

УДК 159.9  
ББК 88  
Р 17

*Все права защищены.  
Любое использование материалов данной книги полностью  
или частично без разрешения правообладателя запрещается*

Редакционная коллегия:

Ю. И. Александров, Н. Г. Артемцева, Т. И. Артемьева, В. А. Барабанщиков, Г. А. Виленская, М. И. Воловикова, Л. Г. Дикая, Т. В. Дробышева, Т. П. Емельянова, А. Л. Журавлев (ответственный редактор), В. А. Кольцова (ответственный редактор), Т. А. Кубрак, Е. А. Никитина, Г. В. Ожиганова, Н. Д. Павлова, Т. А. Ребеко, П. А. Сабодаш, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина, Б. Н. Тугайбаева (ответственный секретарь), Д. В. Ушаков, Е. В. Харитоновна, Н. Е. Харламенкова, Н. Н. Хащенко, М. А. Холодная, Е. Н. Холондович, А. М. Черноризов, А. В. Юревич

**Р 17 Развитие психологии в системе комплексного человекознания.** Часть 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 828 с.

ISBN 978-5-9270-0246-7

УДК 159.9  
ББК 88

Данный научный труд в двух частях включает материалы Всероссийской научной конференции, посвященной двум юбилеям – 40-летию создания Института психологии РАН и 85-летию его основателя и первого директора, члена-корреспондента РАН, известного ученого Бориса Федоровича Ломова (1927–1989). Материалы книги, с одной стороны, отражают сложившуюся в настоящее время в современной психологической науке систему основных отраслей, научных направлений и проблем, с другой стороны, преимущественно представляют результаты тех исследований, которые основаны на методологии комплексного человекознания, системном и других интеграционных подходах, разрабатываемых в отечественной психологии. На огромном и разноплановом материале продемонстрирована значимость и продуктивность межпредметных и мультидисциплинарных связей в исследовании сложных и целостных психических явлений. Структура данного труда отражает структуру основных направлений научных разработок, осуществляющихся сегодня в лабораториях Института психологии РАН, и научных школ, исторически сложившихся и активно развивающихся в настоящее время.



*Издание подготовлено при финансовой поддержке Президиума РАН и Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект 12-06-14206г «Всероссийская юбилейная конференция, посвященная 40-летию ИП РАН и 85-летию Б. Ф. Ломова „Психология в системе комплексного человекознания: история, современное состояние и перспективы развития“»*

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2012

ISBN 978-5-9270-0246-7

<b>Ю. В. Постылякова.</b> Социально-психологические ресурсы профессиональной успешности руководителей среднего звена предприятий железнодорожного транспорта . . . . .	707
<b>Ю. А. Сапрыкина.</b> Индивидуально-психологические факторы стрессоустойчивости студентов (на примере экзаменационного стресса) . . . . .	712
<b>Ю. В. Скворцова.</b> Метакогнитивные характеристики профессионального педагогического мышления . . . . .	717
<b>А. Р. Фонарев.</b> Содержание понятия «профессионал» . . . . .	721
<b>Т. В. Юрьева.</b> Мечта как модель профессионального будущего и детерминанта настоящего . . . . .	726
<b>Б. А. Ясько.</b> Психология профессионального мышления врача . . . . .	729

## РАЗДЕЛ ДЕВЯТЫЙ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РЕЧИ И ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

<b>М. С. Андрианов.</b> Подход к анализу невербальной коммуникации с позиций дискурсивной психологии . . . . .	739
<b>И. А. Зачесова.</b> Интенциональная организация детских диалогов . . . . .	743
<b>Н. Н. Корж, О. В. Сафуанова.</b> Категоризация цветового пространства в языке . . . . .	750
<b>Н. Э. Лазарева.</b> Языковое манипулирование в текстах телевизионной рекламы, направленной на детскую аудиторию . . . . .	756
<b>В. В. Латынов.</b> Дискурсивные приемы апологизации неэтичного поведения . . . . .	760
<b>И. М. Румянцева.</b> Формирование родной речи в общей системе психических процессов и функций . . . . .	765
<b>Т. Н. Ушакова, С. С. Белова, О. Е. Громова.</b> Исследование речевого онтогенеза как путь познания механизмов языка . . . . .	769
<b>В. А. Цепцов.</b> Переговоры в ситуации статусной диспозиции: влияние психологических переменных на постановку целей . . . . .	775

