы нравственно-психологических и религиозных ценностей. Все это дает представление о национальных особенностях русских, проявляющихся в их наивной языковой картине мира.

Особенности этнических автостереотипов россиян различного возраста нашли отражение в лингвистических (языковых, речевых и содержательно-смысловых) характеристиках порожденных ими текстов. В небольших по объему, простых в синтаксическом плане и не очень связных текстах *подростков 15–16 лет* были отмечены высокий коэффициент предикативной структуры, множество смысловых категорий состояния и признака при низкой представленности временных категорий, значительном количестве речевых и грамматических ошибок, а также нарушений логичности и последовательности повествования. При этом, в отличие от представителей других возрастных групп, они склонны делать акцент только на перечислении различных характеристик русского человека, а также чаще описывали собственные чувства, которые вызывает у них принадлежность к русской нации. В более объемных текстах *лиц 20–23 лет* отмечались высокие показатели лексической насыщенности и вариативности, разнообразные средства связности и усложненности, категории состояния и времени, редкие нарушения логичности и последовательности повествования, отступления от основной темы, хотя было и значительное количество речевых ошибок. Они более целно описывали особенности русского человека, чаще анализировали причины становления тех или иных его качеств. Их эмоциональное отношение к принадлежности к русской нации представлено не только чувствами гордости и счастья, но и обиды, сожаления в связи с нынешним, по их мнению, негативным положением русского человека. У *лиц 40–65 лет* отмечена меньшая лексическая насыщенность при большом объеме текстов, немного грамматических и речевых ошибок, достаточная представленность не только сочинительных, но и подчинительных союзов как показателей связности, различные показатели усложненности, множество разнообразных сложноподчиненных предложений и категорий состояния (которые при несколько меньшей представленности, по сравнению с представителями других групп, отличались большим разнообразием), временных категорий для сравнительного описания прошлого и

настоящего положения русского народа. В их текстах наблюдалось небольшое количество нарушений логичности и последовательности повествования, более глубокое осмысление прошлого, настоящего и будущего русской нации.

Т. В. Рогожкина (2013) исследовала отражение в речи специфики смысложизненных и ценностных ориентаций студентов как составляющих направленности их личности. Отмечается, что *предтекстовый уровень речевой продукции студентов, нацеленных на будущее*, отличается наличием усложняющих элементов, грамматической правильностью, эмоциональностью (с преобладанием положительных эмоций при невысоком речевом самоконтроле, о котором свидетельствуют нечастое употребление уточняющих и усилительных элементов и отсутствие логики в представлении материала; *студентов, плывущих по течению*, – меньшими усложненностью и эмоциональностью (при доминировании отрицательных эмоций), логичностью; *студентов – эмоциональных прожектеров* – использованием конкретной и образной лексики, зачастую окрашенной положительными эмоциями, множеством усложняющих, уточняющих и усилительных конструкций; *студентов – неудовлетворенных искателей лучшего* – соблюдением грамматических и пунктуационных правил, использованием множества усложняющих элементов, слов и фраз, окрашенных отрицательными эмоциями. Анализ *лингвистических* (языковых, речевых и содержательно-смысловых) *характеристик* целостных текстов как продуктов речевой деятельности позволил заключить, что у *студентов, нацеленных на будущее*, средний лексический запас при достаточно полном отражении денотатной схемы ситуации и использовании усложняющих элементов, большое количество смысловых категорий места и времени при значительном количестве орфографических, пунктуационных и речевых ошибок, возможно, связанных с акцентом на содержании высказывания. *Студенты, плывущие по течению*, тоже полно отражают денотатную схему ситуации даже при небольшом объеме, четко указывают место и время описываемых событий, как и нацеленные на будущее, однако используют простые синтаксические конструкции повествования. Тексты *студентов – эмоциональных прожектеров*, – как и у представителей вышеописанных групп, полно представляют различные стороны ситуации, свидетельствуют об их большом лексическом запасе, знании грамматики, сложной смысловой обработке материала, проявляющейся в сложных грамматических конструкциях. Студенты – *неудовлетво-*

ренные искатели лучшего – демонстрируют способность к многословному, полному, грамматически правильно оформленному изложению мыслей. В *психологическом плане* в высказываниях *студентов, нацеленных на будущее*, находят отражение эгоцентрическая мотивационная направленность, свойственная, к сожалению, большинству современных молодых людей; в высказываниях *студентов, плывущих по течению*, – их ориентация на собственную персону, как и у нацеленных на будущее, несмотря на некоторую коммуникативную ориентированность, а также невысокие эмоциональность и саморегуляция, о которой свидетельствовали не выраженное стремление к проявлениям волевых усилий, анализу и планомерности действий и небольшое количество уточняющих и усилительных конструкций. Тексты *студентов – эмоциональных прожектеров* – характеризуются эгоцентрической мотивацией, окрашенностью положительными эмоциями воодушевления, радости счастья, использованием категорий оценочности и размерности; большей описательностью, чем осмысленностью ситуации, несмотря на некоторые проявления саморегуляции, выражающиеся в уточнениях и усилениях мыслей, стремлении к анализу и планомерности действий, логичности и целостности повествования, а *студентов – неудовлетворенных искателей лучшего* – эмоциональностью при доминировании отрицательных эмоций беспокойства, волнения, страха и т. п., категорий оценочности и размерности, осмыслении заданной темы и проявлениях волевой саморегуляции, выражающейся в уточнениях и усилениях мыслей, логичности и целостности повествования и стремлении к анализу и планомерности действий.

М. А. Мирчетич (2013) исследованы проявления в речевой деятельности соотношения сигнальных систем и особенностей темперамента. Результаты проведенного ею анализа лингвистических характеристик текстов как продуктов речевой деятельности и психологических компонентов речевых действий студентов *с доминированием 2-й сигнальной системы* свидетельствовал об отражении в их речи невысоких активности, эмоциональности и воображения (в не очень большом объеме текстов, их невысокой коммуникативной ориентированности, выразительности, эмоциональности, оригинальности), а также саморегуляции, силы воли и аналитического мышления (в небольшом количестве незначимых слов и повторений, грамотности, в использовании сложных причинно-следственных и условно-целевых смысловых категорий, связности текстов, отсут-

ствии в них нарушений логики и целостности, множестве рассуждений на заданную тему, склонности к планированию и анализу действий). В то время как многословность, связность и усложненность текстов студентов с *доминированием первой сигнальной системы*, их коммуникативная ориентированность при достаточном количестве нарушений грамматической правильности, по ее мнению, свидетельствовали об их направленности именно на речь, а не на языковую систему; наиболее частое использование смысловых категорий действия и признака – об активности, динамичности и эмоциональности; редкие проявления склонности к планированию, анализу действий, проявлениям силы воли, речевому самоконтролю – о невысокой внутренней саморегуляции; преимущественная описательность о более развитом образном, нежели словесно-логическом мышлении.

Объектом исследования *А. Н. Леевой* (2012) были особенности общительности, эмоциональной сферы и речи учителей-логопедов, работающих с детьми и взрослыми, имеющими различные речевые нарушения. Установлено, что речь большинства учителей-логопедов эмоциональна, выразительна, окрашена преимущественно положительными, стеническими эмоциями; логична, последовательна и целостна, в ней выражаются склонность к целенаправленности действий, проявления силы воли, социоцентрическая мотивационная направленность, коммуникативная ориентированность, что, несомненно, свидетельствует об их положительном эмоциональном фоне, хорошей саморегуляции, направленности на людей, несомненно, способствующих эффективному осуществлению ими профессиональной деятельности.

Как видим, целостный, многомерно-функциональный подход к анализу текста как продукта индивидуальной речевой деятельности позволяет исследовать собственно лингвистические (языковые, речевые и содержательно-смысловые) характеристики текста и психологические (мотивационный, динамический, продуктивный, эмоциональный, регуляторный и когнитивный) компоненты речевых действий его автора, т. е. дает возможность раскрыть основные черты речевой деятельности, ее связи и отношения, выявить ее структуру и механизмы регуляции, а кроме того, дать более полную и глубокую характеристику индивидуальности языковой личности.

Представленные выше результаты исследований, проведенных в рамках данного подхода, свидетельствуют о возможности речевой

диагностики различных свойств и характеристик личности, в частности общительности, инициативности, настойчивости, ответственности личности, выражающих ее целостную сущность; активности, проявляющейся в различных сферах жизнедеятельности человека, своеобразия интеллектуальной деятельности, образа мира субъектов общения, отражающего национально-культурные особенности содержательно-смысловой сферы личности, а также темперамента, типов саморегуляции психической активности и соотношения сигнальных систем, выступающих в качестве психофизиологической основы для их формирования, подтверждают, что индивидуальные особенности личности проявляются в речевой деятельности, а точнее в ее продукте – тексте. Иными словами, речевая деятельность может служить надежным и эффективным диагностическим средством для определения индивидуальных различий.

Литература

1. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987.
3. Крупнов А. И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств / А. И. Крупнов // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М. : РУДН. 1988. – С. 28–40.
4. Крупнов А. И. Об изучении и формировании базовых свойств личности / А. И. Крупнов // Студент на пороге 21 века. – М. : [б. и.], 1990. – С. 31–38.
5. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984.
7. Мирошкина Н. А. Типы саморегуляции и особенности речевой деятельности студентов : автореф. дис... . канд. психол. наук / Н. А. Мирошкина. – М., 1992.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973.
9. Фомина Н. А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. А. Фомина. – М., 2002.

10. Фомина Н. А. Свойства личности и особенности речевой деятельности / Н. А. Фомина. – Рязань : Узорочь, 2002.

11. Фомина Н. А. Лингвистические характеристики текстов и психологические особенности речевых действий студентов с преобладанием 2-й сигнальной системы / Н. А. Фомина, М. А. Мирчетич // Вестник РУДН. – Серия «Психология и педагогика». – № 1. – 2014.

12. Фомина Н. А. Смыслоразностные ориентации и речевая деятельность студентов, нацеленных на будущее / Н. А. Фомина, Т. В. Рогожкина // Рос. науч. журн. – Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». – № 2 (33). – 2013. – С. 104–110.

13. Фомина Н. А. Особенности восприятия понятия «русский» представителями различных поколений россиян / Н. А. Фомина, Е. Е. Овчинникова // Материалы 2 международной конференции «Актуальные проблемы психолингвистики : сб. науч. тр. Переяслав-Хмельницкого гос. пед. ун-та им. Г. Сковороды. «Гуманитарный вестник». – 2007.

14. Фомина Н. А. Национально-культурные особенности мировосприятия студентов различных национальностей / Н. А. Фомина, Ю. А. Гришенина // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. – 2007. – № 3–4. – С. 97–108.

15. Фомина Н. А. Выраженность национально-специфических особенностей российских и индийских студентов в лингвистических характеристиках их речевой деятельности / Н. А. Фомина, Ю. А. Гришенина // Материалы 3-й международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психолингвистики». – Украина : Переяслав-Хмельницкий гос. пед. ун-т им. Г. Сковороды, 2008.

16. Фомина Н. А. Проявления этнических автостереотипов россиян в лингвистических характеристиках текстов как продуктов их индивидуальной речевой деятельности / Н. А. Фомина, Е. Е. Тюшкевич // Материалы 3-й международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психолингвистики». – Украина : Переяслав-Хмельницкий гос. пед. ун-т им. Г. Сковороды, 2008.

17. Фомина Н. А. Особенности общительности и лингвистические характеристики речевой деятельности менеджеров и педагогов / Н. А. Фомина, А. Ю. Агапова // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – Серия : Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – № 3, т. 15. – С. 118–123.

18. Фомина Н. А. Общительность и выраженность в речи особенностей эмоционально-волевой сферы личности учителей-логопедов / Н. А. Фомина, А. Н. Леева // Психолингвистика. – № 10. – 2012. – Переяслав-Хмельницкий, 2012. – С. 120–29.

19. Фомина Н. А. Смысложизненные ориентации и речевая деятельность студентов, нацеленных на будущее / Н. А. Фомина, Т. В. Рогожкина // Рос. науч. журн. – Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». – № 2 (33). – 2013. – С. 104–110.

20. Фомина Н. А. Психологические компоненты речевых действий курсантов военного вуза и старшеклассников / Н. А. Фомина, Т. М. Беспалова // Философский, психологический и педагогический аспекты рефлекса цели в контексте психологии безопасности : материалы II межвузовской конф. студ. и молодых ученых (27–28 апреля 2007 г.). – Рязань : РГУ, 2007. – С. 83–88.

21. Фомина Н. А. Некоторые результаты анализа продуктов речевой деятельности курсантов военного вуза и старшеклассников на предтекстовом уровне / Н. А. Фомина, Т. М. Беспалова // Личность в современных исследованиях. – Вып. 10 : материалы межрегиональной науч.-практ. конф. «Проблемы развития личности» (23 ноября 2007 г.). – Рязань : РГМУ, 2007. – С. 14–20.

22. Фомина Н. А. Возможности речевой диагностики особенностей темперамента / Н. А. Фомина, Л. А. Власова // Материалы Международной конференции «Развитие научного наследия Б. М. Теплова в отечественной и мировой науке». – М. : БФ «Твердислов», 2006. – С. 274–277.

23. Елгина С. В. Исследование проявлений социальной составляющей интеллекта подростков в их речевой деятельности / С. В. Елгина // Личность в межкультурном пространстве : материалы межвузовской науч. конф. – М. : Изд-во РУДН, 2005. – С. 94–98.

24. Чивилева И. В. Личностные характеристики активности и их проявления в речи : автореф. дис... канд. психол. наук / И. В. Чивилева. – М., 2005.

ЧАСТЬ 2

ПСИХОЛОГИЯ ЯЗЫКА, РЕЧИ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Т. Н. Белик

Психологические особенности речевого имиджа личности

Развитие личности современного человека предполагает гармоничное обогащение всех его сторон: духовной, моральной, интеллектуальной, мотивационно-волевой, эмоциональной. Существенное место в этом процессе занимает речевое развитие, которое оформляется в целостную эффективную речевую деятельность, успешно выполняет коммуникативную и прагматичную функции в различных социально-психологических ситуациях. Следует отметить, что эффективную речевую деятельность преимущественно рассматривают через понятие «языковая компетентность» человека, принадлежащее к коммуникативной компетентности в целом. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных различным видам компетентности, следует признать, что это образование как совокупность знаний, умений и навыков эффективной коммуникации не раскрывает важные аспекты личностной жизнедеятельности, которая в значительной степени определяется образом человека в различных жизненных ситуациях. Поскольку имидж – это сложившийся образ личности под воздействием как внутренних (индивидуально-психологических), так и внешних (социально-психологических и символических) факторов, он является личностным конструктом в совокупности индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик.

Речевой имидж определяет эффективность деятельности личности, в частности в период студенческого возраста, во время профессионального становления человека, его адаптации к новым социально значимым ситуациям. Несмотря на наличие значительного количества исследований имиджа личности в трудах отечественных и зарубежных ученых, в частности Ж. П. Бодуана, Л. Браун, В. А. Васютинского, А. А. Кононенко, Ф. О. Кузина, В. М. Маркина, А. Ю. Панасюк, Е. Б. Перелыгиной, Е. А. Петровой, Г. Спиллейна, И. А. Федорова, В. М. Черепановой, В. М. Шепеля, в них преимущественно рассматривается целенаправленное влияние на его формирование. В то же время практически не существует исследований, которые бы

рассматривали имидж как речевой образ личности, что в значительной степени задается ее индивидуально-психологическими характеристиками. Определение этих характеристик позволит наметить конкретные пути становления имиджа согласно совокупности индивидуально-психологических свойств. Учитывая изложенное выше, важной теоретической и практической задачей является систематизация и интеграция имеющихся взглядов в пределах определенной психологической теории, построение теоретической модели речевого имиджа как психологического явления, разработка адекватных этой модели методов изучения, а также средств, направленных на содействие развитию и совершенствованию личности, ее профессионального становления.

Важность речевого имиджа личности для ее эффективного жизнеутверждения, с одной стороны, и отсутствие комплексных исследований речевого имиджа личности – с другой, обусловили актуальность данной темы исследования.

Цель работы – теоретически обосновать и эмпирически исследовать психологические особенности речевого имиджа личности путем выделения его структурно-функциональных характеристик и профилей у студентов.

Согласно сформулированной цели определены следующие **задачи исследования:**

1. Осуществить теоретический анализ научной литературы по проблеме имиджа личности, его видов, речевого имиджа личности.

2. На основе теоретического изучения проблемы сконструировать структурно-функциональную модель речевого имиджа личности студента.

3. Эмпирически исследовать структурно-функциональные характеристики речевого имиджа личности, установить их особенности, определить профили речевого имиджа студентов.

4. Выявить потенциальные зоны динамики профилей речевого имиджа личности студента.

Объектом исследования является феномен имиджа личности.

Предмет исследования – психологические особенности речевого имиджа личности студента.

Исходя из теоретического анализа и систематизации научных исследований по проблеме имиджа в трудах таких ученых, как А. Ю. Багина, М. Богданов, Ж. П. Бодуан, В. А. Васютинский, В. Г. Зазыкин, Е. Е. Орлова, А. Ю. Панасюк, Е. Б. Перелыгина, Е. А. Петрова,

В. М. Шепель, констатируем, что имидж имеет символическую структуру, поскольку во время его создания обязательно используется язык. Следовательно, можно выделить символический компонент в речевом имидже, так как он имеет свое отражение в языковом стиле. По А. Гонсалесу (Гонсалес, 2010), языковой стиль – бессознательная вербальная координация, позволяющая установить эффективное межличностное взаимодействие. На эмпирическом уровне языковой стиль операционализируется на основе владения письменным языком как определенным культурным достоянием, что передается посредством символов и знаков из поколения в поколение.

Установлено, что имидж и речь существуют в таком специфическом процессе человеческой деятельности, как общение, поэтому обязательной составляющей речевого имиджа является социальный компонент, который реализуется в интерперсональном стиле, представленном межличностными отношениями в процессе общения.

Стоит отметить, что поскольку имидж является символическим образом, который создается в процессе взаимодействия между субъектами (Перелыгина, 2002), в структуре речевого имиджа выделяем также психологический компонент, который оказывается в речевом стиле личности и определяется как своеобразный способ обработки вербальной информации на этапах ее восприятия и порождения в процессе взаимодействия личности с социальным миром.

На основе теоретического анализа исследуемой проблемы также установлены лингвистический, экстралингвистический и педагогический подходы к исследованию речевого имиджа личности.

С позиции лингвистического подхода речевой имидж предполагает использование речевых средств эффективного взаимодействия партнеров в речевых ситуациях, а также соблюдения конвенционных (договорных) и социально обусловленных средств общения (речевой этикет). В фокус внимания представителей экстралингвистического подхода к исследованию речевого имиджа личности попадают мимика и жесты как эффективные средства передачи информации. Педагогический подход к изучению речевого имиджа представлен системой ресурсов актуального речевого имиджа и возможностей его развития.

Используя экологическую теорию У. Бронфенбреннера (Бронфенбреннер, 1974), обосновывается, что речевой имидж личности – это система, элементы которой находятся в отношениях и взаимосвязях друг с другом и образуют определенную целостность.

Экологическая теория касалась детской психологии. В частности, ее автор считал, что необходимо рассматривать развитие ребенка в контексте естественного окружения, то есть в реальной жизни, а не в экспериментах, тщательно спланированных и должным образом контролируемых. Также изучение личности ребенка невозможно без учета четырех систем экологической теории. Только таким образом можно проводить действительно адекватное исследования.

Для изучения речевого имиджа личности также необходимо учитывать все компоненты, которые взаимовлияют друг на друга. Важным моментом изучения речевого имиджа являются исследования в реальных природных условиях, а не в специально спланированных экспериментах. Поэтому, по нашему мнению, с учетом вышеперечисленных общих моментов, целесообразным является изучение речевого имиджа с точки зрения экологической теории.

Установлено, что речевой имидж как определенная система выполняет конкретные функции. Теоретический анализ функций речи и имиджа позволяет сделать следующие теоретические обобщения: общими функциями имиджа и речи является коммуникативная функция, которая проявляется в общении; эмотивная функция, которая предусматривает создание положительного впечатления в процессе общения; информационная функция, которая предусматривает передачу нового содержания информации.

Таким образом, в исследовании речевого имиджа определяется как речевое поведение индивида в совокупности психологического, социального и символического компонентов, которые реализуются, соответственно, в речевом, интерперсональном и языковом стилях, характеризуются возрастными, социальными и культурными проявлениями, а также выполняют коммуникативную, эмотивную и информационную функции (рис.1).

В качестве методологического основания исследования избрана экологическая теория человеческого развития У. Бронфенбреннера, согласно которой развитие человека – это динамический процесс, который происходит по двум направлениям: с одной стороны, человек сам реструктурирует свою жизненную среду, а с другой – испытывает влияние со стороны элементов данной среды; структурно-функциональный подход, согласно которому исследуются элементы и зависимости между ними в рамках единой системы, при этом каждый элемент структуры выполняет определенные функции, которые удовлетворяют потребности системы; принцип развития,

который предполагает изучение явления в динамике под действием различных факторов; организационные, эмпирические, обрабатывающие и интерпретационные методы.

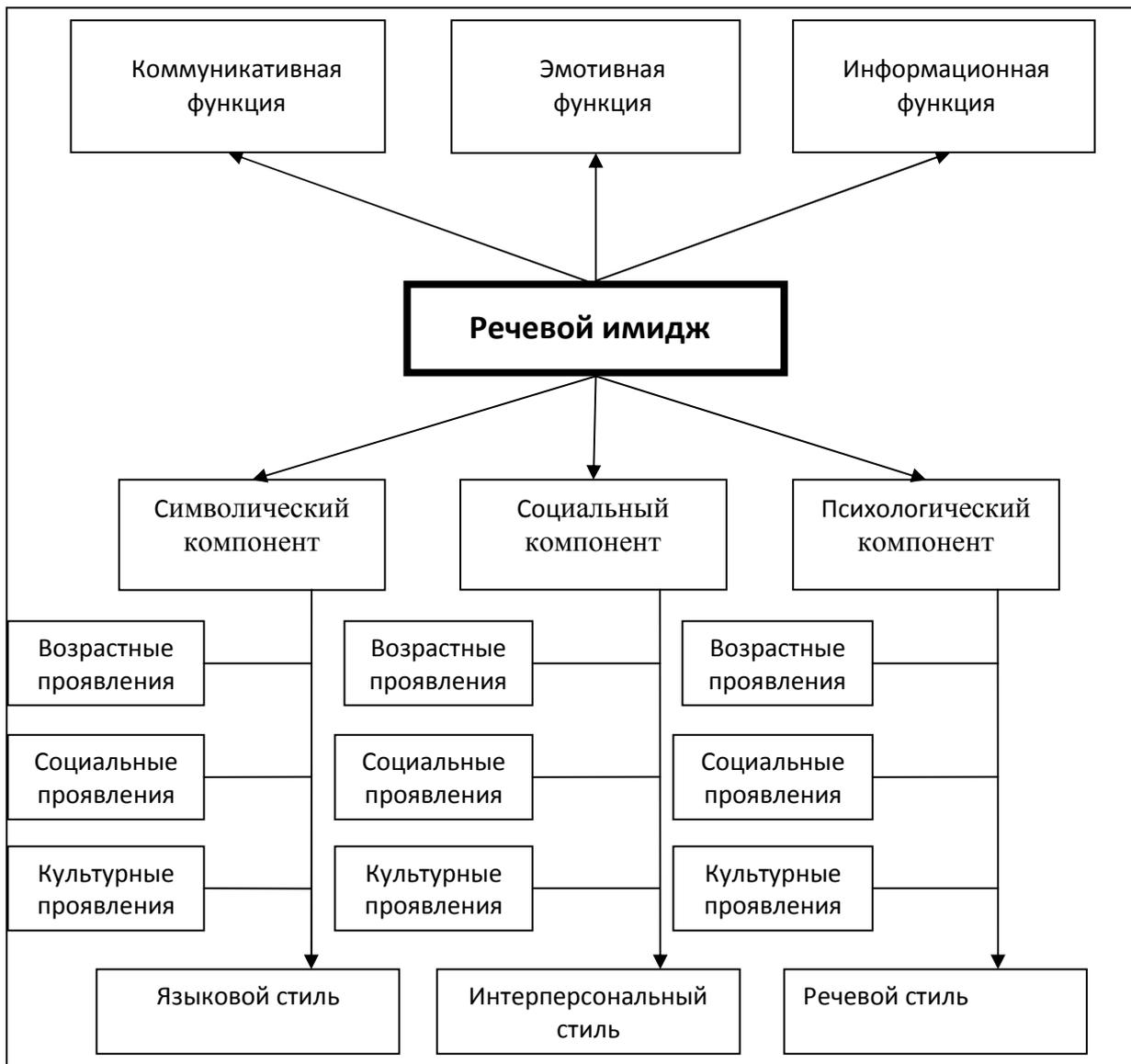


Рис. 1. Структурно-функциональная модель организации речевого имиджа

Психологический компонент речевого имиджа сопоставляется с микросистемой (влиянием ближайшего окружения на психическое развитие личности); мезосистемой (влиянием локальной среды обитания и общения), которые воплощаются в речевой стиль имиджа.

Социальный компонент сопоставляется с тремя экологическими системами: микро-, мезо- и экзосистемой (влиянием формальных и неформальных социальных организаций), которые отражаются в становлении интерперсонального стиля речевого имиджа.

Символический компонент опосредуется макросистемой (влиянием идеологии, установок, традиций, ценностей конкретной культуры), что воплощается в языковой стиль имиджа.

Таким образом, исходя из теории экологических систем как методологической основы исследования, речевой имидж рассматривается как система, которая характеризуется целостностью и структурностью (важность взаимосвязей между структурными компонентами речевого имиджа), неадитивностью (реализация функций речевого имиджа), иерархичностью (речевой имидж как микросистема, что принадлежит макросистеме – личности).

Для диагностики речевого имиджа личности и его психологических особенностей сформирована выборка из 220 человек – студентов гуманитарных специальностей факультетов психологии, истории и социологии Херсонского государственного университета.

Данная выборка обусловлена тем, что высшее образование существенно влияет на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют тип мышления, который характеризует профессиональную направленность личности.

Изучение речевого имиджа связано с необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, которые будут работать в системе человек-человек. Ведь для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, что превышает невербальный. Гуманитарии должны характеризоваться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление.

Эмпирическими референтами речевого стиля (по методу психографологического анализа – наиболее значимыми) являются объем текста как показатель мотивации речевой деятельности; средний размер предложения как показатель особенностей вербального интеллекта и эмоционального напряжения; словарное разнообразие как показатель словарного запаса; коэффициент глагольности как показатель высокой личностной активности; коэффициент логической связности как показатель логического мышления; эмболия как показатель общей культуры речи.

Эмпирическими референтами интерперсонального стиля являются типы межличностных отношений, выделенные Т. Лири: авторитарный, агрессивный, эгоистичный, подозрительный, отражающие тенденции к доминированию, и подчиненный, зависимый, доброжелательный, альтруистический как показатели доброжелательности.

Эмпирическим референтом языкового стиля является процент общего количества орфографических и пунктуационных ошибок.

Результаты эмпирического исследования языкового, речевого и интерперсонального стилей в структуре речевого имиджа студентов, а также их сопоставление с показателями психологических особенностей свидетельствуют о том, что существуют тесные связи между стилями в структуре речевого имиджа студентов, в первую очередь, языкового стиля с речевым ($r=0,413$ при $p<0,05$); речевого стиля с интерперсональным ($r=-0,152$ при $p<0,05$), тогда как связи между интерперсональным и языковым стилями отсутствуют.

Кроме этого, изучение речевого имиджа следует проводить с учетом психологических свойств личности студента, поскольку установлены корреляционные связи между различными стилями речевого имиджа и личностными свойствами. Так, установлены отрицательные корреляционные связи между показателем общего количества ошибок (языковой стиль речевого имиджа) с показателями активности процессов нервной деятельности соответственно, силой возбуждения ($r=-0,152$ при $p<0,05$) и подвижностью ($r=-0,293$ при $p<0,05$); с показателями активности мышления: вербальной и невербальной скорости (соответственно, $r=-0,211$ и $r=-0,261$ при $p<0,05$), вербальной и невербальной гибкости (соответственно, $r=-0,262$ и $r=-0,223$ при $p<0,05$); показателем уровня мотивации личности ($r=-0,382$ при $p<0,05$). Полученные данные свидетельствуют об обусловленности языкового стиля речевого имиджа такими процессами активности нервной деятельности, как возбудимость и подвижность, мотивационной сферой личности и влиянием активности мыслительной деятельности в целом.

Значимыми являются корреляционные связи между показателями личностных свойств студентов и типами отношений интерперсонального стиля, которые условно можно разделить на две группы: типы, составляющие фактор доминирования (авторитарный, эгоистичный, агрессивный и подозрительный), и типы, составляющие фактор доброжелательности (подчиненный, зависимый, альтруистический и дружелюбный). Так, наблюдаются значимые положительные корреля-

ционные связи между показателем уравновешенности и показателями, которые составляют фактор доминирования: авторитарным, эгоистичным, агрессивным и подозрительным типам (соответственно, $r=0,286$, $r=0,307$, $r=0,238$, $r=0,162$ при $p<0,05$). Наряду с этим установлена значимая отрицательная корреляционная связь показателя уравновешенности с показателем, который составляет фактор доброжелательности – подчиненным типом ($r=-0,370$ при $p<0,05$). Это свидетельствует о том, что на доминирование типа межличностных отношений влияет активность процессов нервной деятельности: типам, которые образуют фактор доминирования, присуща неуравновешенность, склонность к возбуждению, которые сказываются на проявлении конфликтности, неконформного поведения и тенденциях к лидерству.

Также определены корреляционные связи между типами, которые относятся к фактору доминирования, и показателями активности мышления: эгоистичным и авторитарным типами с показателем вербальной гибкости (соответственно, $r=0,201$ и $r=0,262$ при $p<0,05$); подозрительным типом с показателями вербальной гибкости ($r=0,187$ при $p<0,05$) и невербальной гибкости ($r=0,208$ при $p<0,05$). Корреляционные связи данных типов, которые относятся к фактору доброжелательности, с показателями активности мышления не обнаружены. Полученные данные свидетельствуют о том, что типам межличностных отношений, которые относятся к фактору доминирования, наряду с высокой активностью показателей нервной деятельности присущи высокие показатели активности мыслительной деятельности.

Заметным является наличие корреляционных связей показателей речевого стиля с показателями активности мышления. Определены корреляционные связи между показателями вербальной скорости и вербальной гибкости с показателем объема текста (соответственно, $r=0,178$ и $r=0,211$ при $p<0,05$); с коэффициентом эмболии (соответственно, $r=-0,228$ и $r=-0,371$ при $p<0,05$); с показателем среднего размера предложений (соответственно, $r=0,159$ и $r=0,167$, при $p<0,05$). Установлены корреляционные связи между показателями невербальной скорости и невербальной гибкости с коэффициентом эмболии (соответственно, $r=-0,209$ и $r=-0,198$ при $p<0,05$); с коэффициентом логической связности (соответственно, $r=0,174$ и $r=0,155$ при $p<0,05$); показателем невербальной гибкости с показателем среднего размера предложений ($r=0,187$ при $p<0,05$). Полученные данные свидетельст-

вуют об обусловленности речевого стиля личности активностью ее мыслительной деятельности.

Также установлены отрицательные корреляционные связи между показателями мотивации и коэффициента эмболии ($r=-0,177$ при $p<0,05$); положительные корреляционные связи между показателями мотивации и объема текста ($r=0,214$ при $p<0,05$); показателями количества предложений ($r=0,245$ при $p<0,05$), что свидетельствует о влиянии мотивационной сферы личности на ее речевой стиль.

Для изучения представлений студентов о взаимосвязи речевого имиджа с теорией экологических систем использована авторская анкета «Связь речевого имиджа с экологическими системами». Установлено непосредственное влияние микросистемы (родители и друзья) на речевой имидж личности, которое проявляется в существовании определенного сленга во время общения с различными группами говорящих, чувства усталости или раздражения в зависимости от темпа речи собеседника в ситуации общения и смены манеры общения под влиянием статуса собеседника.

Кроме того, на речевой имидж личности непосредственно влияет также мезосистема (друзья, соседи, школа), регулируя выбор соответствующего языка общения и манеру речи.

Установлено, что влияние на речевой имидж личности осуществляет экзосистема (социальные службы, средства массовой информации). По мнению студентов, заинтересованность предметом и его успешное освоение обусловлены грамотной речью преподавателя. Также экзосистема способствует улучшению культуры речи личности.

Макросистема, которая представляет собой ценности и нормы общества, также влияет на личность. Исследуемые отмечают важность традиций, что выражается в совершенном владении родным языком, изучении классических произведений на языке оригинала, грамотной речи и её влиянии на успешность обучения, необходимости изучения иностранных языков как общеобразовательной стратегии.

Таким образом, анализ результатов анкетирования позволил выяснить взгляды студентов относительно различных аспектов речевого имиджа, а также установить взаимовлияние человека и общества, что сказывается на речевом имидже личности. Полученные результаты также подтвердили целесообразность экологической теории как методологической основы исследования речевого имиджа студентов.

Выявленные психологические особенности послужили важным ориентиром в дальнейшем исследовании и установлении потенциальных зон динамики речевого имиджа личности.

Теоретический анализ понятий «тип», «вид», «профиль» позволил остановиться на определении разновидностей речевого имиджа личности с помощью категории «профиль» (Петровский, Ярошевский, 1990). Для исследования профилей речевого имиджа студентов использован факторный анализ, результаты которого позволили получить диагностический факторный профиль степени выражения разнообразных качеств.

В результате факторного анализа после процедуры ротации Varimax получена структура показателей, которые расположились в пределах трех факторов (табл.1).

Первый фактор, в состав которого вошли восемь показателей, получил название «Профиль активного речевого имиджа». В этом профиле низкий полюс показателя выражения подчиненного типа сопоставляется с высокими полюсами значений всех других показателей.

Таким образом, исследуемые с высокими значениями по этому профилю имеют высокий уровень процесса возбуждения (0,64), подвижности нервных процессов (0,64), уравновешенности (0,55), доминирования (0,88), выраженности авторитарного (0,74), эгоистического (0,69), агрессивного (0,53) типов отношений и низкий уровень подчиненного типа отношений (-0,69). Процент общей дисперсии составляет 20,8.

Заслуживает внимания то, что первый профиль характеризует активность процессов нервной деятельности и качества личности, которые являются значимыми при взаимодействии с другими людьми и находят реализацию в доминировании в межличностных отношениях.

Таблица 1

Профильные особенности речевого имиджа

Профиль речевого имиджа	Психологическая характеристика профиля
Активный речевой имидж	Высокая активность процессов нервной деятельности (возбуждения, подвижности и уравновешенности); межличностные свойства: авторитарность, эгоистичность, агрессивность, отсутствие покорности (доминирование); реализация коммуникативной функции.

Интеллектуальный речевой имидж	Высокий уровень гибкости вербального и образного мышления, грамотности письменного языка, корректность устной речи; реализация информационной функции.
Пассивный речевой имидж	Сильные нервные процессы со стороны торможения; межличностные свойства: доброжелательность, альтруистичность, отсутствие подозрительности (дружелюбие); реализация эмотивной функции.

Второй фактор содержит показатели выраженности гибкости мышления, письменной и устной речи, характеризующие вербальные интеллектуальные качества личности. Этот фактор получил название «Профиль интеллектуального речевого имиджа».

В данном профиле высокий показатель вербальной (0,57) и образной (0,51) гибкости мышления, высокий показатель объема текста (0,55) сопоставляется с низкими показателями орфографических (-0,59), пунктуационных ошибок (-0,61), их общего количества (-0,78) и с низким показателем коэффициента эмболии (-0,64). Процент общей дисперсии составляет 19,4.

Третий фактор, в состав которого вошло пять показателей, получил название «Профиль пассивного речевого имиджа». В нем низкий уровень показателя выраженности подозрительного типа сопоставляется с высокими уровнями значений по всем другим показателям. Исследуемые с высокими значениями по этому профилю имеют высокий уровень процесса торможения (0,57), дружелюбия (0,82), доброжелательного (0,69) и альтруистического (0,69) типов межличностных отношений, которые сопоставляются с низким уровнем подозрительного типа (-0,49). Процент общей дисперсии составляет 11,1.

Таким образом, исследуемые с высокими значениями по этому профилю отличаются сильными нервными процессами со стороны торможения и качествами, которые являются значимыми при взаимодействии с другими людьми (дружелюбие и альтруистичность, отсутствие подозрительности).

Стоит отметить, что первый и третий профили отражают активность процессов нервной деятельности и качества личности, которые являются значимыми в процессе взаимодействия с другими людьми, иначе говоря, выраженные в межличностных отношениях, тогда как второй профиль сопоставляется с интеллектуальными возможностями

ми личности. Таким образом, в интерперсональном стиле приобретают значимость эмоциональные особенности, а в языковом и речевом стилях преобладают когнитивные особенности.

Исходя из смысловой нагрузки факторной структуры различных профилей, необходимо подробнее рассмотреть их функции.

Профиль активного речевого имиджа сопоставляется с коммуникативной функцией речевого имиджа, основное назначение которой – создание коммуникативного воздействия на собеседника (внушение, убеждение, обоснование).

