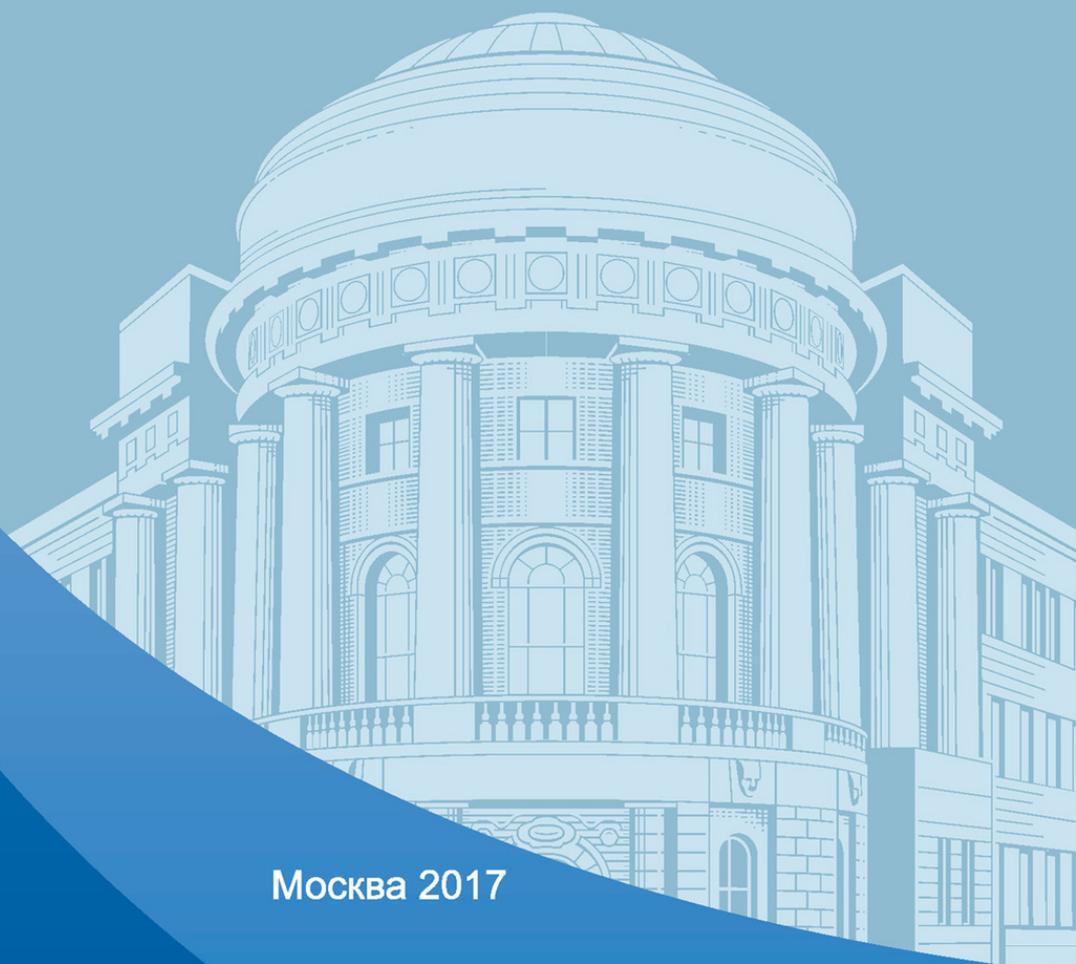




Московский
педагогический
государственный
университет

В. П. Глухов

ПРАКТИКУМ ПО ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ



Москва 2017

Вадим Глухов

Практикум по психолингвистике

«МПГУ»

2017

УДК 81"23(076)
ББК 88

Глухов В. П.