## РАЗДЕЛ ДЕСЯТЫЙ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ СПОСОБНОСТЕЙ, ИНТЕЛЛЕКТА И ТВОРЧЕСТВА

<b>М. В. Богомолова, Т. Н. Тихомирова.</b> Роль обогащенной образовательной и семейной среды в развитии интеллекта и креативности . . . . .	780
<b>Е. В. Волкова.</b> Гендерные различия творческих способностей . . . . .	785
<b>А. Н. Воронин.</b> Ситуативный лидер в решении интеллектуальных задач . . . . .	789
<b>Н. Б. Горюнова.</b> Когнитивные и мотивационные предикторы интеллектуальной продуктивности . . . . .	794
<b>Ю. К. Корнилов, И. Ю. Владимиров.</b> Проблема знания о преобразовании в контексте изучения практического мышления . . . . .	798
<b>Г. В. Ожиганова.</b> Духовные способности как предмет психологических исследований . . . . .	806
<b>В. П. Ростовский.</b> Личностная адаптация и творчество . . . . .	809
<b>Т. И. Семенова.</b> Интеллект и особенности защитных форм поведения . . . . .	814
<b>Т. Н. Тихомирова.</b> Механизмы влияния социальной среды на способности . . . . .	819
<b>С. В. Щербаков.</b> Личностные и когнитивные факторы социального интеллекта . . . . .	824

мек на запах может вызвать в памяти название цветка или экзотического фрукта, а забытая мелодия – целую «гирлянду» поэтических строк). Более того, как доказано рядом психолингвистических экспериментов, каждое слово имеет больший или меньший круг связанных с ним других слов – ассоциативное поле, поэтому при возникновении в памяти одного слова, оно может потянуть за собой на свет огромную словесную цепочку.

Наши исследования показали, что в восприятии, распознавании, понимании и порождении речи действуют одни и те же закономерности: для правильного развития и формирования речи языковые сигналы должны сопровождаться сенсорными, двигательными и эмоциональными стимулами.

Данные теоретические положения нашли прикладное применение в созданном нами «Ин-

тегративном лингво-психологическом тренинге» (ИЛПТ) – методе обучения иноязычной речи, который позволяет взрослым людям в короткие сроки овладеть иноязычной речью практически так же и в той же степени свободы, как если бы она была для них родной (Румянцева, 2004).

## Литература

Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М., 2000.

Жинкин Н. И. Язык–Речь–Творчество (Избранные труды) / Сост., автор прим. С. И. Гиндина. М., 1998.

Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. СПб., 1998.

Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.

## ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА КАК ПУТЬ ПОЗНАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ЯЗЫКА<sup>1</sup>

Т. Н. Ушакова, С. С. Белова, О. Е. Громова (Москва)

При изучении механизмов языка и речи исследователь обращается к чрезвычайно сложно организованной системе, имеющей множество аспектов своего функционирования. Эта система обеспечивается работой психофизиологических и нейронных механизмов, реализует функции хранения и использования лексики, осуществления грамматических и фонологических операций, построения текстов, артикулирования речи, включения в социальные отношения людей. С раннего возраста и на протяжении всей жизни человека эта система находится в развитии. Все это делает задачу научного изучения механизмов языка и речи чрезвычайно объемной. Особенно большую проблему представляет нахождение методических средств, обеспечивающих получение полноценных экспериментальных фактов, характеризующих этот объект. Обращение к речевому онтогенезу позволяет изучить речезыковые функции в их начальных проявлениях и, соответственно, во многих случаях в относительно простых формах, что дает основание рассматривать исследование речевого онтогенеза как продуктивный путь познания механизмов языка и речи.

В настоящее время один из основополагающих теоретических вопросов в рассматриваемой области состоит в понимании того, в какой мере способность к речи и языку предопределена наследственно, в какой она является продуктом социальных воздействий и каково взаимоотношение обоих названных факторов. Наиболее полным

и адекватным, с нашей точки зрения, оказывается подход, ориентированный на учет не только внешних воздействий в речевом онтогенезе, но и на понимание природных, спонтанно действующих закономерностей формирования речезыкового механизма. В разработанной Т. Н. Ушаковой общей структуре этого механизма показано, что в нем выделяются отдельные звенья, специфически связанные с речевым процессом и кардинальным образом влияющие на его протекание и развитие (Ушакова, 2004, 2005). Они и стали предметом излагаемых ниже эмпирических исследований, проведенных в двух направлениях.

В одном из этих исследований изучалось *побудительное начало речи* на самом раннем, еще до словесном этапе ее развития. Побудительное начало выступает в форме так называемых *интенций*, т. е. активного побуждения выразить артикуляторными и голосовыми средствами то или другое психологическое переживание. Второе исследование было обращено к проблеме *появления первых слов и словоподобных форм* у маленького ребенка.

### 1. Интенции ребенка в раннем возрасте

В этом разделе рассмотрены данные, полученные С. С. Беловой при наблюдении за сыном Эмилем, начиная с его рождения и до 2,5 лет. Мальчик был первым и единственным ребенком в семье молодых родителей с высшим образованием. Физически ребенок развивался нормально, тяжелых заболеваний и выраженных стрессов не переносил.