Профиль интеллектуального речевого имиджа выполняет информационную функцию, эффективность которой зависит от того, насколько индивидуальный имидж позволяет привести в соответствие систему «знак – значение» и обеспечить уровень взаимопонимания между участниками коммуникативного процесса.

Установлено, что профиль пассивного речевого имиджа отражает эмотивную функцию, которая в процессе общения воплощается в переживании, а следовательно – находит вторичное отражение в различных видах отношения к окружению и регуляции эмоций.

Определение структурно-функциональных особенностей речевого имиджа дает возможность определить потенциальные зоны динамики различных профилей.

Для студентов с преобладанием активного речевого имиджа, который выполняет коммуникативную функцию, важным является развитие интеллектуальной и эмотивной функции речевого имиджа.

Для студентов с преобладанием интеллектуального речевого имиджа, который выполняет информационную функцию, значимым является развитие коммуникативной и эмотивной функций. Это позволит проявить активность и достичь собственных целей в процессе межличностного взаимодействия, а также наладить позитивный эмоциональный фон в отношениях с другими.

Студенты с преобладанием пассивного речевого имиджа, который выполняет эмотивную функцию, требуют совершенствования коммуникативной и информационной функций речевого имиджа.

Для раскрытия потенциальных зон динамики речевого имиджа личности использовано понятие «потенциальная зона развития», содержание которого раскрывает расстояние между актуальным уровнем развития (имеющимися индивидуальными возможностями) и потенциальным, когда человек выполняет поставленные задачи под руководством других.

С учетом позитивных и негативных аспектов профиля активного речевого имиджа установлено, что потенциальной зоной его динамики является формирование уравновешенности личности. Выяснено, что на основе одинаковых свойств высшей нервной деятельности можно сформировать существенно различные динамические характеристики личности под влиянием целенаправленной деятельности. Хотя образованные таким образом положительные действия (торможение, инертность, сдержанность) не устраняют в полной мере естественную неуравновешенность нервной деятельности, они способствуют улучшению взаимоотношений личности с окружающей средой.

Эмоциональная неуравновешенность в речи проявляется в коннотационной окраске в виде различных эмбол. Возможными рекомендациями в этом случае является применение разнообразных способов саморегуляции эмоционального состояния: развитие навыков расслабления мимической мускулатуры; совершенствование дыхания; применение упражнений, ориентированных на осознанное сдерживание часто повторяющихся реакций; развитие навыков контроля за интенсивностью и глубиной переживания.

Потенциальная зона динамики профиля интеллектуального речевого имиджа – развитие активности мыслительной деятельности личности. Возможными рекомендациями в этом случае может быть использование технологий формирования критического мышления, в частности – его гибкости как возможности перехода от решения задач одного типа к задачам другого типа; применение упражнений, ориентированных на смену мыслительных временных и пространственных связей. Важным направлением в повышении мыслительной активности студентов является также развитие логического и образного мышления.

Потенциальной зоной динамики профиля пассивного речевого имиджа является повышение уровня уверенности личности, роста ее самооценки, что будет способствовать повышению жизненной активности в целом.

Для развития профиля пассивного речевого имиджа следует автоматизировать навыки саморефлексии, повышения уверенности в себе, применять стратегии позитивного мышления и определения жизненных целей и перспектив.

Таким образом, в исследовании проводится изучение речевого имиджа личности студентов в концептуальных рамках понятия «имидж личности». Предлагается определение речевого имиджа личности,

исходя из которого, речевой имидж рассматривается как речевое поведение индивида в совокупности психологического, социального и символического компонентов, которые реализуются, соответственно, в речевом, интерперсональном и языковом стилях, характеризуются возрастными, социальными и культурными проявлениями, а также выполняют коммуникативную, эмотивную и информационную функции. Структурно-функциональный статус модели придает особое значение взаимодействию выделенных структурных компонентов речевого имиджа и предусматривает его изучение в совокупности всех трех компонентов. Установлены особенности речевого имиджа студентов и определены его профили (профили активного, интеллектуального и пассивного речевых имиджей). Выявлено влияние психологических особенностей речевого имиджа на его функционирование; раскрыто содержание понятия стилей в структуре речевого имиджа личности (языковой, речевой и интерперсональный). Установлены потенциальные зоны динамики речевого имиджа (саморегуляция эмоционального состояния, развитие активности мышления, повышение самооценки личности).

Перспективами дальнейших научных исследований является углубленное изучение профилей речевого имиджа, а также создание комплексной программы по развитию речевого имиджа личности с учётом его структурно-функциональных особенностей.

Литература

1. Выготский Л. С. Лекции по психологии : учеб. пособие / Л. С. Выготский. – СПб. : [б. и.], 1999. – 88 с.
2. Психология : словарь / сост. Л. А. Карпенко : под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Психология имиджа : учеб. пособие / Е. Б. Перелыгина. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 223 с.
4. Черепанова В. Н. Курс лекций по имиджелогии : учеб. пособие. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2002. – 122 с.
5. Шепель В. М. Имиджелогия: секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 472 с.
6. Bronfenbrenner U. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood / U. Bronfenbrenner // Child Development. – 1974. – № 45. – P. 1–5.

7. Gonzales A. L. Language style matching as a predictor of social dynamic in small groups / A. L. Gonzales, J. T. Hancock, J. W. Pennebaker // Communications Research. – 2010. – Vol. 31. – P. 3–19.

Н. В. Дячук

Творческий потенциал будущего переводчика художественных текстов в его профессиональной деятельности

Проблема творческого потенциала – одна из тех, которая охватывает все уровни существования личности. Творческий потенциал способствует формированию личности и развитию ее творческих способностей, которые дают возможность проявить личную неповторимость и гениальность. Человеку нового поколения нужно стремиться к творческой самореализации и творчески подходить к решению самых сложных задач.

Проблемы развития творческого потенциала изучали многие отечественные исследователи. Среди них – Б. Г. Ананьев, Д. Б. Богоявленская, В. В. Клименко, М. О. Лазарева, В. О. Моляко и другие. Смысл понятия «творческий потенциал» охватывает характеристики творческой личности, мышления, способностей (П. Ф. Кравчук, А. А. Лук, Н. Ю. Посталюк). Вместе с тем, проблема реализации творческого потенциала переводчиков художественных текстов практически не исследована. Переводчики выступают носителями культурных и национальных особенностей, проявляя креативность в процессе перевода текста оригинала в другую культуру.

Недостаточное теоретическое и эмпирическое исследование творческого потенциала переводчиков художественных текстов обусловило актуальность данной темы. Теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение психолингвистического подхода к изучению творческого потенциала будущих переводчиков художественных текстов и описание путей развития эвристических стратегий для реализации их творческого потенциала – **цель** нашего исследования.

Работу переводчика художественных текстов мы рассматриваем как особый вид речевой деятельности, которая направлена на восприятие и создание высказывания с помощью языковых средств во время взаимодействия с текстом оригинала и перевода. Понятие

речевой деятельности впервые представлено в исследованиях Л. С. Выготского. Деятельностный подход к изучению речи развивали Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, Л. А. Калмыкова, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев. Важным моментом в этом контексте является тесная связь между речью и мышлением, которую изучают в контексте значения (Выготский, 1982; Glezerman, 2002). Поскольку работа с художественным текстом построена на законах психологии понимания, считаем целесообразным определять деятельность переводчика как рече-мыслительную. В процессе понимания художественных текстов важен вопрос о принципиальной возможности самого процесса понимания, исходя из личности интерпретатора (Барковский, 2008). Опосредованность перевода личностью интерпретатора (в нашем исследовании – переводчика художественного текста) определяется не просто особенностями его образа мира, знаний и опыта, но и спецификой структуры речевой деятельности, которая реализуется в процессе перевода.

Основные составные речевой деятельности – предмет, средства, продукт и результат. Предметом деятельности переводчика художественного текста является мысль автора текста оригинала. Понимать – значит не воспринимать что-то пассивно, а уметь создавать смыслы и работать с ними (Барковский, 2008; Halverson, 2010). Исходя из понимания природы смыслов, переводчик сначала воспринимает феномены внешнего мира, которые отображены в мыслях автора, оперирует значениями как системно-языковыми единицами, а потом накладывает эти понятия на свой опыт, особенности познавательной, мотивационной и эмоциональной сфер и, наконец, порождает собственный смысл переводного текста (Леонтьев, 1981; Desmidt, 2009).

В контексте предмета переводческой деятельности значимыми являются средства речевой деятельности. Средства в переводе рассматривают как язык перевода, в нашем исследовании – это украинский и английский. Эти два языка отличаются друг от друга, поскольку украинский – это синтетический язык, а английский – аналитический. Отличия в характере и строении языков показывают отличия в восприятии их носителей (Сепир, 1993). Исходя из этой концепции, англоязычная рече-мыслительная деятельность базируется на аналитических умственных операциях, а украинскоязычная использует умственные операции синтеза. Итак, украинский язык – это язык флексий, трех временных форм глагола, активных временных конструкций; английский имеет вспомогательные глаголы, двенадцать

временных форм глаголов, отсутствие флексий, однако использует артикли и субстантивированные клише. Такие отличия часто заставляют переводчика отступать от системно-языковых значений и переходить на уровень смысла.

Продуктом речемыслительной деятельности переводчика считаем текст перевода, который должен владеть психолингвистическими характеристиками, свидетельствующими о его совершенстве и адекватности. К ним принадлежат связность, целостность, структурность, делимость, информативность, диалогичность (Белянин, 2008; Леонтьев, 2005). Связность обеспечивают логика изложения текста, специфическая организация языковых средств, коммуникативная направленность. Целостность – это единство намерений говорящего и разных уровней речевого высказывания. Структурность текста определяется наличием в нем двух уровней – поверхностного и глубинного. Именно с помощью последнего можно распознать идею, мысль, смысл текста. Делимость позволяет оперировать фрагментами текста во время его восприятия. Информативность – это способность текста нести в себе определенную информацию. Диалогичность текста создается совместными усилиями автора и читателя.

Наконец, последняя составная речевой деятельности – результат – реализуется с помощью понятий адекватности или неадекватности текста перевода. Адекватность перевода может обеспечиваться вследствие корректной передачи глубинных структур текста с помощью языковых средств, поскольку они отвечают за смысловой уровень текста, который представляет ту или иную позицию автора (Torresi, 2010).

Результаты теоретического исследования позволили сконструировать психолингвистическую модель реализации творческого потенциала переводчиков художественных текстов. Модель отображает феномены в упрощенной форме для их облегченного изучения в теоретическом и эмпирическом плане (Леонтьев, 2005). Основа строения психолингвистической модели – присутствие в ней лингвистических и психологических единиц ее организации (Белянин, 2008). Конструирование психолингвистической модели художественного перевода включает и формальные вербальные аспекты (языковые ресурсы, которыми оперирует переводчик), и невербальные психологические механизмы его мышления, памяти, ментального лексикона, особенностей строения мозга (Засекин, 2012).

Сконструированная психолингвистическая модель реализации творческого потенциала переводчиков художественных текстов в

нашем исследовании также включает психологические и психолингвистические составляющие. Она представлена предметным и операциональным блоками. Предметный блок охватывает компоненты творческого потенциала личности переводчика. В нашей работе основой модели служит структурный подход к изучению творческого потенциала, предложенный В. А. Моляко и А. Л. Музыкой (Моляко, 2008). Итак, структура творческого потенциала включает задатки, склонности, которые проявляются в динамичности психических процессов; интересы, любознательность, стремление к созданию чего-то нового; скорость в процессе освоения новой информации; проявление общего интеллекта, быстрое оценивание, адекватность действий; эмоциональное отношение, выбор; настойчивость, целенаправленность, убедительность, трудолюбие, систематичность в работе, принятие смелых решений; творческие тенденции в работе, например умение комбинировать, искать аналоги, экономное использование времени; интуиция – способность оценивать, прогнозировать; овладение техникой труда, мастерство; способность использовать личные стратегии в процессе решения новых проблем и поиск путей выхода из сложных ситуаций (Моляко, 2008).

Операциональный блок состоит из ряда переводческих стратегий, которые базируются на трансформациях и приемах, используемых переводчиком (рис. 1). Стратегия – это генеральная программа действий, основное направление поиска и разработки, которое подчиняет себе все другие действия (Моляко, 2008).

Для анализа структурных единиц операционального блока психолингвистической модели реализации творческого потенциала переводчиков художественных текстов мы выбрали отрывок художественного текста «Улыбка» американского писателя-фантаста Рея Бредбери (Бредбери, 2011). Нами проведен сопоставительный анализ переводов трех украинских переводчиков уровня акме Л. В. Коломиец (Бредбери, 1999), А. И. Евсы (Бредбери, 2011), Я. Д. Веприяка (Бредбери, 1999) и будущих специалистов по переводу. Акме-период в профессиональной деятельности понимаем как психическое состояние, которое подразумевает максимальную мобилизованность, реализацию всех профессиональных способностей, возможностей и резервов человека на конкретном этапе жизни при отсутствии перенапряжения и использования граничных возможностей организма.

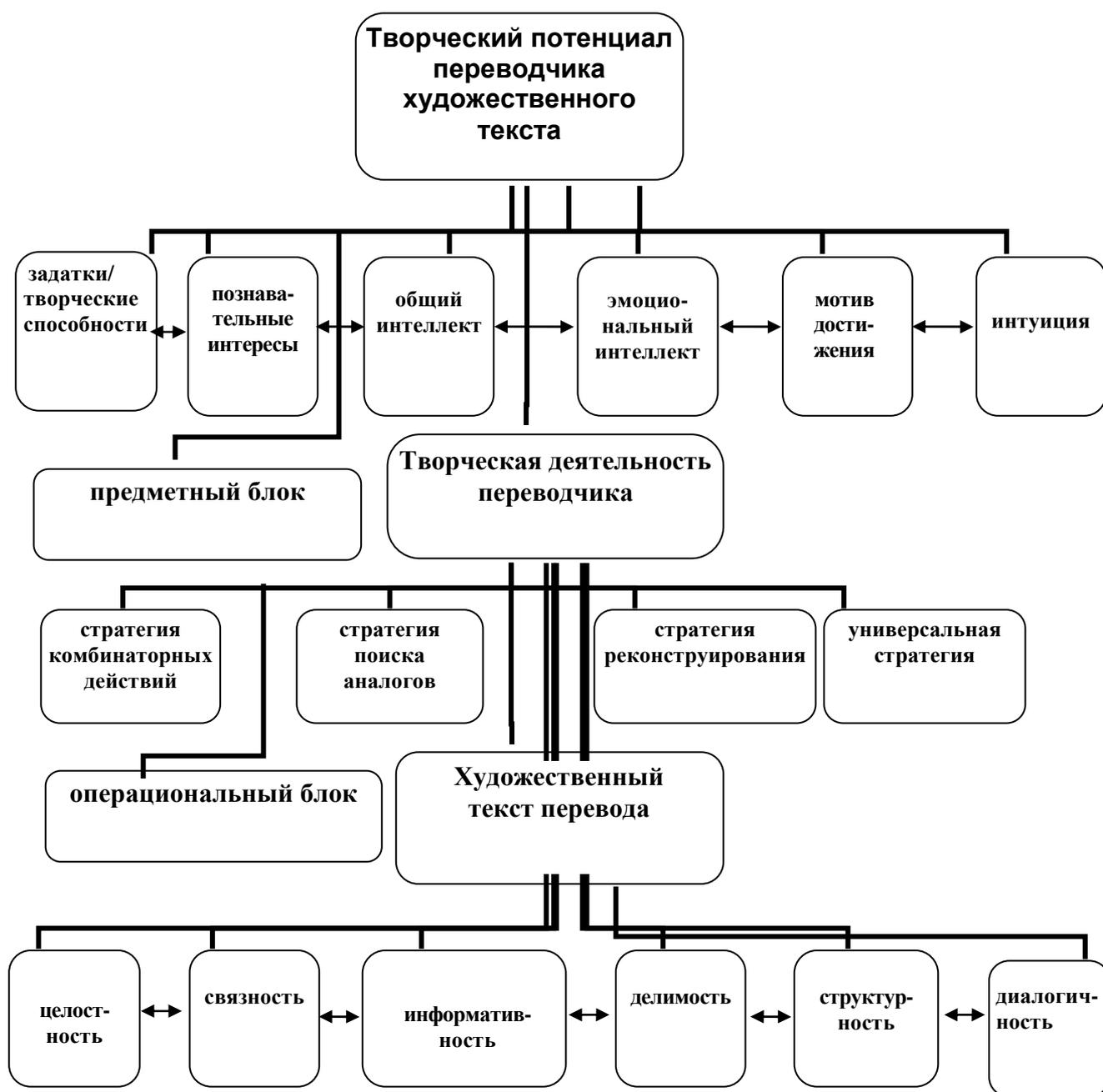


Рис. 1. Психолингвистическая модель реализации творческого потенциала переводчика художественного текста

Выборку будущих переводчиков составили 183 студента Житомирского государственного университета имени Ивана Франко возрастом от 18 до 22 лет специальности «Филология. Перевод».

Для эмпирического исследования операционального блока модели реализации творческого потенциала переводчиков художественного текста использована методика изучения переводческих трансформаций как определенных приемов для избегания дословного

перевода художественных текстов (Мирам, 2002). Определены стратегии и соответствующие переводческие трансформации, которые свидетельствуют об адекватности перевода (табл. 1).

Таблица 1

**Стратегии профессиональной деятельности переводчика
и соответствующие переводческие трансформации**

№ п\п	Стратегии деятельности переводчика	Переводческие трансформации
1	Стратегия комбинаторных действий	Добавление, опущение
2	Стратегия поисков аналогов	Конкретизация, генерализация
3	Стратегия реконструирования	Дифференциация, антонимический перевод, целостное преобразование и смысловое согласование
4	Универсальная стратегия	Дифференциация, конкретизация, генерализация, описательный перевод, антонимический перевод, добавление и опущение

Результат *добавления* как вида переводческих стратегий – прибавление количества слов или даже частей предложения. *Опущением* называют эллипсис слов. *Конкретизация* характеризуется заменой слова или словосочетания исходного языка с более широким предметно-логическим значением или словосочетанием языка перевода с более узким значением. *Генерализация* – это замена лексических единиц исходного языка с более узким значением единицами языка перевода с более широким значением. *Дифференциация* – разграничение понятий между собой. Сущность *антонимического перевода* состоит в замене утвердительной конструкции предложения на отрицательную или наоборот. Прием *целостного преобразования* можно увидеть, когда переводчик не использует словарных соответствий или контекстуальных значений отдельных слов, а интерпретирует смысловое значение переводного целого. Прием *смыслового согласования* основывается на трансформации переводной единицы в контекстуальное, логически связанное с ней слово или словосочетание. *Описательный перевод* (экспликация) подразумевает замену лексической единицы исходного языка словосочетанием языка перевода.

Результаты эмпирического исследования переводческих трансформаций, которые используют переводчики на уровне акме и бу-

душие специалисты по переводу, показывают, что студенты предпочитают самые простые переводческие стратегии, в частности опущение (45,2 %) и добавление (33,9 %). Среди самых сложных трансформаций перевода они используют антонимический перевод в очень малом количестве (1,1 %). Профессионально зрелые переводчики, используя простые трансформации добавления (10,7 %) и опущения (25,14 %), также умело оперируют разнообразным репертуаром переводческих техник. Среди таковых – конкретизация и дифференциация (25,4 %), генерализация (23,7 %), целостное преобразование (8,5 %), антонимический перевод (6,8 %). Итак, будущие переводчики демонстрируют в большей степени стратегии комбинаторных действий, а опытные специалисты – универсальные стратегии.

Стержнем в творческом потенциале, по нашему мнению, выступает личностная креативность, которая дает возможность узнать, насколько личность способна проявлять склонность к риску, любознательность, когнитивную сложность и воображение. Склонность к риску считают достаточно стойкой особенностью личности, которая непосредственно связана с такими характеристиками человека, как импульсивность, независимость, намерение достичь успеха, доминировать в той или иной деятельности. Поэтому способность к риску является существенной характеристикой в развитии творческого потенциала будущего переводчика. Специалист в области перевода обязательно ставит перед собой цель реализовать адекватный и эстетический перевод. Для этого ему необходимо в некоторой мере отбросить шаблоны и проявить независимость, что может привести к риску и неудачам в переводе. С другой стороны, переводчик, который не готов рисковать, теряет уникальную возможность для развития достижения высоких целей в своей деятельности.

Творческая личность с высокими показателями любознательности постоянно настроена на поиск новых путей мышления и разных возможностей решения поставленных задач. Такая личность постоянно проявляет желание узнать больше, активизирует свои умственные способности и открывает перед собой новые грани и возможности. Любознательность в переводе означает появление познавательного интереса переводчика к продукту и результату переводческой деятельности. Она стимулирует переводчика к новому способу мышления и выступает стимулом его познания.

Личность, ориентированная на сложность, всегда показывает высокий интерес к комплексным вещам, понятиям, идеям, любит ставить

перед собой сложные задачи, проявлять чрезвычайную стойкость, чтобы достичь цели. Когнитивная сложность в деятельности переводчика является важной чертой проявления его творческого потенциала. Чтобы достичь поставленной цели, переводчик должен справиться со сложным заданием и проявить настойчивость в работе с текстом, поскольку иноязычный текст вмещает ряд сложных понятий и идей. Переводчик ставит перед собой сложную задачу – достичь не только полного понимания текста оригинала, но и четко почувствовать образную и эмоциональную стороны исходного текста, чтобы реализовать свою цель в тексте перевода.

Воображение – неизменный фактор для развития творческого потенциала переводчика. Переводчик должен уметь распоряжаться своим воображением, чтобы направлять его в нужное русло. Управляя развитым воображением, он способен работать с разными образами в состоянии творческого поиска, анализировать свои творческие действия, что приводит к новизне как самого процесса, так и продукта деятельности.

Результаты исследования психологических особенностей реализации творческого потенциала будущих переводчиков художественных текстов позволили установить корреляционные связи между всеми его компонентами. Корреляционный анализ проведен с помощью компьютерной версии программного обеспечения SPSS для определения коэффициента r -Пирсона.

Корреляционный анализ подтвердил связь между показателями личностной креативности и личностными чертами будущих переводчиков. Например, показатель личностной креативности будущих переводчиков статистически значимо связан с социальной креативностью ($r=0,361$, $p\leq 0,01$) и вербальным интеллектом ($r=0,182$, $p\leq 0,05$). Связь личностной и социальной креативности объясняется тем, что творческий подход к переводу неизбежно основывается на оригинальности и уникальности восприятия переводчиком социальной действительности. Перевод – это ретрансляция не только текстов, но и двух разных культур, традиций, норм, закономерностей общения. Для того, чтобы корректно транслировать культурные реалии, сделать их приемлемыми для читателей, переводчик должен оперировать высокими показателями социальной креативности. Установлены также статистически значимые связи личностной креативности будущих переводчиков с эмоциональными показателями: распознавание эмоций других людей ($r=0,259$, $p\leq 0,05$) и эмоциональная осведомлен-

ность ($r=0,213$, $p\leq 0,05$). Способность понимать эмоции является важным моментом в реализации творческого потенциала будущего переводчика художественных текстов, ведь он должен почувствовать и понять эмоции автора исходного текста и сделать их созвучными для читателей текста перевода. Важным является одинаковый эмоциональный замысел текстов, поскольку только тогда можно говорить об адекватной передаче переводчиком особенностей мировосприятия автора оригинала.

Существует четкая взаимосвязь между личностной креативностью и компонентом мотивации достижения – общей активностью ($r=0,266$, $p\leq 0,05$), что доказывает важность установки переводчика на процесс перевода как активную и творческую работу, и творческой активностью ($r=0,301$, $p\leq 0,01$). Стремление к комфорту и социальному статусу выражает общежитийский мотивационный профиль личности, а стремление к общей и творческой активности – рабочий мотивационный профиль. Таким образом, можно утверждать, что для переводчиков художественных текстов важными являются оба профиля.

Нами также определена связь показателей личностной креативности и вербального интеллекта ($r=0,182$, $p\leq 0,05$), что доказывает важность свободного речевого и языкового овладения мыслительными операциями. Достаточный словесный запас является залогом эффективной профессиональной деятельности переводчика.

Мы не установили связи между показателями личностной креативности и общими показателями академического интеллекта, его математическим и пространственным блоками, что подтверждает различие дивергентных и конвергентных способностей в модели Дж. Гилфорда. Пространственный интеллект является важным показателем творческой конструктивной деятельности (Моляко, 2004). Соответственно, предполагаем, что вербальный интеллект выступает показателем творческой переводческой деятельности.

Итак, творческий потенциал будущих переводчиков охватывает когнитивные (познавательные интересы, общий интеллект, интуиция) и мотивационные компоненты (мотивация достижения), взаимодействие которых дает возможность реализовать творческий замысел в речемыслительной деятельности по переводу художественных текстов.

Чтобы определить наиболее значимые корреляционные связи, которые составляют основу творческого потенциала будущих пере-

водчиков художественных текстов, мы использовали процедуру факторного анализа методом главных компонент компьютерной программы SPSS. Факторная структура творческого потенциала будущих переводчиков художественных текстов в нашем исследовании представлена тремя факторами: мотивацией профессиональной деятельности, личностной креативностью, эмоциональным интеллектом. Фактор «мотивация профессиональной деятельности» характеризуется общей направленностью (0,879), рабочей направленностью (0,919), социальной полезностью (0,664), творческой (0,726) и общей (0,674) активностью. Общая дисперсия по фактору составляет 21,8 %. Фактор «личностная креативность» состоит из склонности к риску (0,732), любознательности (0,737), воображения (0,515), когнитивной сложности (0,713) и личностной креативности (0,558). Общая дисперсия по фактору – 19,4 %. Фактор «эмоциональный интеллект» вмещает эмоциональную осведомленность (0,534), управление эмоциями (0,527), самомотивацию (0,422) и распознавание эмоций других людей (0,500). Общая дисперсия по фактору составляет 18,8 %.

Результаты исследования показали, что наибольшую нагрузку в первом факторе – мотивации профессиональной деятельности – имеют переменные общей и рабочей направленности, общей и творческой активности, социальной полезности. В соответствии со шкалами методики мотивационной структуры личности это означает, что будущий переводчик наделен такими особенностями, как интенция сделать что-то новое, уникальное; предпочтение делового и профессионального общения, намерение учиться и постоянно повышать квалификацию; намерение посвящать день исполнению профессиональных обязанностей; рассмотрение своей профессиональной деятельности как любимого дела; полная сосредоточенность на работе; намерение приносить пользу обществу; увлекать своей профессиональной деятельностью других; ощущение собственной ответственности за других.

Наибольшая нагрузка во втором факторе – личностная креативность – представлена склонностью к риску, любознательностью, воображением, когнитивной сложностью. Склонность к риску позволяет найти оригинальные решения в процессе перевода художественного текста, в частности – при отсутствии эквивалентной языковой единицы. Любознательность позволяет расширять фоновые энциклопедические знания переводчика, поскольку он имеет дело не только с языком, но и с культурными реалиями, заложенными в тексте оригинала. Когнитивная сложность согласовывается с необходимым

развитием вербального интеллекта. Все они способствуют решению сложных языковых задач в процессе перевода и связаны с выбором тех или иных переводческих стратегий.

Наибольшую нагрузку в третьем факторе (эмоциональный интеллект) представляют эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, эмпатия, понимание эмоций других. Это позволяет почувствовать образность исходного текста, связанного с настроением автора. Для интерпретации эмоциональной насыщенности текста средствами другого языка переводчику нужно уметь хорошо понимать эмоции, что реализуется в эмоциональном интеллекте.

Результаты эмпирического исследования позволяют установить особенности творческого потенциала в совокупности его предметного и операционального блоков. Важной особенностью операциональной реализации творческого потенциала будущих переводчиков по сравнению с переводчиками-специалистами, является нехватка сложных переводческих стратегий, которые помогают наиболее полно передать смысловой замысел исходного текста. Результаты корреляционного анализа составных предметного блока творческого потенциала у будущих переводчиков свидетельствуют о взаимодействии всех компонентов (вербального, эмоционального интеллекта, структуры мотивации, личностной и социальной креативности), которые впоследствии реализуются в соответствующих переводческих стратегиях. Факторная структура творческого потенциала будущих переводчиков указывает на ведущую роль личностной креативности, мотивации к профессиональной деятельности и эмоционального интеллекта.

По методике Р. Кеттелла мы определили три блока, которые характеризуют исследуемых трех групп (интеллектуальный, эмоционально-волевой и коммуникативный блоки).

Итак, у студентов с доминированием комбинаторных стратегий наиболее сформированным оказался эмоционально-волевой блок (94,32 баллов). Таким образом, студенты, которые используют самые простые переводческие приемы, являются наиболее эмоционально стойкими. Мы уже утверждали, что в реализации творческого потенциала важную роль играет эмоциональность личности, которая проявляется в демонстрации собственных эмоций и понимании эмоций других. Таким образом, можно утверждать, что студенты с комбинаторными стратегиями наименее способны проявлять творчество в

процессе перевода в отличие от студентов с трансформационными переводческими стратегиями (79,46 баллов).

У студентов с доминированием стратегий аналогизования наиболее выражен интеллектуальный блок (97,13 баллов). Такие данные согласовываются с результатами корреляционной связи личностной креативности с вербальным интеллектом, тогда как пространственный и математический интеллекты не соотносятся с творческим потенциалом переводчика.

У студентов с доминированием трансформационных стратегий наиболее высокое выражение приобретает коммуникативный блок (93,84 баллов). Он является важным и в профессиональной деятельности, и в межличностных отношениях.

Фундаментальное исследование личностных особенностей будущих переводчиков позволило нам означить группу студентов с доминированием комбинаторных стратегий как наиболее эмоционально зрелую группу, группу с доминированием стратегий аналогизования как группу с высшим интеллектуальным развитием, а группу с доминированием трансформационных стратегий – как наиболее коммуникативно-активных студентов.

По результатам исследования, группу будущих переводчиков, которые предпочитают комбинаторные стратегии, составляют студенты, которые являются эмоционально сдержанными, спокойными, стойкими в своих интересах. На развитие эвристических стратегий реализации творческого потенциала будущих переводчиков и проявление их креативности влияют как позитивные, так и негативные эмоции, поэтому нужно обращать внимание на актуализацию механизма их эмпатии и гибкости. Для развития эвристических методов реализации творческого потенциала будущих переводчиков с доминированием комбинаторных стратегий важное значение приобретает развитие эмпатии как составляющей личностной креативности.

Носители стратегий аналогизования наделены развитым абстрактным мышлением, оперативностью, находчивостью, умением оперировать абстрактными понятиями и ориентироваться на свой внутренний мир. Среди характеристик, которые могут помешать успешной профессиональной деятельности переводчика, – углубление в свои интересы и внутренние иллюзии. Чтобы развить эвристические стратегии реализации творческого потенциала будущих переводчиков второй группы, нужно усилить актуализацию образных пережи-

ваний. Здесь эффективными будут задания, направленные на формирование познавательных интересов студентов, поскольку они стимулируют образность, интерес, позитивные эмоции и удовлетворение, вызванные интеллектуальным трудом. Для группы с доминированием стратегий аналогизирования важным является развитие образного мышления и образных переживаний.

Для третьей группы переводчиков – носителей трансформационных стратегий – характерны такие черты, как открытость, готовность к сотрудничеству, активность, способность самостоятельно принимать неординарные решения, экспрессивность, эмоциональность, ориентация на собственные решения, проницательность. Вместе с тем, четко выраженная автономность, независимость, самостоятельность и лидерство мешают использовать эвристические стратегии развития творческого потенциала.

В результате исследования можем сделать такие **выводы**.

Творческий потенциал – это возможности личности для исполнения творческих действий в любой сфере деятельности. Творческий потенциал переводчика художественных текстов мы понимаем как его возможности для исполнения творческих действий в переводческой работе.

Деятельность переводчика художественных текстов – это особая речемыслительная деятельность, которая характеризуется собственным предметом, средствами, продуктом и результатом. Предметом деятельности переводчика художественных текстов выступает мысль автора текста оригинала, средствами – лингвистические особенности языка перевода, продуктом – текст перевода, результатом – адекватность перевода. Самым важным компонентом, который охватывает все остальные, является адекватность перевода, что предусматривает его достоверность и корректность. Определены основные психолингвистические характеристики текста, которые показывают его адекватность: связность, целостность, информативность, диалогичность, структурность, делимость.

Перспективным считаем дальнейшее изучение психологических особенностей реализации творческого потенциала переводчиков художественных текстов на разных этапах профессионального становления с учетом половых и гендерных отличий.

Литература

1. Барковский П. В. Феномены понимания. Контуры современной герменевтической философии / П. В. Барковский. – Минск : Экономпресс, 2008. – 176 с.
2. Белянин В. П. Психолингвистика / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2008. – 232 с.
3. Бредбері Р. Усмішка / Р. Бредбері // Зарубіжна література. 6 клас : посібник-хрестоматія : [пер. з англ. Я. Д. Веприняк]. – Тернопіль : Навч. кн., Богдан, 1999. – С. 296–300.
4. Бредбері Р. Усмішка / Р. Бредбері // Світова література. 6 клас : хрестоматія / упоряд. В. М. Гарбуз : [пер. з англ. А. Євси]. – Х. : ФОП Співак В. Л., 2011. – С. 374–381.
5. Бредбері Р. Усмішка / Р. Бредбері // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України : [пер. з англ. Л. В. Коломієць]. – № 3 (227). – К. : Пед. преса, 1999. – С. 11–12.
6. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. Мышление и речь : [собр. соч. : в 6 т.] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 361 с.
7. Засекін С. В. Психолінгвістичні універсалії перекладу художнього тексту : [монографія] / С. В. Засекін. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 275 с.
8. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – [3-е изд]. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 312 с.
9. Леонтьев А. Н. О формировании способностей : [хрестоматия по возрастной и педагогической психологии] / А. Н. Леонтьев ; [под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис]. – М. : МГУ, 1981. – С. 35–43.
10. Мирам Г. С. Основы перевода: курс лекций : учеб. пособие / Г. С. Мирам [и др.]. – Киев : Эльга, Ника-Центр, 2002. – 248 с.
11. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработки подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 3. – С. 6–13.
12. Моляко В. О. Стратегії творчої діяльності / В. О. Моляко. – К. : «Освіта України», 2008. – 702 с.
13. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сэпир : [пер. с англ. А. Е. Кибрика]. – М. : Прогресс, Универс, 1993. – 656 с.
14. Bradbury R. Fahrenheit Short Stories / R. Bradbury. – Moscow : Raduga Publishers, 1983. – 382 p.

15. Desmidt I. (Re)translation revisited / I. Desmidt // *Meta: Translator's Journal*. – 2009. – Vol. 54. – № 4. – P. 669–683

16. Glezerman T. Language, thought and the brain: Cognition and language / T. Glezerman, V. Balkoski. – New York : Kluwer Academic Publishers, 2002. – 331 p.

17. Halverson S. Cognitive translation studies: developments in theory and method / S. Halverson // *Translation and cognition* // Amsterdam : John Benjamins, 2010. – P. 349–369.

18. Torresi I. Translating Promotional and Advertising Texts / I. Torresi // Manchester : St. Jerome Publishing, 2010. – 193 p.

С. О. Круныч

Психологические проявления личности в речевой деятельности

В современной психологической науке все чаще встречается общая методологическая установка на рассмотрение внутренней реальности человека как многомерной и одновременно включенной в несколько систем отношений. Одним из наиболее общих и существенных проявлений личности является сознательная активность, обеспечивающая достижение поставленных целей. Именно целенаправленная активность реализует все действенные отношения с реальным миром вещей, людей, социальных явлений и процессов. Такая активность проявляется и в речи, реализуясь в речевой деятельности говорящих.

Вместе с тем, не менее актуальными продолжают оставаться вопросы о природе личности, внутреннем мире человека, факторах, которые определяют развитие личности и ее поведение, отдельные поступки и жизнь в целом. И хотя проблема личности всегда была фундаментальной, ключевой в общепсихологической теории и практике, многие важные вопросы психологии личности до сих пор остаются малоизученными. Прежде всего, это проблема проявления индивидуально-психологических свойств личности в деятельности человека.

Современный толковый психологический словарь (под ред. В. Б. Шапара) определяет личность как саморегулирующую динами-

ческую функциональную систему непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий. Способом существования личности является деятельность, в которой личность и проявляется, и формируется (Шапар, 2007, с. 305).

Среди основных методологических положений современных исследований личности ведущим является принцип единства личности и деятельности, который в отечественной психологии продуктивно разрабатывают К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. И. Крупнов, А. М. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, Н. И. Рейнвальд, С. Л. Рубинштейн. Деятельность при этом определяют как реальную связь субъекта с объектом, в которую как неотъемлемый элемент включена психика, а личность – как субъект деятельности, «объективирует свою субъективность» в продуктах деятельности (Венгер, 2005). Таким образом, анализ деятельности человека позволяет раскрыть индивидуально-психологическое своеобразие его личности.

К одному из основных видов деятельности человека, на основе которого можно проводить исследования индивидуально-психологических свойств личности, относится и речевая деятельность. В частности, А. Н. Леонтьев считал, что любая предметная деятельность отвечает потребности, которая всегда предметна в мотиве. Главными образованиями деятельности являются цели в сочетании со средствами, способами и конкретными действиями их выполнения, а также психофизиологические функции, реализующие деятельность. По мнению А. Н. Леонтьева, в структуру деятельности, в том числе и речевой, входят такие компоненты, как потребности, мотивы, задачи, действия и операции (Леонтьев, 1983).