Практикум по психолингвистике / В. П. Глухов — «МПГУ»,
2017

ISBN 978-5-4263-0545-8

В учебном пособии представлен методический материал к проведению психолингвистического экспериментального исследования, который может быть использован в практике коррекционно-педагогической и логопедической работы с детьми и взрослыми, имеющими системные нарушения речи. Пособие содержит теоретический методологический материал, посвященный проблеме исследования речевой деятельности и уровня языковой компетенции, и практический раздел – описание методик психолингвистического и лингвистического исследования, психолого-педагогических технологий их использования в рамках специального педагогического (логопедического) и психолого-педагогического обследования лиц, имеющих нарушения речевого и познавательного развития. В пособии представлены виды учебно-практических заданий, выполняемых студентами в ходе изучения учебных дисциплин «Психолингвистика», «Онтогенез речевой деятельности» и «Методика развития речи лиц с ОВЗ». Пособие адресовано преподавателям и студентам дефектологического факультета, факультетов специальной педагогики и психологии, педагогики и психологии педагогических и гуманитарных вузов, а также широкому кругу коррекционных педагогов и психологов специальных образовательных учреждений.

УДК 81"23(076)

ББК 88

ISBN 978-5-4263-0545-8

© Глухов В. П., 2017

© МПГУ, 2017

Содержание

Введение	7
Раздел I	11
§ 1. Определение психолингвистического эксперимента как метода исследования	11
§ 2. Теоретическая концепция лингвистического эксперимента и его использования в психолингвистических исследованиях	13
2.1. Использование лингвистического эксперимента в психологических диагностических методиках	14
Конец ознакомительного фрагмента.	17

Вадим Глухов

Практикум по психолингвистике:

учебное пособие

**Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»**



Рецензенты:

С. Н. Шаховская, профессор, МПГУ

Т. А. Баилова, профессор, МГППУ

Автор:

Вадим Петрович Глухов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, автор более 100 научных и научно-методических трудов (включая учебники и учебные пособия) по психолингвистике, коррекционной педагогике и логопедии; один из ведущих специалистов по проблеме формирования связной монологической речи детей с системным речевым недоразвитием

Введение

Психолингвистика – наука, возникшая сравнительно недавно, в начале 50-х гг. прошлого столетия. Возникнув на стыке двух древнейших отраслей научного знания – психологии и языкознания (лингвистики), психолингвистика за сравнительно небольшой срок своего существования выдвинулась в число ведущих речеведческих и языковедческих наук. Как убедительно показал в своих исследованиях один из основателей отечественной школы психолингвистики А. А. Леонтьев, возникновение этой новой области науки было объективно обусловлено потребностями общественного развития человеческого общества, в частности потребностью научного познания природы психической интеллектуальной деятельности человека.

Оформившаяся как самостоятельная область научного знания в начале 50-х гг. прошлого столетия психолингвистика уже с первых лет своего существования опиралась на современные достижения психологической науки и науки о языке – лингвистике. И уже в первое десятилетие ее существования учеными нового направления – психолингвистами были разработаны новые методологические подходы к изучению явлений языка и речи (Ч. Осгуд, Н. Хомский и Дж. Миллер, Т. Слама-Казак, Б. Скиннер и др.).

Хотя признание психолингвистики как серьезной науки в отечественной научной среде состоялось только в начале 60-х гг. XX столетия, отечественная психолингвистическая школа развивалась достаточно интенсивно и вскоре выдвинулась на ведущие позиции. Достижения отечественной психолингвистики получили признание во всем мире. Это произошло во многом благодаря тому, что отечественная психолингвистика черпала истоки для своего развития в огромном научном потенциале отечественной психологической и лингвистической школы, делегировавшей в эту науку лучших своих представителей (А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин, В. А. Артемов, Н. И. Жинкин, Е. Ф. Тарасов, З. М. Фрумкина, А. К. Маркова и др.). В рамках сложившихся в отечественной психолингвистике самостоятельных научных школ (Московская психолингвистическая школа, возглавляемая А. А. Леонтьевым, школа В. А. Артемова – Н. И. Жинкина – И. А. Зимней, Санкт-Петербургская школа – Л. В. Сахарный, Т. Н. Ушакова и др.) была воспитана и подготовлена целая плеяда талантливых ученых (В. П. Белянин, И. Н. Горелов, Т. М. Дридзе, А. А. Залевская, И. С. Торопцев, А. М. Шахнарович и др.).