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом РФНФ №05-06-06164а.

С. С. Белова зарегистрировала самопроизвольные и активно выполняемые малышом акты, выражающие его желания. Под произвольностью, в соответствии с Ж. Пиаже, понималась «нереактивность» действия, его инициирование со стороны ребенка, целенаправленность (Пиаже, 1983). Для каждой интенции фиксировались время ее возникновения, динамика поведенческого и вокального выражения, набор ситуаций проявления. Выделенные интенциональные явления образовали представленные ниже содержательные группы.

- *Предметные интенции* выражались в желании ребенка получить/достать предмет (5 месяцев), выполнить действие с ним (предусмотренное его назначением) (10 месяцев), побуждении взрослого сделать с предметом что-то, что не получается у самого ребенка (14 месяцев). В центре этих проявлений – манипулирование привлекательным предметом.
- *Интенции привлечения взрослого к совместным занятиям* проявлялись в ситуациях иного рода. К ним относилась инициация чтения (13 месяцев), игр (19 месяцев) и подобных занятий, а также поведение, направленное на возвращение отсутствующего человека (17 месяцев).
- *Интенции протеста и отказа* заключались в поведении, останавливающем действия окружающих. Их первые проявления отмечены в возрасте 14 месяцев, а появление отказа – в 17 месяцев.
- *Интенция поддержания чистоплотности*, развитие которой активно форсировалась взрослыми, проявилась в возрасте 18 месяцев.
- *«Комментирующая» интенция* состояла в желании ребенка активно говорить и неоднократно повторять то, что он был способен произнести в конкретный момент своего развития (11 месяцев).

Конкретика проявлений указанных интенций подробно описана в опубликованных статьях (Белова, 2006; Ушакова, Белова, Громова, 2007). Остановимся на выделенных нами наиболее важных для последующего анализа характеристиках исследуемого явления.

Раньше других у малыша обнаружилось *предметные интенции*. Одна из их важных особенностей (в 5–10-месячном возрасте) состоит в отсутствии в них выраженной коммуникативной составляющей. Этого вида интенции проявляются не только в присутствии, но и в отсутствии других людей, когда ребенок находится «один на один» с желаемым предметом. Позднее ситуация меняется: в 10 месяцев малыш стремится к участию взрослого, в 14 месяцев использует прямое обращение за помощью. Раннее проявление предметных интенций и их необязательная связанность с коммуникативными отношениями ребенка и взрослого (особенно на первых

шагах) дает основание считать, что их появление опосредовано не столько социальными влияниями, сколько природным фактором.

Была прослежена связь каждой из интенций с вокальными проявлениями ребенка и изменение характера этой связи в ходе развития. Первоначально интенциональное явление сопровождается единичными неоформленными вокализациями. Позднее в обозначении интенции возникает слово, а затем – грамматически оформленное высказывание. Раньше других обозначаются предметные интенции словами «дай» (14 месяцев) и «помоги!» (17 месяцев). С 18 месяцев вербализуются интенции «давай поиграем», позднее – протест «остановись!» и отказ «нет!». В указанных фактах отчетливо отражается путь возникновения глаголов в речи малыша. Феномен усвоения ребенком такой абстрактной лексической формы, как глагол, имеет в своей основе опыт практического, еще дословесного использования глаголов в форме переживания соответствующих интенций и их удовлетворения. Первые слова ребенка однозначно и твердо соответствуют по своей семантике характеру интенции, которую они «обслуживают»: стремясь получить игрушку, ребенок говорит: «Дай-дай-дай»; желая отказаться от чего-либо – «нельзя» и т. п. В норме не наблюдается случаев инвертирования или перепутывания слов и ситуаций.

Из пяти выделенных видов интенций специальный интерес вызывает комментирующая интенция, связанная с употреблением не только глагольных, но и субстанциональных слов и выражений. С 11 месяцев комментирование проявлялось в том, что при попадании в поле зрения ребенка предмета или лица, которые он мог назвать, он обязательно (или очень часто) радостно называл его, как бы устанавливая их наличие (например, на прогулке называл каждую проезжающую машину). Такое называние не было адресовано окружающим, в связи с чем создавалось впечатление, что ребенок вспоминал вслух слова при столкновении с известными явлениями.

В 16 месяцев к такому называнию добавилось комментирование действий; далее появились предложения в телеграфном стиле, характеризующие ситуацию (например, «баба здесь»); с 20 месяцев – употребление фразы «это называется...». Как можно понять сущность комментирующей интенции и направление ее развития?

