

Ю. А. Сальников

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Брест

Y. A. Salnikau

Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest

УДК 37.015.3

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ТЕКСТОВ

RESEARCH ISSUES OF STUDENTS' VERBAL-LOGICAL INTELLECTION BY MEANS OF TEXTS' ANALYSIS

В статье выдвинута гипотеза о возможности исследования вербально-логического мышления посредством анализа грамматических кодов, используемых в текстах, созданных студентами. Представлены результаты пилотажного исследования, которые легли в основу данного предположения и указывают на существующую взаимосвязь между речевыми единицами и операциями мышления. Показаны перспективы исследования речевых продуктов как способа изучения мышления.

Ключевые слова: вербально-логическое мышление; операции мышления; понятие; письменный текст; грамматические коды.

The article hypothesized possibility for researching of verbal-logical intellection by means of analysis of grammar codes used in texts created by students. Results of the pilot research which formed basis of this assumption indicate existing correlations between speech units and intellection operations. Perspectives for studying of speech products as a way of researching intellection are presented.

Key words: verbal-logical intellection; intellection operations; concept; writing text; grammar codes.

Проблема изучения мышления стоит перед психологами уже более 100 лет. В истории психологии известны различные подходы к данному вопросу. Изучение мышления берет свое начало от античных философов, проходит красной нитью через эпохи Возрождения и Просвещения, где наиболее четко находит себя в трудах предтечи рефлексологии Р. Декарта. В психологии Нового времени мышление рассматривалось с позиций различных школ: от бихевиоризма (Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер и др.) до психоанализа (З. Фрейд, К. Г. Юнг и др.). Значимыми для нашей работы являются экспериментальные исследования А. Валлона и Ж. Пиаже, где показано, что вербально-логическое мышление развивается из практических интеллектуальных операций путем их «интериоризации».

Наиболее разработанным для русскоязычной психологии является направление, начатое Л. С. Выготским в его фундаментальном труде «Мышление и речь», продолженное А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурией, С. Л. Рубинштейном, Н. И. Жинкиным, И. А. Зимней и др. Ученые данного направления, опираясь на философию диалектического материализма, в своих исследованиях сделали

упор на анализ продуктов мыслительной деятельности человека, частным случаем которых является его речь.

Начать стоит с определения мышления, на которое мы будем опираться в нашей дальнейшей работе. За основу нами принято определение, данное в рамках деятельностного подхода А. Н. Леонтьевым: «Мышление – процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания. Мышление дает знание о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход от «явления к сущности». В отличие от ощущения и восприятия, т. е. процессов непосредственно-чувственного отражения, мышление дает не прямое, сложно опосредствованное отражение действительности» [1, с. 514].

В течение жизни человек вступает в различного рода отношения с окружающей его действительностью. Он познает окружающий мир через взаимодействие с ним. Основными позициями данной концепции является то, что «внутреннее» в человеке действует через «внешнее» и таким образом видоизменяет окружающий мир и само изменяется, развивается. Во взаимодействии с предметным миром и обществом человек накапливает опыт, который и формирует его мышление, образы и стратегии его дальнейшего познания и взаимодействия.

Что же такое это «внешнее»? Ответ на этот вопрос до сих пор остается в рамках психологии и смежных наук спорным. Мы лишь делаем попытку приблизиться к более полной и точной характеристике «внешнего». Изучая окружающий его мир, ребенок формирует уникальный, присущий только ему способ отражения действительности. В это же время ребенок сталкивается с необходимостью общения со взрослыми, речь которых, обладая устойчивыми и постоянными значениями, предопределяет путь развития ребенка, но при этом взрослые не могут передать ребенку своего способа мышления. Такая схема развития сопровождает человека в течении всей его жизни. Согласно с культурно-исторической практикой свои действия, мы строим свою отличную от остальных стратегию познания жизни, которую принято называть развитием личности.

Важность культурно-исторического контекста уже не вызывает сомнения в психологической сфере. А основным универсальным и удобным к освоению инструментом передачи общественного опыта является речь. Это касается как языка определенной нации или этноса, так и языка определенных профессиональных, культурных и социальных групп населения одной страны (сленг, жаргон и т. д.). Л. С. Выготский отметил: «Трудно допустить мысль, чтобы ребенок усваивал, но не перерабатывал по-своему научные понятия, чтобы эти последние попадали сразу к нему в рот, как жареные голуби. Все дело заключается в том, чтобы понять, что образование научных понятий в такой же мере, как и спонтанных, не заканчивается, а только начинается в тот момент, когда ребенок усваивает впервые новое для него значение или термин, являющийся носителем научного понятия. Это – общий закон развития значений слов, которому подчинены в одинаковой мере в своем развитии и спонтанные и научные понятия» [2, с. 188–189].