Накопленный психолингвистикой за полувековой период ее существования научный материал о закономерностях формирования и осуществления речевой деятельности, процесса речевой коммуникации, использования знаков языка для осуществления речевой и мыслительной деятельности, вне всякого сомнения, должен быть достоянием каждого специалиста, занимающегося формированием речи или восстановлением речевой способности (в случае приобретенных нарушений речи). Особое значение эти знания имеют для коррекционного педагога (в первую очередь – логопеда), главной целью профессиональной деятельности которого является формирование речи в условиях общего и речевого дизонтогенеза. Знание психолингвистических закономерностей осуществления речевой деятельности, ее формирования в ходе онтогенеза составляют, по нашему мнению, основу «базовой» теоретической и методической подготовки логопеда. На необходимость активного внедрения психолингвистических знаний в теорию и практику логопедической работы, важность усвоения этих знаний студентами-дефектологами неоднократно указывали в своих трудах ведущие теоретики и методисты отечественной логопедии – Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Б. М. Гриншпун, Р. И. Лалаева, О. С. Орлова, С. Н. Шаховская и др.

Одним из основных предметов исследования психолингвистики является речевая деятельность. Отечественная психолингвистика, как указывает один из ее создателей – А. А. Леонтьев, на протяжении почти четверти века после своего возникновения развивалась в первую очередь как теория речевой деятельности. Формирование речи (как активной, целенаправлен-

ной, сознательной речемыслительной деятельности), составляя основной предмет профессиональной деятельности логопеда, в то же время является одним из основных направлений специальной педагогической работы других специалистов-дефектологов.

Хочется особо подчеркнуть, что методологический арсенал психолингвистики (по сравнению с другими речеведческими науками) позволяет наиболее полно и исчерпывающе исследовать закономерности и специфические особенности становления и функционирования речевой деятельности.

Важнейшей задачей речевой коррекционно-логопедической работы является полноценное овладение обучающимися средствами осуществления речевой деятельности, основными из которых являются знаки языка. Усвоение системы родного языка в условиях «речевого» дизонтогенеза (нарушения процесса формирования речи) является вторым важнейшим направлением профессиональной деятельности коррекционного педагога. При этом психолингвистика может предоставить коррекционному педагогу не только необходимые теоретические знания, но и комплексную *методику экспериментального психолингвистического исследования* специфических особенностей речевой деятельности как языковой деятельности, оперирующей **знаками языка**. Важно отметить, что психолингвистика помогает коррекционному педагогу правильно понять место и роль «языковой» работы в общей системе коррекционного обучения. Она дает наглядное представление о том, что языковая способность (способность к адекватному использованию знаков языка в процессе речевой коммуникации) является неотъемлемой составной частью общей речевой способности. Это, в свою очередь, способствует приобщению логопеда-практика к повседневной педагогической работе в области практической лингвистики.

В современной психолингвистике можно выделить две основные области психолингвистических исследований. Одна из них ориентирована на моделирование речевой деятельности и речевого общения, вторая – прежде всего на моделирование языковой способности и вторично – на речевую деятельность. В рамках второй области в психолингвистике в свою очередь выделяются два направления теоретических и экспериментальных исследований: *психосемантика* (В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев и др.) и исследование *внутреннего лексикона человека* как субъекта речевой деятельности (А. М. Шахнарович, А. А. Залевская и др.). Первый подход связан с исследованием различных аспектов коммуникативной деятельности человека, второй – опирается на изучение когнитивной (познавательной) деятельности.

Большое место в психолингвистических исследованиях занимает проблема семантики слова. *Психосемантика* как особая область психолингвистики изучает проблему происхождения, строения и функционирования индивидуальной системы знаний, опосредованной знаками языка.

Важнейшим предметом исследования психолингвистики является *речь как психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний*. За прошедшие три-четыре десятилетия в психолингвистике и нейролингвистике накоплен большой теоретический и экспериментальный материал по проблеме исследования процессов речепорождения и речевосприятия, отражающий основные закономерности процесса реализации речевой деятельности. Этот материал имеет важное значение для коррекционных педагогов, занимающихся формированием (или восстановлением) речи у детей и взрослых. Двумя основными направлениями «речевой» работы являются формирование экспрессивной речи (процессы говорения и письма) и им-прессивной речи (процессы речевосприятия). Основным предметным содержанием первого направления является формирование произвольных навыков составления (продуцирования) речевых высказываний; содержанием второго направления – формирование способности к адекватному восприятию и анализу воспринимаемых на слух речевых высказываний. Исследование закономерностей и особенностей протекания этих рече-

мыслительных процессов и основных вариантов их нарушения в случаях патологии познавательной деятельности также предмет исследования психолингвистики.