В отдельно произносимых словах возрасте 11–12 месяцев ребенок ни к кому не обращается, т.е. воспроизводит основную черту развитой эгоцентрической речи, как ее описывает Ж. Пиаже (Пиаже, 1932). Можно предположить, что комментирование представляет собой раннюю форму эгоцентрической речи. Здесь обнаруживается связь акта именованного с интенциональными проявлениями психики ребенка (Ушакова, 2005).



Множественное повторение слова, связанного с воспринимаемым предметом, служит выработке обобщенной ассоциации: «предмет – называющее слово» (Шеварев, 1998). Такая обобщенная ассоциация служит основой вопросов ребенка о названиях вещей и последующего активного наращивания его лексики.

Для получения данных о репрезентативности форм поведения, выявленных при наблюдении одного ребенка, в настоящее время мы проводим экстенсивное исследование тех же вопросов на широком круге детей (более 60 чел. в возрасте от 5 до 30 месяцев). Методика исследования заключается в анкетировании родителей и получении ответов на вопросы о наличии или отсутствии конкретного интенционального явления в поведении ребенка, частоте его встречаемости и наборе ситуаций проявления, вокальном сопровождении.

**Таблица 1**

Частота встречаемости предметных интенций у детей в возрасте 6–12 месяцев (% от выборки в целом и возрастных подгрупп, N = 17)

<b>I. Интенциональное явление «Желание получить предмет»</b>							
1. Вокальная экспрессия усилия дотянуться до предмета							
	5 мес., %	6 мес., %	7 мес., %	8 мес., %	9 мес., %	11 мес., %	всего, %
Часто	100	60	100	66,67	100	100	82,35
Иногда	0	0	0	33,33	0	0	5,88
Никогда	0	40	0	0	0	0	11,77
2. Вокальная экспрессия неудовольствия при неудаче дотянуться до предмета							
	5 мес., %	6 мес., %	7 мес., %	8 мес., %	9 мес., %	11 мес., %	всего, %
Часто	0	20	50	66,67	100	100	47,06
Иногда	100	20	16,67	33,33	0	0	23,53
Изредка	0	0	16,67	0	0	0	5,88
Никогда	0	60	16,67	0	0	0	23,53
3. Вокальная экспрессия удовлетворения от получения предмета							
	5 мес., %	6 мес., %	7 мес., %	8 мес., %	9 мес., %	11 мес., %	всего, %
Часто	0	40	66,67	100	100	100	64,71
Иногда	100	0	16,67	0	0	0	11,76
Никогда	0	60	16,67	0	0	0	23,53
<b>II. Интенциональное явление «Желание выполнить действие с предметом»</b>							
Вокальная экспрессия неудовольствия, если что-то не получается сделать с предметом							
	5 мес., %	6 мес., %	7 мес., %	8 мес., %	9 мес., %	11 мес., %	всего, %
Часто	100	20	33,33	33,33	100	100	41,18
Иногда	0	40	16,67	33,33	0	0	23,53
Никогда	0	40	50,00	33,33	0	0	35,29

Примечание: Отсутствуют данные для возраста 10 месяцев.

Здесь мы представляем предварительную информацию о частотности описанных интенциональных явлений на первом году жизни ребенка (таблица 1).

Данные таблицы свидетельствуют о том, что основные виды интенций, зафиксированные при наблюдении С. С. Беловой за сыном Эмилем, воспроизводятся в наблюдениях более широкого круга родителей. Появление предметных интенций на первом полугодии жизни отметили 66,7% родителей малышей этого возраста. Предметные интенции проявляются в форме усилий дотянуться до предмета, выражения неудовольствия при неудаче, или удовольствия при получении предмета. При этом вокализации, выражающие усилия ребенка, возникают раньше, чем (а) вокализации, сопровождающие успех или неуспех при попытках получить привлекательный предмет, и (б) вокализации, сопровождающие «неудачное» манипулирование предметами. Второе полугодие жизни характеризуется постепенным ростом частоты встречаемости предметных интенций и их вокальных сопровождений. В последующие месяцы возникают другие интенциональные формы: желание выполнить действие с предметом, направленность на другого человека как побуждение сделать что-либо с предлагаемым предметом и др.

Развитие интенциональных проявлений происходит по определенной схеме: последовательном включении в их реализацию неформальных вокальных, а позднее – словесных знаков. Вербальные формы появляются в употреблении младенца на определенном этапе интенционального развития вслед за более примитивными вокализациями. Обнаруживается глубинная связь интенциональных процессов с речевым развитием ребенка.

## 2. Первые слова маленького ребенка

Хотя начальные интенции ребенка довольно успешно реализуются посредством неформальных вокализаций, все же использование слов открывает новые возможности для выражения внутреннего мира ребенка.