Поскольку речь является средством выражения мысли, можно было бы предположить, что структура речевого высказывания будет соответствовать структуре мыслительного процесса. Однако еще Н. И. Жинкин отмечал, что концепцию полного совпадения языка и мышления фактически осуществить не удалось. Более того, было доказано, что структура суждения как единицы мышления не совпадает со структурой предложения как единицы речи [3].

Для решения данного вопроса мы обратимся к работам К. Палы. В своих экспериментах он затрагивает проблему актуального членения предложения и выдвигает соображения о процессе возникновения языкового сообщения. «Сначала говорящий располагает структурой представлений, т. е. семантической структурой данного сообщения, которая в этот момент никак не должна быть связана с конкретной синтаксической реализацией данного сообщения. Но в случае, когда говорящий начинает порождать данное сообщение, он начинает пользоваться синтаксическим и реализациями семантической структуры сообщения, и при этом он может для одного семантического содержания данного сообщения отбирать разные синтаксические реализации» [4, с. 87].

Наиболее полно «синтаксические реализации» отражаются в письменном тексте. Это подтверждает высказывание Л. С. Выготского: «Письменная речь по сравнению с устной представляет в этом отношении максимально развернутую и сложную по синтаксису форму речи, в которой нам нужно употреблять для высказывания каждой отдельной мысли гораздо больше слов, чем в устной» [2, с. 313–316].

Итак, проведенный теоретический анализ позволяет нам сделать выводы:

1. Речь – это один из продуктов мыслительной деятельности, в котором отражается результат мыслительной деятельности, а не сам процесс.

2. Выбираемые при построении умозаключения синтаксические единицы зависят от мыслительных операций и от уровня развития вербально-логического мышления в целом.

Для подтверждения данной гипотезы нами было проведено пилотажное исследование. В качестве основы для методики исследования был использован метод определения понятий в авторской модификации. Этот метод позволяет количественно определить присутствующие в предложениях части речи и дать характеристику психологическим операциям, отраженным в лингвистических единицах, которым соответствуют грамматические языковые формы. Таким образом, используемые для определения понятий языковые формы выступают средством объективизации мыслительных операций, а значит и уровня развития вербально-логического мышления.

Критериями, определяющими базовый или первичный уровень мышления, стали следующие речевые коды: «объект»-«номен (название объекта)», который выражается в речи существительными без контекста, «объект»-«признак объекта», выражающийся такой языковой формой, как прилагательное, и «объект»-«функциональное назначение», представленное глаголом. Критериями, свидетельствующими о повышенном уровне развития вербально-логического мышления, стали такие речевые коды, как «объект-объектные взаимодействия» и «объект-субъектные (в случае живых существ) отношения», выраженные су-

существительными, включенными в контекст, что показано грамматически в языковых формах подлежащего и дополнения.

Поскольку целевой аудиторией исследования выступают студенты, осваивающие содержание различных наук, стимульным материалом выступили шесть терминов: 2 научных (выбранных из общеобразовательных дисциплин), 2 бытовых и 2 искусственно созданных, включающих в себя греческие и латинские корни. Студентам было предложено в течение 15 минут письменно дать определения данным терминам. Научные термины были представлены словами «аргумент» и «функция». В качестве бытовых терминов для определения были использованы слова «человек» и «пища». Термины «бигенофрак» и «симкапограф» были введены нами искусственно и являлись незнакомыми респондентам.

Путем подсчета речевых кодов, где единицами анализа выступили слова в следующих языковых формах: глагол, прилагательное и существительное в контексте и вне его («сугадывание»), были получены данные, отражающие уровень развития вербально-логического мышления респондентов.

В исследовании приняли участие студенты Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина специальностей «Психология», «Дошкольное образование», «Социальная работа», «Экономическая кибернетика» и «Прикладная математика», студенты Брестского государственного технического университета специальности «Теплогазоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна» обучающиеся на 3-м курсе ($n = 73$). При проведении контент-анализа данных студентами определений терминов учитывались не правильность определения понятия, а используемые в ответах респондентов речевые единицы.

Для определения надежности и валидности применяемой методики на этой же выборке был проведен комплекс субтестов методики «Тест структуры интеллекта Амтхауера». Сырые баллы по данному тесту были переведены в более удобные для обработки баллы IQ по Векслеру.