Таким образом, психолингвистика, используя методологию теоретического и экспериментального анализа, исследует те стороны интеллектуальной психической деятельности человека, которые в первую очередь интересуют коррекционного педагога и которые являются объектом его специально-педагогического воздействия.

Настоящее пособие – практикум по психолингвистике – адресовано коррекционным педагогам – студентам факультетов специальной педагогики и психологии, а также специалистам-практикам, задачей профессиональной деятельности которых является формирование речи в условиях общего и речевого дизонтогенеза.

Учебное пособие представляет собой практикум к учебному курсу «Психолингвистика» и является дополнением к ранее вышедшим в свет нашим учебникам и пособиям – «Основы психолингвистики» (2005, 2008), «Психолингвистика. Теория речевой деятельности» (совместно с В. А. Ковшиковым, 2007), «Психолингвистика» (2014, 2016), в которых представлены основные положения современной (в первую очередь, отечественной) теоретической психолингвистики¹.

Пособие предназначено для знакомства студентов с методологией – принципами организации, содержанием и методами психолингвистического эксперимента. Учебная работа предполагает практическое овладение студентами методикой и технологиями психолингвистического исследования различных сторон языка и речи, направленного на определение уровня их сформированности, выявление и диагностику отклонений в формировании речевой деятельности, специфических затруднений в овладении языком как основным средством осуществления речемыслительных процессов. Практикум в самостоятельном исследовании процессов формирования и функционирования речевой деятельности, процесса овладения языком у детей и взрослых, на наш взгляд, будет всемерно способствовать лучшему усвоению базовых психолингвистических знаний, необходимых каждому коррекционному педагогу.

Как убедительно свидетельствует психологическая и педагогическая практика, инструментарий психолингвистического исследования (методики, экспериментальные задания, технологии обследования) не только весьма успешно, но главное, достаточно эффективно может быть использован в логопедической работе (прежде всего в структуре специально-педагогического обследования речи). Благодаря использованию инструментария психолингвистического исследования у коррекционного педагога появляются широкие возможности для получения объективных данных о состоянии речи, уровне развития основных компонентов языка, наличии и характере отклонений в формировании речевой деятельности, специфических затруднениях в овладении знаками языка. Использование методов психолингвистического эксперимента в логопедической практике показало их большие диагностические и прогностические возможности (В. К. Воробьева, 1998, 2006; Р. И. Лалаева, 2005; Л. Б. Халилова, 1997, 2004; Т. В. Туманова, 2006 и др.).

В предлагаемом пособии в качестве предмета для освещения выбраны те проблемы и аспекты современной прикладной (экспериментальной) психолингвистики, которые, на наш взгляд, имеют определяющее значение для профессиональной подготовки коррекционного педагога. Выбранные нами для рассмотрения методы и технологии психолингвистического исследования содержат те предметно-методические знания, которые составляют основу подготовки специалиста, занимающегося формированием и коррекцией речи детей и взрослых. Овладение методикой психолингвистического исследования закономерностей формирования и осуществления речевой деятельности человека, традиционно сложившихся норм и правил

¹ Глухов В. П. Основы психолингвистики. – М.: АСТ: Астрель, 2005; Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: АСТ: Астрель, 2007; Глухов В. П. Психолингвистика. – М.: Юрайт, 2016 и др.

использования знаков языка в речемыслительной деятельности являются необходимым условием для практического освоения коррекционным педагогом общей методики коррекционной логопедической работы.