При анализе вопроса о причинах возникновения слов необходимо понять механизм имитирующего произнесения, в той или иной мере воспроизводящего фонетическую структуру слышимых вокруг звуковых образцов. Теоретическая разработка этой линии отражена в модели, предложенной Т. Н. Ушаковой (более подробно см.: Ушакова, Белова, Громова, 2007). В модели показаны два этапа реагирования когнитивной системы младенца в ответ на восприятие идущих извне впечатлений, связанных со словом. На первом, более раннем, этапе в ответных реакциях ребенка отсутствует имитация воспринимаемого словесного сигнала и его различение. На следующем этапе по-

являются *имитативные вокализации*. Их возникновение становится возможным при выполнении, по крайней мере, следующих условий: а) в слуховом блоке достигается выделение звуковых сигналов из общей массы поступающих сенсорных впечатлений; б) в моторном блоке артикуляторная моторика выделяется из общей двигательной активности; в) образуется контакт между слуховым и моторным блоками, что составляет особо важную сторону процесса.

Существующие фактические данные подтверждают приведенные модельные представления. Показано, что к возрасту около полугода ребенок начинает различать речевые звуки и воспроизводит (нередко достаточно успешно) фрагменты услышанных слов (Кольцова, 1979; Ляксо, 2001; и др.). Исследование этого явления с использованием техники картирования мозга младенца показало, что в органе слуховой перцепции к этому времени развивается контакт с артикуляторным аппаратом (Pulvermueller, 2001). Важным в этом контексте становится сравнительно недавнее открытие так называемых «зеркальных нейронов», обеспечивающих воспроизведение наблюдаемых сигналов, что составляет собственно механизм подражания (Rizzolatti, 2004).

Представленный теоретический контекст составил основание эмпирического исследования, проведенного О. Е. Громовой. Его целью являлась разработка форм воздействия, направленных на развитие основных компонентов речепроизнесения: различения речевых сигналов, произвольного управления артикуляторным аппаратом, связи между речевосприятием и речепроизнесением.

### Характеристика испытуемых

Испытуемыми были дети в возрасте около 2 лет с ограниченным речевым репертуаром, имевшие некоторые функциональные особенности произвольной артикуляции, но с отсутствием выраженной органической патологии речевого аппарата или ее резидуальных проявлений (общее число – 60 чел., средний возраст – 23,73 месяца, ст. откл. – 1,13). Экспериментальная и контрольная группы были одинаковы по составу – в каждой группе было 16 мальчиков и 14 девочек.

Дети отбирались для участия в исследовании на основе применения теста «Речевое и коммуникативное развитие детей раннего возраста», адаптированного кафедрой детской речи Санкт-Петербургского педагогического университета им. А. И. Герцена (на основе известного The MacArthur Communicative Development Inventory, 1993, 2002). Использовался вариант «Слова и предложения». Речевой репертуар всех детей был ограничен; они не стремились самостоятельно повторять новые слова за взрослым даже в приближенном артикуляционном варианте. Среднее число слов, произно-

симых детьми до начала эксперимента, было значительно меньше 50 – данный показатель принят как условная нижняя граница нормы для оценки объема активного словаря двухлетних детей (Rescorla, 1991).

### Методика исследования

Для экспериментальной группы (ЭГ) была разработана программа из 10 занятий, проходивших в игровой форме – общение с куклой Петрушкой. Каждое занятие включало двигательные упражнения и логопедические задания. Ведущий выступал в роли тренера, показывая детям разнообразные движения и стимулируя детей к их выполнению: топать; хлопать руками; покачивать головой; приседать; ходить вокруг ширмы, взявшись за руки; останавливаться по команде; поднимать руки вверх, округляя их и сопровождая восклицанием «ой»; повторять движения Петрушки («Зеркало»); Петрушка «ищет» в комнате сюрпризы, дети, следуя за ним, приседают («ох»), наклоняются («уф»), говорят «ой», когда сюрприз найден.

С помощью логопедических заданий тренировались артикуляторные и мимические навыки: подражание эмоциональным состояниям (радости, удивлению); вслед за Петрушкой дети побуждались «гримасничать»: открывать и закрывать рот, высовывать и показывать язык, закусывать нижнюю губу, хмурить брови. Тренировалось сжатие губ ребенка («Трубочка») с одновременным дутьем на ватку. Дети учились улыбаться вместе с Петрушкой («Заборчик»), надувать и резко сдувать обе щеки. Остальные дети «удивляются»: поднимают руки вверх, округляя их – это сочетается с пением звука «о». Танцуя, они должны были проговаривать: «топ» – «хлоп»; пропеть поочередно «а» – «о». В конце занятия Петрушка убегает от детей, каждый ребенок несколько раз «аукает», подзывая его к себе. При формировании умения многократно повторять определенную двигательную последовательность у детей экспериментальной группы (ЭГ) стимулировалось произнесение звуков. Логопедические задания разучивались вместе с Петрушкой; их выполнение стимулировалось коррекционными методами (тренировка артикуляционного движения с помощью логопеда, отраженное проговаривание нужного звука или слога и т. д.). В контрольной группе (КГ) разучивались те же движения, что и в ЭГ, но дети специально не стимулировались повторять звуки, соответствующие движению; они могли вокализовать по своему желанию.