Полученные по двум методикам массивы данных обрабатывались посредством корреляционного анализа (Ч. Спирмен), где мы сопоставили два массива данных, полученных по авторской методике, и 10 массивов данных, полученных с помощью классической методики «Тест структуры интеллекта Амтхауера». В общей сложности было проведено 20 сопоставлений.

Значимый коэффициент корреляции был получен при сопоставлении частоты использования речевых кодов базового уровня и субтестом № 4 «Теста Амтхауера», который показывает способность респондента к вербальному обобщению, и составил $r_s = 0,272$ (при $p \leq 0,05$).

В свою очередь массивы речевых кодов повышенного уровня показали корреляции с субтестом № 1, который характеризует уровень долговременной памяти и общей осведомленности ($r_s = 0,257$, при $p \leq 0,05$), с субтестом № 3, который определяет использование респондентом операций сравнения и поиска вербальных аналогий ($r_s = 0,305$, при $p \leq 0,01$), и снова с субтестом № 4, отвечающим за операции вербального обобщения ($r_s = 0,298$, при $p \leq 0,05$).

Проанализировав полученные данные, а также сам ход исследования и возникшие в его процессе сложности, мы пришли к следующим выводам:

1. Все корреляции, полученные при анализе массивов данных, находятся в области вербальных субтестов и подтверждают, что мысль студентов, отраженная в вербальном коде, может быть исследована при помощи анализа речевых единиц. Однако для определения уровня развития вербально-логического мышления необходим более точный анализ.

2. Анализ взятых отдельно терминов нецелесообразен, так как слова приобретают смысл только в контексте. Каждый респондент обладает собственным субъективным кодом, и уловить его мысль посредством письменной речи можно, поставив всех в условно равные обстоятельства. Такими обстоятельствами могут служить направленные рассуждения в форме письменного текста (эссе, сочинения или ответа на поставленный вопрос), производимого студентом в ограниченный промежуток времени.

Означенные выше выводы нашли свое отражение в дальнейшей работе и появлении нового подхода к анализу вербально-логического мышления студентов через письменную речь. В отличие от предыдущего, разработанный нами новый метод исследования вербально-логического мышления студентов подвергает анализу письменное высказывание в форме эссе, сочинения, письменного ответа на вопрос и т. п. и опирается на присутствующие в речи синтаксические единицы, а именно члены предложения и частоту их использования при построении письменного текста.

Вслед за П. Тульвисте в нашей работе мы придерживаемся мнения, что в зависимости от рода деятельности вербально-логическое мышление не увеличивается в уровне, а качественно расширяет комплексы одновременно используемых операций мышления, что обуславливает полное владение языком и выражается в умении свободно строить собственные тексты [5].

Опираясь на предположения А. А. Леонтьева и Н. Хомского о том, что человек уже имеет готовую программу высказывания, закодированную в субъективном коде, мы будем опираться на следующую схему построения высказывания. Развертывание мысли происходит в следующем порядке. Перекодирование первого элемента программы (эквивалент субъекта действия – подлежащее) в объективный языковой код и развертывание его вплоть до порождения первого слова (или, если это слово уже хранится в памяти, до приписывания ему синтаксической характеристики). Затем, опираясь на характеристики субъекта речи, человек прогнозирует появление очередных элементов сообщения на какой-то отрезок вперед, чаще всего выражаемые сказуемым и определением (функция и качество подлежащего). Конечно, всегда возможно несколько вариантов такого прогноза. Чтобы выбрать из них один, человек сопоставляет последовательно появляющиеся варианты с имеющейся у него программой и с другой наличной информацией о высказывании. В результате сопоставления получается определенный вариант прогноза и начинается его осуществление, подбирая к найденной синтаксической модели соответствующие семантические и синтаксические признаки конкретных слов, т. е. давая этой модели конкретное семантическое и грамматическое наполнение [6].

Критериями, определяющими базовый комплекс операций вербально-логического мышления, стали следующие речевые коды: «объект – номен (название

объекта)», который выражается в предложении подлежащим, обозначим его условно буквой «S» (Subject), и «объект – функциональное назначение», представленный в предложении сказуемым, условным обозначением будет буква «P» (Predicate); данные члены предложения находятся в предикативном отношении и играют важную роль для построения предложения, что свидетельствует о том, что именно со связки «подлежащее-сказуемое» начинается первичное освоение человеком базовых мыслительных операций анализа и синтеза и способствует построению связной речи. Например, в написанных студентом предложениях «Человек ест» или «Аргумент – это довод», где «человек» и «аргумент» – подлежащие, а «ест» и «довод» – сказуемые. А в случае с более сложным примером – «Прибор, фиксирующий погодные явления ежедневно» – слово «прибор» является подлежащим, а «фиксирующий» – сказуемым. Но в отрыве от остальных членов предложения данное словосочетание не имеет смысла, так как теряется контекст и не видно всё умозаключение.