В украинской психологии разработка общепсихологических проблем речи принадлежит А. А. Андриевской, Л. К. Балацкой, Б. Ф. Баеву, А. М. Гольдберг, Л. В. Засекиной, Т. В. Косми, Д. Ф. Николенко, Л. М. Проколиенко, А. М. Раевскому, И. А. Синице, Г. Ю. Тарашанской, П. Г. Чамате (Баев, 1966; Засекина, 2002, 2011). Проблему речевого развития и особенности речевого становления личности разносторонне изучают Л. А. Калмыкова, Л. Кононко, О. Н. Корниязка, С. Е. Кулачківская, С. А. Ладывир, М. В. Лиля, В. И. Милинчук, М. О. Орап, Р. В. Павелкив, Т. А. Пироженко, Т. Д. Щербан, при этом отмечая важную роль общения в психическом развитии личности (Калмыкова, 2003; Милинчук, 2013; Орап, 2014; Щербан, 2004).

Весомый вклад в определение особенностей речевого и когнитивного развития детей сделали такие ученые, как Л. С. Вавин, А. Л. Лавриненко, Т. В. Сак, Е. Ф. Соботович, О. А. Соловей, Н. М. Стадненко, В. Тарасун, В. В. Тищенко, Г. В. Тригуб, Л. И. Фомичева и др. (Лавриненко, 2011; Соловей, 2011; Тригуб, 2012). Изучением выраженности в продуктах речевой деятельности различных индивидуальных свойств говорящего занимаются В. А. Артемова, Л. А. Власова, С. С. Дашкова, Н. В. Денисенко, С. В. Елгина, Ю. Н. Караулов, Н. А. Фомина, Е. Ю. Чеботарева, И. В. Чивилева и др. (Власова, 2007; Дашкова, 1982; Денисенко, 2008; Елгина, 2005, 2006; Караулов, 1987; Фомина, 2002; Чеботарева, 2011; Чивилева, 2005).

И. А. Зимняя отмечает, что речевая деятельность является активным, целеустремленным, мотивированным и предметным (содержательным) процессом подачи / приема, сформулированной посредством языка мысли, направленным на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения (Зимняя, 2001). Речь личности как процесс индивидуального пользования языком диалектически сочетает в себе общее (закключающееся в обязательном сохранении в языке лексических, грамматических, фонетических, интонационных норм, присущих языку, которым пользуется говорящий) и индивидуальное – то, что позволяет дифференцировать язык одного человека от языка другого. В качестве продукта деятельности индивида язык, как и любое действие, поступок, несёт на себе отпечаток различных индивидуальных особенностей человека, являясь репрезентантом его личности (Леонтьев, 1975; Фомина, 2002).

Как справедливо отмечал А. Г. Асмолов, «... без обращения к категории “деятельность” путь к конкретному изучению развития и формирования личности – вопросов о соотношении биологического и социального в жизни личности, механизмов регуляции социального поведения личности, ее творчества, способностей, характера, воспитания и т. д. – будет закрыт» (Асмолов, 2001, с. 111). Как известно, деятельность, в которой личность и проявляется, и формируется, является способом существования личности. Личность – субъект общественно обусловленной деятельности, благодаря которой она занимает среди других людей определенную позицию (Рейнвальд, 1987). Деятельность – это реальная связь субъекта с объектом, в которую необходимым образом включена психика (Леонтьев, 1975). В связи с этим через анализ деятельности (в том числе и речевой) можно

раскрывать психологический склад личности, ее внутренний, духовный мир.

По мнению А. И. Крупнова, единицей анализа индивидуальных проявлений личности человека могут быть конкретные акты поведения и деятельности – действия, которые являются системными, поликомпонентными образованиями и включают в себя функциональное единство мотивационных, эмоциональных, когнитивных, операциональных, регуляторных и результативных характеристик, составляющих ее внутреннюю природу и общепсихологическую структуру (Крупнов, 1988). Функциональные взаимоотношения различных характеристик осуществляют непосредственную регуляцию деятельности, обуславливают оптимальное приспособление человека к конкретным условиям деятельности в соответствии с теми или иными возможностями индивида (Крупнов, 1988). Речь, или акт индивидуального использования языка, процесс выражения мыслей, чувств, волеизъявлений посредством языка в ходе общения является средством осуществления одного из основных видов человеческой деятельности – общения.

Воспроизведенная индивидом речь, как и любое действие или поступок, имеет на себе отпечаток различных индивидуальных особенностей человека. А поскольку речь субъективируется, преломляется через личность, то динамика, успешность и другие характеристики речевой деятельности определяются ее индивидуально-психологическими характеристиками, а это свидетельствует о существовании языковой личности, т. е. личности, выраженной в языке (текстах) и через язык, личности, реконструированной в основных своих чертах на основе языковых средств (Караулов, 1987).

На современном этапе развития психологической науки значительно возрос интерес исследователей к проблеме проявления в речи различных личностных характеристик говорящего. Например, М. Блэкер и Р. Лакофф обнаружили различия в высказываниях, зависимо от половой принадлежности личности: женщины, по сравнению с мужчинами, чаще используют семантически бедные слова, вежливые и официальные формы, а также стиль речи женщин характеризуется приближением к литературному (Blakar M., 1979; Lakoff, 1977).

Интересные исследования в этом направлении Г. В. Гачева и С. В. Неверова. Они выяснили, что в тексте как продукте речевой деятельности в виде «национальных обертонов» научных терминов и различий синтаксических структур проявляется национальная принад-

лежность (Денисенко, 2008; Неверов, 1977). Л. В. Дудник и М. И. Лисина обнаружили возрастные особенности проявления личности. Они выяснили, что особенности возраста говорящего отражаются в синтаксической структуре высказывания, в частности – снижении уровня владения связной речью в старости и использовании устаревших или, наоборот, современных слов (Денисенко, 2008; Лисина, 1997).

В ряде исследований отечественных ученых предприняты попытки анализа проявления различных личностных сфер говорящего в продуктах его речевой деятельности. Выражение в речи эмоциональной сферы личности исследовали Н. В. Витт, Э. Л. Носенко, В. И. Шаховский. В частности, Н. В. Витт подробно обосновала и экспериментально изучила такие характеристики эмоциональной регуляции, как направленность (векторность), модальность и гибкость. Она экспериментально доказала, что направленность эмоциональной регуляции речи обусловлена присущей личности ориентацией на значимые для нее элементы коммуникативных ситуаций, в которых разворачиваются речевые действия, и системой типичных «стрессоров», возникших при вербальном общении (Витт, 1984).

Э. Л. Носенко установила, что речь в состоянии эмоционального напряжения существенно отличается от речи тех же испытуемых, только в обычном состоянии. Она впервые осуществила системный анализ эмоционального напряжения и его речевых проявлений, предложила классификацию качественных изменений в характеристиках речи по критерию информативности при дифференциации эмоционального напряжения различной интенсивности (Носенко, 1981).

Другие аспекты проявления личности в речевой деятельности раскрывались в исследованиях С. С. Дашковой. Результаты ее работы свидетельствуют о существовании взаимосвязи между общим объемом высказывания и такими характеристиками личности, как замкнутость, принципиальность, властность (Дашкова, 1982).

Накоплены исследования, в которых изучались проявления в речи общих характеристик личности, таких как экстраверсия-интроверсия, экстернальность-интернальность. В частности, М. М. Смирнова обнаружила психологические характеристики проявления экстернальности-интернальности в тексте. Проведенное автором экспериментальное исследование показало, что экстернально-интернальная ориентация субъекта, будучи объективированной в продукте его речевой деятельности – тексте, – больше проявляется на мотивационно-целевом и смысловом уровнях, которые являются релеван-

тами локуса контроля личности. Наиболее диагностированными для локуса контроля субъекта были отдельные параметры текста (оценочность, размер, согласованность, самоконтроль, качество и др.). М. М. Смирнова установила, что каждая из ориентаций локуса контроля субъекта характеризуется специфическим выражением в тексте, к тому же различным градациям экстернальности и интернальности соответствуют только им присущие показатели и параметры текста (Смирнова, 1990).

Осуществляя теоретический анализ результатов системных исследований проявления личностных свойств в речи, мы выяснили, что индивидуально-типологические особенности личности и лингвистические характеристики текста как продукта речевой деятельности личности находятся в тесной связи. Подтверждением этого является ряд исследований российских ученых.

Н. А. Фомина, разработав методику целостного многомерно-функционального анализа речевой деятельности, исследовала лингвистические (языковые, речевые, содержательно-смысловые) характеристики речи и психологические (мотивационно-целевые, когнитивные, результативно-производительные, эмоциональные, регулятивные) компоненты речевых действий, раскрыв речевую деятельность в ее основных чертах, связях, обнаружив структуру и механизмы регуляции, охарактеризовала индивидуальность субъекта речевой деятельности (Фомина, 2002).

Проведение подобных исследований позволило Н. А. Фоминой выделить пять типов организации индивидуально-типологических личностных свойств: интернально-субъектный, интернально-эргический, результативно-смысловой, выборочный и аэргический. Все эти типы организации индивидуально-типологических личностных свойств отличаются направленностью мотивации и динамическими характеристиками.

В частности, заслуживает внимания тот факт, что именно Н. А. Фомина установила, что лица с интернально-субъектным типом организации свойств личности отличаются текстами со средним объемом словаря, лексической насыщенностью и вариативностью, достаточной грамматической и речевой правильностью, динамичностью повествования. Речевые действия этих лиц имеют ярко выраженную эгоцентрическую направленность мотивации при минимальной коммуникативной ориентации текста. Развитая активная регуляция проявляется в силе воли, стремлении планировать свою деятельность,

оценивать и анализировать ее, а для уточнения и усиления мысли используются различные языковые средства (Фомина, 2011).

Высказывания лиц с интернально-эргическим типом организации свойств личности характеризуются средним уровнем насыщенности и вариативности, ярко выраженной эмоциональностью. Это свидетельствует о владении автором различными языковыми нормами и наличии социоцентрической и эгоцентрической мотиваций речевых действий.

Тексты лиц с результативно-смысловым типом организации коммуникативности, настойчивости и инициативности характеризуются многословием, динамичностью, последовательностью. Однако они имеют наибольшее количество нарушений логики и являются мало-выразительными. Авторы этих текстов склонны часто использовать служебные слова при описании ситуаций, а также характеризуются преобладанием эгоцентрической мотивации и экстернальности речевых действий.

Высказывания лиц с выборочным типом, как правило, имеют небольшой объем, нединамичны, содержат отступления от основной темы рассказа, нелогичны в построении предложений и передачи информации, и одновременно достаточно сложные и связные. Речевые действия отмечаются максимальной осмысленностью ситуации, высокой эмоциональностью, наличием обоих типов мотивации и саморегуляции.

Лица с аэргическим типом организации личностных свойств в своих рассказах используют минимальное количество предлогов, характеризуются высокой связностью и максимальным использованием смысловых категорий пространства, времени, причины, последствия, цели и условия. Также в текстах этих лиц прослеживается тенденция к небольшому словарному объему, достаточно правильному оформлению, последовательности в соответствии с темой рассказа (Фомина Н. А., 2002; Фомина, 2011).

Н. А. Фомина пришла к выводу, что текст как продукт речевой деятельности может служить средством диагностики индивидуально-типологических особенностей личности, поскольку за каждым текстом стоит своеобразная языковая личность.

Подобные результаты получила также И. В. Чивилева, которая исследовала особенности проявления активности в языке личности. На основе теоретического анализа и эмпирического изучения проявления в речи таких личностных характеристик, как коммуника-

бельность, инициативность, любознательность, И. В. Чивилева сделала вывод, что у лиц с выраженной активностью тексты имеют меньший объем. Они более грамотные, логические, цельные, но не динамические, по сравнению с текстами лиц с невыраженной активностью. Кроме этого, высказывания лиц с выраженной активностью более эмоциональны, оптимистичны, в них чаще заметна склонность авторов к планированию действий в заданной ситуации, но в несколько меньшей степени выражены стремление к анализу и сила воли (Чивилева, 2004; Чивилева, 2005).

В психологических компонентах речевых действий могут выражаться и своеобразные особенности интеллекта личности: в мотивационном (мотивационно-смысловая направленность и коммуникативная ориентированность действий), эмоциональном (эмоциональная насыщенность и окрашенность, проявления эмпатии), регулятивном (наличие волевых усилий, экстернальности-интернальности локуса контроля), когнитивном (осмысленность или описательность, тип логических связей) и результативном (степень удовлетворенности результатами деятельности).

С. В. Елгина сделала попытку комплексно изучить проявления особенностей вербального, невербального и социального интеллекта в речи личности (Елгина, 2006). Она выяснила, что речевая продукция лиц с доминированием первой сигнальной системы и развитым социальным интеллектом в лингвистическом плане характеризуется большим объемом словаря, высокой связностью и сложностью, преобладанием категорий признаков, причины, времени и большим количеством грамматических и лексических ошибок. Чаще всего такие лица рассказывают о конкретных людях, событиях, выражают в тексте удовлетворенность дружескими отношениями, направленность на сотрудничество, высокую коммуникативную активность, а также содержат положительную оценку других людей и эмпатию. Однако в текстах лиц с доминированием первой сигнальной системы и развитым социальным интеллектом прослеживается нарушение логической последовательности, склонность к подтверждению, слабое развитие воли и тенденция к экстернальному типу контроля поведения.

Тексты лиц, в которых доминирует вторая сигнальная система и развит вербальный интеллект, имеют небольшой объем словаря, являются относительно простыми с преобладанием категорий действия и цели, содержат мало грамматических ошибок, лексически пра-

вильно оформлены. В текстах этих лиц часто присутствуют абстрактные размышления, создается образ желаемого, «идеального» друга, а не конкретного человека, доминируют негативные эмоции, заметны требовательность и критичность автора. При этом в текстах сохраняется логическая последовательность действий, их точное и лаконичное отражение, интернальность контроля, волевые усилия, осмысленность, планирование, анализ и обобщенность собственных действий (Елгина, 2006; Елгина, 2005).

Таким образом, С. В. Елгина, осуществив комплексное исследование на грани психологии речи, психологии личности и психолингвистики, эмпирически обнаружила параметры проявления своеобразия вербального, невербального и социального интеллекта личности в лингвистических характеристиках текста и психологических компонентах речевых действий.

По результатам исследований Л. А. Власовой, в речевой деятельности проявляются также особенности темперамента личности. Обнаружено, что темперамент старшеклассников и кадетов в психологических компонентах речевых действий проявляется по-разному. В частности, в лингвистических характеристиках речи старшеклассников проявляется коммуникативная эргичность и экстравертированность (в объеме словарного запаса), эмоциональная чувствительность (в количестве смысловых категорий признака) и импульсивность (в грамматической правильности). Их тексты имеют большой объем, эмоциональны, однако содержат большое количество повторов и грамматических ошибок. Одновременно особенности темперамента кадетов военного вуза отражены в таких языковых и речевых характеристиках речи, как меньший объем продуктов речевой деятельности, большая грамматическая правильность, малое количество повторов, то есть для кадетов характерный внутренний речевой контроль (Власова, 2007; Власова, 2006).

Особенности темперамента старшеклассников и кадетов военного вуза проявляются в психологических компонентах речевых действий следующим образом. У старшеклассников альтруистическая направленность речевых действий связана с психомоторной и коммуникативной эргичностью; коммуникативная направленность текстов – с коммуникативной пластичностью; осмысленность заданной ситуации – с коммуникативной эргичностью и стеничностью; эмоциональная насыщенность текстов – с эмоциональной чувствительностью и импульсивностью; языковой самоконтроль (уточнения и усиления

мысли) – с эргичностью темперамента в интеллектуальной сфере, отсутствие проявлений силы воли – с эмоциональной чувствительностью их темперамента.

Эгоцентрическая направленность речевых действий кадетов военного вуза является выражением их коммуникативной эргичности; низкая эмоциональность текстов (при доминировании астенических эмоциональных переживаний) – эмоциональной реактивности и рефлексивности; склонность к проявлению силы воли и планомерности действий – пластичности темперамента в психомоторной и интеллектуальной сферах, а также невысокой импульсивности и эмоциональной чувствительности.

Итак, в текстах открытых и активных, направленных на коммуникацию старшеклассников, много повелительных и вопросительных предложений, для них свойственны альтруистическая мотивационная направленность, интерес к жизни, попытки осмыслить свое место в мире, светлые и радостные ожидания будущего. В текстах более самостоятельных, ответственных, обученных преодолевать препятствия кадетов заметны развитые волевые качества, сдержанность, эгоцентризм. Л. А. Власова предполагает, что особенности проявления темперамента в лингвистических и психологических характеристиках речи старшеклассников и кадетов военного вуза связаны с социальными условиями формирования и развития личности, и, вместе с тем, языковых способностей (Фомина, Власова, 2005).

Проблему проявления личностных свойств в речи в научных работах поднимала и Т. М. Беспалова (Беспалова, 2006), которая сосредоточила свое внимание на исследовании особенностей ответственности как системной характеристики личности. В частности, изучая ответственность старшеклассников и курсантов военного вуза, она выяснила, что ответственность имеет специфические отличия в своей структурной организации. Особенности структурной организации ответственности старшеклассников и курсантов военного вуза проявляются в лингвистических характеристиках целостных текстов на языковом, речевом и содержательно-смысловом уровнях.

Недостаточная произвольная регуляция ответственности старшеклассников выражается в большем объеме текстов, усложненности конструкций, нарушениях логичности изложения, отступлениях от основной темы, неполном отражении заданной ситуации, редком употреблении пространственно-временных категорий. При этом такие тексты более правильные в грамматическом плане, в них меньше речевых ошибок.

Значительная выраженность большинства гармонических переменных ответственности курсантов военного вуза проявляется в меньшем объеме и усложненности текстов, более полном отражении денотатной схемы ситуации, очень незначительных нарушениях логичности и отступлениях от основной темы, большем количестве пространственно-временных категорий. Грамматические и речевые ошибки в этих текстах, по мнению Т. М. Беспаловой, связанные с усилением внимания к содержательной стороне речи за счет ослабления, то есть формального, языкового оформления (Беспалова, 2006).

Особенности ответственности старшекурсников и курсантов военного вуза проявляются и в психологических компонентах их речевых действий: регуляторном, мотивационном, эмоциональном. В коммуникативно ориентированных, менее эгоцентричных, более эмоциональных текстах старшекурсников отсутствует склонность к проявлениям силы воли, планомерности и анализа действий, хотя часто регуляция выражается в уточнении и усилении мыслей. Тексты курсантов военного вуза отличаются выразительностью активной саморегуляции (склонности к проявлениям силы воли и анализа действий), осмысленностью при большей эгоцентрической направленности мотивации и меньшей коммуникативной ориентации и эмоциональности (Фомина, Беспалова, 2007).

Не менее интересны результаты получила в своих исследованиях Ю. А. Гришенина (Гришенина, 2009). Изучая этнокультурные особенности языкового сознания с помощью анализа текстов, она доказала, что особенности ценностно-смыслового компонента образа мира российских, индийских и африканских студентов проявляются в целостном тексте как продукте индивидуальной речевой деятельности. В частности, Ю. А. Гришенина обнаружила, что для россиян характерна большая эмоциональность, коммуникативная ориентация текстов, высокий уровень самоконтроля и продуцирования текстов, меньшая оригинальность и частые нарушения логичности и последовательности. Вместе с тем, для текстов индусов свойственны высокая социоцентрическая мотивация, склонность к проявлению силы воли, планомерность действий и минимальное использование форм сослагательного наклонения глаголов. Тексты африканцев выделялись наибольшей оригинальностью, логичностью и последовательностью при невысокой эмоциональности и минимальном числе форм по-

велятельного наклонения. Подытоживая, Ю. А. Гришенина пишет, что речь можно использовать как эффективное средство диагностики личности и ее этнокультурных особенностей (Гришенина, 2009).

В русле многомерно-функциональной модели свойств личности А. И. Крупнова и Н. А. Фомина осуществляли исследования общительности А. Ю. Агапова. Общительность понимается автором как система устойчивых мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, установок, которые поддерживают состояние готовности и стремление субъекта к межличностному взаимодействию. Результаты исследования общительности позволили А. Ю. Агаповой сделать вывод о том, что у менеджеров и педагогов, несмотря на принадлежность их к одной группе профессий, уровень развития и особенности этого свойства различны, что, по мнению А. Ю. Агаповой, связано с характером, назначением и статусом профессиональной деятельности, ее востребованностью и неодинаковыми социальными условиями производства (Фомина, Агапова, 2009).

Экспериментальная проверка методологической и методической базы психологических исследований проявления свойств личности в речи посредством осуществления целостного системного анализа проводится А. Ю. Чеботаревой и ее учениками. В частности, В. Р. Валиулина обнаружила статистически значимые корреляционные связи между различными типами акцентуаций характера и психолингвистическими параметрами текста (Чеботарева, Валиулина, 2006).

Исследования А. Ю. Меркушовой подтвердили, что источником информации об индивидуально-психологических качествах может стать не только вывод психолога, но и наблюдения за поведением личности, анализ продуктов её деятельности и речи. А. Ю. Меркушова разработала программу развития уверенности у подростков посредством развития их речевых навыков (Чеботарева, Меркушова, 2008). А. С. Лоскутова обнаружила связь различных типов личности студентов с особенностями их речевой деятельности и разработала типологию речевых действий студентов, которая соотносится с типами личности. Специфику мужских и женских языковых маркеров тех личностных свойств, в проявлении которых прослеживаются наиболее яркие различия, изучала Ю. В. Пархаева. Она эмпирически доказала, что в текстах мужчин и женщин такие свойства, как направленность, мотивация, авторитарность, агрессивность, альтруизм-эгоизм, доминирование-зависимость, выражаются по-разному (Чеботарева, 2011).

Направления психолингвистических исследований школы А. Ю. Чеботаревой, с одной стороны, во многом перекликаются с исследованиями школы Н. А. Фоминой, однако они имеют и свою специфику, в частности, исследуются проявления в тексте не отдельных качеств личности, а языковые характеристики различных психологических типов.

В нашем исследовании руководимся теоретическим положением о поликомпонентной, многомерно-функциональной организации актов поведения и деятельности человека А. И. Крупнова. Согласно этому положению текст как многоуровневое образование и продукт речевой деятельности отражает мотивационные, эмоциональные, когнитивные, операционные, регулятивные и результативные характеристики, то есть всю структуру личности.

Для исследования проявления различных психологических особенностей личности в речи мы используем метод психолингвистического анализа речевых действий, предложенный А. И. Крупновым, А. Ю. Чеботаревой и В. Н. Денисенко (Денисенко, 2008). С помощью этого метода имеем возможность выявлять лингвистические и психологические аспекты речевых действий испытуемых.

Лингвистический анализ речевых действий в рамках этого метода осуществляется на языковом, речевом и содержательно-смысловом уровнях. Для выявления особенностей структурной организации высказывания (текста) прежде всего необходимо проанализировать особенности его языкового и речевого оформления.

Языковой уровень текста – это характеристика знания лексических единиц языка и правил грамматического оформления высказывания (Зимняя, 1989). На языковом уровне текстов изучается совокупность лексических и грамматических средств формирования и формулирования мысли испытуемых. При исследовании этого уровня учитывается объем текстов, лексическая насыщенность и лексическая вариативность. Также рассчитывается средняя длина предложений. Правильность употребления языковых единиц определяется процентом лексических, грамматических и синтаксических ошибок, допущенных в тексте.

Речь, по мнению И. А. Зимней, определяют четыре основные характеристики: отбор слов для выражения смысловой связи; внутриуровневая и межуровневая связность высказываний в целом тексте и комплексирования мысли на каждом из его уровней, определение и

построение иерархии уровней высказывания в соответствии с иерархией предметов высказывания, которая выражается в логически последовательной структуре смыслового содержания речевого сообщения (Зимняя, 1989).

На речевом уровне текстов определяется связность, усложненность, экспрессивность. Содержательный аспект текстов анализируется с точки зрения выраженности в них различных смысловых категорий. Также учитываются критерии логической организации смыслового содержания текста, степень последовательности повествования и раскрытия темы. Количественные показатели всех параметров вычисляются в соотношении к объему текста (Денисенко, 2008).

Поскольку связность является определяющим условием целостности текста, то основными ее показателями являются развитие темы и формальные средства (семантически близкие слова и фразы, грамматические и стилистические единицы). К показателям связности относятся лексические (синонимы, антонимы, паронимы, повторы), морфологические (связующие слова, указательные местоимения, некоторые наречия), синтаксические (порядок слов, членов предложения), стилистические единицы (эллипс, градация, вопросительные предложения); интонация, ударение, паузы (Українська мова (комплексний довідник), 2008).

Наряду с целостностью, связностью текста важной его характеристикой является комплексирование, которое соотносится с понятием осложненного высказывания и может рассматриваться как результат более сложной смысловой обработки отраженных в сознании говорящего связей, отношений предметов и явлений действительности. Комплексирование может проявляться в дополнительных смысловых связях и однородности членов предложения («*Столько всего еще нужно в жизни сделать, увидеть, создать...*», «*У меня большая любящая семья: мама, папа, сестренка, бабушка*»), во второстепенной предикации, которая выражается отдельными оборотами (деепричастные: «*наслаждаясь моментом ...*», «*сталкиваясь с людьми ...*», «*переходя границу ...*», «*радуясь успехам ...*», «*создав семью ...*»; причастные «*одета в плащ с грусти ...*», «*ограждена от жестокого мира ...*»). В общем, комплексирование высказываний отражает индивидуальные особенности мышления говорящего (Денисенко, 2008).

Смысловое содержание текста может быть рассмотрено с различных точек зрения: отражение разных сторон заданной ситуации, ка-

тегорий смысловой информации, выделение смысловых связей, построение предикативной структуры. Прежде всего, предметный план выражения характеризуется полнотой, адекватностью и точностью отражения действительности. Исходя из того, что окружающая действительность может быть условно расчленена на иерархически организованные системы отражаемых предметов и явлений в определенных областях знаний, предметный план речевой деятельности может быть представлен в виде обобщенной денотатной структуры (схемы) высказывания. Денотат трактуется как объект предметной действительности, реально существующий вне индивидуального сознания и в то же время представлен в ней в виде понятий, категорий, концептов. Денотат организован в индивидуальном сознании в виде денотативной схемы, которую можно рассматривать как способ организации существующих в нашем опыте знаний в определенных областях. Общаясь на любую тему, человек актуализирует свою денотатную схему в определенной этой темой области (Зимняя, 1989).

Предметно-денотативный уровень текста в значительной мере связан с характером его воплощения в смысловом содержании. Используя те или иные слова, человек как бы обозначает объекты, их качества, отношения, то есть тот денотатный план, который стоит за словами, но выбор слов, характер их использования отражает и тот смысл, который придает им говорящий. По мнению С. И. Клычниковой, текст на смысловом уровне является конкретной информацией, оформленной последовательностью смысловых категорий, которые реализованы в языковых формах (Клычникова, 1983). Таким образом, смысловое содержание любого речевого сообщения носит категориальный характер. С помощью смысловых категорий происходит идентификация предметов и явлений, схожих по признаку смысловой сущности данной категории, и установление их отношений между собой и к человеку. Смысловые категории являются как бы структурными орудиями мысли, реализованными в языковых формах, и обеспечивают кодирование информации, которую один индивид сообщает другому.

Взаимосвязь предметов и явлений раскрывают, например, категории действия («родился...», «пошла в школу...», «проживала в городе...», «занимаюсь спортом...»), места («в Луцке...», «на горе...», «Вселенная ...», «за границей ...»), времени («16 ноября 1992 года ...», «каждое утро я бегаю...», «в тот момент ...», «каждый день ...»,

признака («*добрые дела*», «*студенческие годы*», «*счастливая пора*», «*бронзовая медаль*»), количества («*несколько*», «*семь, двенадцать...*», «*немало*»), состояния («*обижена...*», «*счастлив...*», «*доволен...*», «*здоровый...*», «*новый...*»), обстоятельства («*по состоянию здоровья...*», «*потому, что отец покинул нас...*», «*когда закончится обучение...*») и т. д.

При изучении психологического аспекта речевых действий осуществляется анализ каждого конкретного действия с разных сторон: операционно-динамической, мотивационной, когнитивной, результативной, эмоциональной и регулятивно-волевой. Каждый из названных компонентов, в свою очередь, содержит по две переменные, которые позволяют охарактеризовать его с двух противоположных полюсов.

Характеристики операционно-динамического компонента оцениваются через объем высказываний, многообразие использованных языковых единиц и способов построения предложения. Для изучения мотивационного компонента речевых действий учитывается частота использования в тексте обращений, процентное соотношение незаконченных и неполных предложений. Кроме этого, в зависимости от того, о чем исследуемые рассказывают, диагностируется эгоцентрическая или социоцентрическая мотивация.

Эгоцентрическая мотивация выражалась значительным количеством «Я-фраз» и притяжательных местоимений первого лица единственного числа («*Быть собой, со своим собственным “Я”, а не серой массой*», «*Я считаю, что жизнь нужно прожить так, чтобы обо мне могли вспомнить только хорошим словом*», «*Всем что имею, я обязан своим родителям*», «*Я родилась в живописном городке*», «*Когда я думаю, какой будет моя жизнь, – часто представляю картины из моих любимых фильмов*», «*Я живу со своей семьей, мне не всегда это нравится*», «*Я очень доволен своей жизнью*», «*Я радуюсь каждому мгновению, потому что они – вся моя жизнь*», «*Я думаю, главное в жизни – это найти себя*»).

Социоцентрической мотивационной направленностью характеризовались рассказы, в которых исследуемые писали о родителях, близких родственниках, одноклассниках и друзьях («*Моя жизнь началась от мамы и папы*», «*Моя жизнь – не раздумывая говорю – это музыка и друзья*», «*Отличника из меня не вышло, однако классных друзей я нашёл здесь много*», «*Бабушка в тот момент*

вселила мне веру в лучшее, она была мудрой женщиной», «После развода родителей ответственность за сестру на себя взял я»).

В высказываниях, в которых испытуемые описывали свою жизнь, переживания других людей, выражается также альтруистическая и эгоистическая мотивация (*«Жизнь – быстротечна, поэтому я стараюсь провести свою жизнь так, чтобы помнить долго»*). Среди всех текстов встречаются размышления на тему *«Какой должна быть жизнь человека»* без отражения собственных взглядов и примеров из жизни, в них отсутствовала ярко выраженная мотивация (*«Самое главное в жизни – найти себя», «Самое главное в жизни – это дети»*).

Среди текстов наших испытуемых мы не обнаружили таких, которые имели прямые обращения к читателям, то есть отсутствовала общая коммуникативная ориентация авторов. Иногда встречались вопросительные предложения (*«А зачем это мне?», «Это много или мало?», «Чтобы в старости не спрашивать себя: а достойную ли жизнь я прожил?», «Хотела бы я что-то изменить? Конечно»*).

Когнитивный компонент анализируется по степени осмысления темы и процентному распределению сопоставлений (*«Детство у меня было не плохим, по сравнению с тем, что происходит с молодежью сегодня», «Часто люди бегут от того, чего боятся, я не такой, поэтому прыгнул с высоты и этим поборол свой страх»*), обобщений (*«В целом, я довольна своей жизнью», «... поэтому жизнью нужно дорожить!», «Жизнь быстротечна, только поэтому я стараюсь свою жизнь провести так, чтобы меня помнили долго»*), выражения причинно-следственных связей (*«...потому, что я заболел, я вынужден был оставить атлетику, и пошел на плавание», «... на вступительных экзаменах я сильно волновался, потому завалил их и был вынужден пойти работать»*), оценки (*«Жизнь – бесценный дар...», «Детство у меня было хорошее...», «Родители хорошо воспитали меня...»*). Также принимается во внимание наличие заголовка текста.

Результативность, успешность речевых действий рассматриваются с позиции содержательности и построения высказываний. Учитываются показатели лингвистических средств выражения экспрессии, информация об описанных людях, процентный показатель грамматических ошибок, делается оценка наличия содержательности и понятности текста. Содержательность оценивается по количеству сообщенных автором фактов, полноте отображения денотатной схемы ситуации, т. е. поднятых автором вопросов. Понятность опреде-

ляется логичностью изложения, адекватностью использованных языковых и речевых единиц темы и ситуации (Денисенко, 2008).

Эмоциональный компонент речевых действий изучается по показателям насыщенности и окрашенности высказываний испытуемых. В этом компоненте переменная стеничности указывает на преобладание положительных эмоций, удовольствия и оптимизма (*«Какую профессию выбрать, я думал долго, но, к счастью, не ошибся...»*, *«...получая удовольствие от своей жизни»*, *«... и несмотря на это, положительный и оптимистический настрой не покидает меня»*), а астеничности – на преобладание отрицательных эмоций (*«было больно переживать такую потерю...»*, *«я скучаю по тем временам, когда можно было ни о чем не беспокоиться»*, *«к сожалению, в жизни не все происходит так как ты планируешь»*, *«... в мире столько жестокости и несправедливости»*).

При изучении регуляторного компонента речевых действий, учитываются такие признаки, как наличие или отсутствие волевых усилий в действиях (*«не люблю говорить о своей жизни, поэтому мое произведение заканчивается»*, *«краткость – сестра таланта»*), строгая логическая последовательность или хаотичность действий, самоконтроль речевой деятельности, выражается в усилении, уточнении или подтверждении мыслей (*«...проводить время с семьей, особенно с братом»*, *«... и эта награда дается тебе просто так, без всякого труда»*, *«... именно родители являются моей опорой ...»*, *«... даже в этот, определяющий для моей жизни период, они были рядом»*).

Таким образом, с помощью программы психолингвистического анализа речевых действий можно осуществить разносторонний, системный анализ речевых действий личности.

Как справедливо утверждает А. И. Крупнов, в реальном процессе взаимодействия человека и среды, то есть в его реальной жизни, различные аспекты поведения и деятельности неразрывно связаны между собой, даже несмотря на то, что они имеют свои специфические отличия, критерии оценки и могут быть предметом отдельного изучения. Соответственно, относительно самостоятельное исследование отдельных аспектов деятельности (и действий) человека может рассматриваться как начальный, хотя и не совсем существенный, этап, а следующим необходимым этапом должно быть синтезированное изучение этих различных аспектов через их связи и отношения. Только такой подход откроет новые возможности в раскрытии

структуры и психологических механизмов реализации поведения и действий человека, так как его поведение целостно и неделимо.

Именно поэтому, текст, будучи продуктом речевой деятельности, является достоверным источником информации для диагностики индивидуальности личности. Однако теоретический анализ отечественного и зарубежного опыта исследования проблемы проявления в речи личностных свойств показал, что большинство исследований посвящено изучению отдельных характеристик личности по отдельно взятым параметрам. Соответственно, возникает потребность целостного изучения свойств личности разных возрастных периодов и их проявлений в индивидуальной речевой деятельности, в психологических компонентах речевых действий. Учет специфики речевой деятельности как целенаправленной структурированной, произвольной, сознательной речи позволит целесообразно подходить к моделированию процессов порождения речи, созданию эффективных технологий формирования речевых действий и операций.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 414 с.
2. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення : наук. вид. / Б. Ф. Баєв ; Наук.-дослід. ін-т педагогіки. – К. : Рад. шк., 1966. – 192 с.
3. Беспалова Т. М. Особенности структуры ответственности и лингвистических характеристик текста курсантов военного вуза и старшеклассников / Т. М. Беспалова // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Т. 12. – Серия : Акмеология образования. – № 1. – Кострома : КГУ, 2006. – С. 97–100.
4. Венгер А. Л. Психология развития : словарь / под. ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон : энцикл. словарь: в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕРСЭ, 2005. – 176 с.
5. Витт Н. В. Речь и эмоции : учеб. пособие / Н. В. Витт. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 84 с.
6. Власова Л. А. Темперамент и его проявления в лингвистических характеристиках и психологических компонентах речи : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. А. Власова. – М., 2007. – 19 с.
7. Власова Л. А. Проявления характеристик темперамента в речевой деятельности старшеклассников и кадетов / Л. А. Власова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некра-

сова : журн. «Акмеология образования». – Серия «Психологические науки». – №1. – 2006. – Кострома : КГУ им. Н. А Некрасова, 2006. – С. 17–21.

8. Гришенина Ю. А. Возможности речевой диагностики этнокультурных особенностей языковой личности / Ю. А. Гришенина, Н. А. Фомина // Педагогическое образование. – № 4. – 2009. – С. 108–115.

9. Дашкова С. С. Устная речь как источник информации о человеке : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. С. Дашкова. – М., 1982. – 19 с.

10. Денисенко В. Н. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации / В. Н. Денисенко, Е. Ю. Чеботарева. – М. : РУДН, 2008. – 258 с.

11. Елгина С. В. Результаты комплексного исследования вербальных, невербальных и социальных характеристик интеллектуальной сферы личности подростков, различающихся по ведущей сигнальной системе / С. В. Елгина // Проблемы формирования личности в современном обществе : материалы межрегиональной науч.-практ. конф. – Рязань : Изд-во РГПУ, 2005. – С. 21–25.

12. Елгина С. В. Проявление интеллектуальных особенностей личности в речевой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. В. Елгина. – М., 2006. – 18 с.

13. Засекіна Л. В. Гіперактивний розлад із дефіцитом уваги: теорія та практика : монографія / Л. В. Засекіна, О. А. Соловей. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 228 с.