Включение элементов фонетической ритмики и артикуляционных упражнений в занятия с детьми позволяло путем стимуляции произвольной мышечной активности периферического отдела речевого анализатора дать необходимый толчок развитию их речевого праксиса, что способство-

вало приобретению детьми нового речевого опыта (Чиркина, 2005; Macken, Ferguson, 1983; Menn, Stoel-Gammon, 2001).

Подчеркнем, что задача проводимого эксперимента состояла не в том, чтобы разучивать с детьми новые слова, а в выработке у них качественно нового умения – владеть своим артикуляционным аппаратом, использовать его еще несовершенные двигательные возможности для продуцирования разнообразных звуковых последовательностей. Возвращая ребенка к воспроизведению звуковых модуляций, не имеющих точного лексического значения, мы делали, с одной стороны, некоторый «скачок назад», в более ранний возраст. С другой стороны, звуковые модуляции, в отличие от лепетной стадии, усваивались и продуцировались каждым двухлетним ребенком сознательно. Так «неговорящий» (а правильное сказать «мало говорящий») малыш делал важный шаг к овладению произвольным управлением своих органов артикуляции. Успехи в воспроизведении сочетаний и последовательностей звуков ободряли детей, и в дальнейшем они смелее осваивали новые слова.

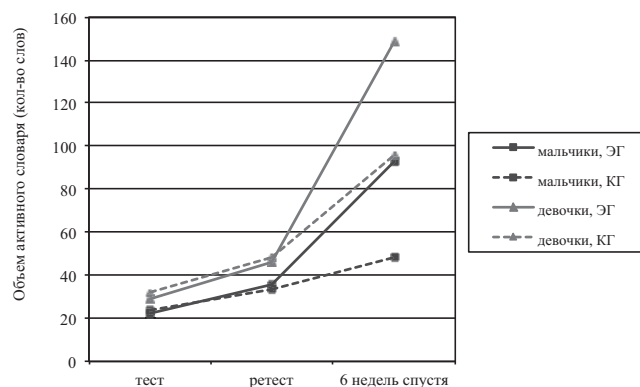
#### Анализ результатов исследования

Исследование было построено по схеме «тест–воздействие–ретест 1–ретест 2 (6 недель спустя)». Полученные данные наглядно представлены на рисунке 1, где приведены средние значения объема активного словаря мальчиков и девочек экспериментальной и контрольной групп на трех этапах исследования (до, после и спустя 6 недель после занятий)<sup>1</sup>.

Статистическая обработка данных эксперимента выполнена с помощью дисперсионного анализа с одним внутригрупповым (время замера объема активного словаря с уровнями «до», «после», «6 недель спустя») и двумя межгрупповыми факторами (пол и группа).

Получены следующие результаты:

- Существует тенденция увеличения объема активного словаря со временем (основной эффект фактора «время»).
- Девочки в целом превосходят мальчиков в объеме активного словаря на всех трех этапах исследования (основной эффект фактора «пол») (критерий Манна–Уитни U тест = 164,5,  $p < 0,000$ ; U ретест1 = 200,5,  $p < 0,000$ ; U 6 недель = 197,5,  $p < 0,000$ ). Это различие не может быть объяснено возрастным фактором, поскольку статистически достоверных различий в возрасте между мальчиками и девочками, как в целом, так и по подгруппам, не выявлено.
- Прирост объема активного словаря происходит в более быстром темпе у девочек по сравнению



**Рис. 1.** Средние значения объема активного словаря детей до проведения занятий, сразу после их окончания и спустя 6 недель после занятий

с мальчиками (эффект взаимодействия факторов «время\*пол»).

- Подтверждена гипотеза о позитивном влиянии экспериментального воздействия, направленного на развитие произвольной артикуляции, на объем активного словаря (эффект взаимодействия факторов «время\*группа»). Дети экспериментальной группы демонстрируют больший объем активного словаря по сравнению с детьми контрольной группы через 6 недель после окончания занятий (критерий Манна–Уитни, U 6 недель = 213,5,  $p < 0,000$ ). Это означает, что направленное воздействие на артикуляторный аппарат малыша как фактор, способствующий позитивным изменениям в его речевом развитии, имеет латентный период своего влияния и проявления. Различий между мальчиками

**Таблица 2**

Результаты трехфакторного дисперсионного анализа данных по объему активного словаря