Для раскрытия полноты мысли человек применяет развернутые выражения, в которых содержатся речевые коды расширенного комплекса мыслительных операций: «объект – признак объекта», выражающийся таким членом предложения, как определение, и обозначенному нами буквой «M» (Modifier) и «объект-объектные или объект-субъектные (в случае живых существ) взаимодействия и отношения», выраженные дополнениями (обозначим буквой «O» (Object)) и обстоятельствами (обозначим буквой «A» (Adverbial)).

Теперь в случае с предложением «Прибор, фиксирующий погодные явления ежедневно» мы можем увидеть использованные студентом определение «погодные», обстоятельство «ежедневно» и дополнение «явления», что вводит нас в смысловое поле сделанного умозаключения и конкретизирует смысл высказывания для стороннего читателя. Таким образом, проанализировав предложение «Прибор фиксирующий погодные явления ежедневно», получаем следующие результаты: базовые коды – 2 единицы (прибор (S) и фиксирующий (P)); расширенные коды – 3 единицы (погодные (M), явления (O) и ежедневно (A)).

Для того, чтобы определить объем текста, для анализа обратимся к классическим работам Дж. Миллера и В. Ингве. По их мнению, предложения, используемые в разговорном языке, имеют глубину, равную или почти равную объему оперативной памяти (принятому за 7 ± 2), а в грамматике любого языка есть способы ограничения глубины (регрессивных конструкций), так что у большинства предложений глубина не превышает этот предел [7]. Следовательно, для анализа наиболее подходящими являются тексты, состоящие не более чем из 10 предложений и количеством слов не менее 60–70.

Таким образом, принимая допущение, что значимым мотивом для студента является учебная деятельность или деятельность по освоению специальности, мы можем сделать попытку зафиксировать актуальное состояние студента и его размышления, отраженные в кратком сочинении или письменном ответе на экзаме. Выводом проделанной нами работы может стать гипотеза, что формулировка замысла в тексте исполняет роль уточнения мысли, и для того, чтобы ее общая схема стала развернутой программой, необходимо ее включение в си-

стему связей и отношений, которые найдут свое отражение в развернутых логико-грамматических кодах языка, представленных в произведенном студентом тексте.

Список использованных источников

1. Философская энциклопедия: в 5 т. / редкол.: Ф. В. Константинов (гл. ред.) [и др.]. – М.: Сов. энцикл., 1964. – Т. 3. – 584 с.
2. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. *Жинкин, Н. И.* О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // *Вопр. языкознания.* – 1964. – № 6. – С. 26–38.
4. *Пала, К.* О некоторых проблемах актуального членения / К. Пала // *Prague Studies in Mathematical Linguistics.* – 1966. – № 1. – С. 81–92.
5. *Тулъвисте, П.* Культурно-историческая природа вербального мышления [Электронный ресурс] / П. Тулъвисте // *PsychologyOnLine.Net* Материалы по психологии. – Режим доступа: <http://psychology-online.net/articles/doc-815.html>. – Дата доступа: 09.12.2015.
6. *Леонтьев, А. А.* Психофизиологические механизмы речи / А. А. Леонтьев // *Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка* / под ред. Б. А. Серебренникова. – М.: Наука, 1970. – С. 314–370.
7. *Yngve, V. H.* A model and an hypothesis for language structure / V. H. Yngve // *Proceedings of the American philosophical society.* – 1960. – Vol. 104, № 5. – P. 444–466.

(Дата подачи: 20.02.2016 г.)

Е. В. Самаль

Российский государственный социальный университет,
филиал в г. Минске

E. V. Samal

Russian state social university, Branch in Minsk

О. Г. Чупринская

Минский областной институт развития образования, Минск

O. G. Chuprinskaya

Minsk regional Institute of education, Minsk

УДК 159.99

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАТТЕРНОВ ПРИВЯЗАННОСТИ С КОМПОНЕНТАМИ Я-СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

THE RELATIONSHIP OF ATTACHMENT PATTERNS WITH COMPONENTS IN I-STRUCTURE OF PERSONALITY OF WOMEN IN THE PERIOD OF MATURITY

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи паттернов привязанности и компонентов Я-структуры у женщин-педагогов. Эмпирически доказывается, что паттерны привязанности взаимосвязаны с компонентами Я-структуры личности у женщин. К числу таких компонентов относятся внутреннее и внешнее