14. Засекіна Л. В. Вступ до психолінгвістики. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2002. – 168 с.

15. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

16. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – С. 100.

17. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 229 с.

18. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 263 с.

19. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
20. Крупнов А. И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств / А. И. Крупнов // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М. : РУДН. 1988. – С. 28–40.
21. Лавриненко О. Л. Конструювання концептуальної моделі мовної особистості [Електронний ресурс] / О. Л. Лавриненко. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/851/94>.
22. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
23. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. – Т. 1. / А. Н. Леонтьев ; под общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
24. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – Москва ; Воронеж : Ин-т практ. психологии: НПО «МОДЭК», 1997. – 383 с.
25. Мілінчук В. І. Психологічні особливості мовленнєвої діяльності пацієнтів після інсульту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. І. Мілінчук ; Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2013. – 20 с.
26. Неверов С. В. Национально-культурная специфика речевого поведения / С. В. Неверов. – М. : Наука, 1977. – 348 с.
27. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние и речь / Э. Л. Носенко. – Киев : Выща шк., 1981. – 195 с.
28. Орап М. О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості : монографія / М. О. Орап. – Тернопіль : Підруч. і посіб., 2014, – 480 с.
29. Рейнвальд Н. И. Психология личности / Н. И. Рейнвальд. – М. : Изд-во УДН, 1987. – 200 с
30. Смирнова М. М. Психологическая характеристика выраженности экстернальности-интернальности в тексте / М. М. Смирнова // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 140–147.
31. Тригуб Г. В. Психологічні особливості оволодіння іноземною мовою ліворукими дітьми молодшого шкільного віку : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. В. Тригуб ; Київський ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2012. – 20 с.
32. Українська мова : комплекс. довід. / В. В. Паращич, В. Ф. Жовтобрюх, В. Ф. Максименко. – Х. : Торсінг плюс, 2008. – 416 с.

33. Фомина Н. А. Психологические компоненты речевых действий курсантов военного вуза и старшеклассников / Н. А. Фомина, Т. М. Беспалова // Философский, психологический и педагогический аспекты рефлекса цели в контексте психологии безопасности : материалы II межвузовской конф. студ. и молодых ученых (27–28 апреля 2007 г.). – Рязань : РГУ, 2007. – С. 83–88.

34. Фомина Н. А. Типы темперамента старшеклассников и особенности их речи / Н. А. Фомина, Л. А. Власова // Материалы межвузовских психологических чтений студентов, аспирантов и молодых ученых «Психолого-педагогические аспекты становления личности в современных условиях». – М. : Изд-во РУДН, 2005. – С. 169–174.

35. Фомина Н. А. Комплексное изучение проявлений личности в речевой деятельности / Н. А. Фомина // Психологічні перспективи. Вип. 18. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. – С. 257–270.

36. Фомина Н. А. Свойства личности и особенности речевой деятельности : монография / Н. А. Фомина. – Рязань : Узорочь, 2002. – 362 с.

37. Фомина Н. А. Возможности речевой диагностики общительности как профессионально важного свойства личности менеджеров и педагогов / Н. А. Фомина, А. Ю. Агапова // Вестник РУДН. – Серия : Психология и педагогика. – 2009. – № 4. – С. 44–49.

38. Чеботарёва Е. Ю. Научные стажировки молодых ученых в области исследований проявлений личностных характеристик в речи в научно-образовательном центре психолого-педагогических исследований личности РУДН / Е. Ю. Чеботарёва // Вестник РУДН. – Серия : Психология и педагогика. – 2011. – № 1. – С. 68–72.

39. Чеботарёва Е. Ю. Проявления типа характера человека в его речевой деятельности / Е. Ю. Чеботарёва, В. Р. Валиулина // Вестник РУДН. – Серия : Психология и педагогика. – 2006. – № 2 (4). – С. 22–27.

40. Чеботарёва Е. Ю. Возможности диагностики акцентуаций характера подростков по особенностям их речи / Е. Ю. Чеботарёва, Е. Ю. Меркушова // Детская и подростковая реабилитация. – 2008. – № 3. – С. 27–32.

41. Чивилева И. В. Личностные характеристики активности и их проявление в речи. : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Чивилева. – М., 2005. – 24 с.

42. Чивилева И. В. Целостное исследование структуры инициативности личности / И. В. Чивилева // Личность в современных исследованиях : материалы межрегиональной заочной науч.-практ.

конф. «Проблемы развития личности». – Вып. 7. – Рязань : Изд-во РязГМУ, 2004. – С. 67–72.

43. Чивилева И. В. Диагностика выраженности активности личности в различных сферах жизнедеятельности / И. В. Чивилева, Н. А. Фомина // Личность в межкультурном пространстве : материалы межвузовской науч. конф. (18–19 августа 2005. – М. : Изд-во РУДН, 2005. – С. 287–289.

44. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

45. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. – К : «Міленіум», 2004. – 346 с.

46. Blakar M. How sex roles are represented, concerned reflected in Norwegian Language / M. Blakar // Studies of Language, thought and verbal communication. – L., 1979. – P. 409–423.

47. Lakoff R. Women's Language / R. Lakoff // Language and Style. – N. Y., 1977. – P. 222–248.

И. В. Тарасюк

Психологические основы речевой адаптации детей мигрантов

Язык и речь являются важными компонентами человеческого сознания, которые обеспечивают гармоничное развитие и полноценное функционирование личности в социальной среде. Особое значение это обретает в условиях миграции, поскольку язык и речь для мигрантов являются не только средством познания новых социальных, ментальных и национальных реалий, средством общения, но и индикатором успешной адаптации или дезадаптации к иноязычной среде.

Существует ряд исследований в разных направлениях психологии, в которых отражены отдельные аспекты социальной адаптации мигрантов к новым условиям пребывания. Ученые по-разному рассматривают адаптацию и ее компоненты, обеспечивающие гармоничное пребывание личности в новом социальном мире. В частности, проблема социальной и этнической адаптации отображена в исследованиях Е. Е. Блиновой (Блинова, 2010), Н. Е. Завацкой (Завацкая, 2011), Н. М. Лебедевой (Лебедева, 1993) и др. Отдельные аспекты

проблемы речи и ее развития рассматривались в трудах Л. С. Выготского (Выготский, 1991), Л. В. Засекиной (Засекина, 2008, 2011), Л. А. Калмыковой (Калмыкова, 2008), О. Н. Корниязки (Корниязка, 2006), А. Л. Лавриненко (Лавриненко, 2011), А. А. Леонтьева (Леонтьев, 2001), С. Д. Максименко (Максименко, 1999), О. А. Соловей (Соловей, 2010) и др. Психологические принципы овладения и обучения иностранному языку отображены в трудах Е. Ф. Волобуевой (Волобуева, 2011), И. А. Зимней (Зимняя, 2001) и др.

До сих пор категория речевой адаптации не являлась предметом комплексного психологического и психолингвистического исследования и не получила надлежащего освещения в научной литературе. Невзирая на то, что нередко языковые аспекты рассматриваются в контексте этнической или этнокультурной адаптации, неправомерно, на наш взгляд, соотносить их с речевой адаптацией. Потребности общества в изучении трансформаций речи мигрантов в условиях пребывания в иноязычной среде обусловили актуальность нашего исследования.

Цель научной работы предусматривает теоретико-экспериментальное исследование речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде. Соответственно, задачами исследования является осуществление теоретического анализа научных исследований в украинской и зарубежной литературе относительно проблемы адаптации и ее видов: психологической адаптации, этнической адаптации, речевой адаптации; конструирование функциональной модели речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде; эмпирическое исследование речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде, а также взаимосвязи речевой адаптации с психоэмоциональным состоянием детей; представление результатов апробации психолого-дидактичного тренинга, направленного на развитие речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде.

Для решения поставленных задач использованы такие **методы** исследования, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация научных фактов для изучения психологических особенностей речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде; авторский опросник «Речевая адаптация» (для исследования функций речевой адаптации), нарративная методика «Писатель» (для изучения умения учеников формировать собственное высказывание, подбирать и упорядочивать языковой материал, логично и последовательно излагать мысли, руководствуясь лексическим, стилистическим и граммати-

ческим арсеналом языка), свободный ассоциативный эксперимент (для психолингвистического анализа семантики речи, диагностики внутреннего лексикона детей мигрантов, владения языковым материалом, системой языковых связей и взаимосвязей, а также адекватности их использования), тест Люшера (для диагностики эмоционального напряжения и эмоционального удовлетворения детей-мигрантов), методика «Несуществующее животное» (для выявления особенностей психических состояний детей мигрантов, подсознательных внутренних конфликтов, а также их адаптации и дезадаптации в иноязычной среде), психолого-педагогический эксперимент в совокупности констатирующего и формирующего этапов.

Интерес психологической науки к понятию «адаптация» возник в XVIII в., продолжая и сегодня являться предметом междисциплинарных исследований. Несмотря на разноаспектное определение адаптации, неизменными остаются ее компоненты – субъекты, которые адаптируются (адаптанты), и условия среды, к которым происходит адаптация. В советской и отечественной психолого-педагогической литературе проблема адаптации изучалась на разных уровнях – от раскрытия содержания понятия (М. О. Агаджанян (Агаджанян, 2006), Ф. Б. Березин (Березин, 1988), В. П. Казначеев (Казначеев, 1980), Н. М. Лебедева (Лебедева, 1993), В. И. Медведев (Медведев, 2003) и др.), выявления особенностей ее проявления в разных видах деятельности (Я. В. Абсалямова (Абсалямова, 2005), Н. И. Жигайло (Жигайло, 2007), О. Г. Мороз (Мороз, 1998), Н. В. Рождественская (Рождественская, 1995) и др.) и факторов, которые детерминируют этот процесс в тех или иных условиях (С. А. Ларионова (Ларионова, 2002), Г. И. Постовалова (Постовалова, 1973) и др.), до определения ее функций (Л. В. Засекина (Засекина, 2011), Л. Л. Шпак (Шпак, 1991), М. О. Южанин (Южанин, 2004) и др.), стратегий и механизмов регуляции адаптации и реадaptации в пределах адаптационного потенциала личности (В. О. Бодров (Бодров, 2007), Н. Е. Завацкая (Завацкая, 2011), А. Г. Маклаков (Маклаков, 2001), В. И. Медведев (Медведев, 2003) и др.). Важным сегментом целостного рассмотрения адаптации является также этническая адаптация (Е. Е. Блинова (Блинова, 2010), Н. М. Лебедева (Лебедева, 1993), Г. В. Солдатова (Солдатова, 2002), Т. Г. Стефаненко (Стефаненко, 2000) и др.).

Таким образом, обобщая существующие подходы к пониманию исследуемой проблемы, выяснено, что «психологическая адаптация» – это приспособление личности к существованию в обществе в соответ-

ствии с его требованиями и собственными потребностями, мотивами и интересами. При этом психологическая адаптация осуществляется путем усвоения норм и ценностей общества (как в широком значении, так и в узком социальном окружении – в группе, трудовом коллективе, семье). Она проявляется в деятельности человека, а также его взаимодействии (общении) с окружающей средой. По определению Н. Е. Завацкой, нарушение этого процесса или осуществление его асоциальными или неодобряемыми способами приводит к дезадаптации личности (Завацкая, 2011).

Установлено, что приспособление человека или группы людей к новой этнической среде, а частично и приспособление к ним этой среды с целью добрососедства и взаимопонимания, определяется термином «этническая адаптация» (Немов, 2003).

В этом же контексте используются дефиниции «этнокультурная адаптация», «межкультурная адаптация», «аккультурация» и «психологическая аккультурация».

В пределах этнической адаптации принято рассматривать адаптацию мигрантов к новым условиям (Е. Е. Блинова (Блинова, 2010), Н. М. Лебедева (Лебедева, 1993) и др.). Существует четыре типичных закономерных процесса, которые ее сопровождают: геноцид, ассимиляция, сегрегация и интеграция (С. Бочнер, А. Фернхем) (Furnham, Bochner, 1986). Успешная адаптация – это адаптация исключительно по образцу интеграции или же овладение навыками незнакомой культуры к достижению полной социальной адекватности в ней, неуспешная адаптация – модель психологической защиты или изоляции в новой культуре.

На основе теоретического анализа проблемы адаптации мигрантов к новому социокультурному пространству охарактеризованы факторы, влияющие на ее эффективность. Они обосновываются рядом характеристик аккультурационных изменений и межкультурной адаптации: теорией страдания и потери, локуса контроля, селективной миграции, ценности ожиданий, негативных жизненных событий, ценностных отличий, социальной поддержки и т. д. (Е. Е. Блинова (Блинова, 2010), Н. Е. Завацкая (Завацкая, 2011), С. Кохен (Cohen S., 1983), Н. М. Лебедева (Лебедева, 1993), Г. В. Солдатова (Солдатова, 1998) и др.).

Установлено, что адаптация выполняет такие функции: интегрируемую, психологическую, коммуникативную, аксиологическую,

нормативно-регулятивную, социализирующую, психокоррекционную, социально-перцептивную и функцию социальной мобильности.

Исследуя адаптацию мигрантов к иноязычной среде, важно четко разграничивать ее языковые и речевые аспекты.

Характеристика аспектов проблемы речи и ее развития, а также компонентов речевой деятельности стала частью широкого спектра научных взглядов лингвистов, таких как В. фон Гумбольдт (Гумбольдт Вильгельм фон., 1984), Б. А. Джорбенадзе (Джорбенадзе, 1997), А. А. Потебня (Потебня, 1993), Л. В. Щерба (Щерба, 2007) и др., украинских и русских психологов и психолингвистов, таких как Б. Г. Ананьев (Ананьев, 2001), Л. С. Выготский (Выготский, 1991), Е. Ф. Волобуева (Волобуева, 2011), Л. В. Засекина (Засекина, 2008), С. В. Засекин (Засекин, 2008), И. А. Зимняя (Зимняя, 2001), Л. А. Калмыкова (Калмыкова, 2008), О. Н. Корниязка (Корниязка, 2006), А. Л. Лавриненко (Лавриненко, 2011), А. А. Леонтьев (Леонтьев, 2001), А. Р. Лурия (Лурия, 1979), С. Д. Максименко (Максименко, 1999), И. Д. Пасичник (Пасичник, 1997), И. М. Румянцева (Румянцева, 2004), О. А. Соловей (Соловей, 2010) и др.

Таким образом, язык – это знаковая система, которая служит для передачи, приема и использования информации, а речь – это процесс использования человеком языка для общения. Родная и иностранная речь являются неотъемлемой составляющей психической деятельности личности и выполняют такие функции, как коммуникативная, экспрессивная, сигнификативная, гностическая, планирующая, регулирующая, общественно-историческая, отображающая и инструментальная.

С учетом особенностей функций и ведущих характеристик адаптации и речи предлагаем определение понятия «речевая адаптация» как эффективное использование личностью всех языковых средств окружающей лингвокультурной среды для удовлетворения актуальных потребностей, мотивов, сохранения собственных и приобретения новых ценностей. Под лингвокультурной средой в этом случае понимаем определенное территориальное пространство, насыщенное присущими ему этнокультурными и лингвистическими особенностями.

Анализ функциональных особенностей речевой адаптации дает возможность выделить ее основные аспекты: на протяжении речевой адаптации расширяется когнитивный диапазон личности, происходит усовершенствование ее познавательных, эмоциональных и волевых процессов, личностный рост, самореализация в собственной речи;

активное формирование сознания мигранта в соответствии с новыми условиями проживания. Речевая адаптация предусматривает использование языковых средств не только для удовлетворения собственных потребностей и мотивов, но и для приобретения новых и сохранения при этом собственных ценностей. В ином случае речь идет о речевой дезадаптации; эффективная речевая адаптация интегрирует личность в социокультурную среду, а дезадаптация приводит к речевой ассимиляции или речевой изоляции, которая имеет характер психологической защиты или же уединения. Поскольку речевая адаптация отображает взаимосвязь ее внутренних (потребностей, мотивов и ценностей) и внешних (функций адаптации и речи) компонентов, предлагаем ее операционализацию в виде функциональной модели (см. рис. 1).

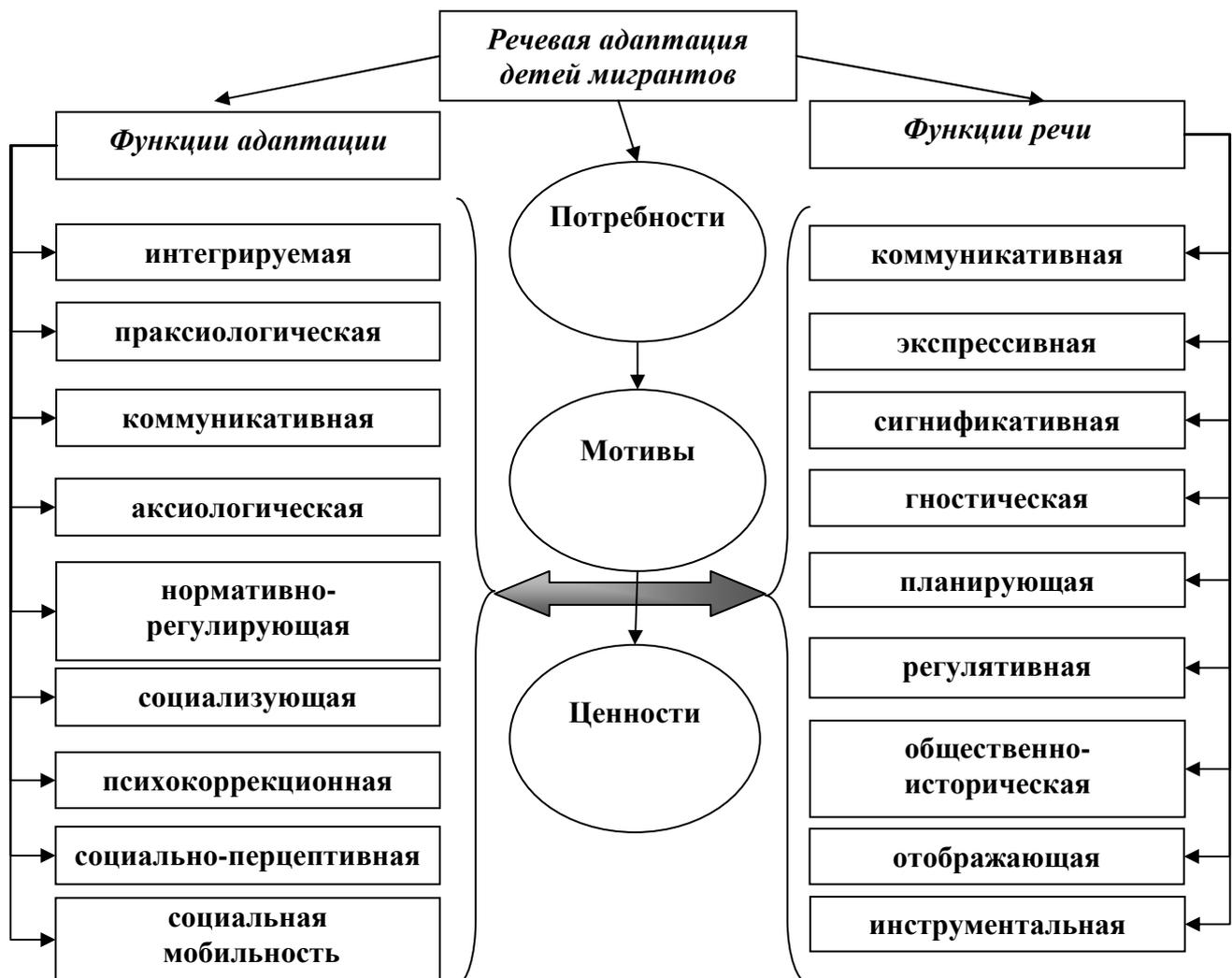


Рис. 1. Функциональная модель речевой адаптации детей мигрантов

Эффективная речевая адаптация детей мигрантов зависит также от возрастных особенностей. В нашем исследовании дети мигранты (9–12 лет) характеризуются потребностями в общении со сверстниками, признанием в классе, позитивным отношением со стороны окружения и тому подобное. К основным мотивам принадлежат заслуга похвалы, уважения со стороны других, позитивная оценка собственных действий и др. Относительно ценностей, то детям важны их культурные, ментальные, языковые ценности, а также их сохранение.

В нашей работе исследование речевой адаптации реализовывалось в два этапа. С помощью авторского опросника «Речевая адаптация» (Тарасюк, 2013), нарративной методики «Писатель» (Чепелева, 2007; Вокус, 2004) и свободного ассоциативного эксперимента (Горошко, 2001; Серкин, 2008) определен уровень владения детьми мигрантами немецкой речью и установлены особенности, влияющие на ее развитие, а следовательно – речевую адаптацию. С другой стороны, с помощью невербальных проективных методик (теста Люшера (Lüscher, 2003, 2005) и «Несуществующее животное» (Венгер, 2005; Дукаревич, 1990; Романова, 2001)) удалось установить связь психоэмоциональных состояний с речевой адаптацией.

Поскольку уровень миграции в Германии является одним из наиболее высоких в Европе, исследование осуществлялось на базе четырех немецких школ: Städt. Gem. Grundschule Elkenbreder Weg (городская начальная школа Елькенбредер Вег, г. Бад Зальцуфлен), Grundschule Ahornstraße (начальная школа Агорнштрассе, г. Бад Зальцуфлен), Gymnasium am Markt (гимназия им. Маркт, г. Бюнде), Gesamtschule Friedenstal (общеобразовательная школа Фриденсталь, г. Герфорд). Для диагностики уровня речевой адаптации сформирована выборка из 237 лиц (123 – мужского и 114 – женского пола) в возрасте 9–12 лет. Из общей выборки 134 респондента были детьми этнических немцев, 103 – детьми мигрантов.

Результаты диагностики с помощью авторского опросника «Речевая адаптация», по которому ученики максимально могли получить 90 баллов, продемонстрировали, что школьное окружение играет существенную роль в речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде. Дети мигрантов, которые посещают гимназию ($80,3 \pm 5,4$), по сравнению с учениками, которые учатся в общеобразовательной и начальных школах ($74,5 \pm 4,1$), имеют значительно больше практики общения с детьми этнических немцев на государственном языке,

обогащаются его фонетическими и стилистическими особенностями, имеют возможность замечать собственные ошибки и осуществлять самоконтроль, приобретать необходимый словарный запас, тем самым быстрее интегрируются в новой языковой среде. Результаты опросника также выявили расхождения в показателях учеников по половым признакам. Ребята ($73,9 \pm 3,8$), в отличие от девочек ($80,9 \pm 4,9$), демонстрируют определенный дефицит языковых средств для названия предметов и явлений в момент их припоминания или визуального восприятия, недостаточное умение воспринимать чужие высказывания и логично, сжато формулировать собственное мнение.

Согласно критериям сформированности учебных достижений (методика «Писатель»), дети мигрантов получили такие результаты: 9,0 % произведений детей мигрантов (гимназистов) соответствовало начальному уровню, 15,9 % – среднему, 57 % – достаточному и 18,1 % – высокому уровню выполнения. Работы таких детей (общеобразовательная и начальные школы) получили следующее распределение: 22,2 % – начальный уровень, 30,5 % – средний, 45,7 % – достаточный и 1,6 % – высокий. Как свидетельствуют зафиксированные показатели, ученики гимназий показывают лучшие результаты, чем дети обычных школ. Половая дифференциация демонстрирует, что письменные работы 56,2 % девочек и 46,8 % ребят соответствуют достаточному уровню. Впрочем, никто из ребят (0 %), в отличие от девочек (21,9 %), не выполнил письменную работу на высоком уровне. Это говорит о лучших способностях и умениях последних использовать языковой материал. На среднем и начальном уровнях констатировано существенное преимущество ребят над девочками (29 % по сравнению с 17,1 % и 24,2 % по сравнению с 4,8 %), что указывает на пробелы ребят в усвоении и эффективном использовании немецкой письменной речи.

Ассоциативный эксперимент также показал влияние социального окружения детей мигрантов на их речевую адаптацию к иноязычной среде. Гимназисты имели достаточно высокие показатели центральных ассоциативных логических реакций на слова-стимулы (69,7 %), а также грамматических парадигматических реакций (47,1 %), в то время как ученики общеобразовательной и начальных школ продемонстрировали 58,8 % центральных логических реакций и 44,9 % грамматических парадигматических реакций. Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о более усложненном восприятии и понимании языка последними, непостоянстве их мыслительных

процессов. Во многих случаях слова как лексические единицы у детей мигрантов обычных школ были лишены концептуального значения, адекватно не отображали действительность и собственный опыт, а лишь передавали прямые лексические значения. Относительно половых особенностей процентные показатели логических центральных связей являются выше у девочек (66,4 %), чем у мальчиков (61,5 %). У ребят преобладают парадигматические реакции (46,7 %), по сравнению с девочками (44,6 %). Таким образом, девочки продемонстрировали более тонкое чувство языка, понимание категориальных взаимосвязей между понятиями, чем ребята.

Корреляционная связь между показателями сформированности учебных достижений и функций речевой адаптации ($r=0,204$ при $p<0,01$), а также центральными логическими ассоциативными реакциями ($r=0,364$ при $p<0,01$) по свободному ассоциативному эксперименту свидетельствует о целесообразности выделения таких функций речевой адаптации, как коммуникативная, экспрессивная, сигнификативная, гностическая, планирующая, регулятивная, общественно-историческая, отображающая и инструментальная. Именно эффективная реализация этих функций обеспечивает высокие учебные достижения в школе.

Цветовой тест Люшера позволил увидеть отличия в эмоциональных состояниях детей мигрантов в соответствии с типом учебного заведения и пола, а также установить их связь с адаптацией к иноязычной среде. Выбор пар цветов свидетельствовал, что отношения с другими, их внимание и признание являются более необходимыми детям в общеобразовательной и начальных школах, а повышение уровня самоуважения – гимназистам. Сопоставляя процентные показатели ответов относительно половых особенностей, следует отметить, что девочки останавливали свой выбор преимущественно на парах: «фиолетовый–синий» (24,4 %), «синий–фиолетовый» (19,5 %), «фиолетовый–красный» (12,2 %), «фиолетовый–желтый» (12,2 %) и «красный–фиолетовый» (9,8 %). Доминантный фиолетовый цвет свидетельствует о проявлении эмоциональной неустойчивости, трудностях отличить действительное от мнимого, потребности в одобрении, желании нравиться окружающим. Комбинация фиолетового цвета с цветами основного ряда (синим, красным и желтым) говорит об уязвимости «избранниц» таких цветовых пар, стремлении сформировать позитивное впечатление о себе. У ребят

наиболее ярко выраженными комбинациями являются такие: «синий–красный» (22,6 %), «красный–синий» (12,9 %), «зеленый–синий» (8,1 %), «черный–синий» (8,1 %) и «черный–серый» (8,1 %). Таким образом, ребята стремятся к признанию и вниманию со стороны других, являются активными ради достижения новых впечатлений и эмоций. Констатируем, что значительная их часть имеет негативные эмоциональные настроения, нежелание участвовать в любых делах, отграничиваясь при этом от реальности и не соглашаясь с ней.

Результаты анализа целостности рисунков (методика «Несуществующее животное»), техники их изображения и размещения позволили выяснить и проиллюстрировать уровень комфорта и адаптированности детей мигрантов по половым признакам и типу учебного заведения.

Характеризуя изображение несуществующих животных, выявлено, что большинство детей, которые учатся в гимназии, преимущественно сосредоточены на себе, имеют завышенную самооценку, стремятся к высшему уровню признания, склонны проявлять вербальную агрессию, протестовать против установленных ограничений. Вместе с тем, они являются рациональными, самостоятельными и рассудительными в принятии решений.

Как показал анализ, большинство учеников общеобразовательной и начальных школ не уверены в себе, собственных силах, переживают чувства нерешительности, сомнения в собственной правоте. Такие дети имеют способности к теоретическому обдумыванию своих действий, а не к их практической реализации. Опасение быть лишенными авторитета в классе побуждает их к манерности и демонстративности не только в поведении, но и стиле и манере одеваться, подчеркивая свой пол. Можно предположить, что большинство из перечисленных проблем детей мигрантов указанных учебных заведений связаны с недостаточным владением немецкой речью, что препятствует удовлетворению их собственных мотивов, потребностей и амбиций.

Результаты анализа изображений несуществующего животного также продемонстрировали половые расхождения. Девочки проявили свое стремление к признанию со стороны окружения, заинтересованность во мнении окружающих. По сравнению с ребятами, они более рассудительны в своих суждениях и действиях. Значительный процент ребят (17,7 %) имеет заниженную самооценку, неуверен-

ность в себе и собственном мнении, демонстрируя отсутствие тенденции к самоутверждению.

Следовательно, в результате эмпирического исследования выявлены значимые отличия среди детей мигрантов согласно типу учебных заведений и пола. Все полученные результаты нашли свое отображение на этапе формирующего эксперимента.

На основе результатов проведенного эмпирического исследования и анализа психологических особенностей успешной речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде, которые базируются на функциональной модели речевой адаптации и представлены в виде реализации функций адаптации и функций речи, а также реализации потребностей, мотивов и ценностей мигрантов, был разработан и апробирован психолого-дидактический тренинг.

Все задания, упражнения и игры психолого-дидактического тренинга имели развивающее, интеллектуальное и коммуникативное направления. Как отмечал Л. С. Выготский, именно комбинация речи с другими видами деятельности ребенка (игрой, музыкой, драматизацией, общением с природой и др.) позволяет создать мотив познания грамматических абстракций языка, организовать овладение грамматическими умениями и навыками правописания через решение речевых задач, глубоко индивидуализировать учёбу, достичь значительных сдвигов в речевом и общем развитии учеников (Выготский, 1991).

Поскольку основная идея авторского психолого-дидактического тренинга базировалась на функциональной модели речевой адаптации, основной акцент сделан именно на развитие речевых функций детей мигрантов. Таким образом, ученикам предложены коммуникативные упражнения, которые развивали способность четко излагать свое мнение в устной и письменной формах, выразительно и эмоционально передавать характер высказывания, адекватно реагировать в ответ, пользуясь экспрессивной функцией речи.

В рамках сигнификативной и гностической функций дети выполняли упражнения на аудирование с максимально точным воспроизведением содержания прослушанного материала, выражали и аргументировали собственные мнения. Кроме аудирования, также использовалось совместное чтение текстов с дальнейшим выполнением ряда заданий, например возобновление хронологии событий, предложение собственных оглавлений, пересказывание по созданному плану с опорой на ключевые слова и реплики, ответы на вопросы, выделение

в тексте знакомых грамматических структур и т. д. Для усовершенствования и развития регулирующей функции ученикам предложены упражнения, предусматривающие восприятие информации на слух, ее запоминание и максимально точную передачу другим. Тренировка функции планирования осуществлялась в процессе общего планирования школьного мероприятия, каникул.

Больше всего трудностей и ошибок вызывали упражнения, связанные с развитием общественно-исторической функции речи. Упражнения этого блока заключались в вариативной работе с немецким фольклором, толкованием, ситуативным употреблением поговорок и крылатых высказываний в монологах и диалогах. Для большей уверенности в отображающей функции речи выполнялись игры с использованием наглядных материалов, их спонтанным названием в правильном роде и множественном числе. С помощью подвижных игр с мячом ученики тренировали мышление, устанавливали логические связи между похожими, и абсолютно разными предметами, импровизировали и экспериментировали с синонимами, антонимами, цветами и геометрическими формами. С помощью всех вышеперечисленных игр и упражнений активизирована инструментальная функция речи детей, предусматривающая успешное использование речи для любой другой деятельности, игры в частности.

В формирующем эксперименте участвовали 45 учеников 11–12 лет (25 – женского и 20 – мужского пола) общеобразовательной школы Фриденсталь (г. Герфорд, Германия).

Все исследуемые разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. В экспериментальную вошли 23 ученика (13 женского и 10 – мужского пола). В этой группе проводился психолого-дидактический тренинг по развитию речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде. Остальные 22 ученика, которые составили контрольную группу (12 – женского и 10 – мужского пола), посещали школьные занятия по обычному расписанию.

Тренинг проводился на протяжении 10 дней (10 занятий по три часа с перерывами).

Для проверки эффективности психолого-дидактического тренинга по развитию речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде в конце была осуществлена повторная диагностика.

Как свидетельствуют данные таблицы 1, результаты до и после эксперимента фиксируют динамику развития ассоциативных центральных логических связей и грамматических парадигматических

реакций на слова-стимулы, а также тенденцию развития функций речи в экспериментальной группе.

Исходя из таблицы, показатели логических центральных реакций исследуемых экспериментальной группы возросли. Такой результат подтверждает, что на протяжении тренинга не только речь, но и ассоциативная картина мира детей мигрантов стала более адаптированной к иноязычной среде, в которой они находятся. У детей мигрантов появилась тенденция к лучшему стилистическому восприятию языка, более четкому разграничению центра и периферии смысла слова. У респондентов контрольной группы показатели существенно не изменились.

Таблица 1

Динамика показателей речевой адаптации детей мигрантов

№ п/п	Вид работы	Начало эксперимента (средние показатели в баллах) ($\bar{X} \pm \sigma$)		Конец эксперимента (средние показатели в баллах) ($\bar{X} \pm \sigma$)		t-критерий Стьюдента
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
1	Центральные логические реакции (мах. 30)	14,43 ± 3,10	13,90 ± 4,29	19,73 ± 4,03	13,81 ± 4,29	8,823**
2	Периферические логические реакции (мах. 30)	15,56 ± 3,10	16,09 ± 4,29	10,26 ± 4,03	16,18 ± 4,29	8,823**
3	Синтагматические реакции (мах. 30)	18,08 ± 3,05	16,59 ± 5,94	16,47 ± 4,04	15,68 ± 5,45	2,077*
4	Парадигматические реакции (мах. 30)	11,91 ± 3,05	13,40 ± 5,94	13,52 ± 4,04	14,31 ± 5,45	2,077*
5	Опросник (мах. 90)	80,52 ± 5,06	79,59 ± 6,32	84,08 ± 4,54	80,40 ± 7,54	4,939**

Примечание: * – значимость на уровне 0,05;

** – значимость на уровне 0,01

Увеличение парадигматических связей также свидетельствует о позитивных сдвигах, улучшении аналитического мышления исследуемых экспериментальной группы, его комплексности, способности выделять объекты, а не только дополнять их определенными при-

знаками. Увеличение парадигматических связей свидетельствует о большем постоянстве и упорядоченности мышления, более четких категориальных взаимосвязях между понятиями. У учеников контрольной группы значительных изменений не зафиксировано.

Увеличение среднего показателя развития функций речи по результатам опросника «Речевая адаптация» подтверждает большую уверенность детей мигрантов экспериментальной группы в собственных речевых действиях, качественную динамику развития речевых функций. Ученики контрольной группы продемонстрировали незначительные отличия в показателях.

Признаком позитивного развития речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде являются качественные изменения, которые достигнуты в результате проведения психолого-дидактического тренинга. К основным относятся тенденция к осознанию респондентами пользы от коммуникативных актов; понимание важности лексически и грамматически корректных высказываний для успешной коммуникации; улучшение умения воспроизводить информацию с опорой и без опоры на заметки и ключевые слова; тенденцию усвоения не только спланированной, но и спонтанной монологической речи на заданную тему, диалогической речи, звуковой культуры, лексической, грамматической и стилистической правильности, ощущение мелодики, ударения и интонации; обогащение активного и пассивного лексического запаса; улучшение памяти, концентрации внимания; позитивную динамику восприятия информации на слух с ее дальнейшим графическим воспроизведением; использование речи для осуществления необходимых видов деятельности, для удовлетворения своих потребностей, реализации мотивов; познание национального колорита, традиций немецкого народа через его фольклор; позитивное влияние отдельных упражнений на идентификацию себя не с «чужой», а с «новой» культурой, понимание возможности сохранения собственных культурных ценностей с одновременным приобретением новых.

Следовательно, полученные результаты позволяют считать предложенный психолого-дидактический тренинг развития речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде эффективным. Тренинг может быть рекомендован к применению в работе в многонациональных группах детей для позитивного развития их речевой адаптации к иноязычной среде.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать такие **основные выводы**. К психологическим особенностям речевой адаптации детей мигрантов к иноязычной среде относятся реализация специфических функций речи, с помощью которых происходит речевая адаптация; взаимосвязь функций адаптации и речи, влияние пола, социальной среды и психоэмоциональных состояний детей мигрантов на речевую адаптацию; развитие речевой адаптации с помощью разработанного психолого-дидактического тренинга.

Перспективным считаем основательное исследование влияния индивидуальных и социально-психологических факторов на речевую адаптацию детей мигрантов к иноязычной среде на разных этапах возрастного генезиса, а также проведение подобного исследования в Украине.

Литература

1. Абсалямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Я. В. Абсалямова ; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.

2. Агаджанян Н. А. Проблемы адаптации и учение о здоровье : учеб. пособие / Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. – М. : Изд-во РУДН, 2006. – 284 с.

3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).

4. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.

5. Блинова О. Є. Психологічні основи соціальної мобільності особистості : навч. посіб. / О. Є. Блинова. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2010. – 232 с.

6. Бодров В. А. Психологические механизмы адаптации человека / В. А. Бодров // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.

7. Венгер А. Л. Психодиагностические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М. : Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2005. – 160 с.