Внутригрупповой фактор «время» и его взаимодействие с межгрупповыми факторами			
Источник дисперсии	F	Уровень значимости	$\eta^2$
Фактор «время»	134,727	0,000	0,706
Взаимодействие факторов «время*группа»	20,955	0,000	0,272
Взаимодействие факторов «время*пол»	14,395	0,000	0,204
Взаимодействие факторов «время*пол*группа»	0,275	0,760	0,005
Межгрупповые факторы и их взаимодействие			
Источник дисперсии	F	Уровень значимости	$\eta^2$
Фактор «пол»	29,187	0,000	0,343
Фактор «группа»	12,284	0,001	0,180
Взаимодействие факторов «пол*группа»	0,004	0,952	0,000

<sup>1</sup> Статистический анализ материала произведен С. С. Беловой и Е. А. Валуевой.



и девочками по результатам влияния экспериментальной процедуры на объем их активного словаря не выявлено (эффект взаимодействия факторов «время\*пол\*группа» не является статистически достоверным).

Результаты работы показывают, что занятия оказали позитивное влияние на речевое развитие детей в обеих группах, однако мальчики КГ не столь успешно, как другие дети, продвинулись в своем лексическом развитии. Девочки в КГ, видимо, в силу своих высоких подражательных способностей усвоили больше слов и, что самое важное, закрепили навык подражания словам, что и помогло им дальше успешно развивать свою речь без проведения занятий с логопедом. Вероятно, это связано с тем, что мальчики по своей природе обладают меньшими подражательными способностями. Это особенно мешает им в случаях функциональной слабости или незрелости отделов речевого аппарата, обеспечивающих овладение произвольной артикуляцией звуков родного языка. Мальчики испытывают проблемы при необходимости имитации звуковых образцов речи на слух, без включения помощи со стороны взрослого: изолированной отработки сложных артикуляционных навыков, тренировки переключений с одного артикуляционного уклада на другой сначала в медленном, а потом в убыстренном темпе, совместного проговаривания слова по слогам).

Это указывает на необходимость учета полового фактора при работе с детской речью. Для мальчиков, демонстрирующих в раннем детстве задержку речевого развития в сочетании с трудностями спонтанного овладения навыками произвольной артикуляции, требуется поиск специфических форм занятий, помогающих в преодолении проявляющихся проблем. Отметим также, что демонстрация речевого образца не всегда достаточна для побуждения к речи детей, испытывающих серьезные артикуляционные трудности в продуцировании новых слов; для них обязательным компонентом занятия оказалось совместное выполнение артикуляционных и фонетических заданий вместе с Петрушкой. Совместное проговаривание вместе с логопедом и дальнейшее самостоятельное произнесение звуков, слогов и слов является важным лингводидактическим моментом логопедического занятия с ребенком раннего возраста; стимуляция развития детской речи чужой речью менее эффективна, чем при говорении ребенка вместе с взрослым.

## Заключение

В проведенных работах показаны особенности функционирования внутреннего побудительного механизма в психике ребенка. В начальном периоде жизни данный механизм проявляется в фор-

ме интенциональных направленностей ребенка. Развитие интенций происходит по определенной схеме и тесно связано с включением вокальных, а позднее – словесных знаков. Первые слова по своей семантике однозначно и твердо соответствуют характеру детской интенции. Это происходит потому, что на основе реализации своих интенций малыш приобретает первый «семантический опыт».

По своей форме детские слова с той или иной точностью соответствуют словам окружающих людей. Это значит, что они возникают под влиянием поступающих извне речевых сигналов. Однако обнаруживается, что в речезыковом механизме работает генетически заложенный инструмент артикуляторного подражания воспринимаемому звуку. Этот процесс имеет свои особенности и может выпадать из «гладкого» хода развития, что было центром внимания второй работы.

В целом исследование показало, что возникновение речи у ребенка оказывается неравномерно связанным с двумя факторами: проявлением природно заложенных когнитивных способностей малыша, превалирующими в первом полугодии жизни ребенка, а также позднее действующими коммуникативными и словесными воздействиями со стороны окружающих, составляющими действие социального фактора.

## Литература

Белова С. С. Интенциональные явления на раннем этапе развития речи // Язык. Сознание. Культура / Под ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. М.–Калуга, 2005. С. 99–109.

Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М., 1977.

Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. 2-е изд. М., 1979.

Ляксо Е. Е. Особенности становления акустического взаимодействия в системе «мать–дитя» на ранних этапах онтогенеза // Детская речь: психолингвистические исследования / Под ред. Т. Н. Ушаковой и Н. В. Уфимцевой. М., 2001.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1932.

Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семиотика / Ред. Ю. С. Степанов. М., 1983. С. 90–102.

Пинкер С. Язык как инстинкт. Пер. с англ. М., 2004.

Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М., 2004.

Ушакова Т. Н. Семантика речи: имя, слово, высказывание // Психология (журнал высшей школы экономики). 2005. Т. 2. № 1. С. 4–27.

Ушакова Т. Н., Белова С. С., Громова О. Е. Раннее речевое развитие ребенка и его природные основания // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 16–26.



Шеварев П. А. Теория обобщенных ассоциаций в психологии. М.–Воронеж, 1998.

Методы обследования речи детей / Под ред. Г. В. Чиркиной. М., 2005.

Bates E., Devescovi A., Wulfeck B. Psycholinguistics: a cross-language perspective // Ann. Rev. Psychol. 2001. V. 52. P. 369–396.

Macken M. A., Ferguson C. A. Cognitive aspects of phonological development: model, evidence, and issues // Children language / Ed. by K. E. Nelson. Hillsdale, NJ, 1983. V. 4.

Menn L., Stoel-Gammon C. Phonological Development: Learning Sounds and Sound Patterns // The de-

velopment of Language / Ed. J. B. Gleason. 5<sup>th</sup> ed. Boston, 2001.

Pulvermuller F. Brain reflections of words and their meaning // Trends in Cognitive Sciences. 2001. V. 5. № 12. P. 517–524.

Rescorla L. Identifying expressive language delay at the age two // Topics on Language Disorders. 1991. V. 11. P. 14–20.

Rizzolatti G., Craighero L. The mirror-neuron system // Ann. Rev. Neurosci. 2004 (27). P. 169–192.

Vihman M. M. Phonological development. Oxford, 1996.

## ПЕРЕГОВОРЫ В СИТУАЦИИ СТАТУСНОЙ ДИСПОЗИЦИИ: ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПЕРЕМЕННЫХ НА ПОСТАНОВКУ ЦЕЛЕЙ<sup>1</sup>

В. А. Цепцов (Москва)

Изучение переговоров обращает нас к исследованию ряда фундаментальных психологических явлений: общения, целеполагания, принятия решений и т. д. Методология исследований переговоров имеет специфику как в психологии, так и в пограничных дисциплинах.

Традиционная область моделирования, используемая для изучения переговорного процесса – *математическая теория игр*, в которой исследуются отношения между субъектами экономической деятельности при решении задачи получения выигрыша. Эта теория основана на стратегическом допущении, что при решении экономических задач участники переговоров стремятся достичь максимальной выгоды, основываясь на рациональном выводе. Такой взгляд согласуется с подходом к переговорам, описанным в ряде работ (Bazerman, Neale, 1991; Raiffa, 1982). Модель теории игр акцентирует внимание на том, как стороны оценивают собственные цели и цели своих оппонентов. Задача переговоров, согласно этой модели, сводится к принятию соглашения, максимально удовлетворяющего стороны. Модель содержит простое, с точки зрения формального описания, решение, которое показывает, что «хорошие» соглашения группируются на границе множества Парето, содержащего все возможные альтернативы, удовлетворяющие стороны. Соглашения, которые создаются на основе фиксированных исходных целей, включают интегральную прибыль для сторон в максимально возможной степени. Модель теории игр может использоваться для того, чтобы идентифицировать оптимальные соглашения среди набора возможных исходов, основанных на запросах и сопоставлении целей сторон.

Для решения задачи переговоров достаточно иметь список целей, установленных каждой стороной, как это показывает Х. Райфф (Raiffa, 1982) в связи с обсуждением соглашения по Панамскому Каналу или Р. Л. Киней (Keeney, 1988), использовавший эту модель для обеспечения согласованного решения проблемы на сложных переговорах по выработке общественной политики.

Основной недостаток теории игр – предположение, что стороны будут следовать нормам и правилам, что они представлены холодными, бесстрастными людьми, поведение которых основано на точном математическом расчете, и что есть конечное число разумно формализуемых альтернатив. Вместе с тем есть немало доказательств того, что участники переговоров нередко ищут решения, направленные на реализацию не лучших, с точки зрения математической модели, а субъективных целей. Рациональность переговорщиков, утверждаемая в теории игр, также часто подвергается критике. Многие участники экспериментальных исследований ведут себя вопреки исходным допущениям. На наш взгляд, критика подобных моделей становится возможной как раз потому, что в них постулируются кооперативные отношения сторон. Изучение распределения собственности между участниками, с точки зрения теории игр, показало, что в процессе многосторонних переговоров обнаруживаются их различия в способности оказывать влияние на формирование коалиций. Это подчеркивает особую роль психологических факторов в переговорном общении.

Теория игр не учитывает также динамику психологических процессов в ходе переговоров. Вместе с тем психология имеет немало подтверждений, что структура психологических отношений формируется в процессе переговоров и влияет

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 06-06-00391а.