

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

С.В. Лауткина

**СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ,
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ
И ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ
ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

Монография

*Витебск
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
2011*

УДК 159.95
ББК 88.35
Л 28

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 5 от 27.06.2011 г.

Автор: старший преподаватель кафедры коррекционной работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
С.В. Лауткина

Одобрено советом по научно-исследовательской и творческой работе учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 6 от 01.07.2011 г.

Р е з е н з е н т ы:

декан факультета психологии, социальной и воспитательной работы
ГУО «Академия последиplomного образования», доктор психологических наук, профессор *В.А. Янчук*;
заведующий кафедрой психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
кандидат психологических наук, доцент *С.Л. Богомаз*

Л 28	Лауткина, С.В. Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры : монография / С.В. Лауткина. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – 174 с.
------	--

Монография посвящена феномену языковой культуры личности. Впервые дано психологическое определение языковой культуры, описаны функции, структурно-содержательные и операциональные характеристики данного конструкта. Проведено эмпирическое исследование по выявлению особенностей языковой культуры у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи и нормальным речевым развитием. Описана и проанализирована представленность мыслительного и речевого компонентов языковой культуры. Произведен анализ влияния компонентов и операциональных характеристик языковой культуры на успеваемость по предметам языкового цикла.

Предназначено для психологов, педагогов, дефектологов, а также слушателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров.

УДК 159.95
ББК 88.35

© Лауткина С.В., 2011
© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ	9
1.1 Понятие «культура» как психологическая проблема: подхо- ды к изучению.....	9
1.2 Сущностная характеристика феномена «языковая куль- тура».....	18
1.3 Успеваемость как индикатор уровня сформированности языко- вой культуры детей младшего школьного возраста.....	31
1.4 Своеобразие феномена «языковая культура» и его взаимосвязь с успеваемостью у детей с речевыми нарушениями.....	44
Выводы	53
ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОГО МНОГОКОМПОНЕНТНОГО ИНТЕРДЕТЕРМИНИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	58
2.1 Описание эмпирического исследования, характеристика вы- борки и психологического инструментария исследования.....	58
2.2 Анализ сущностных и структурно-содержательных характери- стик языковой культуры и ее взаимосвязь с успеваемостью.....	64
2.2.1 Особенности социокультурных и медико-психолого-педагогиче- ских предпосылок формирования языковой культуры у детей с речевыми нарушениями по результатам биографических ме- тодов и анализа продуктов деятельности.....	64
2.2.2 Особенности понимания педагогами сущностных и струк- турно-содержательных характеристик языковой культуры и ее взаимосвязи с успеваемостью.....	67
2.2.3 Особенности понимания педагогами причин и факторов низ- кой успеваемости детей младшего школьного возраста.....	73
2.3 Изучение мыслительного и речевого компонентов языковой культуры детей младшего школьного возраста.....	77
2.3.1 Особенности мыслительного компонента языковой культу- ры детей младшего школьного возраста.....	77
2.3.2 Особенности речевого компонента языковой культуры де- тей младшего школьного возраста.....	89
2.4 Взаимосвязь компонентов языковой культуры и успеваемо- сти по языковым дисциплинам.....	99
Выводы	107
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	111
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	116
ПРИЛОЖЕНИЯ	147

ВВЕДЕНИЕ

Ориентация белорусского общества на общекультурное развитие граждан является одним из приоритетных направлений государственной политики. Стержнем государственной политики, её основной идеей является формирование социально активной личности, владеющей соответствующими современным достижениям общечеловеческой культуры, науки и практики знаниями, умениями и навыками, нравственно-ценностными ориентирами, имплицитно обладающей способностью и мотивированностью к активному поиску, критической рефлексии, позиционированию и самоактуализации. Общекультурные составляющие данных направлений нашли свое отражение в положениях о «Непрерывном воспитании детей и молодежи в Республике Беларусь», согласно которым целевым ориентиром государственной политики является формирование личности на базе ценностей национальной и мировой культур [128].

Общекультурное развитие граждан не может состояться без опоры на языковую культуру личности. Однако современное состояние языка и уровень развития языковой культуры вызывают серьезную тревогу у специалистов (психологов, социологов, лингвистов, педагогов) и неспециалистов (широкая общественность). Все они с тревогой констатируют печальный факт: «загрязнение языковой среды». Ими с сожалением отмечаются снижение уровня культуры владения словом, слабое знание литературного языка, приверженность к штампам, искажение языковых норм, немотивированные заимствования, тиражирование ошибок, языковая раскрепощенность, деформация языкового поведения и культуры общения. Более того, сегодня эти проблемы вышли за рамки языка и стали проблемами общества, т.е. для современного общества характерно снижение способности к описанию, объяснению, пониманию внешнего и внутреннего мира средствами языка.

Такое состояние не может не оказывать пагубного воздействия на культуру отдельного носителя языка, поэтому все чаще ставится вопрос об экологии языка, непосредственно связанной со знанием человека, его ценностями и нормами, установками и предписаниями, образцами и идеалами. Д.С. Лихачев неоднократно подчеркивал, что «экология языка является неотъемлемой составляющей экологической культуры». Сохранение культурной языковой среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы [155]. М.К. Мамардашвили, продолжая разговор на эту тему, указывает, что проблема экологии языка теснейшим образом связана с проблемой экологии культуры, поскольку важнейшим условием сохранения и развития культуры считается забота о языке. Проблема восстано-

ния культуры есть, прежде всего, проблема восстановления языкового пространства и его возможностей. За «обычным» искажением языковых норм – обрыв вековых нитей мировой и национальной культур [171]. Таким образом, проблематика изучения феномена языковой культуры в современной науке и практике является весьма актуальной и своевременной.