8. Волобуєва О. Ф. Психологічні особливості формування компетенції в читанні іноземною мовою майбутніх офіцерів-прикордонників / О. Ф. Волобуєва // Збірник наукових праць НА ДПСУ. – № 57. – Ч. II. – Серія : Педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький : Вид-во НА ДПСУ, 2011. – С. 104–110.
9. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
10. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента : монография / Е. И. Горошко. – Харьков : Ра-Каравелла, 2001. – 320 с.
11. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 396 с.
12. Джорбенадзе Б. А. Язык и культура / Б. А. Джорбенадзе. – Тб. : Картули эна, 1997. – 202 с.
13. Дукаревич М. З. Рисунок несуществующего животного (РНЖ) / М. З. Дукаревич, П. В. Яньшин // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – С. 54–73.
14. Жигайло Н. І. Соціально-педагогічна робота з подолання різних форм дезадаптації підлітків / Н. І. Жигайло // Соціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. І. Жигайло. – Львів : Новий світ, 2007. – С. 105–117.
15. Завацька Н. Є. Особливості функціонування інтраперсональних складових адаптаційного потенціалу особистості в кризові періоди життя / Н. Є. Завацька // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. – № 2 (26). – Луганськ, 2011. – С. 12–19.
16. Засекіна Л. В. Мовленнєва адаптація особистості як предмет психолінгвістичного дослідження / Л. В. Засекіна // Психологічні перспективи / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України ; голов. ред. Л. Засекіна. – Луцьк, 2011. – Вип. 17. – С. 104–116.
17. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
18. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

19. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации / В. П. Казначеев. – Новосибирск : Наука, 1980. – 192 с.

20. Калмикова Л. О. Психологічні засади розрізнення операцій і дій як одиниць мовленнєвої діяльності / Л. О. Калмикова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : наук.-теорет. зб. / голов. ред. В. П. Коцур. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 15. – С. 86–88.

21. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра : монографія / О. М. Корніяка. – К. : Мілленіум, 2006 – 336 с.

22. Лавриненко О. Л. Структурно-функціональні особливості мовної особистості студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. Л. Лавриненко ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2011. – 19 с.

23. Ларионова С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика : монография / С. А. Ларионова. – Белгород, 2002. – 200 с.

24. Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций / Н. М. Лебедева ; РАН, Ин-т этнологии и антропологии. – М. : ИЭИА, 1993. – 195 с.

25. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / А. А. Леонтьев. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2001 ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.

26. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

27. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психол. журн. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16–24.

28. Максименко С. Д. Общая психология : учеб. пособие / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук: Ваклер, 1999. – 528 с.

29. Медведев В. И. Адаптация человека / В. И. Медведев. – СПб. : Ин-т мозга человека РАН, 2003. – 584 с.

30. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя : метод. материал / А. Г. Мороз ; Нац. пед. ун-т им. М. П. Драгоманова. – Киев, 1998. – 329 с.

31. Наративні психотехнології / Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон, О. М. Шиловська, С. Ю. Гуцол ; за заг. ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Главник, 2007. – 144 с.

32. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації / І. Д. Пасічник. – Острого : Вид-во «Острозька академія», 1997. – 188 с.

33. Постовалова Г. И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека / Г. И. Постовалова // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1973. – 251 с.

34. Потемня А. А. Мысль и язык : науч. изд. / А. А. Потемня. – Киев : СИНТО, 1993. – 192 с.

35. Рождественская Н. В. Психология художественного творчества / Н. В. Рождественская. – СПб. : Языковой центр СПбГУ, 1995. – 271 с.

36. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии / Е. С. Романова. – СПб. : Речь, 2001. – 416 с.

37. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕР СЭ ; Логос, 2004. – 319 с.

38. Серкин В. П. Методы психологии и субъективной семантики и психосемантики : учеб. пособие для вузов / В. А. Серкин. – М. : Изд-во «Пчела», 2008. – 382 с.

39. Солдатова Г. У. Психологическая помощь мигрантам. Травма, смена культуры, кризис идентичности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, В. К. Калинин, О. А. Кравцова. – М. : Смысл, 2002. – 479 с.

40. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.

41. Соловей О. А. Психологічні особливості мовленнєвої діяльності дітей з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. А. Соловей ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2010. – 254 с.

42. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Ин-т психологии РАН, «Академический проект», 2000. – 320 с.

43. Тарасюк І. В. Психологічні особливості функціональних проявів мовленнєвої адаптації дітей мігрантів / І. В. Тарасюк // Психологічні перспективи. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – Вип. 21. – С. 229–238.

44. Шпак Л. Л. Социокультурная адаптация в советском обществе: философско-социологические проблемы / Л. Л. Шпак. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1991. – 231 с.

45. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность: науч.-популяр. лит. / Л. В. Щерба. – изд. 3-е, стереотип. – М. : КомКнига, 2007. – 427 с.

46. Южанин М. А. Социокультурная адаптация в межэтнических взаимодействиях / М. А. Южанин // Россия и социальные изменения в современном мире : сб. ст. студ. : [в 3 т.]. – М. : Макс Пресс, 2004. – С. 70–77.

47. Bokus B. Inter-mind phenomena in child narrative discourse / B. Bokus // Pragmatics, 2004. – Vol. 14, № 4. – P. 391–408.

48. Cohen S. Positive events and social supports as buffers of life change stress / S. Cohen, H. Noberman // J. of Applied Social Psychology. – 1983. – Vol. 13. – P. 99–125.

49. Furnham A. Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments / A. Furnham, S. Bochner. – London ; New York : Methuen, 1986. – 298 p.

50. Lüscher M. Das Harmoniegesetz in uns / M. Lüscher. – Ullstein, 2003. – 288 S.

51. Lüscher M. Der 4-Farben-Mensch: Der Weg Zum Inneren Gleichgewicht / M. Lüscher. – Ullstein, 2005. – 244 S.

К. Ю. Шишкина

Информационная безопасность личности в контексте психолингвистики

Современный этап развития психолингвистики характеризует поиск решений усложняющихся проблем личности и социума, в связи с чем возникает потребность в исследовании информационных безопасности и позиции личности. Последняя проявляется, с точки зрения психолингвистики, в социально-психологической личностной зрелости. Основным источником ее формирования считаем систему жизненных ценностей, профессиональный и жизненный опыт, мировоззрение личности, приобретенные знания, умения, навыки когнитивной обработки информации. Информационная позиция служит основополагающим фактором в осуществлении субъектом собственных внутренних потенций в личностном, социальном и профессиональном планах.

Поскольку информация сегодня является глобальным понятием, именно от адекватного отношения к ней зависит развитие общества. Информация для человечества является и условием, и побуждением к действию. Особенно активно информация актуализирована в развертывании информационных войн. Поэтому формирование информационной позиции личности и рассмотрение ее особенностей на основе психолингвистического инструментария является первостепенной задачей. Этим и обусловлена актуальность настоящего исследования, **цель** которого состоит в установлении связи между показателями информационной позиции и социально-психологической зрелости студентов как основы информационной безопасности личности.

Информационная позиция интерпретируется как индивидуальное, сознательное и выборочное отношение к информации, представленное своеобразными способами обработки и стилями усвоения информации и обеспечивающее социальную зрелость человека в совокупности личностной, межличностной и общественной адекватности. Такие виды одновременно реализуются в личностном и профессиональном росте.

Понятие безопасности в психологии личности занимает одно из центральных мест, поскольку характеризует базовую потребность человека. Как отмечают Р. В. Агузумцян, Е. Б. Мурадян, на современном этапе развивается отдельная отрасль – психология безопасности, которая рассматривает безопасность на различных уровнях (Агузумцян, 2008). Психологическая безопасность является центральной категорией, изучаемой в таких плоскостях: как процесс, возникающий каждый раз в ситуациях опасности и риска; как состояние, обеспечивающее базовую защищенность личности и общества; как свойство личности, характеризующее ее защиту от деструктивных влияний, и внутренний ресурс противодействия этим воздействиям. Попытаемся проанализировать категорию информационной безопасности в вышеупомянутых плоскостях.

Информационная безопасность как процесс, на наш взгляд, может быть рассмотрена с позиции деятельностного подхода, предусматривающего выделение таких понятий, как информационная операция, информационное воздействие и информационная деятельность. Они получили освещение в теории коммуникации Г. Г. Почепцова (Почепцов, 1999). Информационные операции и действия являются важными составляющими коммуникативного процесса. Эти составля-

ющие приобретают своеобразные характеристики в соответствии с разновидностями целевой аудитории, каналов коммуникации и ключевых сообщений.

Пользуясь основными положениями теории деятельности А. Н. Леонтьева, можно определить различие между информационными операциями и действиями (Леонтьев, 1983). Информационные операции – исходные составляющие информационной деятельности, которые являются врожденными или сформировались в детстве. Информационное воздействие имеет дуальную природу: интенциональную (какая именно информационная цель должна быть достигнута) и операциональную (каким способом можно достичь информационные цели). Следует отметить, что если информационные цели являются общими для разных личностей и определяются общественно-историческим развитием (образовательные, пропагандистские, защитные и т. д.), способы достижения этих целей – своеобразны и индивидуальны. Следовательно, изучение индивидуальных способов обработки информации, стилей усвоения информации, сознательного выбора источника и содержания информации в соответствии со своими потребностями, на наш взгляд, связано с плоскостью информационной безопасности как свойства социально зрелой личности.

Для определения индивидуальной безопасности на уровне личностной адекватности как компонента социально-психологической зрелости мы использовали понятие когнитивных стилей, которые определяют своеобразные способы обработки информации, коррелирующие с индисемиосферой (Стариш, 2004) и влияющие на индивидуально-психологические и социально-психологические аспекты жизнедеятельности человека. К когнитивным стилям, которые в наибольшей степени структурируют жизнедеятельность личности в индивидуальном информационном пространстве, относятся широта-узость диапазона эквивалентности, импульсивность-рефлексивность, открытость-закрытость познавательной позиции (Холодная, 2002). Узкий диапазон эквивалентности предполагает более детализированную категоризацию информации. Рефлексивный полюс когнитивного стиля предполагает медленную и более точную обработку информации. Открытость познавательной позиции говорит о широте познавательного опыта личности и готовности обогащать его путем использования новой информации.

Плоскость информационной безопасности как определенного психологического состояния, связанного с поступлением и обработкой информации, часто рассматривается на основе понятия информационного стресса. Природа отношения к информации предполагает, во-первых, процесс в совокупности информационных действий и операций, во-вторых, психологическое состояние (как информационное расстройство, напряжение, агрессивность вследствие информационной перегрузки), в-третьих, индивидуальное свойство личности, обусловленное своеобразными способами обработки информации.

Ученые предлагают изучать информационную безопасность личности на трех основных уровнях: общества, конкретной среды и на уровне личности (Кохан, 2010). Таким образом, в контексте нашей модели это согласуется с общественной, межличностной и личностной адекватностью в структуре социально-психологической зрелости. По мнению С. Т. Кохана, крайне важным является формирование информационной безопасности современной молодежи, ведь необходимо научить осознанно управлять информационными рисками, обеспечить устойчивость к негативным информационным воздействиям (Кохан, 2010). Следовательно, развитие социально зрелой личности студента, способной удерживать информационную безопасность на личностном, межличностном и общественном уровнях, является крайне важным.

В зарубежной психологии различные виды использования информации связываются с интеллектуальной деятельностью человека, а также использованием опыта в процессе принятия решения. Таким образом, важным является эмпирическое исследование информационной безопасности на трех выделенных уровнях: государственном, конкретно-социальном и личностном, коррелирующие соответственно, с общественной, межличностной и личностной адекватностью.

Основные обобщения относительно информационной безопасности личности как результата сформированной информационной позиции изложены в таблице 1.

Эмпирическое исследование информационной безопасности на государственном уровне, сопоставляемой с общественной адекватностью в структуре социально-психологической зрелости, осуществляется с помощью психолингвистической экспертизы, процедура которой описана в работах С. В. Засекина, Л. В. Засекиной, А. А. Леонтьева (Засекина, 2008; Леонтьев, 2008).

Информационная безопасность личности как результат сформированной информационной позиции

№ п/п	Направление изучения безопасности	Уровень функционирования информационной безопасности	Содержательное наполнение	Компонент социально зрелой личности
1	Информационная безопасность как процесс	Межличностный	Информационная деятельность, информационные действия, информационные операции, стили усвоения информации	Межличностная адекватность
2	Информационная безопасность как состояние	Государственный, конкретно-социальный	Информационный стресс, информационная готовность	Общественная адекватность
3	Информационная безопасность как личностное свойство	Личностный	Когнитивные стили широта-узость диапазона эквивалентности, импульсивность-рефлексивность, открытость-закрытость познавательной позиции	Личностная адекватность

Психолингвистическая экспертиза используется наряду с лингвистической и почерковедческой и определяется по критерию методики. Одновременно задачи, на решение которых направлена экспертиза, требуют комплексного подхода в совокупности психолингвистической, лингвистической и почерковедческой экспертиз. Предметом психолингвистической экспертизы является Конституция Украины, которая регулирует и предотвращает проявления ксенофобии. Психолингвистическая экспертиза Основного Закона Украины относительно информационной безопасности показала, что Конституция содержит статью 50: «Каждый имеет право на безопасную для жизни и здоровья окружающую среду и возмещение причиненного нарушением этого правила вреда. Каждому гарантируется право свободного доступа к информации о состоянии окружающей среды, о качестве пищевых продуктов и предметов быта, а также право на ее распространение. Такая информация не может быть засекречена».

Как видим, право на использование информации сопровождается правом на сохранение здоровья личности. Это согласуется с мнением С. Т. Кохана о том, что информационная безопасность, прежде всего, связана с психологическим здоровьем личности (Кохан, 2010). Недаром в психологической литературе все чаще понятие информационного стресса трактуют как нарушение равновесия, эмоциональной устойчивости вследствие информационного насыщения.

Цель психолингвистической экспертизы – выделение объективных и субъективных понятий для дальнейшей психологической операционализации последних. К объективным сведениям относятся понятия о состоянии окружающей среды, качестве пищевых продуктов, предметах быта, праве, к субъективным – информация, жизнь, здоровье. Задача психолингвистической экспертизы – дальнейшая психологическая операционализация именно субъективных понятий. Рассмотрим их более подробно.

Оксфордский психологический словарь дает такие определения информации: знания, получение в процессе обучения; информационная теория, частотность вероятности появления определенного сигнала (Colman, 2003). По мнению Л. В. Засекиной, основное отличие информации от знаний заключается в критерии темпоральности: информация всегда текущая, находится «здесь и теперь», знания – это уже обработанный след прошлой информации (Засекина, 2008). Поскольку информация связывается со знаниями, распространенным является когнитивный подход к изучению ресурсов человеческого разума по обработке информации. Именно поэтому информационная позиция включает в свой состав индивидуальную обработку информации, представленную различными видами когнитивного стиля. С позиции когнитивного подхода информация – это все данные, поступающие к человеку извне через различные чувственно-перцептивные и сенсорно-моторные каналы, а также данные, которые уже обработаны центральной нервной системой, интериоризированы и проинтерпретированы человеком, а также представлены в виде ментальных репрезентаций (Засекина, 2008). Вместе с тем, в этом определении, на наш взгляд, не прослеживается разграничение понятий информации и знаний.

Здоровье является предметом исследования отдельной отрасли психологии. Как отмечают украинские ученые, трактовка здоровья в психологии происходит с таких позиций: дефиниции здоровья (здоровье как самочувствие); профессиональные определения здоровья

(состояние полностью физического, психического, социального благополучия), здоровья из диспозиции (как способность достичь полноты физических, психических и социальных возможностей), здоровье как процесс (поиск и удержание равновесия организма). По мнению М. И. Мушкевич, здоровье – это процесс, обеспечивающий жизнедеятельность, необходимое качество жизни и ее продолжительность, а также предпосылка достижения личностью жизненных целей (Коцан, 2011). Таким образом, информационная безопасность с позиции толкования здоровья предполагает использование информации для обеспечения жизнедеятельности личности и реализации глобальных и локальных жизненных планов.

Таким образом, на государственном уровне в законодательном порядке закреплена норма об информационной защите личности, гарантиях психологической безопасности. Для развития общественной адекватности в структуре социально зрелой личности, важным считаем понимание объективных и субъективных понятий в основном документе – Конституции Украины, – которые создают информационную безопасность на государственном уровне. Кроме этого, общественная адекватность, на наш взгляд, предполагает четкое понимание личностью современного состояния различных сфер общества. Ведь знание экономики, политики, социальной сферы, религии позволяет обезопасить личность от манипулятивных воздействий, которые чаще всего оформляются в понятие информационных войн или информационных интервенций. На личностном и государственном уровне важным представляется обеспечение безопасности через корректное отношение к информационным ресурсам, посредством которых функционируют информационное оружие и информационные интервенции.

Важным остается вопрос относительно конкретной социальной среды, в которой реализуется информационная безопасность как следствие сложившихся выборочных и сознательных отношений к информации.

Как отмечалось выше, широкой социальной категорией, которая использует информацию, является студенческая молодежь. По нашему мнению, формирование информационной позиции должно осуществляться на основе создания соответствующей образовательной среды. Результаты эмпирического исследования особенностей информационной позиции студентов позволили выделить основные пути для внедрения информационной безопасности в образовательной

среде. Учитывая то, что учебный процесс реализуется на таких уровнях, как репродуктивная деятельность, использование предварительных знаний в новой ситуации, репродуктивно-поисковая и творческая активность, важнейшее значение в формировании информационной позиции имеют последние два вида активности.

Современная система образования должна учитывать основные характеристики и закономерности функционирования информации: быстрый рост и распространение, старение и актуализацию, рассеивание и концентрацию. Информационная культура образовательной среды может быть рассмотрена сквозь призму организационной культуры в целом (Казмиренко, 2008). Так, информационная культура в высших учебных заведениях, на наш взгляд, должна включать философию жизни общества (межличностный уровень), конкретные модели информационной деятельности (конкретно-социальный уровень), а также индивидуально-личностные резервы для взаимодействия с информацией (личностный уровень). Это, в свою очередь, будет способствовать развитию социально-психологической зрелости студентов в совокупности общественной, межличностной и личностной адекватностей.

Результаты проведенного исследования на теоретическом и эмпирическом уровнях свидетельствуют о том, что информационная позиция как совокупность сложившихся отношений к информации, влияет на функционирование личностной, межличностной и общественной адекватности в структуре социально-психологической зрелости. С другой стороны, только социально зрелая личность может сохранять информационную безопасность на личностном и государственном уровнях.

Литература

1. Агузумцян Р. В. Психологическая безопасность личности в периоды поздней взрослости и старости / Р. В. Агузумцян, Е. Б. Мурадян // Психол. журн. – Т. 29, № 3. – 2008. – С. 22–29.

2. Засєкіна Л. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. / Л. В. Засєкіна, С. В. Засєкін. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.

3. Казміренко В. П. Інтеграційні процеси в суспільстві та політичний вибір особистості : монографія / В. П. Казміренко. – К. : Міленіум, 2008. – 360 с.

4. Кохан С. Т. Влияние информационных технологий на психологическую безопасность человека / С. Т. Кохан, А. Э. Мелоян // Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон : Вишемирський, 2010. – С. 207–210.

5. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини / І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич ; за ред. І. Я. Коцана. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 352 с. – (Посіб. та підруч. ВНУ ім. Лесі Українки).

6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т./ А. Н. Леонтьев ; под общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т.1. – 391 с.

7. Леонтьев А. А. Психолінгвістическа експертиза ксенофобии в СМИ : метод. рек. для работников правоохранительных органов / А. А. Леонтьев. – М. : [б. и.], 2003. – 80 с.

8. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г. Г. Почепцов. – К. : Вид. центр «Київський університет», 1999. – 308 с.

9. Стариш А. Г. Философия информации / А. Г. Стариш. – Симферополь : Таврия, 2004. – 376 с.

10. Хворост Х. Ю. Концептуальні межі поняття позиції у психології / Х. Ю. Хворост // Психологічні перспективи : зб. наук. пр. / за ред. Л. В. Заскїної. – Вип. 17. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – С. 256–263.

11. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

12. Colman A. M. A Dictionary of Psychology / A. M. Colman. – New York : Oxford University Press, 2003. – 845 p.

13. Greenberger E. Education and the Acquisition of Psychological Maturity / E. Greenberger. – New York : Irvington Publishers, Inc. 1982. – P. 155–189.

ЧАСТЬ 3

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧИ ЛИЧНОСТИ: НОРМА-АНОМАЛИЯ-ПАТОЛОГИЯ

О. П. Васылюк

Психолингвистические средства реорганизации травматической памяти личности

Динамический характер современной жизни увеличивает вероятность попадания человека в травматическую ситуацию независимо от возраста, социального положения, расовой принадлежности. Актуальность и недостаточная исследованность проблемы травматической памяти, которая возникает на фоне негативных стрессовых событий и по большей части имеет деструктивное влияние на личностную сферу человека, нарушая его базовые представления о мире, увеличивает интерес специалистов разного профиля к ее эмпирическому изучению. Однако теоретико-методологические аспекты этой проблемы остаются или нерешенными, или дискуссионными. Травматическое событие является одним из ведущих факторов нарушения здоровья личности, ее биологического, психического и социального равновесия, что проявляется в ухудшении ее эмоционального благополучия. Поэтому изучение факторов, которые способствуют адаптации человека к пережитому травматическому опыту, методов безболезненного и быстрого переосмысления травматических дезадаптивных схем и негативных установок, а также их вплетение в общий опыт личности для предотвращения возникновения посттравматического стрессового расстройства, является достаточно актуальной проблемой. Один из таких методов – автобиографический нарратив, который в нашем исследовании выполняет как реорганизационную функцию, так и диагностическую. Этот шаг позволит не только проследить терапевтическое влияние нарратива на человека, но и сформировать определенную диагностическую стратегию при его использовании в исследовательских целях.

Травматическая память как психический процесс патологического характера наиболее широко исследована в зарубежной психологии в контексте посттравматического стрессового расстройства. Понятие травматической памяти впервые появилось в американской классификации DSM-III в 1960 г. и рассматривалось в рамках

невротических расстройств. Ученые, использующие конструкт травматической памяти, чаще всего обращают внимание на влияние эмоций на прочность сохранения травматических воспоминаний (Е. Клиндер, М. Барда, М. Макснейер, П. П. Блонский, К. К. Шоб и Дж. Ф. Киглстром); нахождение отличий между травматическими, позитивными и эмоционально-нейтральными воспоминаниями (Дж. Г. Боханек, Р. Фивуш, Е. Валкер, М. Дж. Грей, Т. У. Ломбардо); выяснение характера сохранения травматических событий в памяти личности (Л. Барсалоу, Р. Фислер, Р. Браун, Дж. Кулик, С. Портер, А. Р. Бирт). В отечественной психологической литературе это явление не поддавалось глубокому теоретическому анализу.

Понятийной сеткой конструкта травматической памяти следует считать память; травматическую память как подвид автобиографической памяти; эмоциональную память о негативных событиях; психологическую травму в контексте посттравматического стрессового расстройства; травматический опыт; травматическое воспоминание; травматическое событие (ситуация).

Если рассматривать травматическую память через призму сформированных подходов, то, беря за основу ассоциативную школу, травматическая память образуется в результате соединения впечатлений, которые одновременно возникают в сознании, а процесс ее воссоздания заключается в поиске алгоритма связей, который приведет к нужному воспоминанию. В гештальтпсихологии, согласно эффекту Б. В. Зейгарник, событие травматического характера может вкорениться в память личности в результате его незавершенности. Представители деятельностного подхода считают, что процесс запоминания предусматривает использование и участие предыдущего опыта в поведении. Согласно когнитивному подходу травматические события проходят несколько процессов переработки и представляются с помощью схем и скриптов.

Принимая во внимание особенности травматической памяти, ее можно отнести к разновидности автобиографической памяти, которая сочетает в себе черты эпизодической и семантической систем долговременной памяти с разными системами кодирования. Эти понятия были введены в научный оборот Е. Тульвингом.

Особенности функционирования автобиографической памяти освещены в трудах таких отечественных ученых, как В. В. Нуркова, К. Н. Василевская, М. К. Кабардов и другие. Согласно взглядам В. В. Нурковой, автобиографическая память – это подсистема, ко-

торая оперирует воспоминаниями о личностно-значимых событиях и состояниях. Этот вид памяти сочетает в себе черты эпизодической и семантической систем долговременной памяти. Единицами автобиографической памяти являются дискретные события, которые имеют четыре аспекта существования: «яркие события», «важные события», «переломные события», «характерные события» (Нуркова, 2006). Чаще всего травматический опыт относят к ярким событиям, которые характеризуются мгновенностью возникновения в сознании в форме целостной сюжетно-динамической ситуации; коротким, быстротекущим сюжетом, который похож на яркую вспышку переживания чувств и мыслей; раздвоением личности в момент воспоминания на позиции участника события и наблюдателя; чувственным содержанием перцептивного и эмоционального характера.

Существует большое количество взглядов на роль эмоций в формировании травматической памяти. Однако ученые психоаналитической школы высказывают мнение, что преимущество при фиксации и при воспроизведении имеют эмоционально позитивные события, а воспроизведение травматических событий блокируются защитными механизмами психики. Зато эволюционный подход придерживается противоположной точки зрения: негативный опыт должен запоминаться лучше, поскольку он более важен для адаптации человека в окружающем мире. С. Тейлор утверждает, что опасные стимулы проходят глубокую когнитивную обработку, и вследствие этого сильно вкореняются в память. Е. Клингер, М. Барда, М. Максейнер, П. П. Блонский считают, что человек путем внутреннего повторения травматических событий стремится достичь их полного осмысления, чтобы быть подготовленным к будущему противодействию. В. В. Нуркова, обобщая предыдущие точки зрения, указывает на важность состояния человека при воспроизведении автобиографических событий: когда человеку грустно, он быстрее будет вспоминать негативные, травматические события, а если весело – то наоборот (Нуркова, 2006). Таким образом, эмоциональный компонент высокой силы действия, особенно при анализе травматической памяти, имеет решающее значение при фиксации негативного события в опыте личности.

Следующей составляющей травматической памяти является конструкт психологической травмы – временное или стойкое нарушение психики в результате чрезмерного психического влияния (Ложкин, 2011). Чаще всего этот феномен определяют как процесс

переживания эмоционально значимых событий негативного характера, которые в той или иной мере приводят к нарушению нормального функционирования психики человека.

Элементами концептуального поля травматической памяти следует считать травматический опыт (воспоминание) и травматическое событие (ситуацию). Понятие опыта чаще всего рассматривают как совокупность знаний, умений и навыков или как сложную систему, которая состоит из способов, приемов и правил решения производственных задач.

Конструкт события трактуется как значимый для личности случай, эпизод жизни, который надолго запоминается и приносит существенные изменения в ее жизнь (во внешние условия, во внутренний мир, состояние здоровья, взаимоотношения с окружающими и т. д.) (Ложкин, 2011). Событие, за С. Л. Рубинштейном, приводит к поворотным моментам в жизни человека в результате принятия решения о дальнейшем жизненном пути (Рубинштейн, 2000). В психологической науке события рассматриваются как события внутренней жизни (Н. А. Ломов), биографические события (Б. Г. Ананьев), жизненные события (Т. Б. Карцева, С. Л. Рубинштейн). Травматическая память содержит в себе информацию о жизненных событиях, которые понимаются как определяющие, переломные моменты в жизни человека (Shobe, 1997). С. А. Кристиансон конкретизирует определение собственно травматического события и характеризует его как неожиданный, тревожный инцидент, в котором человек находится под воздействием негативных эмоций.

Травматическая память имеет ряд особенностей, которые отличают ее от других разновидностей этого психического процесса. К одной из них принадлежит усложненность процесса целеустремленного припоминания травматических событий. Однако у пострадавших часто и без затраты усилий возникают непроизвольные воспоминания пережитой ситуации. Обычно они состоят из сенсорных впечатлений, ощущений, эмоций. Толчком к началу припоминания могут быть специфические стимулы, которые отдаленным образом ассоциируются с перенесенной травмой. Основной причиной этих особенностей является способ кодировки травматических воспоминаний в памяти.

Механизм развития травматической памяти лучше всего можно понять через характер сохранения травматических событий. Большинство ученых сходятся на мнении, что травматическое событие

записывается в виде имплицитной памяти. Вследствие этого не происходит его интеграция в автобиографическую нарративную память. Имплицитная память предопределяет «быстрое», первичное восприятие событий и генерирование соответствующих эмоциональных реакций на событие, поведенческих и телесных состояний. Первым об этом факте написал П. Жане в 1889 г. Согласно его взглядам, травматические воспоминания – это фрагменты сенсорных компонентов события, которые отображаются в виде визуальных представлений, обонятельных, слуховых, или кинестетических ощущений. Отличие от других воспоминаний заключается в диссоциативной природе травматической памяти и ее хранении в виде сенсорных фрагментов без согласованности с семантическим компонентом (Marshall, 1996). Это исследование подтверждает взгляды Ж. Пиаже, согласно которым воспоминания, которые не могут быть интегрированы на семантическом (языковом) уровне, как правило, организовываются более примитивно: как визуальные образы или семантические ощущения (Пиаже, 2003).

Р. Фислер также относит травматическую память к имплицитной памяти и допускает, что травмирующие воспоминания могут быть закодированы иначе, чем воспоминания обычных событий. Причиной этого являются изменения в фокусировке внимания или же высокое эмоциональное возбуждение (Van der Kolk, 1995). Таким образом, травмирующие события лучше всего хранятся в имплицитной памяти как яркие образы, ощущения и чувства, а не в эксплицитной памяти как вербализированные нарративы.

Похожая трактовка травматической памяти, но пользуясь другим названием, предложена американскими психологами Р. Браун и Дж. Кулик, которые в 1977 г. ввели в научное обращение понятие «память-вспышка» (англ. flash-bulb memory). Под этим феноменом они понимали яркие воспоминания о событиях, которые вызывали сильные эмоции или эмоциональное потрясение, и о тех обстоятельствах, при которых об этих событиях узнавали их окружающие. Для данного феномена характерно детализированное запоминание событий национальной и личной значимости. Такие воспоминания достаточно часто воссоздаются с «фотографической» точностью». Со вспышкой, по мнению Р. Брауна и Дж. Кулик, этот феномен роднит неожиданность, особенности освещения и краткость. Для возникновения памяти-вспышки события должны быть неожиданными для человека: убийство, покушение, природное бедствие, аварии. Кроме

того, их последствия должны быть важными для дальнейшей жизни человека или людей. Как выяснили ученые, наличие более серьезных последствий способствует более детальным воспоминаниям. На прочность «памяти-вспышки», кроме того, влияет и повторение рассказа о событии (Brown, 1977).

С другой стороны, есть теории реконструкции, которые указывают, что во многих случаях воспоминания людей содержат ошибки, основанные на их схемах обработки информации. Для примера, С. Беркли (Barclay, 1996) рассматривал автобиографическую память как форму импровизации, которая подчиняется принципу личной согласованности, а не обеспечения объективного отчета о событии, которое случилось в жизни человека.

Существуют исследования, которые говорят в пользу обеих точек зрения. У. Брюер утверждал, что «воспоминания о недавних событиях содержат достаточно большое количество конкретно специфической информации и начального опыта переживания, но со временем или под воздействием процессов переработки информации опыт может быть реконструированным, в результате чего возникает новое воспоминание, которое содержит в себе большинство феноменальных характеристик других воспоминаний» (Brewer, 1986).

Еще одной особенностью травматической памяти является ее фрагментарность, на что указывает С. А. Муре. Она настаивает на том, что травматическая память является дезорганизованной, и не интегрируется с другими автобиографическими воспоминаниями. Результаты проведенного исследования Б. А. Колк, Дж. В. Хоппер и Дж. Е. Остерман подтверждают предыдущую точку зрения: нарративы о травматических событиях характеризуются фрагментарностью, насыщенностью эмоциями и аффектами. Дж. Киглстром и К. К. Шоб выявили, что травматические воспоминания состоят из изолированных, невербальных, сенсорных, двигательных и эмоциональных фрагментов (Shobe, 1997).

Цель исследования – теоретическое и эмпирическое изучение особенностей травматической памяти личности, а также способов ее психолингвистической диагностики и реорганизации.

В основу эмпирического исследования положена гипотеза: автобиографический нарратив является эффективным методом диагностики травматической памяти личности.

В экспериментальном исследовании участвовало 206 человек 19–25 лет, среди них 70 – мужского и 136 – женского пола. Использо-

ваны следующие методики: автонарратив на тему: «Травматическое событие в моей жизни» (Засекина, 2008); миссисипская шкала для оценки посттравматических стрессовых реакций (Н. М. Кеан, Дж. М. Кеддел, К. Л. Тейлор) (Засекина, 2008); психологическая автобиография (Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова) (Бурлачук, 1998).

Особого внимания заслуживает метод автонарратива, который несет в себе две функции – диагностическую и реорганизационную. В исследованиях отечественных психологов нарратив рассматривается как упорядочение жизненных событий в единственную последовательность, исходя из общей жизненной концепции рассказчика (Чепелева, 2006). Благодаря нарративу, субъект осознает себя, свой опыт, презентует определенную точку зрения, утверждает себя таким, каким он стремится быть, а также создает свое прошлое. То есть человек, проживая свою жизнь, конструирует ее историю. В процессе такого конструирования происходит переосмысление собственного опыта и собственной личности, возникает новое виденье тех событий жизни, собственных черт и качеств, которые по определенным причинам не осознавались или не принимались человеком, а это приводит к конструированию более целостной истории жизни и примирения с существующим травматическим опытом (Шиловская, 2003).

По мнению Т. Р. Сарбина, нарратив – это способ организации личного опыта, результатом которого является сочетание реальных фактов и вымысла. Он дает возможность субъекту обосновать свои поступки и выстроить причинные зависимости между жизненными событиями (Sarbin, 1986). Автобиографический нарратив содержит более-менее константную «ядерную» часть и «периферию», которая постоянно обновляется. Таким образом, при реорганизации травматической памяти мы имеем дело с периферией.

Относительно использования нарратива в психотерапии травматической памяти, то, по мнению К. С. Калмыковой, невозможно вычеркнуть ни один эпизод, но можно наделить его новым смыслом. В результате психотерапевтической работы трагические события, которые до того были нестерпимо болезненными, займут свое место в представлениях пациента о его истории жизни и перестанут доставлять боль (Калмыкова, 1998). Согласно взглядам Л. В. Засекиной: «Нарратив дает возможность объективировать наиболее существенные переживания и мысли относительно стрессово-травматического события, завершить его собственную версию и вписать в собственный опыт личности. Нарратив – «защитный щит», который дает

возможность перевести интериоризированный травмирующий опыт в экстериоризированную историю» (Засекина, 2012).

На первом этапе экспериментального исследования диагностированным предлагалось описать в письменной форме пережитое ими травматическое событие – тревожный, неожиданный инцидент, в котором человек находится под воздействием негативных эмоций и который имеет значительное влияние на его дальнейшую жизнь. Полученные результаты позволили установить основные типы травматических событий. Как видно из таблицы, к наиболее частым событиям относятся смерть близкого человека (28,8 %), травматическая любовь – измена, разочарование в партнере, расставание по непонятным причинам, невзаимное чувство и т. д. – (16,50 %), ситуации угрозы собственной жизни – аварии, болезни, преступные нападения и другие (10,60 %).

Таблица 1

Процентное соотношение распределения разных типов травматических событий

Тип пережитого травматического события	Процентное соотношение
Смерть близкого человека	28,80
Травматическая любовь	16,50
Ситуации угрозы собственной жизни	10,60
Ситуации угрозы жизни близких людей	6,70
Развод и конфликты родителей	6,70
Изменение привычных условий жизни	4,80
Конфликты с близкими людьми	4,80
Свидетель трагических событий	4,80
Семейное насилие	4,80
Унижение достоинства	3,80
Другое	2,90
Пьянство одного из членов семьи	2,90
Неоправдание ожиданий близких	1,90

Полученные нарративы поддавались психолингвистическому анализу. К сведению брались такие основные психолингвистические показатели, как количество слов в тексте, средний размер предложений, коэффициенты глагольности, логической связности. На основе полученных результатов определены внутригрупповые нормы, присущие именно рассказам о травматических событиях и являющиеся основанием для их анализа.

Среднегрупповые показатели психолингвистического анализа нарративов на тему «Травматическое событие в моей жизни»

Психолингвистические показатели текста	Среднегрупповой показатель	Стандартное отклонение (σ)
Количество слов в тексте	66,05	43,25
Количество предложений	5,07	3,7
Средний размер предложения, (количество слов)	15,31	6,5
Коэффициент глагольности, %	17,79	7,6
Коэффициент логической связности	3,3	2,4

Показатели всей генеральной совокупности выборки свидетельствуют, что средний объем слов в тексте – описании пережитой травмы ($x=66,5$) – значительно ниже от текстов-писем ($x=250$), к примеру. Соответственно, и несколько меньшее количество предложений ($x=5,07$). Интересной особенностью травматических нарративов является больший средний размер предложения ($x=15,31$) по сравнению с обычными текстами, где нормой считается 6–9 слов. Именно этот показатель является индикатором эмоционального состояния коммуникатора. Так, высокие значения этого критерия отображают глубину эмоционального переживания описанных событий и их высокую личностную значимость. Относительно среднего размера предложений стоит отметить такую особенность: в нарративах о травматическом событии встречаются предложения, которые намного больше по объему, сравнительно с другими. Чаще всего в них описывается суть пережитого события. Выявление самого длинного предложения в тексте дает возможность проследить, что из описанного несет в себе наибольшую эмоциональную нагрузку для диагностированного, иначе говоря – самую «горячую точку».