Раздел I

Теоретические и методологические основы экспериментального психолингвистического исследования

§ 1. Определение психолингвистического эксперимента как метода исследования

Психолингвистика унаследовала многие универсальные методы² практической психологии и создала свои собственные. Наиболее информативным и объективно достоверным является экспериментальный метод, заключающийся в организации целенаправленного исследования каких-либо сторон речевой деятельности и знаков языка. Наряду с этим в психолингвистике используется *наблюдение, самонаблюдение* и разного рода *формирующие методы* (А. А. Леонтьев, 1969; Р. М. Фрумкина, 2001 и др.). Как указывает А. А. Леонтьев (2003), любой эксперимент направлен на то, чтобы поставить испытуемого в ситуацию «управляемого выбора», хотя сами выбор и решение могут быть неосознаваемы. Экспериментатор оставляет неизменными все факторы, влияющие на выбор и решение испытуемого в данной ситуации, кроме того фактора, который является предметом данного исследования. Однако эксперимент в психолингвистике имеет свою специфику, которая влияет на эффективность использования данной методики. В ходе организации лабораторного эксперимента человек как бы вырывается из привычной для него среды и попадает в искусственно созданную для него ситуацию. При этом считается, что главным является исследуемый (феномен языковые знаки, параметры речевой деятельности); остальные факторы, управляющие поведением человека, как правило, не учитываются (хотя, конечно, продолжают действовать). Эти факторы связаны друг с другом, поэтому введение нового фактора может влиять как на конечный результат, так и на другие факторы (В. П. Белянин, 2004; Р. М. Фрумкина, 2001; А. М. Шахнарович, 1993 и др.).

Для повышения результативности психолингвистических экспериментов используют различные экспериментальные методики; полученные с их помощью данные сопоставляют в рамках комплексного исследования.

Формирующий эксперимент и его использование в психолингвистике

Целью формирующего эксперимента является исследование формирования речевой (языковой) способности. При этом по-разному организуются способы ее формирования и сопоставляется эффективность полученных результатов. Так, установлено, что методики обучения детей чтению и письму, в основу которых положена психологическая концепция Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, являются более эффективными, чем большинство традиционных методик формирующего эксперимента (А. А. Леонтьев, 2004).

Предметом формирования в психолингвистическом эксперименте могут быть отдельные компоненты общей речевой и языковой способности; механизмы ее функционирования в речевой и неречевой деятельности, а также система речевых операций в целом. Сознательно организованный и спланированный формирующий эксперимент необходимо отличать от *спон-*

² *Метод* определяется в науке как совокупность приемов и операций познания и практического преобразования действительности. Методика – это конкретный вариант того или иного метода, направленный на решение определенной исследовательской задачи.

танного формирующего эксперимента, когда различия условий формирования языковой способности специально не моделируются, а возникают спонтанно. В этом случае задача экспериментатора состоит в том, чтобы проконтролировать и затем проанализировать, как спонтанно возникающее различие условий влияет на формирование языковой способности. Формирующий эксперимент отличается от *обучающего* эксперимента, в котором предметом исследования являются различные варианты обучающих методик, прежде всего, с точки зрения их эффективности для обучения.

Эксперимент не является единственно возможным методом психолингвистического исследования. Психолингвистика использует также экспериментальный материал и методы наблюдения, которыми располагает традиционная лингвистика, при этом использует их в более широком контексте. При анализе данных лингвистического исследования учитывается *речевой и неречевой контекст, общие условия речевой деятельности, замысел коммуниканта*, психологическое состояние участников коммуникации.

Следует отметить, что в отечественной психолингвистике, как и в практической психологии, используются определения «испытуемый», «обследуемый», а не применяемое в лингвистике понятие «информант». В лингвистическом эксперименте *информант* – это субъект, включенный в эксперимент и информирующий экспериментатора о его ходе, об особенностях своего взаимодействия с объектом исследования (т. е. знаками языка). *Испытуемый* в психолингвистическом эксперименте – это субъект, который, будучи носителем языка, одновременно является и «экспертом» в области его употребления, и при этом косвенно сообщает экспериментатору информацию о продукте своей речемыслительной деятельности, фактах языкового сознания. Другими словами, психолингвистика принимает факт субъективной интерпретации языкового материала носителем языка не как «фактор помехи», а как факт, подлежащий научному анализу (Л. В. Сахарный, 1989; Р. М. Фрумкина, 2001).