При изучении феномена и экспликации дефиниции языковой культуры перед исследователями возникают определенные трудности, так как данные понятия содержат характеристики как социокультурной, так и языковой составляющих, которые в своем сочетании и определяют субъекта языковой культуры. До настоящего момента дефиниция «языковая культура» не употреблялась в научных исследованиях, однако сходные, но не тождественные понятия использовались в разделе «Культура речи» («культура речи», «культура языка»). При этом под культурой языка понимают свойства образцовых текстов, закрепленных в памятниках письменности, а также выразительные и смысловые возможности языковой системы; под культурой речи – конкретная реализация языковых свойств и возможностей в условиях общения [310, с. 88].

Языковые и социокультурные составляющие феномена языковой культуры изучались в рамках лингвистики и культуры речи. Существенный вклад в изучение языковой культуры внесли русские и зарубежные ученые старшего поколения К.С. Аксаков, А.Х. Востоков, Ф.И. Буслаев, П.Г. Богатырев, В. Гумбольдт, В.В. Иванов, Д.Э. Розенталь, А.А. Потебня, Ф. Соссюр, Б.А. Успенский, А.А. Шахматов, Г.Г. Шпет, Л.В. Щерба, Р.О. Якобсон. Работы русских языковедов Р.И. Аванесова, В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Е.С. Истриной, С.И. Ожегова, С.П. Обнорского, А.М. Пешковского, А.А. Реформатского, Д.Н. Ушакова, В.И. Чернышева, Л.В. Щербы помогли установлению современных норм литературного языка, нормализации разговорного языка и разработки вопросов культуры речи. В последние десятилетия различные аспекты данной проблемы нашли отражение в работах В.Д. Бондалетова, А.Н. Васильевой, В.В. Колесова, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Л.И. Скворцова, А.Т. Хроленко, Н.А. Чуликовой, Н.И. Формановской. В рамках лингвокультурологии, имеющей своим предметом язык и культуру в их взаимосвязи и взаимодействии, оформились работы В.В. Воробьева, В.Б. Касевича, В.А. Масловой, Ю.С. Степанова, Е.Ф. Тарасова, В.Н. Телия, Р.М. Фрумкиной.

Попытки изучения отдельных компонентов языковой культуры предпринимались в философских (С.А. Атановский, Г.А. Брутян, Ж. Деррида, В.В. Зеньковский, М.С. Каган, Е.И. Кукушкин, Ч.С. Пирс, Э.С. Маркарян), культурологических (Р. Барт, В.В. Иванов, Ю.М. Лотман,

Ч. Моррис, Н.И. Толстой, В.Н. Топоров, М. Фуко, У. Эко), антропологических (М.М. Бахтин, Б. Малиновский, К. Леви-Стросс, В. Тернер), педагогических (А.А. Вербицкий, В.И. Водовозов, Л.В. Занков, К.Д. Ушинский) исследованиях, методиках преподавания языка (Ф.И. Буслаев, М.Г. Бройде, В.В. Бабайцева, М.Т. Баранов, И.Л. Литвинов, Ф.С. Сафиуллина, Н.М. Шанский).

Однако анализ работ показал отсутствие системных исследований языковой культуры в контексте психологической науки. Психолингвистические (Н.Н. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия), психологические (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В. Гумбольдт, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, К.Г. Юнг) исследования посвящены роли языка в культурном процессе (часть/элемент/инструмент/форма культуры), отдельным аспектам и характеристикам языка, интердетерминациям языка и мышления, языка и памяти, языка и эмоций и др. Признавая несомненную ценность и значимость имеющихся исследований, следует отметить, что они не отражают всех составляющих изучаемого феномена, не дают экспликацию дефиниции языковой культуры, не показывают в полной мере специфику реализации языковой культуры субъектами с разными языковыми возможностями.

Все это дает основание считать проблематику языковой культуры актуальной и малоизученной в контексте психологии. Вместе с тем разработку сущностных, содержательных, операциональных и функциональных характеристик языковой культуры целесообразно проводить «в пространстве» общей психологии, в предмет которого языковая культура до недавнего времени не входила. Именно такое местоположение языковой культуры может служить определенным вкладом в развитие и решение важных задач общекультурного развития человека. В данном контексте изучение феномена языковой культуры не только научно, но и социально значимо.

Поскольку все, что есть в мире, в человеке предстает в виде культуры, а «культура оказывается столь же разносторонне богатой и противоречиво дополнительной, как сам человек – творец культуры и ее главное творение» [113, с. 19], мы можем изучать культуру, в том числе и языковую, под разными углами зрения, что позволит получить более или менее целостное представление об этом явлении.

Психологический контекст изучения языковых характеристик в аспекте различных социокультурных проявлений целесообразно изучать на детях младшего школьного возраста, имеющих те или другие особенности языковой реализации. Данные характеристики уместно исследовать в группе детей, имеющих в дошкольный период «общее недоразвитие речи III уровня» (по классификации Р.Е. Левиной). Имея негрубый речевой диагноз в дошкольный период и получив своевременную логопедическую помощь, они, тем не менее, в начальной

школе испытывают трудности в овладении основными понятиями и терминами, упрощенно понимают задания и инструкции, отстают в формировании операций анализа, сравнения, обобщения, классификации, абстрагирования, что приводит к деформациям в языковой реализации и трудностям в усвоении языковых дисциплин (Н.Ц. Василева, И.Т. Власенко, А. Гермаковска, К.Г. Ермилова, С.В. Зверева, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова).