Суммарное количество слов в самых длинных предложениях занимает почти треть всего автонарратива ($x=33\%$).

Средний показатель коэффициента глагольности ($x=17,79$) находится в пределах нормы. Однако, анализируя тексты, где этот коэффициент превышает 25 %, можно сделать вывод, что они или заключают в себе много ненависти к описанным действенным персонажам, которым до сих пор не простили, или же имеют эффект незавершенности, то есть прогнозируются дальнейшие негативные последствия пережитой травмы.

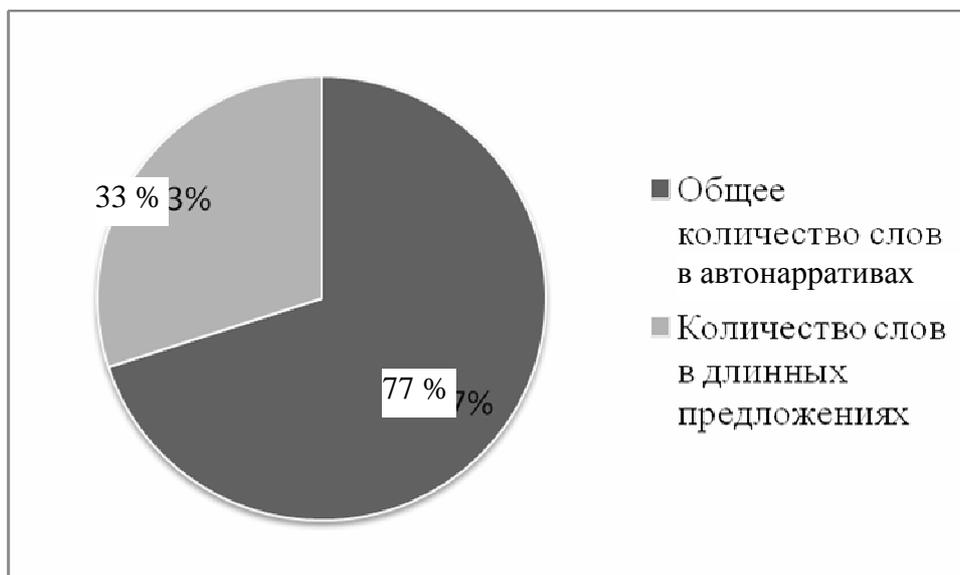


Рис. 1. Процентное соотношение общего количества слов в травматических автонарративах и слов в самых длинных предложениях

Среднегрупповой коэффициент логической связности ($x=3,3$) находится за пределами нормы. Гармоничным считается показатель, который равняется единице. Высокие показатели по этому коэффициенту можно считать одним из основных индикаторов реорганизованного травматического опыта. Когда диагностированные пользуются такими связками, как «следовательно», «поскольку», «потому что», они тем же строят причинно-следственные связки и пытаются наделить пережитую травму определенной логикой и смыслом.

Учет стандартного отклонения позволил разработать трехуровневую шкалу нормативов по каждому психолингвистическому показателю, которые отображают особенности написания текстов именно травматического, эмоционально-негативного характера.

Таблица 3

Трехуровневая шкала нормативов для автонарративов травматического содержания

Психолингвистические показатели текста	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество слов в тексте	0–23	24–108	109 и выше
Количество предложений	0–1,37	1,38–8,77	8,78 и выше
Средний размер предложения (количество слов)	0–8,81	8,82–21,85	21,86 и выше
Коэффициент глагольности, %	0–10,19	10,20–25,39	25,4 и выше
Коэффициент логической связности	0–0,9	1–5,7	5,8 и выше

Распределение диагностированных, согласно созданной шкале, представлено на рис. 2.



Рис. 2. Распределение диагностированных согласно трехуровневой шкале нормативов по результатам психолингвистического анализа

Полученные результаты свидетельствуют, что наибольшее колебание данных зафиксировано по показателям количества слов и предложений в тексте. Средние показатели вариации выявлены по критериям среднего размера предложения и коэффициента логической связности. Относительно коэффициента глагольности этот показатель имеет наименьшую переменчивость.

Полученные автонарративы на основе особенностей репрезентации пережитой травмы разделены на четыре вида – амбивалентный, нейтральный, позитивный, негативный.

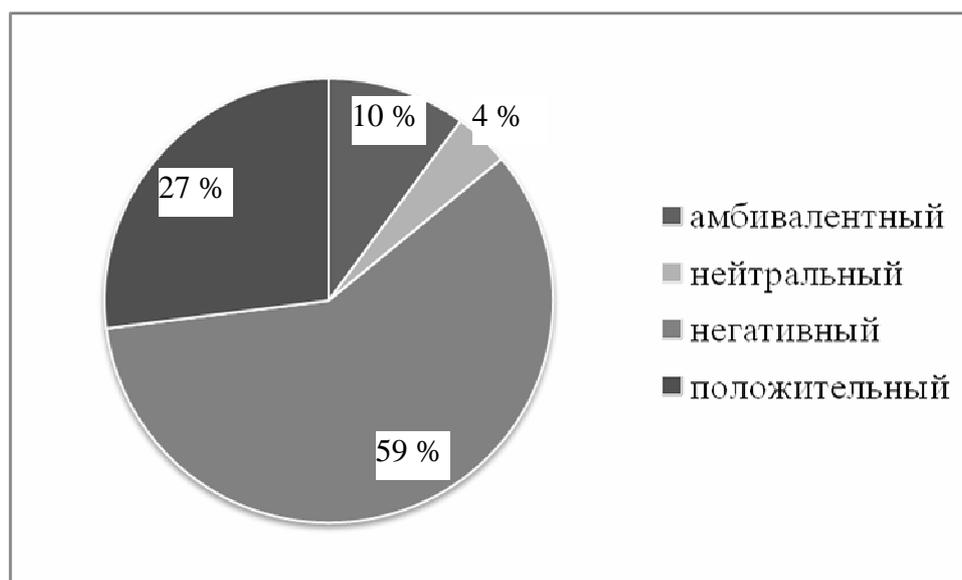


Рис. 3. Процентное распределение автонарративов по типам

Наиболее представленным среди автонарративов является негативный тип ($x=59\%$). Текстам такого вида присуще описание травматических событий с акцентом на их негативном последствии для жизни, иными словами, им характерна трансляция негативной концепции жизни. Исследуемые при порождении таких типов нарративов, обычно не принимают своей жизни как целостной истории, чаще всего они вытесняют свои проблемы, пытаются скрыть их содержание, маскируя общими фразами. Негативное событие так и остается определенным пластом сознания, который осмысливается, но не принимается, в результате чего человек не находит конструктивного пути выхода из него.

Второе место по представленности занимает позитивный тип автонарратива ($x=27\%$). Его характерными особенностями является описание травматических событий, переломных в жизни исследуемого. Рассказывая свою историю, человек тем же осмысливает собственное изменение, те обстоятельства, которые способствовали преодолению негативных эмоций, акцентирует внимание не только на пережитом негативном опыте, но и на нынешнем положении вещей, и, как итог, говорит о позитивных сторонах пережитой травмы. К ним относятся приобретение опыта, нахождение новых друзей, переосмысление себя в этом мире, приближение к Богу и т. д.

Следующее место занимает амбивалентный нарратив ($x=10\%$). Ему присуща сухая репрезентация событий с акцентом на поведенческом аспекте. Эмоциональная окраска таких автонарративов почти отсутствует, человек просто описывает пережитое событие, не вдаваясь в рефлексию последствий.

Наименее представленным оказался нейтральный автонарратив ($x=4\%$), характеризующийся изложением формальных событий жизни, без травматических воспоминаний. Обычно такие тексты начинаются с фразы, что человек не может вспомнить конкретное травматическое событие, зато он описывает несколько негативных событий из своей жизни, оставляя их почти без интерпретации.

Использование других методик позволяет выяснить взаимосвязи между характеристиками автонарратива и такими явлениями, как ПТСР и автобиография.

Результаты распределения данных уровня посттравматического стрессового расстройства, который в то же время является интегральным показателем личностного эмоционального благополучия, свидетельствуют, что $45,7\%$ диагностированных не имеют признаков

переживания ПТСР, 43,8 % имеют склонность к его переживанию, а 10,5 % – высокие показатели, что свидетельствует об их эмоциональном неблагополучии.

Анализ взаимосвязи между типом автонарратива и уровнем посттравматического стрессового расстройства представлен на рисунке 4.

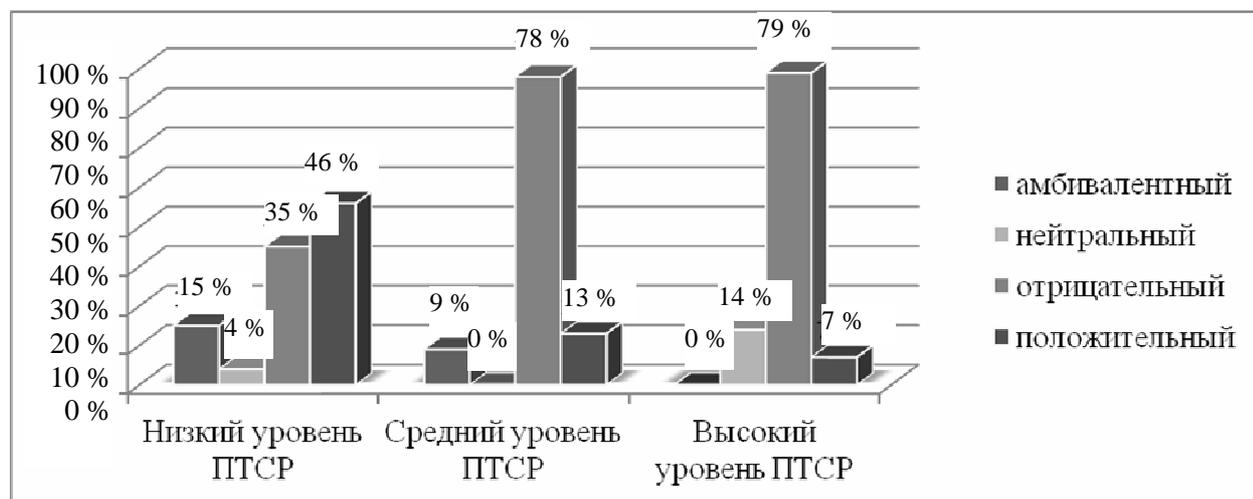


Рис. 4. Процентное распределение типов автонарративов в зависимости от уровня посттравматического стрессового расстройства

При низком уровне посттравматического стрессового расстройства больше всего встречаются автонарративы позитивного типа ($x=46\%$). Второе место занимают негативные нарративы ($x=35\%$). Амбивалентный ($x=15\%$) и нейтральный ($x=4\%$) типы имеют наименьшую численность. Средний уровень посттравматического стрессового расстройства характеризуется высокими показателями по негативному типу автонарратива ($x=78\%$) и сравнительно низкими по позитивному ($x=13\%$) и амбивалентному типу ($x=9\%$). При высоком уровне посттравматического стрессового расстройства наблюдаются наивысшие показатели по количеству негативных автонарративов ($x=79\%$) и самые низкие по количеству позитивных ($x=7\%$), также среди этой группы наивысшие показатели по нейтральным автонарративам ($x=14\%$).

Для анализа автобиографии диагностированные получили задание описать значительные автобиографические события позитивного и негативного характера, которые уже состоялись и состоятся в их жизни. Нас интересовал момент включения или же невключения описанного в автонарративе травматического события к изложенным автобиографическим данным. Полученные результаты свидетельствуют о тенденции к вытеснению травматических событий из автобиографии личности. Процентное соотношение полученных данных представлено на рисунке 5.



Рис. 5. Процентное соотношение включения/невключения описанных травматических событий к психологической автобиографии

Дальнейший анализ таких показателей, как уровень ПТСР, тип пережитого события и его интегрированности к автобиографическим данным, позволил разделить диагностированных на шесть групп.

Таблица 4

Процентное соотношение распределения диагностированных на группы, пользуясь анализом показателей ПТСР и психологической автобиографии

Группы	Уровень ПТСР	Интегрированность к автобиографическим данным	Процентное соотношение
Группа № 1	Низкий	Описанное травматическое событие включено к автобиографическим событиям	16,3
Группа № 2	Низкий	Описанное травматическое событие не включено к автобиографическим событиям	34,6
Группа № 3	Средний	Описанное травматическое событие включено к автобиографическим событиям	10,5
Группа № 4	Средний	Описанное травматическое событие не включено к автобиографическим событиям	25,9
Группа № 5	Высокий	Описанное травматическое событие включено к автобиографическим событиям	7,6
Группа № 6	Высокий	Описанное травматическое событие не включено к автобиографическим событиям	4,8

К группе № 1 входят диагностированные, которые включают пережитый негативный опыт в свои автобиографические данные, что свидетельствует о реорганизации травматической памяти, ее принятии в фонд личностных знаний. К самым распространенным типам

событий, которые встречаются в этой группе, принадлежат смерти близкого человека, травматическая любовь, ситуации угрозы собственной жизни. Типичными для этой группы являются автонарративы, в которых человек ищет позитивные моменты наперекор испытанию травматических событий, например: «В прошлом умер мой двоюродный брат, а впоследствии – его папа. Это оставило большой след негатива как во мне, так и на всех членах моей семьи. Мы пережили трудные времена. На данное время все хорошо, все наладилось. Ведь сестра, дочь умерших, вышла замуж за чудесного мужчину, который очень на них похож. А еще у них родился сынок, который компенсировал всю боль и горе».

Группа № 2 характеризуется низким ПТСР и невключенностью травматического воспоминания к важным автобиографическим событиям. Причин этому может быть несколько: проявление главной особенности травматической памяти – тенденция к вытеснению; оптимистичная настроенность (такие респонденты описывают обычно лишь позитивные события, не указывая ни одного негативного); следствие того, что диагностированные описывали негативные события, которые не приобретали статуса травматических как таковых. В этой группе встречаются такие события: опасность для близкого человека, изменение существенных условий жизни, смерть близкого человека. Пример автонарратива: «Для меня травматическое событие – это окончание школы и начало внешнего независимого оценивания. Я понимала, что моя дальнейшая судьба в моих руках. Что я больше не буду учиться в школе, видеть каждый день своих друзей. ВНО вообще отложило в памяти определенный страх, который я пережила и, надеюсь, более в жизни у меня не случится такой тревоги».

Респонденты, которые попали в группу № 3, имеют средний уровень развития ПТСР и в ходе описания своей автобиографии включают пережитое травматическое событие в свой жизненный опыт, однако, уровень их эмоционального благополучия занимает промежуточное звено между статусом нормального и такого, которое нуждается в коррекции. Количество людей, которые принадлежат к этой группе, является сравнительно невысокой (10,5 % выборочной совокупности). К основному количеству типов событий, описанных в этой группе, принадлежат смерть близкого человека и ситуации угрозы собственной жизни. В автонарративах этой группы отслеживается мысль о том, что пережитое травматическое событие оставит след в памяти на всю жизнь: «Когда моя доченька попала в ДТП, то получила

очень серьезные травмы. Только благодаря врачам, осталась живой. Мне очень трудно было ожидать 10 дней у дверей реанимации с надеждой, что она останется живой. Вместе с доченькой я проходила реабилитацию после травмы. Это травматическое событие на всю жизнь останется в моей памяти. Даже сейчас вспоминая об этом, меня охватывает страх за то, что пережито тогда. По-видимому, эта тревога – на всю жизнь».

Группа № 4 характеризуется средним уровнем ПТСР и игнорированием травматического события при описании важных событий автобиографии. По нашему мнению, эти люди нуждаются в работе с неорганизованными травматическими воспоминаниями, поскольку бездеятельность может привести к появлению ПТСР. К основным типам автонарративов в этой группе принадлежат трагическая любовь, развод родителей, конфликты с близкими людьми. При описании события автор пытается замалчивать факты, наблюдается высокая абстрактность: «Недавно я разочаровалась в своем любимом человеке, подробности этого я писать не стану, потому что не хочу об этом вспоминать. Но напишу следствие этого. В результате этой ситуации я просто разочаровалась в ребятах и думаю, что лучше быть самой, чем с человеком, который тебе изменяет».

Группа № 5 – высокий ПТСР, событие включено в автобиографический опыт. Именно эта группа людей не может справиться с пережитым горем. Диагностированные понимают всю важность пережитого события, но оно настолько эмоционально значимо, что его последствия не могут приняться человеком. Характерной особенностью этой группы является то, что события, которые описаны в автонарративах, – это исключительно ситуации угрозы собственной жизни и конфликты с близкими людьми. Характерной особенностью автонарратива является анализ будущих негативных явлений, которые возникнут в результате пережитой травмы: «Самое худшее событие в моей жизни – это когда я попала в больницу и меня прооперировали. Самое худшее – то, что операция была на правой руке, и я очень долгое время не могла вообще ничего делать, так как не чувствовала руку. В этой связи мне, спустя некоторое время, сделали еще одну операцию. Мне стало немножко лучше, но нужна еще одна операция. Хочется, чтобы все скорее закончилось».

К группе № 6 относятся респонденты, в которых высокий уровень ПТСР и наблюдается отсутствие интегрированности травматической памяти к жизненному опыту личности. Именно эта группа

больше всего нуждается во внимании специалистов по работе из ПТСР. К типам описанных автонарративов относится только смерть близкого человека. Их особенностью является то, что человек до сих пор находится под воздействием травмы. Образ умершего человека описывается с использованием огромного количества деталей, будто автор описывает только что увиденное или пережитое: «Когда я была в 11 классе, у меня умер одноклассник. Это было, наверное, самое травматическое событие в моей жизни. Он был не только одноклассником, он был другом! Он был душой любой компании. Был понедельник. Мы встретились около медицинского пункта, ему было плохо: была температура, и болело все тело. А уже в пятницу я была на его похоронах. А хуже всего то, что он умер из-за того, что врачи не предоставили нормальной медицинской помощи. Ненавижу врачей! Они лишили его жизни! Это был наихудший период в жизни, трудно было. И даже сейчас трудно об этом писать».

Теоретический анализ травматической памяти позволил отнести к ее концептуальному полю такие конструкты, как память, автобиографическая память, эмоциональная память о негативных событиях, психологическая травма в контексте посттравматического стрессового расстройства, травматический опыт, травматическое воспоминание, травматическое событие (ситуация). Понятие травматической памяти лучше всего изучено в когнитивном подходе и чаще всего объясняется через призму схем и скриптов. Хранятся травматические воспоминания, благодаря декларативной памяти (к ее подвидам принадлежат автобиографическая, эпизодическая, семантическая) в виде объектов, событий, эпизодов. В случае высокого травматического влияния травматическая память хранится в виде имплицитной памяти без осознания предмета запоминания, что препятствует ее интеграции в автобиографическую, нарративную память и присоединению к общему фонду знаний личности. Отличающейся от других видов памяти травматическую память делают такие характеристики, как фрагментарность (фрагменты травматических воспоминаний являются изолированными, сенсорными, кинестетическими, эмоциональными), дезорганизованность, диссоциативность, насыщенность эмоциями, малая часть или отсутствие словесного содержания, дисфункциональность когнитивных схем. В результате психологической травматизации человек может испытывать нарушение функционирования психики, которые в крайних случаях приводят к посттравматическому стрессовому расстройству или к посттравматическому росту.

Все вышесказанное принадлежит к разновидности травматической памяти, которая не поддавалась реорганизации, вследствие этого ей присущи патологические черты. Такие процессы, как осмысление травматического события и его интеллектуализированное проживание, позволяют включить его в личный опыт человека и таким образом отнести к континууму нормального состояния.

Обобщая теоретико-методологический анализ, можно вывести понятие травматической памяти как психического процесса в пределах нормы: травматическая память – это психический процесс и результат отражения, сохранения и воссоздания реорганизованного травматического опыта, который состоит из воспоминаний об осмысленных и интеллектуализированно прожитых травматических событиях.

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют, что нарратив является мощным информативным методом для исследования травматической памяти личности. В диагностических целях следует использовать психолингвистические показатели среднего размера предложения (в травматических текстах он обычно больше шести-девяти слов) и логической связности, который также значительно превышает границы нормы. Выявлена взаимосвязь между типом автонарратива и уровнями посттравматического стрессового расстройства. При среднем и высоком уровнях ПТСР преобладает негативный тип автонарратива, а при низком ПТСР – позитивный, который служит подтверждением гипотезы о том, что реорганизованная травматическая память снижает риск развития ПТСР. Относительно особенностей хранения травматическая память имеет тенденцию к вытеснению, о чем свидетельствует больший процент игнорирования описанного травматического события при перечне значительных автобиографических данных. Однако при высоком уровне ПТСР больший процент включенности, чем игнорирования. Также установлена закономерность: такой тип травматического события, как смерть близкого человека, почти всегда включен к перечню автобиографических событий, и только при высоком уровне ПТСР диагностированные не указывают на нее при описании своего жизненного опыта. Перспективу мы видим в дальнейшей работе посредством психолингвистических средств с группами диагностированных под № 4, 5, 6. Реорганизация травматической памяти позволит улучшить их эмоциональное благополучие, осмыслить и проинтерпретировать пережитую травму.

Литература

1. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособ. / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 263 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Луцьк : РВВ«Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 187 с.
4. Засекіна, Л. В. Наративний досвід vis-a-vis здоров'ю особистості / Л. В. Засекіна // Психологічні перспективи / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – Луцьк, 2012. – Вип. 19. – С. 101–110.
5. Калмыкова Е. С. Нарратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории / Е. С. Калмыкова, Э. Мергенталер // Психол. журн. – 1998. – Вып. 19.5. – С. 97–103.
6. Мазур Е. С. Смысловая регуляция негативных смысловых переживаний у пострадавших при землетрясении в Армении / Е. С. Мазур, В. Б. Гельфанд, П. В. Качалов // Психол. журн. – М., 1992. – № 2. – С. 54–65.
7. Нуркова В. В. Общая психология. Память : в 7 т. Т. 3 / под ред. Б. С. Братуся, В. В. Нуркова. – М. : Академия, 2006. – 318 с.
8. Падун М. А. Когнитивно-личностные аспекты переживания травматического стресса / М. А. Падун, Н. В. Тарабрина // Психол. журн. – 2004. – № 5. – С. 15–20.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже ; пер. А. М. Пятигорского. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.
10. Психология травматического стресса : учеб. пособие / Е. В. Пятницкая. – Балашов : Николаев, 2007. – 140 с.
11. Психологія: терміни, поняття визначення : словник-довідник / Г. В. Ложкін, І. Я. Коцан, В. А. Бараннік, В. В. Подляшаник ; заг. ред. Г. В. Ложкіна. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 188 с.
12. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
13. Тарабрина Н. В. Практикум по психологи посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
14. Чепелева Н. В. Особистий досвід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії. – К. : Либідь, 2006. – С. 280–302.

15. Шиловська О. М. Психологічні особливості породження нарративу як засобу саморозвитку особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. М. Шиловська. – К., 2003. – 22 с.
16. Barclay C. R. Autobiographical remembering: Narrative constraints on objectified selves / C. R. Barclay // Remembering our past: Studies in autobiographical memory / D. Rubin (Ed.). – Cambridge, 1996. – P. 94–125
17. Brewer W. F. What is autobiographical memory? / W. F. Brewer // Autobiographical memory / D. Rubin (Ed.). – N. Y., 1986. – P. 25–49.
18. Brown R. Flashbulb memories / R. Brown, J. Kulik // Cognition. – 1977. – Т. 5. – №. 1. – P. 73–99.
19. Marshall R. D. Symptom patterns associated with chronic PTSD in male veterans: new findings⁴ from the National Vietnam Veterans Readjustment Study / R. D. Marshall, J. B. Turner, R. Lewis-Fernandez et al. // J. Nerv. Ment. Dis. 2006. – V. 194, № 4. – P. 275–278.
20. Sarbin T. R. Narratology as a root metaphor in psychology / T. R. Sarbin // Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct. – USA : Westport, 1986. – P. 14–68.
21. Shobe K. K. Is traumatic memory special? / K. K. Shobe, J. F. Kihlstrom // Current Directions in Psychological Science, 1997. – P. 70–74.
22. Van der Kolk B. A. Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study / B. A. Van der Kolk, J. Kulik // Journal of Traumatic Stress. – 1995. – P. 505–525.

О. А. Соловей

Речевая деятельность детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Социально-экономические трансформации, усиление влияния информационных технологий, распространение интенсивных форм обучения приводят к росту психоэмоциональных нагрузок, увеличению внутреннего напряжения, нарастанию нервно-психических отклонений и возникновению нарушений поведения детей разных возрастных категорий.

В последние годы острой проблемой для родителей и педагогов стало поведение гиперактивных детей. Дефицит внимания, двига-

тельного контроля и саморегуляции препятствует процессу их социализации, обуславливает появление трудностей при обучении и нарушения поведения, которые приводят к школьной дезадаптации в будущем.

Анализ теоретических положений и эмпирических наработок по проблеме синдрома дефицита внимания и гиперактивности свидетельствует о том, что исследования проводились обычно с детьми школьного возраста, в течение которого признаки заболевания проявляются наиболее четко. Одновременно условия развития этого расстройства в раннем и дошкольном возрасте практически не изучались. Важной составляющей становления личности дошкольника является речевая деятельность, которая пронизывает его познавательную сферу и детерминирует социальную компетентность в целом. Полноценное развитие речи существенно влияет на подготовку детей к школе и дальнейшее обучение. Результаты анализа психологической литературы свидетельствуют, что уровень речевого развития детей был предметом изучения в исследованиях Л. И. Божович, А. А. Бодалева, Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконина, А. А. Леонтьева, М. И. Лисиной и др. Отечественные ученые Л. А. Калмыкова, Л. Кононко, В. К. Котырло, О. Н. Корниязка, Р. В. Павелкив, М. В. Лиля, С. Е. Кулачковская, С. А. Ладывир, Т. А. Пироженко и др. также разносторонне изучают проблему речевого развития и особенности речевого становления ребенка дошкольного возраста. Намного меньше внимания специалисты уделяли изучению проблемы речевого развития детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. В связи с этим возникает необходимость комплексного теоретического и экспериментального исследования особенностей речи детей с указанным синдромом, поскольку речевое развитие – это важный компонент процесса их подготовки к школьному обучению и интеграции в социум.

Проблема языка и речи все чаще привлекает внимание ученых в различных областях современной психологической науки. Психологические аспекты речевой деятельности стали предметом исследования таких отечественных и российских ученых, как Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Т. Н. Ушакова, И. М. Румянцева и др.

Речевая деятельность определяется А. Н. Леонтьевым как процесс использования языка для общения во время любой другой человеческой деятельности. Отличительными чертами речевой деятель-

ности, по мнению ученого, являются предметность деятельности, целеустремленность, мотивированность речевой деятельности, иерархическая («вертикальная») организация речевой деятельности, фазная («горизонтальная») организация деятельности (Леонтьев, 1983).

Характеризуя речь, И. А. Зимняя указывает на то, что речевая деятельность представляет собой активный, целеустремленный, предметный (содержательный) процесс выдачи и приема сформированной и сформулированной с помощью языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения (Зимняя, 2001).

Л. В. Засекина и С. В. Засекин в работе «Психолингвистическая диагностика» отмечают, что при употреблении термина «речь» внимание акцентируется на определении особенностей психической организации конкретного индивида, особенностей его социализации и познавательной активности. Когда мы оперируем языком как знаковой системой, то делаем акцент на социально-психологических аспектах жизнедеятельности личности, влиянии национально-культурного пространства на становление и развитие её познавательной, мотивационно-волевой и эмоциональной сфер (Засекина, Засекин, 2008).

Такие отечественные и российские психологи и лингвисты, как Л. С. Рубинштейн, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, рассматривают речь как речевую деятельность, которая представлена либо в виде целого акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в любую из неречевых деятельностей (Зимняя, 2001).

Речевую деятельность включают не только в деятельность высшего порядка, но и относят к речемыслительной деятельности. Такие положения мы встречаем в трудах Р. Декарта, В. фон Гумбольдта, А. А. Потебни, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева. Основоположником исследования речемыслительной деятельности личности является Л. С. Выготский. В рамках исследования детской речи ученый говорит о дифференциации двух форм речи, а именно речи для себя (внутренняя речь) и речи для других. Процесс образования внутренней речи, за Л. С. Выготским, можно представить в виде схемы: социальная речь – эгоцентрическая речь – внутренняя речь. Эгоцентрическая речь, согласно этой схеме, является переходным этапом от социальной к внутренней речи (Выготский, 1960). Несколько иной взгляд на проблему эгоцентрической речи детей выразил

Ж. Пиаже. Для него эгоцентрическая речь ребенка, обращенная к самому себе во время «мышления вслух», открывает путь к социальной речи. Эгоцентрическая речь ребенка в трудах ученого выступает как определенный побочный продукт детской активности, как проявление эгоцентрического характера его мышления, и не выполняет никакой объективно полезной функции в поведении ребенка, а в процессе развития исчезает (Пиаже, 1994).

Таким образом, речь (речевая деятельность) определяется как одно из средств осуществления неречевой деятельности, речевой процесс, процесс порождения и восприятия речи, обеспечивающий все другие виды деятельности человека.

В рамках психологического подхода речь изучается как взаимосвязь различных сторон психики, поскольку речевая деятельность занимает центральное место в процессе психического развития личности. Важным является тот факт, что речь рассматривается как психический процесс, который связан со всеми познавательными (когнитивными) процессами. Они влияют на формирование речи, её развитие, способствуют её становлению и являются органическими речевыми составляющими. Становление речи, в свою очередь, существенным образом перестраивает всю психическую сферу человека. Ведь такие процессы, как восприятие, память, мышление, воображение, внимание, формируются у человека с участием речи и обусловлены речью.

Следующим рассматривается лингвистический подход к исследованию речи. Изучение детской речи в лингвистическом плане предполагает анализ усвоения норм словаря, грамматики, фонетики, интонационной выразительности и т. д. Как показывает анализ результатов соответствующих научных источников, распространенный лингвистический подход, отражая нормативные требования к овладению речью, не позволяет проанализировать речь с точки зрения сформированности её операциональной стороны, поскольку он рассматривает речь с точки зрения определенных функций (понимание, осознание, лексическое наполнение, нормативное овладения языковыми правилами).

Следующий подход к исследованию речи – психолингвистический, не являющийся простой эклектикой психологического и лингвистического подходов. Он считается автономным из-за существования собственного психолингвистического инструментария исследования речи. В психолингвистике речевая деятельность рас-

считается как психическая деятельность человека, в которой различают такие основные этапы, как восприятие, понимание и порождение речи.

Исследованием процесса восприятия речи, изучением его механизмов занимались Т. В. Ахутина, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко. Восприятие речи представляет собой сложный и многомерный психический процесс, который происходит по тем же общим закономерностям, что и любой другой вид восприятия. Это процесс установления смысла, стоящего за внешней формой речевых высказываний. Восприятие речи – это система процессов переработки информации, которая направлена на понимание определенного сообщения при устном общении или при чтении.

Среди различных концепций восприятия речи, в соответствии с особенностями этапности и осмысленности, различают два типа теорий, которые основательно проанализированы в работе А. А. Леонтьева: моторные или сенсорные типы восприятия; активный или пассивный типы восприятия (Леонтьев, 2003). Моторная (активная) теория заключается в том, что человек слушает информацию, определяет ее содержание через моторные сигналы, необходимые для сообщения. Восприятие речи рассматривается как активный динамический процесс, который происходит при обязательном участии моторного компонента, а важным познавательным процессом, который играет ведущую роль в этой модели, является память, ведь именно она позволяет сохранять и воспроизводить моторные образцы в соответствии с конкретным речевым фрагментом. При пассивном восприятии речи происходит сопоставление информационного сигнала с эталоном по акустическим признакам.

Восприятие речи осуществляется на двух уровнях – собственно восприятию и пониманию речевого высказывания. Процесс понимания речи – это выделение из потока информации существенных моментов или существенного смысла. Понимание речи включает в себя и активное использование речи. Л. С. Выготский считал, что смысловая сторона речи, понимание идет в своем развитии от целого к частному, от предложения к слову, а внешняя сторона речи, продуцирование – от слова к предложению (Выготский, 2001).

Процесс понимания состоит из процессов декодирования, перевода информации на внутреннюю речь, интерпретации, результативного объяснения, оценки, познания, мыслительной деятельности. Психолингвистическая теория понимания текста была создана

А. А. Леонтьевым, Т. М. Дридзе. Понимание – это последовательная смена структуры ситуации от одного элемента к другому; процесс перевода содержания текста в другую форму.

Следующим весомым процессом речи является процесс порождения речи. Порождением речи называют совокупность процессов перехода от речевого намерения к письменному или звуковому тексту, доступному для восприятия и понимания.

В психолингвистике распространенными моделями являются порождения высказывания таких известных ученых, как Н. Хомский, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Т. В. Ахутина, Ч. Осгуд и др.

Н. Хомский и его последователи считают, что порождения речи – процесс последовательной реализации семантических, грамматических, прагматических правил, которые формируются у носителя языка на базе врожденных когнитивных структур (Хомский, 1995). Модель Н. Хомского принято называть трансформационно-генеративной грамматикой. Ученый разработал и обосновал концепцию «врожденных знаний», согласно которой ребенок усваивает язык, благодаря врожденным знаниям, формулирует гипотезы относительно лингвистических правил языка. Далее, на основе этих гипотез, он прогнозирует лингвистическую структуру будущих конструкций (предложений), сравнивает их с реальными предложениями отказывается от гипотез, которые не оправдали себя, и развивает те, которые являются вероятными. Именно поэтому, по мнению Н. Хомского, у ребенка должна быть «врожденная склонность» изучать язык (Хомский, 1995).

Ч. Осгуд рассматривает проблемы порождения монологической речи с позиции языковых уровней: мотивационного, семантического, уровня последовательностей и интеграционного уровня. На первом уровне говорящий принимает решение общего характера: говорить или не говорить, в какой форме, с помощью каких средств и интонации. На семантическом уровне говорящий поочередно выделяет в предложении определенные последовательности слов – функциональные классы. На третьем уровне действуют механизмы распознавания звуков и механизмы грамматических последовательностей. Единицей языка выступает слово, но не как семантическая единица, а как фонетическая. На интеграционном уровне в качестве единицы выступает слог, происходит звуковое оформление высказывания.

По мнению Л. С. Выготского, суть процесса порождения речевого высказывания заключается в переходе мысли (внутренней речи) в

слово (внешнюю речь). Ученый выделил пять фаз порождения речевого высказывания: 1) мотивация; 2) речевая интенция; 3) внутреннее программирование высказывания; 4) реализация внутренней программы; 5) оформление мысли в слово (Выготский, 2001).

А. А. Леонтьев рассматривал процесс порождения речи как сложное речевое действие, которое поэтапно формируется и входит в целостный акт деятельности как составляющая ее часть. Продолжая идеи Л. С. Выготского, ученый предложил поэтапную модель порождения речевого высказывания. Первым этапом продуцирования речи является внутреннее программирование высказывания. Следующий этап – грамматико-семантическая реализация высказывания. Третий этап – это реализация высказывания, и последний – контроль высказывания (Леонтьев, 2003).

Т. В. Ахутина предлагает следующую последовательность уровней порождения речи: 1) внутренняя или смысловая программа высказывания; 2) семантический; 3) лексико-грамматический; 4) моторная программа (Ахутина, 1985).

Итак, речь – это функциональная система, т. е. целеобусловленная, направленная на достижение определенного результата. Эта система объединяет те или иные характеристики операций, из которых она состоит (семантических, синтаксических, лексических, морфологических, фонематических и фонетических), для достижения конкретной цели той или иной деятельности, которая осуществляется в конкретной ситуации речевой коммуникации.

Анализ научных источников по проблеме исследования речи позволил выделить следующие подходы к изучению этого понятия: психологический (в рамках которого можно выделить деятельностный и когнитивный уровни), лингвистический (фонетический, лексический, грамматический и дискурсивный уровни) и психолингвистический (уровни восприятия, понимания и порождения речи).

Если рассматривать речь ребенка как выражение психических процессов и закономерностей, вполне уместно предположение об определенной специфике речевой деятельности детей с СДВГ. Ведь основными симптомами этого расстройства являются нарушение внимания, самоконтроля и чрезмерная импульсивность ребенка. Мы уже отмечали взаимосвязь речи с познавательными процессами и хотим также отметить, что речь тесно связана не только с когнитивными процессами, но и с эмоционально-волевой сферой личности. Поэтому

предполагаем, что специфика речи детей с СДВГ может иметь свое отражение и в выражении основных функций речи.

Итак, развитие детской речи представляет собой сложный и многоплановый процесс. Во время речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Нарушение познавательных процессов или речи в той или иной степени отрицательно влияет на психическое развитие ребенка в целом. Определенные особенности или нарушения речи быстрее и проще преодолеваются именно в дошкольном возрасте и создают условия для полноценного речевого и психического развития ребенка в будущем.

Цель исследования заключается в теоретическом и эмпирическом изучении особенностей речевой деятельности дошкольников с СДВГ, а также способов и методов коррекции их речи.

