



Московский
педагогический
государственный
университет

В. П. Глухов

ПРАКТИКУМ ПО ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ



Москва 2017

Вадим Петрович Глухов

Практикум по психолингвистике

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=33573557

Практикум по психолингвистике: учебное пособие / В. П. Глухов:

МПГУ; Москва; 2017

ISBN 978-5-4263-0545-8

Аннотация

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.

Содержание

Введение	7
Раздел I	16
§ 1. Определение психолингвистического эксперимента как метода исследования	16
§ 2. Теоретическая концепция лингвистического эксперимента и его использования в психолингвистических исследованиях	22
2.1. Использование лингвистического эксперимента в психологических диагностических методиках	25
Конец ознакомительного фрагмента.	32

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. Басилова, 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-Казаку, 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 каждо-

го 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, целенаправленной, сознательной речемыслительной деятельности), составляя основной предмет профессиональной деятельности логопеда, в то же время является одним из основ-

ных 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 речепо-рождения 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 речемыслительных 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,

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.

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 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*.

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.

ние 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 *спонтанного* 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 ис-

следования 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 ин-

терпретации 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.

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.

Лурия, 1998; А. Р. Лурия, О. С. Виноградова, 1974 и др.).

§ 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,

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.

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 линг-

вистического 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 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 удастся выявить в условиях эксперимента.

В то же время, по мнению известного отечественного психолингвиста Л. В. Сахарного, принципиальные особенности

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

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. Трауготт, 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 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. B. Ammons et al, 1950) составили полный картинный словарный тест для обследования младших школьников, где ука-

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

занная 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); название 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 анали-

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

зируя 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).

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 Иллинойсский 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 – вы-

ражение 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.