В свете данных положений очевидна необходимость изучения феномена языковой культуры с позиции социокультурной интердетерминированности у детей с разной возможностью языковой реализации. Причем наиболее продуктивным является сравнение специфики проявления языковой культуры в группах детей младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием и нарушениями речи. Такое контрастное, вариационное исследование позволит определить сущность данного психологического феномена, показать групповые различия в проявлениях языковой культуры, ее отдельных компонентов, структурно-содержательных и операциональных характеристик, детерминированных социокультурными факторами и речевыми особенностями. Данные характеристики будут проявляться в своеобразии адаптации к различным аспектам жизнедеятельности, в частности, к школьной жизни. Успешная адаптация к школьной жизни, усвоение программы и последующая успеваемость по языковым дисциплинам возможны лишь при высоком уровне развития всех компонентов языковой культуры.

Настоящее исследование, опираясь на социокультурный аппарат, лингвистическую и психологическую базу, восполняет пробел отсутствия психологических исследований языковой культуры, ее структурно-содержательных, функциональных и операциональных характеристик, показывает специфику проявлений языковой культуры у детей с разными возможностями языковой реализации в контексте социокультурной обусловленности.

Совмещение «языкового» и «культурного», предпринятое в данной работе, открывает перспективные возможности дальнейших теоретико-эмпирических исследований по данной проблематике в общей психологии, универсалии механизмов языковой культуры в культурсоциологии и лингвокультурологии, способствует организации адекватной помощи детям с разным уровнем языковой культуры в педагогике и педагогической психологии, повышению профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования состоит в теоретико-эмпирическом изучении феномена языковой культуры в его структурно-содержательном, функциональном и операциональном аспектах на примере детей младшего

школьного возраста с нарушениями речи и нормальным речевым развитием.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

1. Дать психологическое определение языковой культуры.
2. Выделить структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры.
3. Изучить представления педагогов о сущностных и структурно-содержательных характеристиках языковой культуры.
4. Провести сравнительный анализ мыслительного и речевого компонентов языковой культуры детей младшего школьного возраста с нарушениями речи и нормальным речевым развитием.
5. Показать взаимосвязь языковой культуры и успеваемости по языковым дисциплинам как индикатора уровня сформированности языковой культуры у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи и нормальным речевым развитием.

Объектом исследования является языковая культура.

Предмет исследования – структурно-содержательные и операциональные характеристики языковой культуры детей младшего школьного возраста с нарушениями речи и нормальным речевым развитием.

Личный вклад автора: Впервые дано психологическое определение языковой культуры, описаны функции, структурно-содержательные и операциональные характеристики данного явления. Проведено эмпирическое исследование, позволяющее выявить особенности языковой культуры у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи и нормальным речевым развитием. Описана и проанализирована представленность мыслительного и речевого компонентов языковой культуры. Измерен уровень языковой культуры у детей младшего школьного возраста. Произведен анализ влияния компонентов и операциональных характеристик языковой культуры на успеваемость по предметам языкового цикла. Выявлена зависимость между компонентами и операциональными характеристиками языковой культуры и успеваемостью по предметам языкового цикла.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ

1.1 Понятие «культура» как психологическая проблема: подходы к изучению

Понятие культуры является базовым для нашего исследования, поэтому мы считаем необходимым подробно рассмотреть ее онтологию, семиотический характер, основные подходы к изучению и другие аспекты.

В настоящий момент дефиниции понятия «культура» исчисляются четырехзначным числом. Оно имеет столько значений потому, что затрагивает множество аспектов жизни и каждое из них раскрывает определенную грань этого понятия. Понятие «культура» ассоциируется с процессами образования, обучения, духовного становления человека, становится синонимичным понятию «цивилизация» [68, 102, 105, 154, 204, 248, 314].

Культурные процессы исследуются в главных сферах жизнедеятельности человека. Так, выделяют культуру *материальную* – это производство, технологии, орудия труда, жилище, одежда, оружие и многое другое. Вторая сфера – *социальная*, и культура раскрывается в социальных отношениях; она показывает процессы, происходящие в обществе, демонстрирует его социальную структуру, организацию политической власти, существующие правовые и моральные нормы, типы управления и стили лидерства. И, наконец, важная сфера жизни – *духовная*, которая раскрывается в понятии духовной культуры, включающей в себя все области духовного производства – науку и искусство, литературу и религию, мифологию и философию [92].

Есть и другое деление на основе объективности описания элементов культуры. *Объективные* элементы культуры – это физические манифестации культуры (одежда, посуда, пища, архитектура, артефакты). *Субъективные* – социальные нормы, установки, обычаи, ценности, поведение. Именно субъективными аспектами интересуется психология [367]. Это разграничение соотносится с понятием эксплицитной и имплицитной культур [349].