Важной особенностью психолингвистического исследования является его обращение к значению слова, т. е. к его семантике (И. А. Зимняя, 2001; D. D. Steinberg, N. Hiroshi, P. A. David, 2001³). В лингвистике анализ семантики языкового знака связан, прежде всего, с изучением лексического значения слов и выражений, процесса изменения значений языковых единиц, с исследованием оборотов речи или грамматических форм. В то же время психолингвистика различает *объективную и субъективную семантику*. Первая представляет собой семантическую систему значений знаков данного языка (главным образом слов); вторая выступает как *ассоциативная система значений*, существующая в сознании индивидуума. В связи с этим семантические признаки языковых знаков подразделяются на: 1) относящиеся к области представлений-ассоциаций (субъективные) и 2) принадлежащие семантическим компонентам лексики, рассматриваемой в абстрактно-логическом (объективном) плане. При этом в психолингвистическом понимании понятие «семантическое поле» означает совокупность слов (связанных по смыслу с данной лексемой) вместе с их ассоциациями (А. Р. Лурия, 1998; А. Р. Лурия, О. С. Виноградова, 1974 и др.).

³ Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001; Steinberg D. D., Hiroshi N., David P. A., ed. Psycholinguistics: Language, Mind and World // Longman Linguistics Library. – 2001.

§ 2. Теоретическая концепция лингвистического эксперимента и его использования в психолингвистических исследованиях

Вопрос о необходимости экспериментальных исследований в лингвистике впервые поставил в 30-х гг. прошедшего столетия Л. В. Щерба⁴. Им же были разработаны теоретические основы теории лингвистического эксперимента.

Согласно концепции Л. В. Щербы, эксперимент может иметь как положительный, так и отрицательный результат. Отрицательные результаты указывают или на неверность постулированного языкового правила, или на необходимость каких-то его ограничений. Приводя в качестве образца примеры правильно и неправильно построенных предложений, Л. В. Щерба утверждал, что исследователь должен обращаться с вопросом о правильности или неправильности языкового материала прежде всего к самому носителю языка, не полагаясь только на свою интуицию. Такой естественный эксперимент спонтанно осуществляется в языковой среде, например, тогда, когда ребенок учится говорить или когда взрослый человек изучает иностранный язык, а также в случаях патологии речи, когда имеет место ее недоразвитие или распад уже сформированной речи.

Л. В. Щербой была предложена структурная схема лингвистического эксперимента: (1) интроспекция, самонаблюдение и (2) постановка собственно эксперимента. Он писал о «принципе эксперимента» как о важном моменте, который позволяет глубже проникнуть в понимание речевой деятельности человека. Автор выделял два вида *лингвистического эксперимента*:

1) *положительный*, при котором, сделав предположение о смысле того или иного слова или о правиле словообразования, следует попробовать, можно ли составить ряд фраз, применяя это правило: положительный результат в этом случае подтвердит правильность выдвинутого предположения (так, сделав какое-либо предположение о смысле того или иного слова, той или иной его формы, о том или ином правиле словообразования или формообразования, следует попробовать, можно ли связать ряд разнообразных форм слов, применяя это правило);

2) *отрицательный* эксперимент, в ходе которого исследователем создается заведомо неправильное (с позиции языковой нормы) речевое высказывание, а испытуемый должен найти ошибку и внести соответствующие коррективы.

Выделенный впоследствии Л. В. Щербой третий вид лингвистического эксперимента – *альтернативный эксперимент* – заключается в том, что испытуемый определяет тождество или нетождество предлагаемых ему двух или нескольких фрагментов речевых высказываний (отрезков текста).

Таким образом, лингвистический эксперимент – это эксперимент, исследующий и раскрывающий языковое чутье испытуемого *путем проверки истинности (верификации) языковых или функционально-речевых моделей*. При верификации моделей *языковой способности* или модели *речевой деятельности* следует говорить уже о психолингвистическом эксперименте. В ряде случаев исследователь оказывается одновременно и испытуемым. Такой вариант получил название «мысленный лингвистический эксперимент»⁵.

Сторонники традиционных методов лингвистического анализа выдвинули ряд возражений в отношении использования лингвистического эксперимента, указывая на ограниченные возможности экспериментальных методик (Л. В. Сахарный, 1983; Р. М. Фрумкина, 1981). Это

⁴ Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. – Ч. 2. – М., 1965; Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974.