Эмпирическое исследование особенностей речевой деятельности детей с СДВГ проводилось в 2008–2010 гг. и предполагало три этапа.

Первый этап – диагностика особенностей поведения и наличия / отсутствия синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе дошкольных учебных заведений № 7, 9, 31 г. Луцка, детского сада № 1 г. Нововолыньска. Для диагностики СДВГ мы использовали опросник Дж. Свенсона, адаптированный и стандартизированный О. И. Политикой. Исследования СДВГ по этому опроснику предусматривало использование двух его форм: формы для родителей и формы для воспитателей, которые были основными экспертами. В качестве дополнительных экспертов выступили психологи дошкольных учебных заведений. На этом этапе объем выборки составлял 335 человек. Из них тот или иной тип СДВГ по опроснику был диагностирован у 53 детей. В результате экспертной оценки психологов дошкольных учебных заведений отобрано 45 дошкольников. После беседы с медицинскими работниками оказалось, еще что трое из 45 детей имеют проблемы медицинского характера и изъяты из дальнейшего исследования.

Опросник позволил диагностировать следующие типы СДВГ:

- INNAT – гиперактивность с доминирующей невнимательностью;
- IMP / HYP – гиперактивность с доминирующей импульсивностью;
- ADHD – комбинированный тип.

Согласно полученным с помощью опросника Дж. Свенсона данным, у исследуемых устанавливается тот или иной тип СДВГ. Удельный вес каждого типа представлен на рис. 1.

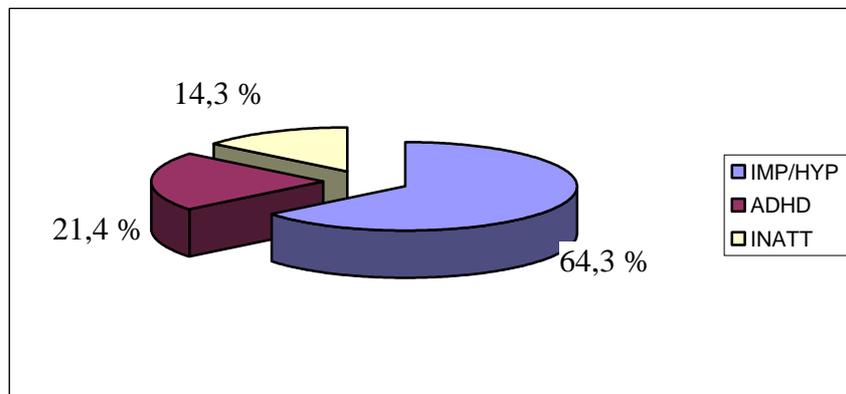


Рис. 1. *Распределение детей по типам СДВГ, %*

Второй этап – исследование собственно речевой деятельности дошкольников с СДВГ и детей группы нормы.

В рамках психологического подхода, опираясь на когнитивный и деятельностный уровни, подобрано следующий комплекс методик исследования речи дошкольников: «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (Р. С. Немов) – для определения целостного развития восприятия; «Найди и вычеркни» – для определения уровня распределения, производительности и устойчивости внимания; «Запомни 10 слов» – для определения уровня слуховой (вербальной) памяти; «Запомни 10 картинок» – для определения уровня образной памяти; «Что лишнее?» – для исследования образно-логического мышления, мыслительных операций анализа и обобщения у ребенка.

В рамках лингвистического подхода использован Гейдельбергский тест речевого развития, который в контексте нашего исследования сопоставляется с единством психологического и лингвистического подходов к изучению речи ребенка. В тесте выделяются такие стороны речи: структура предложений, морфологические структуры, значения предложений, слов, коммуникативные формы.

Психолингвистический подход к исследованию речи предусматривал использование в нашем эмпирическом исследовании таких методов, как методика «Составь рассказ по картинке»; психографологический метод исследования устной речи ребенка; метод ассоциативного эксперимента и методика исследования уровня развития активного словаря ребенка «Назови слова».

Рассмотрим подробнее результаты исследования речевой деятельности дошкольников, а также их познавательных процессов. Для исследования мышления мы использовали методику «Что лишнее?», которая дает возможность диагностировать состояние развития образно-логического мышления. Сравнение полученных результатов позволяет утверждать, что существуют различия в развитии этого психического процесса у дошкольников группы нормы и детей с СДВГ. У детей группы нормы высокий уровень развития указанного процесса выявлен у 51,5 % , тогда как в группе детей с СДВГ этот показатель равен нулю. Средний уровень развития мышления диагностирован у 45,4 % представителей группы нормы и 24 % в группе детей с СДВГ. Низкий уровень развития характерен 2,1 % участников группы нормы, а очень низкий выявлено только 1 % этой группы, тогда как удельный вес низкого и очень низкого уровней развития мышления в группе детей с СДВГ составляет по 38 %.

Для исследования особенностей восприятия детей дошкольного возраста (а именно целостности) мы использовали методику «Что спрятано в рисунках?». Для детей группы нормы характерен средний уровень развития восприятия, удельный вес которого составляет 76,3 %, тогда как для группы детей с СДВГ этот показатель составляет лишь 19 %. Зато у 55 % участников с СДВГ выявлен низкий уровень развития восприятия (в группе нормы – лишь 8,2 %), и у 26 % – очень низкий уровень развития. Развитие восприятия находится в тесной взаимосвязи с развитием внимания, поэтому следующим шагом нашего исследования была диагностика уровня развития внимания.

Внимание выполняет регулятивную функцию психических процессов и речевой деятельности, в частности. Эффективность реализации речи ребенка во взаимодействии с другими зависит от таких ее свойств, как концентрация и устойчивость. Именно они позволяют сосредоточить необходимое время на информации, которая поступает к ребенку посредством тех или иных языковых средств. У 29 % детей с СДВГ развитие этих свойств внимания находится на очень низком уровне. В 38 % этой категории детей выявлен низкий уровень развития концентрации и устойчивости внимания, и только у 33 % – средний уровень. Тогда как у представителей группы нормы 38 % детей имеют высокий уровень развития, 59 % – средний, и только в 3 % диагностирован низкий уровень развития внимания (концентрации и устойчивости). Полученные показатели развития внимания можно сопоставить с показателями развития восприятия. Мы видим, что у

детей с СДВГ эти два познавательные процессы находятся на низком или среднем уровнях развития. Это еще раз подтверждает мысль о взаимосвязи всех психических процессов личности. Ведь в ходе овладения речью именно внимание как психический процесс обеспечивает настройку восприятия на обработку той или иной информации, поступающей от окружающих.

Определение статистически значимых различий развития познавательных процессов детей группы нормы и детей с СДВГ осуществлялось с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок с поправкой на неоднородность дисперсии.

С помощью программного обеспечения статистической обработки результатов «SPSS 12.0 for Windows» осуществлены расчеты для выявления различий в показателях развития психических процессов двух групп детей (табл.1).

Таблица 1

Различия показателей развития познавательных процессов представителей группы нормы и детей с СДВГ

№ п/п	Познавательные процессы	Дети группы нормы	Дети с СДВГ	t-критерий Стьюдента
1	Вербальная память			
	1 проба	3,64	2,38	0,289
	5 проба	7,15	5,95	1,270*
2	Образная память	7,29	6,19	0,588
3	Восприятие	5,64	2,43	4,310**
4	Мышление	7,39	2,29	1,106*
5	Внимание	6,95	2,83	4,508**

Примечание:

** – значимость на уровне 0,01

* – значимость на уровне 0,05.

Статистически значимые различия выявлены в развитии таких познавательных процессов, как восприятие и внимание, мышление и вербальная память.

Обнаружив статистически значимые различия в показателях запоминания, мышления, восприятия и внимания у представителей группы нормы и детей с СДВГ, мы предполагаем влияние развития вышеуказанных психических процессов на протекание речевой деятельности детей с СДВГ. Поэтому целесообразной нам представляется

попытка установления взаимосвязи познавательных процессов и общего показателя развития речи по Гейдельбергскому тесту.

Для расчета наличия / отсутствия корреляционной связи между показателями познавательных процессов и речи использован r -коэффициент корреляции Пирсона. Метрическими переменными, для которых мы искали r -коэффициент корреляции Пирсона, были показатели вербальной памяти, образной памяти, восприятия, мышления, внимания и суммарный показатель развития речи по Гейдельбергскому тесту речевого развития. Полученные данные представлены в таблице (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь показателей познавательных процессов и речи

№ п/п	Познавательные процессы	Коэффициент корреляции Пирсона (r)
1	Вербальная память	
	1 проба	0,561**
	5 проба	0,527**
2	Образная память	0,458**
3	Восприятие	0,642**
4	Мышление	0,694**
5	Внимание	0,668**

Примечание:

** – корреляция значима на уровне 0,01

Значимые коэффициенты корреляционной связи между всеми показателями познавательных процессов (память, мышление, восприятие, внимание) и речью подтверждают правильность наших теоретических исследований и мысли о том, что речь насквозь пронизывает все познавательные процессы ребенка, которые не могут существовать отдельно друг от друга. Такие выводы наталкивают на размышления относительно различий развития не только познавательной сферы дошкольников с СДВГ, но и на мысль о существовании определенной специфики в развитии и эффективном использовании речи детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Для исследования особенностей речевой деятельности мы использовали Гейдельбергский тест. Значимые различия между показателями выполнения различных субтестов устанавливались с помощью t -критерия Стьюдента. Результаты исследования Л. В. Засекиной, С. В. Засекина, свидетельствуют о том, что эта методика показывает явную картину речевой компетентности детей дошкольного возраста (Засекина, Засекин, 2008). Практически все субтесты взаимосвязаны

между собой, что дает возможность установить процесс взаимовлияния различных компонентов речевой деятельности на конечный результат речевого процесса.

Статистически значимые различия в результатах выполнения субтестов Гейдельбергского теста речевого развития отражены в таблице 3. Как видим, различия между двумя группами обнаружены по всем субтестам, что подтверждает предположение об особенностях речевой деятельности с позиций психологического, лингвистического, психолингвистических подходов на всех уровнях.

Таблица 3

Отличия показателей речевого развития детей группы нормы и детей с СДВГ

№ п/п	Субтест	Дети группы нормы	Дети с СДВГ	t-критерий Стьюдента
1	Понимание грамматических структур	1,75	1,35	4,601**
2	Образование единственного-множественного числа существительных	1,37	0,69	6,096**
3	Имитация грамматических структур	1,14	0,90	3,382**
4	Коррекция семантически неверных предложений	1,24	0,58	6,765**
5	Словообразование	1,12	0,63	5,625**
6	Вариации названий	0,94	0,39	5,187**
7	Классификация понятий	1,35	0,95	3,459**
8	Рассказ для запоминания	0,98	0,60	4,139**
9	Образование степеней сравнения прилагательных	1,04	0,53	5,163**
10	Взаимосвязь вербальной и невербальной информации	0,95	0,60	4,077**
11	Кодирование и декодирование имеющейся интенции	0,97	0,51	5,183**
12	Конструирование предложений	1,19	0,49	6,579**
13	Нахождение слов	1,10	0,86	3,079**
	Запоминание рассказа	0,89	0,46	4,882**

Примечание:

** – значимость на уровне 0,01

Следует отметить, что в ходе исследования дети с СДВГ вели себя более раскованно, но постоянно отвлекались и привлечь их внимание удавалось лишь после длительной паузы. Речь детей была не содержательной и логически не связанной. Их внимание привлекал кабинет психолога – и они начинали вспоминать игры, в которые играли в нем, и настроить их на работу было сложно. Дети без расстройства показали лучшие результаты, хотя тратили на решение поставленных задач больше времени.

Применяя психолингвистический подход, проанализируем результаты выполнения дошкольниками заданий, направленных на определение состояния сформированности устной связной речи. К таким относятся задания, направленные на выявление умения старших дошкольников воспринимать содержание текста в целом и воспроизведение (пересказ прочитанного текста), умение составлять рассказ по серии сюжетных картинок и задание, направленное на исследование активного словарного запаса ребенка («Назови предметы»). Результаты выполнения задания на выявление умения воспринимать текст и воспроизводить его в группе детей с СДВГ оказались достаточно неоднородными. Среди исследуемых не обнаружено тех, которые бы смогли связно, целостно и самостоятельно воспроизвести прочитанный рассказ. В высказываниях значительного количества детей с СДВГ (59,5 %) наблюдались смысловые пробелы в пересказе текста, что свидетельствует о нарушении целостности их речевого высказывания. Такие дети часто нарушали очередность событий, воссоздавая сюжетную линию. Типичной была также ситуация, когда дети не могли назвать всех действующих персонажей рассказа или добавляли, придумывали своих героев. Трудности в передаче основного содержания рассказа и идентификации героев рассказа возникли у 30,5 % детей с СДВГ, которые смогли воспроизвести только определенный фрагмент рассказа, предложенного для пересказывания. Выявленные недостатки в целостности отражались и на связности речи. Нарушение связности оказалось в структурной неполноте предложений, пропусках в них слов, использовании преимущественно простых предложений.

Однако для детей группы нормы пересказывание не составило особого труда. Часть детей (13 %) справилась с задачами самостоятельно, правильно воспроизведя последовательность событий, главных персонажей, верно передав основной смысл рассказа. Значительная часть дошкольников группы нормы (72 %) воспроизвела рассказ

с достаточной полнотой, другие допускали лишь отдельные незначительные пробелы, которые, однако, не нарушали общей целостности их сообщения. Меньшее количество детей группы нормы (15 %) не смогли относительно полно воспроизвести элементы смысловой программы, допуская большое количество пробелов в переводе рассказа.

Итак, анализ результатов исследования, направленного на выявление состояния сформированности у детей умения воспроизводить содержание рассказа, показал: дошкольники с СДВГ имели трудности в переводе прочитанного текста. Они допускали как малые, так и большие пробелы при пересказывании рассказа. В общем, связность речи у детей с СДВГ нарушена, а пересказывание текста логически не завершено. Наличие длинных пауз и потребность в уточняющих вопросах экспериментатора свидетельствовали о низком уровне самостоятельности при выполнении заданий у детей с СДВГ.

Другой тип задач направлен на определение умений дошкольников по составлению рассказа по серии сюжетных картинок. Результаты исследования показали, что среди детей с СДВГ не было таких, которые бы смогли полностью самостоятельно и правильно построить развернутый рассказ по рисункам из предлагаемой серии. При выполнении данной задачи дошкольники с СДВГ (68,5 %), в отличие от детей группы нормы, нуждались в помощи для установления правильной последовательности расположения рисунков для составления рассказа по их сериях, то есть они не могли самостоятельно сформулировать речевое сообщение. Другая часть детей с СДВГ (31,5 %) при правильном самостоятельном расположении серии рисунков нуждалась в помощи в составлении рассказа. В итоге, результаты выполнения предложенного задания показали неумение строить наглядную программу будущего сообщения. Нарушение целостности в ответах детей сочеталось с нарушением связности, обусловленной синтаксической неполнотой предложений.

В отличие от детей с СДВГ, большинство представителей группы нормы (58,4 %) смогли составить цельные и завершенные рассказы. Их ответы были относительно полными, развернутыми по основным фазам сообщения и адекватными по логико-фактологической цепи событий. Другой части детей (41,6 %) предоставлялась незначительная помощь, поскольку их ответы были менее развернутыми.

Установлены также различия в морфологической структуре устной связной речи детей с СДВГ по сравнению с группой нормы при выполнении вышеупомянутого задания (табл. 4).

**Распределение частей речи в устной речи
дошкольников группы нормы и детей с СДВГ (%)**

№ п/п	Часть речи	Дети с СДВГ	Дети группы нормы
1	Существительные	14,6	15,6
2	Глаголы	56,8	34,6
3	Прилагательные	4,2	17,2
4	Наречия	3,7	8,5
5	Местоимения	12,3	11,9
6	Союзы	3,8	6,1
7	Предлоги	4,6	6,1

Проанализировав показатели морфологической структуры устной связной речи детей с СДВГ, можно сказать, что наиболее характерно употребление дошкольниками с СДВГ значительного количества глаголов и существительных по сравнению с другими частями речи. Также для группы детей с СДВГ характерно ограниченное применение прилагательных в устной речи. Как известно, прилагательные выражают атрибутивность, что свидетельствует о комплексности мышления, единстве наглядно-образного и вербально-логического мышления. С существительными можно соотнести обозначения вещей, с глаголами – обозначения событий, а с прилагательными – обозначение атрибутов вещей. Как видим, существенных различий в обозначении определенных вещей, объектов и основных их действий не наблюдается между группами детей нормы и детей с СДВГ. Однако мы можем говорить о такой особенности устной речи детей с СДВГ, как нарушение выделения основных признаков (атрибутов) вещей, явлений, объектов. Ведь, в отличие от детей с СДВГ, дошкольники группы нормы использовали в своей речи в три раза больше прилагательных. По нашему мнению, это напрямую связано с проявлением основного симптома синдрома дефицита внимания и гиперактивности, а именно нарушением концентрации и устойчивости внимания.

Относительно других частей речи, то чаще всего в связной речи обеих групп детей встречались личные местоимения. Основное количество предлогов, которые повторялись, были такими, что указывают на направление действия, а все применяемые детьми союзы были или связующими, или отрицательными.

Как показали результаты исследования устной связной речи у гиперактивных детей, они допускали значительное количество ошибок, а именно: пропуски слов и предложений, перестановка слов и предложений, замена необходимых слов другими. Так, у детей с СДВГ количество пропусков: слов – 37 %; предложений – 28 %; количество перестановок слов составляло 47 %; замена одних слов другими – 39 %. В отличие от данной категории детей, представители группы нормы, допустили значительно меньшее количество ошибок, связанных с пропуском слов и предложений (соответственно, 12 % и 9 %). В высказываниях детей группы нормы встречается меньшее количество перестановок слов (18 %) и замен (22 %).

Анализ результатов исследования синтаксического уровня речи дошкольников с СДВГ приведен в таблице 5.

Таблица 5

Синтаксическая структура устной связной речи детей с СДВГ и дошкольников группы нормы, %

Структурная единица	Дети:	
	с СДВГ	группы нормы
Простое нераспространенное предложение	64	38
Простое распространенное предложение	33	52
Сложное предложение	3	10

Обобщение материалов, связанных высказываний детей с СДВГ, показал, что наиболее употребляемой конструкцией в их речи являются простые нераспространенные и распространенные предложения, в которых при одном подлежащем имеется несколько сказуемых или второстепенных членов предложения. Распространение предложений происходило у детей данной категории чаще за счет перечня предметов. Среди сложных предложений в речи гиперактивных дошкольников чаще встречались сложносочиненные предложения с союзами **и, а**. По мнению Л. В. Засекиной, С. В. Засекина, такая перенасыщенность союзами **и** способствует проекции событий в воображении субъекта не в последовательной, темпоральной цепи, а симультанном, одномоментном пространственном образе. В свою очередь, этот прием актуализирует лучшую визуализацию реципиентом описываемых объектов, привлекая к работе правое полушарие головного мозга адресата (Засекина, Засекин, 2008). Итак, как установлено

исследованием, основной структурной единицей устной связной речи дошкольников с СДВГ является простое нераспространенное предложение.

Обобщая материалы исследования, можно сделать вывод о том, что у детей с СДВГ, по сравнению с детьми группы нормы, обнаружен недостаточный уровень сформированности умений и навыков устной связной речи, который проявлялся в том, что дошкольники имели значительные трудности при передаче смысловой программы рассказа, воспроизведении последовательности событий, нахождении и развитии замысла, восприятию речевого сообщения и выделении его основной мысли. Проведенное исследование показало, что недостаточный уровень сформированности умений и навыков связной речи привел к нарушению целостности и связности речевого высказывания детей с СДВГ.

Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования засвидетельствовали необходимость описания особенностей речевого портрета дошкольника с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Учитывая теоретические обобщения в результате изучения научной литературы, считаем, что речевой портрет – это индивидуальные особенности речевой деятельности, которые реализуются в психологическом, лингвистическом и психолингвистических проявлениях.

С целью установления основных структурных компонентов, определяющих речевой портрет дошкольника с СДВГ, проведен факторный анализ результатов исследования 42 детей с СДВГ в возрасте 5–6 лет.

Итак, осуществив анализ эмпирических данных, мы выделили основные факторы, которые позволили схематически изобразить основные компоненты речевого портрета детей дошкольного возраста с СДВГ (см. рис. 2).

Об особенностях речи детей с СДВГ с позиций лингвистического компонента речевого портрета мы можем говорить, используя не только результаты выполнения определенных субтестов Гейдельбергского теста, но и по результатам методики «Назови слова».

По результатам диагностического исследования речи детей выявлены грамматические особенности речи, а именно неточности согласования существительных и прилагательных, ошибки в склонении, образовании единственного и множественного чисел существительных, трудности в конструировании предложений. Характерной

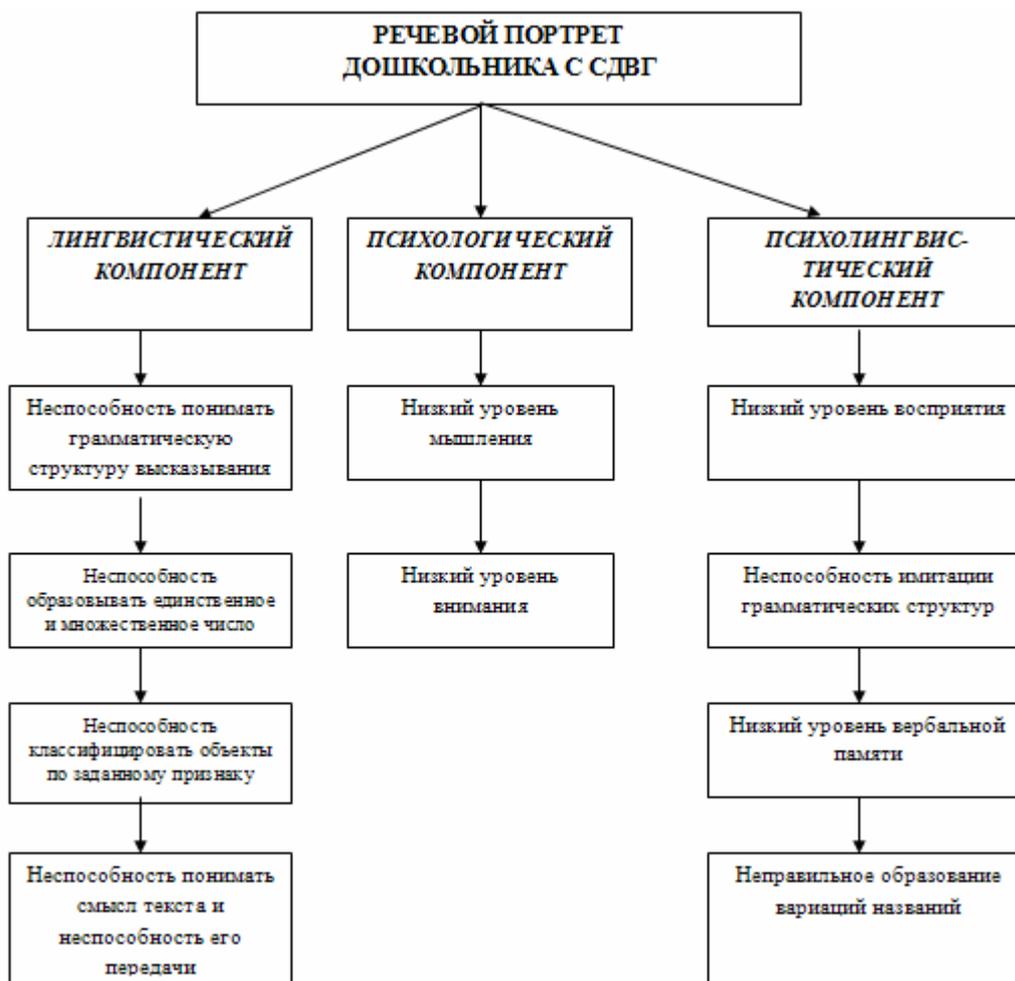


Рис. 2. Речевой портрет дошкольника с СДВГ

особенностью детей с СДВГ является использование ими в возрасте 5–6 лет преимущественно простых предложений (распространенных и нераспространенных), тогда как в норме характерно употребление и сложных конструкций. Лексические особенности речи гиперактивного ребенка проявляются в том, что она не обогащена антонимами, омонимами, метафорами, представлена обедненным лексическим запасом слов. Гиперактивные дети употребляют слова преимущественно с конкретным, прямым значением, оперируя только известными из опыта практического взаимодействия словами, категориями и понятиями.

Следующий компонент речевого портрета – психологический – характеризует речевую деятельность дошкольников с СДВГ с позиции развития когнитивных особенностей ребенка.

Об взаимосвязи речи и всех познавательных процессов мы говорили неоднократно. Следует еще раз подчеркнуть, что низкие показатели развития познавательных процессов у детей с СДВГ неизбежно влияют на процессы речи. Этот факт получил подтверж-

дение в результате эмпирического исследования, путем нахождения статистически значимых корреляционных связей между показателями речи, памяти, мышления, восприятия и внимания. У подавляющего большинства детей с СДВГ диагностированы низкий и очень низкий уровни развития таких познавательных процессов, как мышление и внимание. Это, в свою очередь, нашло свое отражение в выполнении ряда субтестов речевого развития. А именно, мы убеждены, что нарушение внимания как познавательного процесса накладывает свой отпечаток на низкие показатели, полученные по субтесту № 1 «Понимание грамматических структур». Ведь ребенок не может правильно выполнить задание, если он рассеянно слушал инструкцию к выполнению. Нарушение или недостаточное развитие концентрации и устойчивости внимания влияет на показатель субтеста № 10 «Рассказ для запоминания», так как выполнение этого субтеста предполагает активное включение внимания в процесс запоминания текста рассказа. Характерной особенностью, которую можно отнести к познавательной, является нарушение способности к продолжению смыслового ряда, и определенные трудности в классификации понятий. Такие выводы мы сделали на основе низких показателей выполнения соответствующих двух субтестов Гейдельбергского теста речевого развития, а именно субтеста № 7 «Классификация понятий» и субтеста № 13 (А) «Нахождение слов».

Последний – психолингвистический компонент речевого портрета личности дошкольника с СДВГ – предусматривает определение особенностей восприятия, понимания и порождения речи. В этот компонент вошли такие показатели, как восприятие, вербальная память, имитация грамматических структур и вариации названий. Низкие показатели, полученные по указанным переменным (кроме вербальной памяти), нашли свое отражение в выполнении ряда субтестов речевого развития. Мы убеждены, что низкий уровень восприятия как познавательного процесса накладывает свой отпечаток на показатели, полученные за субтестом № 3 «Имитация грамматических структур». Именно процесс восприятия определяет фонетическую и грамматическую точность воспроизведения определенного высказывания, что позволяет говорить о способности к слуховому дифференцированию и правильности артикуляции и синтаксических возможностях ребенка. Нарушение процесса восприятия неизбежно влияет и на выполнение субтеста № 1 «Понимание грамматических структур». Ведь ребенок не может правильно выполнить

задание, если он неверно воспринял инструкцию к выполнению. Нарушение или недостаточное развитие целостности восприятия влияет на показатель субтеста № 10 «Взаимосвязь вербальной и невербальной информации», так как выполнение этого субтеста предполагает восприятие не только зрительного образа (картинки с лицом), но и восприятие определенной речевой информации и соотнесение ее со зрительными образами, образование единого, целостного образа. Нарушение когнитивных процессов, безусловно, влияет на способность воспринимать и воспроизводить определенные тексты. Именно нарушение восприятия, смысловые пропуски и нарушение сюжетной линии в воспроизведении (пересказывании) рассказа является характерной особенностью детей с СДВГ. Дети с этим расстройством зачастую не могут перечислить всех персонажей рассказа, путают очередность событий в тексте, а также склонны отвлекаться от пересказывания текста и придумывать собственную историю. По результатам диагностического исследования, память дошкольников с СДВГ находится на среднем уровне, не затрудняя процессы узнавания, припоминания и вербализации названий объектов, явлений, предметов.

Таким образом, анализ научных источников по проблеме исследования речи позволил выделить психологический, лингвистический, психолингвистический подходы к ее изучению. Установлено, что подавляющее большинство детей с СДВГ имеет низкий уровень развития мышления, восприятия, концентрации и устойчивости внимания. Эмпирически подтверждена связь речи с мышлением, восприятием, памятью и вниманием. Установлен речевой портрет дошкольника с СДВГ, который состоит из трех компонентов – лингвистического, психологического и психолингвистического. Лингвистический компонент охватывает такие составляющие речевой компетентности дошкольника, как способность понимать грамматическую структуру высказывания, образовывать единственное и множественное число, классифицировать объекты по заданному признаку и понимать смысл текста и способность его перевести. Психологический компонент речевого портрета обеспечивается уровнем развития таких познавательных процессов, как мышление и внимание. Психолингвистический компонент включает неспособность имитации грамматических структур, неправильное образование вариаций названий ребенком и низкий уровень развития восприятия. Перспективы исследований видим в дальнейшем основательном анализе механизмов развития речи дошкольников с СДВГ и разработке модели языковой личности детей этой категории.

Литература

1. Ахутина Т. В. Еденицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина // Исследования речевого мышления в психолингвистике. – М. : Наука, 1985. – № 2. – С. 237–242.
2. Брызгунов И. П. Непоседливый ребёнок, или всё о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – [2-е изд., испр. и доп.] – М. : Психотерапия, 2008. – 208 с.
3. Брызгунов И. П. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей (вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза) / И. П. Брызгунов, В. Р. Кучма – М. : [б. и.], 1994. – 43 с.
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Лев Семенович Выготский – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь : [психол. исслед.]. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с. – (Собрание трудов).
6. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 396 с.
7. Детская речь: психолингвистические исследования : [сб. ст. / отв. ред. Т. Н. Ушакова, Н. В. Уфимцева]. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 224 с.
8. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія : 2-ге вид. : [навч. посіб.] / Тетяна Вікторівна Дуткевич. – К. : Центр учб. л-ри, 2009. – 392 с.
9. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации [речевой онтогенез] / предисл. Р. Г. Котова, А. И. Новикова. – М. : Наука, 1982. – 157 с.
10. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 364 с.
11. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / Александра Александровна Залевская. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
12. Засекіна Л. В. Вступ до психолінгвістики / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2002. – 168 с.
13. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
14. Засекіна Л. В. Психолінгвістика, мовленнєва діяльність, особистість: співвідношення понять у контексті мовленнєвої генези дитини / Л. В. Засекіна // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : наук.-теорет. зб. / голов. ред. В. П. Коцур. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 15. – С. 83–86.

15. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речево́й деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

16. Калмикова Л. О. Психолінгвістичні принципи розвитку мовленнєвої діяльності в старших дошкільників / Л. О. Калмикова // Психолінгвістика : [зб. наук. пр. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» / голов. ред. О. О. Селыванова]. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. – Вип. 4. – С. 51–56.

17. Калмикова Л. О. Психологічні засади розрізнення операцій і дій як одиниць мовленнєвої діяльності / Л. О. Калмикова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : наук.-теорет. зб. / голов. ред. В. П. Коцур. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 15. – С. 86–88.

18. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М. : ИЯ РАН, ТГУ, 1997. – 331 с.

19. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / А. А. Леонтьев ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т – Москва ; Воронеж : Моск. психолого-социальный ин-т : МОДЭК, 2001. – 448 с. – (Психологи отечества).

20. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Алексей Алексеевич Леонтьев. – 4-е изд., испр. – М. : Смысл ; Издат. центр «Академия», 2005. – 288 с.

21. Леонтьев А. А. Психолінгвістические еденицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : УРСС, 2003. – 306 с.

22. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. / А. Н. Леонтьев ; под общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с. : ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

23. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев ; под общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с. : ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

24. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребёнка : [хрестоматия по возрастной психологии : сост. Л. М. Семенюк / А. Н. Леонтьев под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 358 с.
25. Ли́ла М. В. Мовленнєвий розвиток дітей / М. В. Ли́ла // Традиції родинного виховання та сучасність : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – К., 2004. – С. 55–57.
26. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – М. : [б. и.], 1956. – 326 с.
27. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
28. Мушкевич М. І. Особливості пізнавальної сфери дітей з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги / М. І. Мушкевич // Психологічні перспективи. – Вип. 15. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2010. – С. 140–150.
29. Осетрова Е. В. Речевой портрет полетического деятеля: содержательные и коммуникативные основания / Е. В. Осетрова // Лингвистический ежегодник Сибири. – Вып. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0088435.pdf.
30. Павелків Р. В. Дитяча психологія : [навч. посіб.] / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академ-видав, 2008. – 432 с. – (Альма-матер).
31. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже – М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 680 с.
32. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко. – Киев : Нора-Принт, 2002. – 308 с.
33. Психолінгвістика : учеб. для вузов / под ред. Т. Н. Ушаковой. – М. : ПЭРСЭ, 2006. – 416 с.
34. Психология высших когнитивных процессов / под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. И. Чуприковой. – М. : ИП РАН, 2004. – 304 с. (Труды Института психологии РАН)
35. Психологія мовлення і психолінгвістика : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Л. О. Калмикова, Г. О. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко ; за заг. ред. Л. О. Калмикової. – К. : Переяслав-Хмельницький пед. ін-т, вид-во «Фенікс», 2008. – 235 с.
36. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / Ирина Михайловна Румянцева. – М. : ПЕРСЭ ; Логос, 2004. – 319 с. : ил.

37. Слобин Д. Психолингвистика. Хомский и психология / Д. Слобин, Дж. Грин ; пер. с англ. ; под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева. – Изд. 4-е, стереотип. – М. : КомКнига, 2006. – 352 с.

38. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике / Ф. де. Соссюр ; пер. с фр. Б. П. Нарумова ; общ. ред., вступ. ст. и комент. Н. А. Слюсаревой. – М. : Прогресс, 2000. – 280 с. – (Филологи мира).

39. Ушакова Т. Н. Психолингвистика. / Т. Н. Ушакова – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.

40. Фрумкина Р. М. Психолингвистика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Р. М. Фрумкина. – 3-е изд., испр. – М. : Издат. центр «Академия», 2007. – 320 с.

41. Хомский Н. Язык и проблемы знания / Н. Хомский // Вестник Моск. ун-та. – Серия : Филология. – М., 1995. – № 4. – С. 131–157.

42. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М. : КомКнига, 2007. – 427 с.

Г. В. Тригуб

Психологические основы овладения иностранным языком младшими школьниками с ведущей левой рукой

Развитие украинского общества, как и отечественного образования, в частности, направленного на формирование всесторонне развитой личности, способной к непрерывному обучению в различных учебных заведениях европейского и мирового пространства, по-новому расставляет акценты относительно требований в иноязычной компетенции учащихся.

Введение государственного стандарта начального общего образования в 2012 г. актуализирует значимость речевого развития младших школьников, предусматривая овладение умениями общаться в устной и письменной форме с учетом мотивов и норм речевого поведения в типичных коммуникативных ситуациях. В государственном стандарте подчеркивается важность овладения иностранным языком младшими школьниками в совокупности с коммуникативными умениями, языковыми знаниями и навыками, развивающимися на языковом, речевом и социокультурном уровнях.

Несмотря на значительное количество исследований по психологии овладения языком Л. С. Выготского (Выготский, 2001), Е. Ф. Волобуевой (Волобуева, 2011), Л. В. Засекиной (Засекина, 2009), И. А. Зимней

(Зимняя, 2001), Л. А. Калмыковой (Калмыкова, 2008), И. В. Ковальчук (Ковальчук, 2005), О. Н. Лозовой (Лозова, 2007), А. А. Леонтьева (Леонтьев, 2001), С. Д. Максименко (Максименко, 1999), М. О. Орап (Орап, 2007), О. А. Соловей (Соловей, 2009), Т. М. Ширяевой (Ширяева, 2008), Т. В. Черниговской (Черниговская, 1983), Т. Д. Щербан (Щербан, 2004) и др., особенности этого процесса с учетом межполушарной асимметрии мозга не получили основательного изучения. Исследование индивидуального профиля латеральной организации высших психических функций, который определяет задатки и способности человека, позволяет по-новому взглянуть на особенности психического развития левшей, а также на содержание психолого-педагогического обеспечения их учебной деятельности.

Существуют исследования, целью которых является определение общей, творческой, художественной одаренности левшей: В. Н. Дружинин (Дружинин, 2008), А. Р. Лурия (Лурия, 1969), А. П. Чуприков (Чуприков, 2010), Е. Д. Хомская (Хомская, 2005), в которых подчеркивается тот факт, что левша остается левшой на всю свою жизнь, поэтому попытки переучить пользоваться правой рукой истощают школьника, а также противоречат условиям биопсихического развития ребенка. Следует отметить, что, несмотря на рост научного интереса к проблеме леворукости, практически отсутствуют исследования речевого развития таких детей, особенно на этапе сенситивного развития в начальной школе. Исходя из идеи Л. С. Выготского о совместности когнитивных механизмов овладения родным и иностранным языками в речемыслительной деятельности личности (Выготский, 2001), считаем, что эти процессы будут иметь свою специфику у левшей, по сравнению с правшами. Такая специфика требует и специально организованных психолого-педагогических условий для эффективного овладения иностранным языком.

Таким образом, с одной стороны, активизация научного интереса к психическому развитию левшей-детей, отказ от переучивания в использовании левой руки в различных видах деятельности, а с другой – отсутствие комплексных исследований по овладению иностранным языком этими детьми, подчеркивают актуальность и значимость выбранной темы исследования.

Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически исследовать психологические особенности овладения иностранным языком детьми-левшами младшего школьного возраста.

Реализация поставленной цели предусматривала выполнение следующих **задач**:

1. Осуществить теоретический анализ научных исследований в отечественной и зарубежной литературе по проблеме психических особенностей левшей младшего школьного возраста и влияния этих особенностей на овладение иностранным языком.

2. Эмпирически исследовать овладение левшами иностранным языком как речемыслительной деятельностью, представленной чувством языка, понятийным мышлением, речевым развитием; мотивацию речевого развития детьми-левшами младшего школьного возраста.

3. На основании теоретического и эмпирического изучения проблемы разработать психолингвистическую модель овладения иностранным языком детьми-левшами младшего школьного возраста.

4. Обосновать психолого-педагогическое обеспечение эффективного овладения иностранным языком детьми младшего школьного возраста.

Экспериментальная база исследования: экспериментальной работой было охвачено 204 ребенка – учащихся 3–4 классов школ г. Луцка (специализированные школы I–III ступеней № 1 и № 5 с углубленным изучением английского языка, Луцкая гимназия № 18), среди которых 24 – дети-левши.

Результаты анализа исследуемой проблемы позволяют сделать выводы о том, что овладение иностранным языком подчиняется общим механизмам и закономерностям речевой деятельности младшего школьника, которая, с одной стороны, основывается на речевых действиях и операциях с фонетическим, лексическим, грамматическим, прагматичным языковым материалом, а с другой – содержит речевые стадии планирования, реализации и контроля. Овладения иностранным языком, по И. А. Зимней, А. А. Леонтьеву, – это овладение речевой деятельностью с помощью иностранного языка.

Результаты теоретического анализа литературы позволили установить основные подходы к овладению иностранным языком в отечественных и зарубежных психологических и психолингвистических исследованиях. К ним относятся естественный, культурно-исторический, деятельностный, субъектный, ассоцианистский, трансформационный, психотерапевтический, нейропсихолингвистический подходы. В каждом из них овладение иностранным языком связывается с развитием иноязычной речи. В русле естественного подхода (как и бихевиоризма) речь исследуется как рефлекторная деятельность высшей нервной системы в совокупности с автоматизированными действиями-ответами на вербальные и невербальные стимулы:

И. М. Сеченов (Сеченов, 2001), И. П. Павлов (Павлов, 1973), Р. Скиннер (Скиннер, 1957) и др. Концептуальное поле естественного подхода определяется такими понятиями, как речь, мозг, рефлекс, психика.

С позиции культурно-исторического подхода Л. С. Выготского (Выготский, 2001) иноязычная речь рассматривается как функция мозга и психическая интериоризация знаков, производимых иноязычной культурой. В рамках этого подхода ученые уделяют внимание определению таких понятий, как речемыслительная деятельность, сознание, значение. В деятельностном подходе (И. А. Зимняя (Зимняя, 2001), Л. А. Калмыкова (Калмыкова, 2008), А. А. Леонтьев (Леонтьев, 2003) и др.) иноязычная речь исследуется как своеобразная деятельность, содержащая автоматизированные операции, действия, которые воплощаются в иноязычные навыки и умения. Следовательно, к основным понятиям относятся речевые операции, речевые действия и речевая деятельность. В субъектном подходе (Б. Г. Ананьев (Ананьев, 2001), А. В. Брушлинский (Брушлинский, 1982) и др.) изучается иноязычная речь как функция субъекта познания, и акцент осуществляется на определении таких понятий, как речь, структурно-функциональная характеристика субъекта познания.

В рамках психолингвистического подхода (А. А. Залевская (Залевская, 2000), Л. В. Засекина (Засекина, 2008) и др.), основанного на двух направлениях – асоцианистском (Осгуд, 2008) и трансформационном (Хомский, 1995), – исследуется иноязычная речь в совокупности трех этапов: восприятие, понимание и порождение речи, а также иноязычная активность с использованием трансформаций ядерных когнитивных структур и универсальных коннотативных значений. К терминологическому полю психолингвистического подхода к овладению иностранным языком относятся, прежде всего, такие понятия, как иноязычная способность и иноязычная активность. С позиции психотерапевтического подхода для эффективного овладения иностранным языком предлагаются соответствующие психокоррекционные и суггестивные техники: лингвопсихологический тренинг (Румянцева, 2004), интенсивный психолингвистический тренинг (Ширяева, 2008), профессиональный тренинг для формирования продуктивного билингвизма (Пастрик, 2005). В русле нейропсихолингвистического подхода (Арабски; 2007, Бердгсон, 2005; Черниговская, 1983) овладение иноязычной речью рассматривается с учетом закономерностей функционирования мозга.

Учитывая проанализированные подходы, можно утверждать, что наибольшая активность личности как субъекта познания в овладении иностранным языком осуществляется в детстве, в период старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Младший школьный возраст характеризуется следующими особенностями: изменением ведущей деятельности и переходом к новой социальной ситуации, развитием произвольности, внутреннего плана действий и рефлексии, зарождением и расширением мотивации учебной деятельности, увеличением количества коммуникативных ситуаций.

Следует отметить: леворукость является парциальным случаем левшества, которое влияет на эффективность учебной деятельности ребенка и операционализируется наряду с сенсорной асимметрией в понятие «индивидуальный профиль латеральной организации функций». Дети-левши испытывают трудности при восприятии и запоминании сложных сочетаний букв, что обуславливает медленный темп чтения и письма; формирование зрительного образа букв, цифр; выделение и различение геометрических фигур; написание букв различных размеров; зеркальное воспроизведение букв и т. д.

Результаты теоретического изучения проблемы подтверждают необходимость эмпирического исследования овладения иностранным языком на основе общих закономерностей речевой и мыслительной деятельности ребенка-левши младшего школьного возраста.

Методологической основой эмпирического исследования речевой деятельности младших школьников с доминирующей левой рукой являются нейропсихологические принципы А. Р. Лурии (Лурия, 1969), Е. Д. Хомской (Хомская, 2005). Использование принципа системной локализации высших психических функций является основанием для рассмотрения взаимодействия сложных функциональных мозговых систем как физического субстрата иноязычной речи; принцип динамической локализации высших психических функций предполагает учет специфики мозговых систем, регулирующих иноязычную речь ребенка младшего школьного возраста; на основе принципа межполушарной функциональной асимметрии исследована моторная асимметрия; принцип биосоциального влияния на межполушарную асимметрию предусматривает учет функциональной специализации полушарий в конкретной деятельности.

Эмпирическое исследование осуществлялось с помощью следующих методов и методик: тесты Э. Кречмера (демонстрация действий повседневной активности), Луриевские пробы «Переплетение пальцев рук», «Поза Наполеона», «Аплодисменты», беседы с

учителями и родителями для определения ведущей руки ребенка, методика Н. И. Жинкина для анализа письменных произведений в соответствии с отбором слов, распределением предметных признаков в группе предложений, местом предиката, связью двух предложений для изучения иностранных письменных сочинений учащихся (Жинкин, 1982); ассоциативный эксперимент для изучения чувства языка как совокупности центральных / периферических и синтагматических / парадигматических реакций, методика А. Р. Лурии «Исключение лишнего» для определения уровня формирования понятийного мышления, методика Г. Эббингауза для установления уровня речевого развития, методика Л. М. Собчик «Тест цветовых выборов» для определения мотивации речевого развития младших школьников.

Для исследования иноязычной письменной речи по методике Н. И. Жинкина ученикам предложено написать небольшой рассказ на английском языке со словами «девочка», «мальчик», «река», «лес», «бабочка». Статистически значимые различия между разными показателями иноязычной письменной речи детей с ведущей левой и правой рукой устанавливались с помощью критерия \bar{U} -Манна-Уитни для независимых выборок.

По мнению Н. И. Жинкина, письменная речь наиболее полно отражает уровень владения языком, так как предусматривает произвольный подбор орфографических, лексических, грамматических языковых единиц, отличающихся скорее четкой продуманностью, чем спонтанностью. Тщательный подбор языковых единиц в письменной речи также обусловлен тем, что с помощью языковых средств необходимо кратко передать все экспрессивные признаки текста, которые в устной речи могли бы воплотиться в паравербальные элементы.

Критерий анализа иноязычной письменной речи – отбор слов, определяющийся количеством лексических единиц, выражает сложную аналитико-синтетическую деятельность на вербальном материале. У детей с ведущей правой рукой показатель количества слов в абсолютной величине (единицах) оказался выше по сравнению с детьми-левшами (соответственно, 19,8 и 12,9 слов). Это свидетельствует о том, что учащиеся с ведущей правой рукой, используя большее количество слов, лучше находят подходящие для конкретной задачи лексические и грамматические конструкции. Следует отметить, что дети с ведущей левой рукой компенсируют эту гибкость использованием слов родного языка. Таким образом, встречались произведе-

дения детей-левшей, где иностранная речь сопровождалась словами родного языка. Очевидно, это были случаи, когда не хватало англоязычной лексической единицы. Рассмотрим фрагмент такого сочинения:

I am girl and boy we go to the river. We look the butterfly. День був дуже гарний. We love the butterfly.

Поскольку данная особенность не наблюдается у праворуких детей, можем сделать вывод, что в течение овладения иностранным языком у левшей включаются механизмы так называемого «переходного языка», которые регулируют их речемыслительную деятельность. Это согласуется с мнением А. А. Леонтьева (Леонтьев, 2003) о том, что порождение иноязычной речи основывается на межъязыковой модели, охватывающей общие и отличительные элементы между родным и иностранным языками.

Следующим критерием для изучения произведений является распределение предметных признаков в группе предложений. Особенности такого распределения устанавливаются, благодаря адекватности отобранных слов к предмету высказывания (названия субъектов / объектов и их признаков). Для определения распределения предметных признаков в сочинении использовался показатель нарративной целостности, который определялся по шкале от 0 до 5 баллов. Необходимым условием нарративной целостности иноязычного сочинения является использование союзов для последовательного развертывания вступления, завязки, кульминации, заключения. Для определения нарративной целостности сочинений использовался метод экспертной оценки. В оценке нарративной целостности участвовали пять преподавателей английского языка со стажем работы более 10 лет. Среднегрупповой показатель нарративной целостности иностранных сочинений оказался выше у праворуких детей (3,50 балла), по сравнению с левшами (2,35 балла), что свидетельствует о логичности речемыслительных действий в развертывании событий, изложенных в произведении.

Нарративная целостность тесно связана с предикативностью произведения, которая определялась количеством употребляемых в произведениях глаголов. Среднегрупповой показатель количества глаголов в произведениях левшей составляет 3,35 единицы, тогда как у правшей – 5,20 единиц. Этот показатель в значительной степени зависит от меньшего количества субъектов, которые наблюдались в произведениях детей с ведущей левой рукой. Уменьшение количества глаголов также свидетельствует о сокращении новой информации в

произведениях детей с доминирующей левой рукой, спаде динамичности произведения и плотности информации в целом.

Следующий критерий – связь между предложениями, – определяющийся количеством употребляемых союзов в произведении, также слабо выражен у левшей, по сравнению с правшами (среднегрупповые показатели в единицах – 0,12 и 1,50, соответственно). Это свидетельствует о том, что левшам труднее устанавливать причинно-следственные, дополнительные, соединительные отношения между различными фрагментами действительности и вербализировать их соответствующими союзами.

Результаты эмпирического исследования динамики овладения иностранным языком у учащихся третьих и четвертых классов свидетельствуют о существовании скачка в показателях письменной речи на иностранном языке у учащихся четвертого класса. Наблюдается рост среднегруппового показателя количества слов в целом (соответственно, 10,0 и 16,0 единиц); количества слов в одном предложении (3,3 и 4,0 единиц); количества предложений в тексте (соответственно, 3,0 и 5,0 единиц). Следовательно, у учащихся четвертого класса способность использовать имеющийся иноязычный запас слов в соответствии с конкретной задачей является несколько выше. Наблюдается значительная динамика в овладении родным языком у учащихся третьих и четвертых классов. Так, установлено увеличение среднегруппового показателя количества слов в целом (соответственно, 65,0 и 150,0 единиц); количества слов в одном предложении (соответственно, 6,5 и 7,5 единиц) и количества предложений в тексте (соответственно, 10,0 и 20,0 единиц). Это подтверждает тот факт, что овладение родным языком происходит эффективнее, чем иностранным. По-нашему мнению, это связано не только с когнитивными механизмами речемыслительной деятельности, а и с методикой преподавания иностранного языка в начальной школе.

Следующим шагом эмпирического исследования является диагностика речемыслительной деятельности детей в совокупности чувства языка, понятийного мышления и уровня речевого развития. Чувство языка понимаем одновременно как процесс и результат интуитивно-чувственного отражения действительности, который основывается на речевом опыте личности и служит важной предпосылкой формирования иноязычных знаний и иноязычной компетенции в целом (Божович, 2008; Засекина, 2009; Лозовая, 2007).

Для исследования чувства языка использован свободный ассоциативный эксперимент, во время которого дети наводили ассоциации на десять слов-стимулов. Каждый ответ-реакция анализировался по двум параметрам: грамматическому (синтагматическая / парадигматическая реакции), а также логическому (центральная / периферическая реакции). Увеличение парадигматических реакций свидетельствует о развитии понятийного мышления, тогда как доминирование синтагматических – о комплексности и синкретичности мыслительных операций.

Преобладание центральных реакций свидетельствует о знании языка, тогда как рост периферических реакций – о низком уровне знаний семантики языка. Максимальный балл грамматических парадигматических и логических центральных реакций – 10. Установлено, что существуют различия по критерию U-Манна-Уитни (6,334) между показателями логической центральной и периферической реакции у детей с ведущей правой и левой рукой на уровне значимости $p \leq 0,05$. В выборке левшей количество периферических реакций больше (соответственно, 6,46 и 5,58 единиц). Увеличение периферических реакций показывает, что дети-левши хуже чувствуют необходимый контекст использования лексической единицы, а также испытывают трудности в установлении существенных свойств объектов на основе визуальных, функциональных, причинно-следственных отношений.

Также наблюдается значительный лексический расброс (вариативность) ассоциаций в группе левшей, ведь количество повторяющихся семантических слов-универсалий значительно сокращается. Данные результаты согласуются с доминированием периферических реакций у этих детей, что обуславливает подобное разнообразие ассоциативного пространства.

Таким образом, доминирование синтагматических и периферических ассоциаций, а также разнообразие ассоциативных сетей по различным словам-стимулам в выборке левшей свидетельствует об их недостаточном чувстве языка. Такой вывод исходит из того, что ассоциация, первой приходящая на ум, является результатом комплексного переплетения сознательных и бессознательных психических механизмов основывается на речевом опыте ребенка, позволяющем, в итоге, чувствовать контекст и различные семантические оттенки лексической единицы.

Для определения развития понятийного мышления младшим школьникам предлагалась методика «Исключение лишнего», максимальное количество баллов, соответствующее развитию понятийного мышления, – 10. Для диагностики уровня речевого развития младших школьников использовалась методика Г. Эббингауза, представленная в виде текста с пропущенными словами. Методика предлагалась испытуемым на родном языке и была адаптирована для возраста младшего школьника Л. Г. Терлецкой (Терлецкая, 2008). Каждое правильно вставленное слово равно одному баллу, максимальное количество баллов – 13.

Установлено, что существуют значимые различия по критерию U-Манна-Уитни (-4,517) в показателях понятийного мышления и речевого развития школьников на уровне значимости $p \leq 0,05$. У праворуких детей показатели понятийного мышления и речевого развития являются выше, по сравнению с левшами, соответственно, среднегрупповые показатели в баллах понятийного мышления – 9,33 и 8,66 и речевого развития – 9,55 и 6,45. Учитывая тот факт, что овладение иностранным языком, как и родным, основывается на общих закономерностях речемыслительной деятельности, в частности способности к оформлению мысли в понятиях, можно утверждать о необходимости создания психолого-педагогических условий для овладения иностранным языком детьми-левшами.

Согласно идеям отечественной психологии речи, последняя определяется мотивом (Выготский, 2001). Важность психических состояний и свойств для реализации любой деятельности, речевой в частности, обуславливает необходимость диагностики мотивации речевого развития младших школьников. С этой целью использовался «Тест цветовых выборов» Л. М. Собчик в адаптированном варианте Л. Г. Терлецкой (Терлецкой, 2008) для личности младшего школьника.

Результаты эмпирического изучения доминирующей мотивации и потребностей младших школьников в соответствии с ведущей рукой на основе цветовых выборов, а также сопоставление этих показателей с формированием чувства языка, понятийного мышления и уровня речевого развития свидетельствуют об особенностях мотивационной сферы левшей, которые заключаются в сенсбилизации, стремлении к социальной изоляции и отождествлении себя с прекрасным, проявлением индивидуальности и иррациональности. Такие мотивы и интенции не являются благоприятным фоном для социальной активности, коммуникативной в частности. Поэтому необходимым является

психолого-педагогическое обеспечение эффективного овладения иностранным языком детьми с ведущей левой рукой.

Особенности обеспечения эффективного овладения иностранным языком левшами младшего школьного возраста заключаются в создании благоприятных психолого-педагогических условий. Для создания благоприятных условий эффективного овладения иностранным языком младшими школьниками-левшами необходимо обобщить результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы. С этой целью предлагается психолингвистическая модель овладения иностранным языком леворукими детьми младшего школьного возраста (рис.1). Вслед за А. А. Леонтьевым (Леонтьев, 2003), психолингвистическую модель рассматриваем в качестве логической конструкции, которая отражает конкретные характеристики исследуемого объекта или процесса и предоставляет новую информацию о них.

Предложенная модель содержит три основных К: конструкты, категории и концепты. Основными категориями в контексте овладения языком, которые служат концептуальной базой для любой психологической модели, по А. А. Леонтьеву, являются речевая деятельность и развитие.

Основными конструктами модели являются чувство языка и понятийное мышление, так как конструкт – это теоретическое и эмпирическое понятие, выполняющее функции мыслительных инструментов-средств для осуществления перехода от теоретических обобщений к эмпирии и наоборот (Фурман, 2008). Чувство языка и понятийное мышление выполняют функции интуитивно-чувственных и логически-рациональных инструментов-средств для перехода от знаний иностранного языка (языковая способность) к их активному использованию в коммуникативных ситуациях (языковая готовность).

Основными концептами для описания функционирования модели овладения иностранным языком являются автоматизированные операции и речевые действия в совокупности с речевыми мотивами, потребностями и интенциями. Эти концепты наполняются онтологическим содержанием, так как именно они задают концептуальную схему для отбора соответствующих упражнений и их реализацию во время занятия.

При создании психолого-педагогических условий овладения иностранным языком важным также является учет основных принципов психологии обучения иностранному языку. Процессы овладения и обучения на иностранном языке взаимосвязаны, поскольку осно-

вываются на общих механизмах речемыслительной деятельности личности. Также необходимо подчеркнуть, что обучение иностранному языку и овладение им – это два разных процесса.

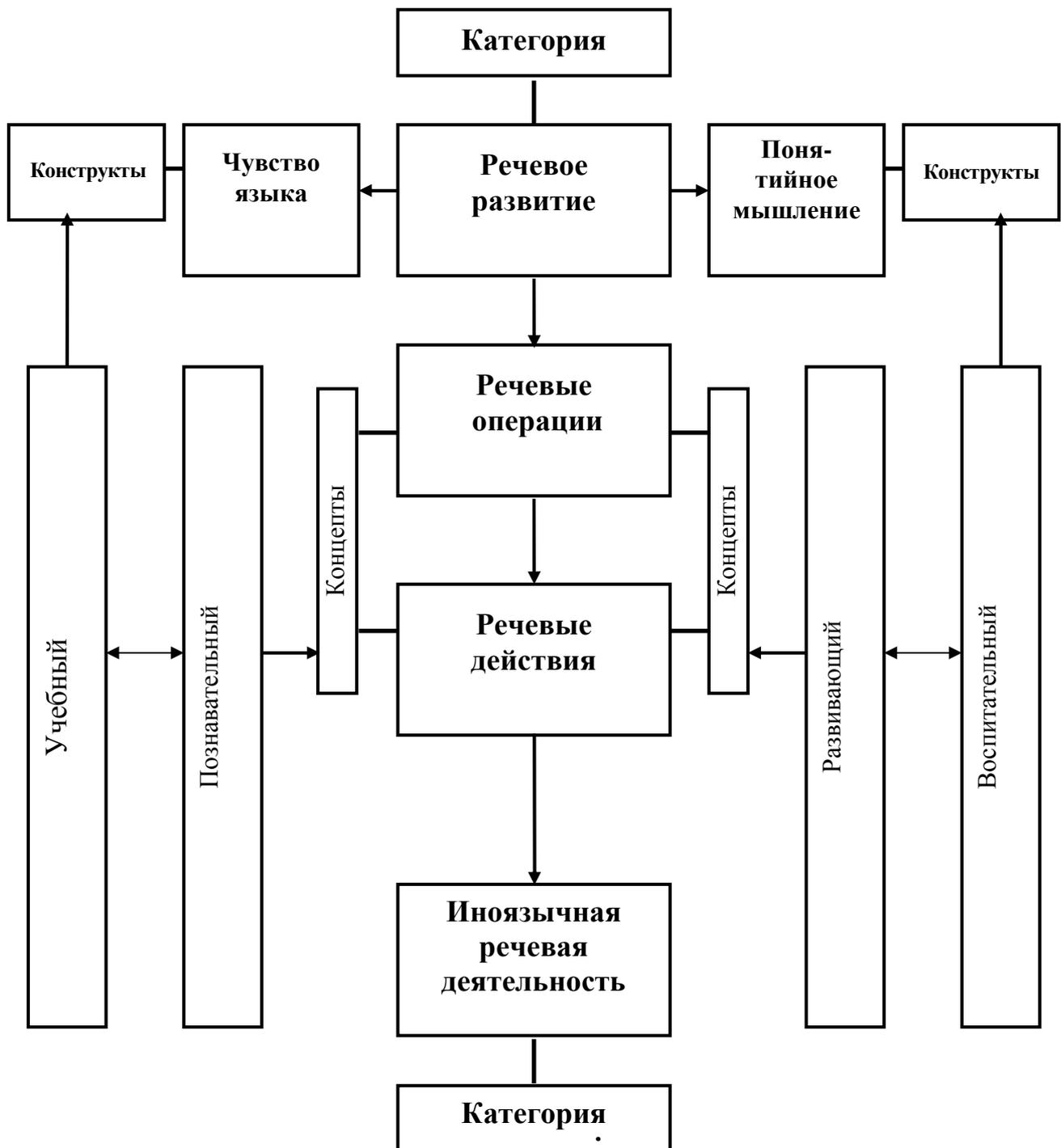


Рис. 1. Психолингвистическая модель овладения иностранным языком детьми-левшами младшего школьного возраста

Обучение иностранному языку является предметом изучения методики преподавания иностранного языка, которая предлагает ряд инновационных эффективных методов, техник и приемов обучения. Овладение иностранным языком предполагает акцент на субъекте обучения, его психическом потенциале и активности в овладении иноязычным материалом. В то же время неверным было бы налаживание процесса овладения иностранным языком, не учитывая специфики психологических задач этого процесса.

По нашему мнению, объединяющим аспектом процесса овладения и обучения иностранному языку является соблюдение таких содержательных характеристик этих процессов, как учебная, познавательная, развивающая и воспитательная. Учебный аспект овладения иностранным языком реализуется в формировании всех выделенных компонентов модели: чувства языка, понятийного мышления, речевого развития в целом. Учебный аспект на проведенных нами занятиях реализовывался в межличностном общении детей в виде диалогической и полилогической речи. Такое общение играло важную роль с учетом мотивационных особенностей левшей – низкой социальной направленностью и активностью. Активизация потребности в коммуникативном взаимодействии основывалась на отборе интересующей младшего школьника информации, которая сопровождалась ярким иллюстративным материалом.

Реализация познавательного аспекта основывается на расширении знаний о предметах окружающего мира. Учитывая то, что многие левши занимаются искусством, подавляющее большинство упражнений было сконцентрировано на музыке, живописи, литературном творчестве и т. д. В ходе занятий мы пытались удовлетворить познавательные интересы детей в интересующей их сфере.

Развивающий аспект овладения иностранным языком реализуется на всех этапах работы, ведь сконструированная модель предусматривает развитие всех компонентов: чувства языка, понятийного мышления, речевого развития в целом. Во время занятия использовались упражнения по развитию фонематического слуха, лексических и грамматических операций и действий, а также смыслового порождения иноязычной речи без наглядного материала на уровне произведений-размышлений.

Использованные упражнения также были направлены на развитие различных познавательных процессов младших школьников (ощущения, восприятия, воображения, памяти, мышления). Учитывая

предметность и конкретность их мышления, использовались реальные предметы для ознакомления с ними на уровне осязательного и зрительного ощущения и восприятия. Сказочные сюжеты соответствовали развитию продуктивного и творческого воображения учащихся с ведущей левой рукой.

Воспитательный аспект при овладении иностранным языком использовался для формирования чувства уважения учащихся друг к другу, любви к Родине, к родному и иностранному языку, уважительного отношения к людям, животному и растительному миру. Контекст овладения иностранным языком открыл широкие возможности для обучения, познания, развития и воспитания младших школьников, что непременно должно учитываться при создании психолого-педагогических условий.

Психолого-педагогические условия для овладения иностранным языком создавались в течение 2010/2011 учебного года на базе специализированной школы с углубленным изучением английского языка № 1 г. Луцка. С согласия родителей и детей для обучения были приглашены младшие школьники с ведущей левой рукой из разных школ г. Луцка. Обучение осуществлялось в виде факультативных занятий три раза в неделю. В нашем понимании, психолого-педагогические условия – это учебная среда, организованная благодаря специальной системе учебных мероприятий и способствующая овладению иностранным языком младшими школьниками.

Для проверки эффективности психолого-педагогического обеспечения овладения иностранным языком осуществлена диагностика показателей речемыслительной деятельности в совокупности формирования чувства языка, понятийного мышления, уровня речевого развития, а также иноязычной письменной речи детей-левшей экспериментальной (25 человек) и контрольной (25 человек) групп на констатирующем и формирующем этапах эксперимента. Экспериментальная и контрольная группы характеризуются гомогенностью: одинаковым половым распределением (14 девочек, 11 мальчиков) в возрасте (8–9 лет), уровнем развития речевой и мыслительной деятельности. Установлены корреляционные связи между показателями уровня речевого развития и формирования грамматических парадигматических реакций ($r = 0,211$, $p \leq 0,05$), логических центральных реакций ($r = 0,184$, $p \leq 0,05$), понятийного мышления ($r = 0,480$, $p \leq 0,01$), что позволяет рассматривать овладение иностранным языком как целостной речемыслительной деятельностью.

В результате выполнения учебных упражнений в течение психолого-педагогического обеспечения эффективного овладения языком левшами установлены различия между исследуемыми экспериментальной и контрольной групп по показателям грамматических парадигматических реакций, логических центральных реакций, понятийного мышления и речевого развития (см. табл.1).

Таблица 1

Среднегрупповые показатели речемышлительной деятельности и письменной речи на иностранном языке исследуемых экспериментальной и контрольной групп

№ п/п	Показатели речемышлительной деятельности иноязычных письменных произведений	До создания психолого-педагогических условий (среднегрупповые показатели)		После создания психолого-педагогических условий (среднегрупповые показатели)		t-критерий Стьюдента
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	ЭГ
1	Речевое развитие	6,21	6,20	7,75	10,55	4,350*
2	Понятийное мышление	8,67	8,65	9,02	9,84	1,190*
3	Грамматические парадигматические реакции	4,00	4,12	4,30	6,20	2,080*
4	Логические центральные реакции	4,13	4,11	4,42	5,84	1,731*
5	Количество слов в сочинении	23,01	24,50	23,08	27,30	2,800*

Примечание: * $p \leq 0,05$

У исследуемых экспериментальной группы наблюдается рост показателей количества слов иноязычной письменной речи, уровня речевого развития и понятийного мышления, чувства языка как совокупности грамматических, парадигматических и логических центральных реакций. Полученные результаты свидетельствуют об увеличении активного лексического и грамматического запаса испытуемых экспериментальной группы, по сравнению с контрольной.

Таким образом, анализ результатов формирующего эксперимента как психолого-педагогического обеспечения овладения иностранным языком младшими школьниками-левшами свидетельствует об эффективности и целесообразности его использования при работе с детьми данного возрастного периода.

Результаты проведенного исследования овладения иностранным языком младшими школьниками с ведущей левой рукой позволяют сделать **выводы** о необходимости дальнейшего исследования речемыслительной деятельности таких детей.

Перспективным считаем исследование влияния различных индивидуальных профилей латеральной специализации высших психических функций на речевую деятельность, а также взаимодействия правого и левого полушарий в психическом развитии амбидекстров.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 282 с.

2. Ахутина Т. В. Еденицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина // Исследования речевого мышления в психолингвистике. – М. : Наука, 1985. – № 2. – С. 237–242.

3. Ахутина Т. В. Как дети 5–7 лет передают смысл картинки: нейролингвистическое исследование / Т. В. Ахутина, К. В. Засыпкина, А. А. Романова // Психолінгвістика : [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» / наук. ред. О. О. Селіванова]. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. – Вип. 4. – С. 10–21.

4. Балонов Л. Я. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий / Л. Я. Балонов, В. Л. Деглин. – Л. : Наука, 1979. – 218 с.

5. Балонов Л. Я. Функциональная асимметрия мозга в организации речевой деятельности / Л. Я. Балонов, В. Л. Деглин, Т. В. Черниговская // Сенсорные системы. – Л. : Наука, 1979. – С. 35–39.

6. Безруких М. М. Проблемные дети / М. М. Безруких. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 312 с.

7. Безруких М. М. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребёнка / М. М. Безруких [и др.] ; под ред. Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – Москва : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во Модек, 2009. – 432 с.

8. Белянин В. П. Введение в психолингвистику / В. П. Белянин. – [2-е изд.] – М. : ЧеРо, 2000. – 128 с.

9. Белянин В. П. Психолингвистика : учебник / В. П. Белянин. – М. : Флинта : Моск. психолого-социальный ин-т, 2008. – 232 с.

10. Божович Е. Д. Чувство языка – миф или реальность? / Е. Д. Божович // Журн. практ. психолога. – 2008. – № 5. – С. 86–99.

11. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с. : ил. – (Мастера психологии).
12. Брушлинский А. В. Мышление: процесс, деятельность, общение / А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1982. – 387 с.
13. Выготский Л. С. Анализ эстетической реакции / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Иванова, И. В. Пешкова. – М. : Изд-во «Лабиринт», 2001. – 480 с.
14. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
15. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.
16. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2006. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
17. Гохлернер М. М. Психологический механизм чувства языка / М. М. Гохлернер, Г. В. Ейлер // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 137–142.
18. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 396 с.
19. Деглин В. Л. Язык и функциональная асимметрия мозга / В. Л. Деглин, Л. Я. Балонов, И. Б. Долинина // Труды по знаковым системам. – Вып. XVI. – Тарту, 1983. – С. 31–36.
20. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
21. Детская речь: психолингвистические исследования : [сб. ст. / отв. ред. Т. Н. Ушакова, Н. В. Уфимцева]. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 224 с.
22. Драгунский В. В. Цветовой личностный тест : практ. пособие / В. В. Драгунский. – М. : АСТ, 2007. – 448 с. – (Серия «Библиотека практической психологии»).
23. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1958. – 370 с.
24. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин ; предисл. Р. Г. Котова, А. И. Новикова. – М. : Наука, 1982. – 157 с.
25. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 364 с.
26. Журба Л. Т. Минимальная мозговая дисфункция у детей. [науч. обзор.] / Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова. – М. : ВНИГМИ, 1980. – 50 с.

27. Засекіна Л. В. Чуття мови як важливий психолінгвістичний феномен // Психолінгвістика : [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» / голов. ред. О. О. Селіванова]. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. – Вип. 4. – С. 43–51.
28. Засекіна Л. В. Вступ до психолінгвістики / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2002. – 168 с.
29. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
30. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Моск. психолого-социальный ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
31. Калмикова Л. О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма : монографія / Л. О. Калмикова. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2010. – 212 с.
32. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам / Г. А. Китайгородская // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи : сб. науч. работ к 70-летию со дня рождения А. А. Леонтьева / под ред. Т. В. Ахутиной, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2008. – С. 275–281.
33. Когнитивная психология : учебник / под ред. В. Н. Дружина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 480 с.
34. Кречмер В. Определение и психогигиена леворуких / В. Кречмер // Латеральность населения СССР в конце 70-х и начале 80-х годов: к истории латеральной нейропсихологии и нейропсихиатрии. – Донецк : Изд. Заславкий, 2010. – С.118.
35. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 288 с.
36. Леонтьев А. А. Психолінгвістическіє єдніці і порождєніє речєвого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : УРСС, 2003. – 306 с.
37. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев ; под общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
38. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 582 с.

39. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев ; под общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
40. Лозова О. М. Психосемантика етнічної свідомості : монографія / О. М. Лозова. – К. : Освіта України, 2007. – 402 с.
41. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
42. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – М. : [б. и.], 1956. – 326 с.
43. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже – М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 680 с.
44. Психология высших когнитивных процессов / под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. И. Чуприковой – М. : ИП РАН, 2004. – 304 с. – (Труды Института психологии РАН).
45. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с. – (Серия «Мастера психологии»).
46. Румянцева И. М. Новые парадигмы психолінгвістики: інтегративна теорія речі / И. М. Румянцева // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : наук.-теорет. зб. / голов. ред. В. П. Коцур. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 15. – С. 113–115.
47. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ ; Логос, 2004. – 319 с.
48. Серкин В. П. Методы психосемантики : учеб. пособие / В. П. Серкин. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
49. Серль Дж. Что такое речевой акт? / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17 : Теория речевых актов. – М. : Прогресс. – 1986. – С. 151–169.
50. Сеченов И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
51. Терлецька Л. Г. Психодіагностика розвитку від року до десяти / Л. Г. Терлецька. – К. : Главник, 2008. – 192 с. – (Серія «Психол. інструментарій»).
52. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.
53. Хомский Н. Язык и проблемы знания / Н. Хомский // Вестник Моск. ун-та. – Серия 9 : Филология. – М., 1995. – № 4. – С. 131–157.
54. Черниговская Т. В. Мозговые механизмы поли- и билингвизма / Т. В. Черниговская, Л. Я. Балонов, В. Л. Деглин // Ученые

записки ТГУ : Труды по знаковым системам. – Т. XVI. – 1983. – С. 62–83.

55. Чуприков А. П. Вопросы охраны психического здоровья леворуких детей / А. П. Чуприков, В. А. Айрапетянц // Латеральность населения СССР в конце 70-х и начале 80-х годов: к истории латеральной нейропсихологии и нейропсихиатрии. – Донецк : Изд. Заславский, 2010. – С. 63.

56. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.

57. Arabski J. General trends in language transfer studies / J. Arabski // Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century / J. Arabski, Ed. – Katowice : University of Silesia, 2007. – P. 11–21.

58. Birdsong D. Interpreting age effects in second language acquisition / D. Birdsong // Handbook of Bilingualism : Psycholinguistic Approaches. – NY : Oxford University Press, 2005. – 214 p.

59. Bloom L. Language development: Form and function in emerging grammars / L. Bloom. – Cambridge : MIT Press, 1970 – P. 310–312.

60. Celce-Murcia M. Teaching English as a second language / M. Celce-Murcia. – Los Angeles : University of California, 1994. – 557 p.

61. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge : MIT Press, 1970. – 251 p.

ОБ АВТОРАХ

Белык Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Херсонского государственного университета.

Василюк Ольга Петровна – аспирант кафедры общей и социальной психологии Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Дячук Наталья Витальевна – аспирант кафедры общей и социальной психологии Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Засекин Сергей Васильевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Засекина Лариса Владимировна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Крупыч София Олеговна – соискатель кафедры общей и социальной психологии Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Лавриненко Александр Леонидович – кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-математических специальностей Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Орап Марина Олеговна – докторант кафедры общей и социальной психологии Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Савченко Елена Вячеславовна – докторант кафедры общей и социальной психологии Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Соловей Оксана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Тарасюк Инна Васильевна – кандидат психологических наук, ассистент кафедры немецкой филологии Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Тригуб Галина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-математических

специальностей Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Шишкина Кристина Юрьевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры практической психологии и безопасности жизнедеятельности Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Коллектив авторов:

*Л. В. Засекина, С. В. Засекин, А. Л. Лавриненко, М. О. Орап, Е. В. Савченко,
Н. А. Фомина, Т. Н. Бельк, Н. В. Дячук, С. О. Крупыч, И. В. Тарасюк,
К. Ю. Шишкина, О. П. Василюк, О. А. Соловей, Г. В. Тригуб*

**ЯЗЫК, РЕЧЬ, ЛИЧНОСТЬ
В ЗЕРКАЛЕ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ**

Монография

Редактор и корректор *Г. А. Дробот*
Технический редактор *Л. Н. Козлюк*

Формат 60x84 1/16. 16,97 ум. друк. арк. 16,78. обл.-вид. арк. Наклад 300. пр. Зам. 505.

Видавець і виготовлювач – Вежа-Друк
(м. Луцьк, вул. Бойка, 1, тел. 29-90-65).

Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.