Понятие «культура» существует практически во всех языках и употребляется в самых разных ситуациях, часто в различных контекстах. Неслучайно специалисты давно бьются над его определением, но до сих пор не могут сформулировать такое определение культуры, которое бы удовлетворило если не всех, то хотя бы большинство ученых. Известные американские культурологи, ученые Гарвардского университета А. Кребер и К. Клухольн насчитали почти 170 определений культуры, извлеченных из работ западноевропейских и американских исследователей, опубликованных с 1871 по 1950 гг. Одни авторы рассматривают культуру как «специ-

фический способ деятельности, как специфическую функцию коллективной жизни людей», другие – делают акцент на «развитии самого человека как общественного человека», третьи – трактуют культуру лишь как искусство и литературу [349]. А. Кребер, К. Клухольн и др. пришли к выводу, что культура – это образ, модель, форма, идеальная конструкция; паттерны поведения, переданные посредством символов, которые составляют особые достижения человеческих групп, включая их воплощение в артефактах. Эти же ученые описали шесть *категорий*, в которых даются определения культуры:

1) *дескриптивные* определения делают акцент на различные виды деятельности или поведения;

2) *исторические* – относятся к наследию и традициям;

3) *нормативные* – описывает правила и нормы;

4) *психологические* – делают упор на научение, решение проблем;

5) *структурные* – указывают на общественные и организационные элементы культуры;

6) *генетические* – касаются происхождения культуры [183, с. 31].

Кроме основных категорий, в которых используется дефиниция «культура», выделяют довольно многочисленные *подходы* в понимании и определении культуры [178, с. 13]. Назовем некоторые из них.

1. *Описательный*, в котором перечисляются отдельные элементы и проявления культуры – обычаи, деятельность, ценности, идеалы и т.д. Культура определяется как совокупность достижений и институтов, отдаливших нашу жизнь от жизни предков и служащих двум целям: защите человека от природы и упорядочиванию отношений людей друг с другом [282]. Недостаток данного подхода – заведомо неполный перечень проявлений культуры.

2. *Ценностный*, в котором культура трактуется как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми [38, 284, 292]. Культура понимается как реализация ценностей путем культивирования человеческих достоинств. Недостаток подхода – сужение взгляда на культуру, ибо к ней относят только ценности, т.е. совокупность лучших творений, оставляя за бортом ее негативные проявления.

3. *Деятельностный*, в котором культура понимается как свойственный человеку способ удовлетворения потребностей, как особый род деятельности. Этот подход берет свое начало у Б. Малиновского, к нему примыкает марксистская теория культуры: культура как способ человеческой деятельности [173, 239, 257].

4. *Функционистский*, в котором характеризуют культуру через ее функции: информационную, адаптивную, коммуникативную, регулятивную, нормативную, оценочную, интегративную, социализации и др. [255]. Недостаток подхода – в неразработанности теории функций, отсутствие непротиворечивых классификаций.

5. *Герменевтический*, в котором относятся к культуре как к множеству текстов [162]. Тексты рассматриваются как вместилище информации, уникальное, порожденное своеобразием личности автора произведение, которое ценно само по себе. Недостаток подхода – в невозможности однозначного понимания текста.

6. *Нормативный*, в русле которого культура – это совокупность норм и правил, регламентирующих жизнь людей, программа образа жизни [162, 236]. Под культурой понимают наследственную память коллектива, выражающуюся в определенных системах запретов и предписаний.

7. *Духовный*, в котором культура понимается как духовная жизнь общества, поток идей и продуктов духовного творчества. Духовное бытие общества и есть культура [48, 92, 220]. Недостаток этого подхода – в сужении понимания культуры, ибо есть и материальная культура.

8. *Диалогический*, в котором культура – «диалог культур» [20] – форма общения ее субъектов [1, 12]. Выделяются этнические и национальные культуры, создаваемые отдельными народами, нациями. Внутри национальных культур выделяются субкультуры. Это культуры отдельных социальных слоев и групп. Существует также метакультура, которая объединяет разные народы. Все культуры вступают друг с другом в диалог. Чем более развита культура, тем более она тяготеет к диалогу с другими культурами, становясь от этого богаче, но при этом унифицируется и стандартизируется.

9. *Информационный*. В нем культура представлена как система создания, хранения, использования и передачи информации, это – система знаков, в которой зашифрована социальная информация, т.е. вложенные людьми содержание, значение, смысл [163]. Культура – это информационное обеспечение общества, социальная информация, которая накапливается в обществе с помощью знаковых систем.

10. *Символический* подход акцентирует внимание на употреблении символов в культуре. Культура – это «символическая вселенная» [163]. Некоторые ее элементы, приобретая особый этнический смысл, становятся символами народов: белоствольная березка, щи да каша, самовар, лапти, сарафан – для русских; овсянка и легенды о привидениях в замках – для англичан; спагетти – для итальянцев и т.д.

11. *Типологический*. Встречаясь с представителями другого народа, люди склонны воспринимать их поведение с позиций своей культуры, т. е. как бы «мерить их на свой аршин» [2, 171]. Например, европейцев, вступающих в контакт с японцами, поражает их улыбка, когда они говорят о смерти близких, которую европейцы рассматривают как проявление бездушия и жестокости. С позиций же японской культуры – это изысканная вежливость, нежелание беспокоить собеседника своими проблемами.

Остановимся на отдельных дефинициях ученых, используемых в философских, социальных, педагогических и психологических исследованиях. Так, понятие «культура» происходит от латинского слова «colere»,

«culture», что означает возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание, культивирование (или возделывание) почвы [113, 120]. В средние века это слово стало обозначать прогрессивный метод возделывания зерновых, так возник термин «agriculture», или «искусство земледелия». Мир культуры, любой его предмет или явление воспринимаются не как следствие действия природных сил, а как результат усилий самих людей, направленных на совершенствование, обработку, преобразование того, что дано непосредственно природой. Но в XVIII и XIX вв. его стали употреблять и по отношению к людям, следовательно, если человек отличался изяществом манер и начитанностью, его считали культурным.