⁵ Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М., 2003. – С. 80.

связано с тем, что в лингвистическом эксперименте создаются заведомо искусственные ситуации, что не характерно для естественного функционирования языка и речи. В спонтанной речи иногда проявляются такие особенности, которые не удается выявить в условиях эксперимента.

В то же время, по мнению известного отечественного психолингвиста Л. В. Сахарного, принципиальные особенности речевой деятельности, выявляемые в эксперименте, характерны для нее и в других, не экспериментальных ситуациях. Провести четкую грань между типичными и нетипичными, естественными и искусственными ситуациями исследования речевой (языковой) деятельности практически невозможно (Л. В. Сахарный, 1983, 1989).

2.1. Использование лингвистического эксперимента в психологических диагностических методиках

Целью применения психологической диагностики в практической дефектологии (специальной психологии, коррекционной педагогике) является определение уровня умственного развития, уровня интеллекта детей и вместе с тем дифференциальная диагностика нарушений развития. Последнее (разумеется, в меру возможностей психологических методик, которые выступают лишь как одно из проявлений деятельности), позволяет выделить первичные и вторичные нарушения как интеллектуальной, так и речевой деятельности.

Здесь важно подчеркнуть, что вторичные (и третичные) отклонения в общей структуре нарушенного развития часто связаны с недостатками речевого развития. Так, вторичные нарушения, проявляющиеся в интеллектуальном развитии, могут наблюдаться, например, при дефектах слуха, речевых нарушениях.

Дифференциальная диагностика недостатков в интеллектуальной деятельности, вызванных в одних случаях нарушенным развитием речи, в других – легкой степенью умственной отсталости, а в третьих – задержкой психического развития, представляет наибольшие трудности и вместе с тем особенно нуждается в надежных психологических диагностических методиках. Такая потребность объясняется тем, что трудности в решении интеллектуальных задач, связанные с нарушениями речи (т. е. вторичные интеллектуальные расстройства), нелегко отличить от первичных, наблюдающихся при умственной отсталости, а также от тех, которые имеют смешанный характер и наблюдаются при выраженных степенях задержки психического развития. Вопрос о сложности различения отставания в развитии, вызываемого снижением слуха и умственной отсталостью, специально изучался Т. А. Власовой (1956). Эти сложности и отсутствие точных диагностических инструментов ведут к тому, что в практике специалисты обычно прибегают к каким-то критериям, являющимся внешними по отношению как к речи, так и к мышлению. Так, ведущие специалисты в области логопедии (Р. Е. Левина, 1968; Н. Н. Трау-готт, 1996 и др.) обычно используют оценку общих особенностей деятельности.

В отношении методик, используемых для оценки умственного развития, нельзя не отметить, что значительную их часть составляют так называемые вербальные методики (тесты)⁶. В этом убеждают как данные ряда исследований и созданные на их основе методические разработки в виде диагностических тестов, так и непосредственная практика отбора в специальные школы.

Среди наиболее распространенных «батарей тестов» прежде всего следует указать тесты Д. Векслера (WISC), обновленные D. Wechsler (1974). Все включенные в батарею Д. Векслера группы заданий (субтесты) делятся на вербальные и тесты действия, но фактически и тесты действия не являются невербальными, ибо они предъявляются посредством словесной

⁶ Вербальными тестами в психометрии принято называть также и те, у которых при факторном анализе обнаруживается высокий удельный вес вербального фактора.

инструкции, подразумевают (в большинстве своем) использование понятийного мышления и лишь ответы на задание предполагаются не в словесной форме, а в виде тех или иных действий.

Некоторые исследователи считают вербальные методики обладающими столь высокими диагностическими возможностями, что допускают правомерность их применения в самых простых вариантах. Например, Л. Данн (L. Dann, 1958) предложил диагностировать умственное развитие по словарному запасу ребенка. Аналогичные предложения делали и другие авторы. Так, например Р. Аммонс с сотрудниками (R. V. Ammons et al, 1950) составили полный картинный словарный тест для обследования младших школьников, где указанная испытуемым картинка, которая подходит к называемому обследователем слову, служит показателем знания этого слова, наличия его в словаре ребенка.