Раньше, чем в других европейских языках, слово «культура» в современном его значении утвердилось в Германии. В немецких книгах оно появляется уже в конце XVIII ст. Тогда оно имело два смысловых оттенка. Первый – господство над природой с помощью знания и ремесел. Культура в этом случае рассматривалась как вечное, материальное достояние человека, а близкое ему по смыслу понятие цивилизация (от лат. *civilis* – гражданский) ассоциировалось с социальными установлениями, правами и свободами, мягкостью нравов и вежливостью в обращении. Второй – духовное богатство личности обозначалось чаще словом *bildung* – образование.

И. Кант рассматривал культуру как способ самоосуществления человека, силу и дисциплинированность разума [118]. Культура представлялась как область духовной свободы человека, творческий акт понимался как мистическое откровение, озарение. Культурные процессы сводились к духовному производству, высшим из них считалось творчество в сфере искусства.

И. Гердер отмечал, что человек воспитывается только путем подражания и упражнения [60]. По его мнению, «сколько человек воспримет, как и что усвоит, применит и употребит, – все это зависит только от присущих человеку сил, а в таком случае воспитание человеческого рода – это процесс и генетический, и органический; процесс генетический – благодаря передаче, традиции, процесс органический – благодаря усвоению и применению переданного». Важнейшие части культуры – это язык, наука, ремесло, искусство, семья, государство, религия; взаимовлияние этих элементов есть источник культурного развития.

В XIX в. и до середины XX в. господствовало тайлоровское определение культуры. Б. Тайлору принадлежит известное определение: «Культура или цивилизация – в широком этнографическом смысле – слагается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и привычек, усвоенных человеком как членом общества». В этом определении культура – это сумма явлений. Автор указывал на признак культуры – коллективность, общераспространенность [368].

Как видим, определение культуры неоднозначно. Понятие «культура», подобно «истине», «разуму», «человеку», «ценностям», сложно определить исчерпывающим образом. Исходя из того, что в науке представлены разные точки зрения на определение культуры, возникает необходи-

мость составить поле мнений вокруг понятия «культура», встречающихся в научной литературе и законодательных документах (таблица 1.1).

Таблица 1.1 – Поле мнений ученых вокруг понятия «культура»

Э. Маркарян	Специфический, характерный для людей способ деятельности и объективированный в различных продуктах результат этой деятельности [173].
М.К. Мамардашвили	То, что остается после того, как ты все забыл, т.е. она именно живая; определенность формы, в которой люди способны на деле практиковать сложность [172].
Д. Мацумото	Динамическая система правил, эксплицитных и имплицитных, установленных группами с целью обеспечить свое выживание, включая установки, ценности, представления, нормы и модели поведения, общие для группы, но реализуемые различным образом каждым специфическим объединением внутри группы, передаваемые из поколения в поколение, относительно устойчивые, но способные изменяться во времени [183, с. 38].
В.А. Маслова	Свод «правил игры» коллективного существования, набор способов социальной практики, хранимых в социальной памяти коллектива, которые выработаны людьми для социально значимых практических и интеллектуальных действий [178, с. 17].
М.Хайдеггер	Реализация верховных ценностей путем культивирования высших человеческих достоинств. В качестве культивирования она начинает ... культивировать и себя, становясь культурной политикой [284].
А. Швейцер	Духовный и материальный прогресс во всех областях, которому сопутствует нравственное развитие человека и человечества [300].
Э. Сепир	Совокупность типических реакций человека; любой социально унаследованный элемент человеческой жизни – как материальной, так и духовной [247, с. 185].
Э. Соколов, И. Чавчавадзе	Сфера высших человеческих действий, духовных, художественных и научных форм проявления человека [255, 292].
Х. Ортега-и-Гассет	Что вырастает собственным усилием изнутри человека, а не присваивается извне [200]; комментарий, способ жизни, при котором жизнь, отражаясь от самой себя, приобретает ясность и строй [203, с. 304].
Л.С. Колмогорова	Система специфических человеческих видов деятельности, совокупность духовных ценностей, процесс самореализации творческой сущности человека [125].
Б. Ерасов	Система духовного производства, охватывает сознание, хранение, распространение и потребление духовных ценностей, взглядов, знаний и ориентаций – все то, что составляет духовный мир общества и человека [92].
Ю.С. Степанов	Совокупность достижений человека во всех сферах жизни, рассматриваемых не порознь, а совместно, – в производственной, социальной и духовной; высокий, соответствующий современным требованиям уровень этих достижений, то же, что культурность [262].
Всемирная конференция по культурной политике (1982)	Комплекс характерных материальных, духовных, интеллектуальных и эмоциональных черт общества, включающий в себя не только различные искусства, но и образ жизни, основные правила человеческого бытия, системы ценностей, традиций и верований.
Декларация прав культуры (1995 г.) к 90-летию Д.С. Лихачева	Определяющее условие реализации созидательного потенциала личности и общества, форма утверждения самобытности народа и основа духовного здоровья нации, гуманистический ориентир и критерий развития человека и цивилизаций [83, ст. 2].

Возникает естественный вопрос, почему так много определений у одного понятия, в общем-то, известного каждому. Большой знаток культуры Ю.М. Лотман объяснил это тем, что значение термина зависит от типа культуры, а типов много, и каждый из типов на том или ином этапе существенно меняется [162]. Э. Сепир отсутствие общепринятого толкования термина объяснял тем, что это «смутная мыслительная область» [247].

Современные специалисты по наукологии (наука о науке) заметили, что «культура» в гуманитарных науках – такое же фундаментальное понятие, как «гравитация» в физике и «эволюция» в биологии. В сущности культура включает в себя все, поэтому содержание понятия «культура» оказывается всеохватывающим и одновременно как бы пустым. Предельно обобщенные понятия определений не имеют, потому что дать определение – значит подвести определяемое под более общее понятие, а такового для «культуры» уже нет. В подобных случаях определение заменяется интерпретацией, т.е. указанием на ту или иную сторону понятия, на то или иное свойство явления. Поскольку сторон и свойств может быть много, то и интерпретаций соответственно тоже.

Важнейшее свойство культуры, которое делает практически невозможной выработку единого и непротиворечивого определения культуры, – это ее антиномичность. *Антиномия* понимается В.А. Масловой «как единство двух противоположных, но одинаково хорошо обоснованных суждений в культуре» [178, с. 16]. Например, приобщение к культуре способствует социализации личности и в то же время создает предпосылки для ее индивидуализации. В определенной степени культура не зависит от общества, но она не существует вне общества. Культура облагораживает человека, но может воздействовать и отрицательно, подчиняя человека разного рода сильным воздействиям, как, например, это делает массовая культура. Культура существует как процесс сохранения традиций, но непрерывно нарушает нормы и традиции, получая жизненную силу в новациях, самообновлениях.

Усложняет анализ культуры не только множество ее определений, но и тот факт, что многие исследователи возвращаются к анализу этой сущности по нескольку раз, не только уточняя данное понятие, но и меняя свои взгляды. Так, кроме приведенного выше определения, Ю.М. Лотман дает еще и такие: культура – это «...сложная семиотическая система, ее функция – память, ее основная черта – накопление»; «культура есть нечто общее для какого-либо коллектива – группы людей, живущих одновременно и связанных определенной социальной организацией... Культура есть

форма общения между людьми». Аналогичная картина складывается и у других авторов [113, 185, 247].

При исследовании культур обычно выбирают самую экономную стратегию. Так, изучают следующие элементы культуры:

1) *категории*, индивидуально-культурное смысловое наполнение которых дает возможность изучать *имические (emics)* – культурно-уникальные, культурно-специфические – и *этические (etics)* – культурно-универсальные, панкультурные истины или принципы – аспекты жизни;

2) *верования*, чрезвычайно сильные в одних культурах и относительно нейтральные в других;

3) *отношения*, раскрывающие сложную связь между идеями и эмоциями и являющиеся предиспозицией к последующему действию;

4) *роли, задачи, ценности и ценностные ориентации* [247, 367].

Изучая культуры, ученые избирают одно из двух направлений: этнографическое (глубинное изучение какой-то одной культуры) или кросс-культурное (изучение двух и более культурных групп) [183, с. 57; 224]. В *психологических исследованиях* [226] представлены основные формы актуализации культурологических идей:

1) *кросс-культурный* подход – совокупность методов описания, сравнения и изучения культурных различий сообществ, особенностей влияний социокультурной среды (социокультурных ценностей, обычаев, институтов) на личность, а также индивидуального культурного опыта на психику и деятельность (в частности, на особенности восприятия, интерпретации и т.п.); среди психологов и антропологов, известных своими кросс-культурными исследованиями, – Джон и Беатрис Уайтинги;

2) *культурно-исторический* подход Л.С. Выготского (в разработке теоретических основ принимали участие А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия; в западной психологии сходные идеи высказаны В. Вундтом); в основе подхода – идея интериоризации ребенком социально-символической, опосредованной знаками деятельности. Процессы и результат такой деятельности составляют суть присвоения ценностей культуры, при этом психические функции становятся культурными. На этой основе была разработана модель «вращения» культурных знаков в структуру психических функций ребенка и сформулировано положение о зоне ближайшего развития, как «поле» его совместной с взрослым опосредованной культурной деятельности, где и происходит переструктурирование психических функций. Развивая идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев определил механизм деятельностного опосредования – осно-

вание техники интериоризации. Психотехническое применение разработанных схем-конструктов может быть осуществлено через их опосредование в специально организованных условиях общения, деятельности, рефлексии. Обретя форму внутреннего психического опыта, эти конструкты начинают работать как реальности субъектного мира человека и могут быть использованы для управления психическими процессами. Дальнейшее развитие идей Л.С. Выготского связано с психологической культурологией, которой активно занимается Я.Л. Коломинский. Результатом исследования стала теоретическая двухуровневая модель психологической культуры личности;

3) разные формы и варианты *культурной психологии*, которые развивались благодаря исследованиям многих психологов и культур-антропологов и в разной мере ставили задачу «переместить культуру с периферии общей психологии в её центр» (М. Коул, С. Скрибнер, Р. Шведер). К основным идеям М. Коула относятся прямая и опосредованная связь мышления и культуры, структурирование развития контекстами обыденной жизни, коэволюция деятельности и артефактов (материально-идеальных, фундаментальных элементов культуры);

4) *интегративный культурфилософский* подход: соединение идей культурологии и культурной антропологии с основными концепциями современных гуманитарных и естественнонаучных дисциплин (П.С. Гуревич, Э.А. Орлова, А.А. Пузырей, В.М. Розин, Л.Я. Флиер и др.);

5) *неклассический* подход: синтез идей общей психологии и культурной психологии, с одной стороны, и философской антропологии, с другой, и выявление их сложного влияния на современную педагогическую психологию и педагогическую антропологию. На этой основе преодоление рамок традиционного психологизма и упрощенного культурализма, ограниченных прямыми связями человека и культуры (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков).