Среди вербальных тестов особенно большое место отводится методикам, выясняющим возможности испытуемого опознать или повторить определенный речевой материал (слова, фразы) и ответить на различные вопросы. Методики, требующие ответов на поставленные вопросы, чрезвычайно разнообразны, большая их часть направлена на исследование мыслительных процессов и подразумевает, что обследуемый не только использует в своих ответах тот речевой материал, который содержится в вопросе, но широко применяет имеющиеся у него знания и интеллектуальные навыки.

По мнению И. Т. Власенко (1990), вербальные диагностические методики можно разделить на две большие группы: а) не выходящие за пределы речевого материала, содержащегося в задании, и не требующие активного преобразования материала и б) методики, предполагающие преобразование материала, содержащегося в задании, или привлечение другого материала, других данных.

Первая группа методик включает в себя:

1. Методики типа картинного словаря. Задание при этом может быть дано в двух формах:

а) опознание объекта по его словесному обозначению (указание картинки, детали изображения, соответствующей называемому слову; обследуемому может быть предъявлен и реальный объект); называние слова при предъявлении картинки, изображения предмета или детали изображения;

б) повторение слов и фраз. Этот прием широко исследуется в методическом арсенале нейро- и патопсихологии.

2. Методики, направленные на исследование импрессивной речи (процессов речепонимания): (1) Узнавание слов, конструкций, фраз. (2) Выделение слова (фразы) из текста. (3) Установление ошибочно примененного слова (или формы слова) во фразе или тексте.

Вторая группа методик, связанная с преобразованием материала и привлечением имеющихся знаний, достаточно обширна. Основную часть таких методик составляют задания, применяемые при изучении интеллектуальной деятельности и умственного развития⁷. Теоретическим основанием для этого является положение о тесной связи мыслительной и речевой деятельности в общей психической деятельности человека.

Положение о единстве процессов речи и мышления в интеллектуальной деятельности является одним из важнейших теоретических положений отечественной психологии. Важную роль в разработке этого положения сыграл Л. С. Выготский. Критикуя упрощенческий, механистический подход к этой проблеме («Мышление есть речь минус звук») и анализируя процесс становления мышления, он писал о том, что, хотя мышление и речь имеют разные генетические корни, с определенного момента в развитии ребенка они объединяются, их пути развития сливаются, и с этого момента речь становится осмысленной, а мышление речевым (1934).

⁷ Особую группу вербальных тестов составляют задания на словесное описание сюжетных картинок, широко применяемые при исследовании личности (ТАТ, Michigan Picture Test и др.).

Методологическая правильность этого положения доказана многочисленными исследованиями (А. Н. Соколов, 1968; А. Р. Лурия, 1969, 1975; А. А. Леонтьев, 2003 и др.).

За рубежом известна лишь одна батарея тестов, которая специально направлена на определение уровня умственного развития с учетом соотношения различных аспектов речи в ее взаимосвязи с действительностью – это Иллинойский тест психолингвистических способностей (ИТРА). Его авторы (S. Kirk et al., 1968) не ставят своей задачей определить интеллектуальный коэффициент (IQ), они выясняют лишь примерное соответствие показателей ребенка с ограниченными возможностями результатам обследования нормально развивающегося ребенка того или иного возраста.

Эти тесты построены на основе модели процесса речевой коммуникации, предложенной Ч. Осгудом (1957, 1980), и включают задания, которые учитывают возможные каналы коммуникаций (слухозвуковой, зрительно-двигательный), процессы, происходящие в ходе коммуникации (рецептивный – понимание слов и реплик; организующий – ассоциирование воспринятого ранее и в настоящее время, а также выявление связей и отношений; экспрессивный – выражение мыслей в словах или жестах). Тесты охватывают разные уровни этих процессов: репрезентативный (использование значений лингвистических символов) и автоматический (использование привычных интегрированных структур – скорости и точности восприятия, характеристик процесса механического запоминания, объема памяти).

По данным ряда авторов, Иллинойские тесты позволяют хорошо дифференцировать детей с умственной отсталостью, с задержками развития и детей с речевыми нарушениями. Это во многом связано с тем, что в них входят практически все основные нейропсихологические методики.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.