Таким образом, в исследованиях представлены разные подходы в психологизации культурологических идей, что привело в дальнейшем к введению в понятийно-категориальный аппарат психологической науки дефиниции «психологическая культура». Мы считаем целесообразным рассмотреть поле мнений ученых вокруг использования данного понятия как базового психологического феномена (таблица 1.2).

Таблица 1.2 – Поле мнений ученых вокруг понятия «психологическая культура»

Я.Л. Коломинский	Совокупность знаний, представлений, психических деятельностей, присущих данному обществу, личности. Это то, как личность склонна воспринимать и осмысливать окружающий мир, и то, как в данном обществе принято концептуализировать личность, какие существуют принципы, отношение людей друг к другу [126].
О.И. Генисаретский	Совокупность психопрактик и репрезентируемых в них психических реальностей, обеспечивающих культурную, социальную и антропологическую идентичность человека [59].
Е.А. Климов	Часть общей культуры человека (как члена семьи, гражданина, специалиста), предполагающая освоение им системы знаний в области основ научной психологии, основных умений в деле понимания особенностей психики (своей и окружающих людей) и использование этих знаний в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности [124].
А.А. Бодалев	Умение разбираться в других людях и верно оценивать их психологию, адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние, выбирать по отношению к каждому из них такой способ общения, который, не расходясь с требованиями морали и будучи направлен на утверждение идеалов, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальным особенностям тех, с кем приходится общаться [26].
О.И. Мотков	Высокое качество самоорганизации и саморегуляции любой жизнедеятельности человека, различных видов его базовых стремлений и тенденций, отношения личности (к себе, к близким и дальним людям, к живой и неживой природе, миру в целом); оптимально организованный и протекающий процесс жизни [189].
Л.С. Колмогорова	Составная часть базовой культуры как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределяться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию, успешной социальной адаптации и удовлетворенности жизнью [125].
О.В. Пузикова	Составная часть общей культуры личности, представляющая собой достаточно высокое качество самоорганизации и саморегуляции любой жизнедеятельности человека, различных видов его базовых стремлений и тенденций, отношения личности (к себе, окружающим, природе и миру в целом) и являющаяся основой личностной гармонии [226].

Как видим, существует не один, а множество подходов к понятию «культура», каждый из которых по-своему объясняет и систематизирует культурные процессы. Нет единого определения культуры, исследователи объясняют это понятие через определение или интерпретацию данного явления. Культура – сложная, многогранная структура, которая имеет коммуникативно-деятельностную, ценностную и

символическую природу. Она целостна, имеет индивидуальное своеобразие, общую идею и стиль.

В научных исследованиях наблюдается психологизация культурологических тенденций, и хотя сам феномен психологической культуры недостаточно хорошо освещен в науке, ученые дают его определение и рассматривают отдельные его составляющие. Большинство ученых понимают психологическую культуру как часть общей культуры, как базовое комплексное понятие, включающее грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека, человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу, развитую рефлексивность, а также творчество в психологическом аспекте человекознания. Ученые актуализируют проблему психологической культуры и видят в ней ресурсы дальнейшего развития общества, что возможно лишь через систему языка, языкового общения и понимания.

1.2 Сущностная характеристика феномена «языковая культура»

Исследователи, изучая культуру, делают упор на несколько наиболее продуктивных *направлений*: 1) изучение языка; 2) изучение культурных практик; 3) опрос людей по поводу того, как «они делают те или иные вещи»; 4) опрос по поводу их политических, философских, религиозных верований и идей [183]. Таким образом, наиболее продуктивной практикой изучения культуры является изучение языка.

Для того чтобы пролить свет на генезис понятия «языковая культура», его сущностные, структурно-содержательные, операциональные и функциональные характеристики, мы обратились к анализу лингвистической, психолингвистической, психологической и культурологической литературы.

Об активном и конструктивном свойстве языка и его способности воздействовать на формирование культуры, психологии и творчества говорили И. Гердер и В. фон Гумбольдт. Так, И. Гердер в «Трактате о происхождении языка» связывал четыре фундаментальных феномена человека, – язык, культуру, общество и национальный дух. Язык по происхождению связан с культурой и совершенствуется вместе с обществом. Связь языка с культурой и обществом делает его важнейшим компонентом национального духа. «Наипрекраснейшим эссе об истории и разнообразнейшей характеристикой человеческого разума» называл И. Гердер сравнение языков, «ибо в каждом из них втиснут разум данного народа и его характер» [60, с. 233].

В. Гумбольдт разрабатывает идею «сравнительной антропологии» – сопоставления различных сообществ с целью выявления специфики их духовной организации. Изучение языка – наиболее плодотворный путь к разгадке тайны человека и характера народов. В. Гумбольдт писал: «Мне удалось открыть, что посредством языка можно обозреть самые высшие и глубокие сферы, всё многообразие мира» [78, с. 6]. Для него язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека.

Универсальность языка предопределена его целостностью и системностью. «Язык невозможно было бы придумать, если бы его тип не был уже заложен в человеческом рассудке. Чтобы человек мог постичь хотя бы одно слово не просто как чувственное побуждение, а как членораздельный звук, обозначающий понятие, весь язык полностью и во всех своих взаимосвязях уже должен быть заложен в нем. В языке нет ничего единичного, каждый отдельный его элемент проявляет себя лишь как часть целого» [78, с. 313]. В. Гумбольдт стремился выработать метод, с помощью которого можно было бы подойти к изначальному единству языка, мышления и культуры. Работая в этом направлении, он заложил лингвистический фундамент для объединения наук о культуре.

Разработка проблемы языковой культуры в первые десятилетия XIX в. связана с именами братьев Grimm, создателями мифологической школы, получившей развитие в России в 60-80-х годах XIX в. в трудах Ф.И. Буслаева, А.Н. Афанасьева и А.А. Потебни.

Знарок русской культуры и педагог Ф.И. Буслаев неоднократно обращал внимание на аккумулярующее свойство слова, благодаря которому «язык, многие века применяясь к самым разнообразным потребностям, доходит к нам сокровищницею всей прошедшей жизни нашей» [33, с. 271] и становится основным этническим признаком народа.

Несколько фундаментальных мыслей В. Гумбольдта были развиты А.А. Потебней. Он сформулировал доминантную для своего научного творчества идею о языковой деятельности человека как о творческом познании мира и об изначальной «художественности» этого процесса. «...Язык есть полнейшее творчество, какое только возможно человеку, и только потому имеет для него значение...» [220, с. 198]. Слово «соответствует искусству не только по своим стихиям, но и по способу их соединения» [221, с. 26]. Как в слове различаемы три элемента (звучание, значение и внутренняя форма), так и во всяком поэтическом произведении им соответствуют три элемента [220, с. 203].

Большую известность на ниве изучения проблем языка и культуры снискал знаменитый лингвист и культуролог начала XX в. Э. Сепир. Его научные взгляды обращены к следующим направлениям:

1. Что такое культура?
2. Что возникает раньше: язык или культура?

3. Что общего у языка и культуры?
4. Как язык и культура взаимодействуют?
5. Как развиваются языки и культуры?
6. Существует ли корреляция форм языков и форм культур?
7. Словарь как зеркало культуры.

Остановимся на некоторых его выводах. Так, культура, по Э. Сепиру, – это социально унаследованная совокупность практических навыков и идей, характеризующих образ жизни [247, с. 185]. Культура в другой его интерпретации, – это ценностный отбор, осуществляемый обществом. Культура сопоставляется с поведением, поскольку и то и другое «тяжело нагружены символами» [247, с. 207].

Э. Сепир считал, что язык предшествует культуре, поскольку по отношению к ней является инструментом выражения значения. Язык – продукт социального и культурного развития. Позже этнолог К. Леви-Строс разрешил это противоречие, предложив формулу в духе христианской Троицы: «Язык – часть культуры, ее продукт и ее основание» [178, с. 62]. «Язык не существует... вне культуры» [247, с. 185], он – важная часть культуры народа. Любой культурный стереотип, любой единичный акт социального поведения включают коммуникацию (язык) в качестве составляющей.

Разрешая вопрос об общности языка и культуры, Э. Сепир полагает, что, во-первых, речь и культура требуют концептуального отбора, во-вторых, языки и культуры редко бывают самодостаточными. Различие этих феноменов в следующем: культуру можно определить как то, *что* данное общество делает и думает, язык же есть то, *как* думают [247, с. 193].

Взаимодействие языка и культуры осуществляется следующим образом: язык по отношению к культуре обладает кумулятивным свойством, а языковые различия – свидетельства различий в культуре. Развитие языка и культуры – не связанные процессы, т.к. культура изменяется быстрее, чем язык. Сдвиги в культурной организации сопровождаются ускорением языкового развития.

Словарь, полагает Э. Сепир, в значительной степени должен отражать уровень развития культуры и выступать в виде набора символов, отражающих культурный фон общества. Изменения в лексике вызываются самыми разными причинами, большинство которых носит культурный характер. «Лексика – очень чувствительный показатель культуры народа, и изменение значений, утеря старых слов, создание или заимствование новых – все это зависит от истории самой культуры» [247, с. 243].

Поскольку язык есть символическое руководство к пониманию культуры, он приобретает все большую значимость в качестве руководящего начала в изучении культуры: «Ни одно исследование культуры не

может считаться исчерпывающим в историческом отношении без тщательного изучения объема и характера его словаря» [247, с. 546].

В числе работ, выполненных в данном направлении, можно назвать программную статью известного российского лингвиста Г.О. Винокура «О задачах истории языка». В ней четко сформулировано несколько глубоких идей, связанных с проблемой языковой культуры. «Язык есть условие и продукт человеческой культуры», – таков исходный тезис Г.О. Винокура. Язык как один из продуктов духовного творчества народа стоит в одном ряду с письменностью, наукой, искусством, государством, правом, моралью, но при этом занимает особое положение, поскольку он одновременно составляет условие всех других культурных образований. Таким образом, история языка «есть наука культурно-историческая». Язык как индивидуальное и неповторимое явление принадлежит культурной системе, а потому изучаться он должен «во всей полноте своих жизненных проявлений, отношений и связей» [49, с. 216].

Известный французский лингвист Э. Бенвенист сформулировал антропоцентрический принцип в языке: язык создан по мерке человека, и этот масштаб запечатлен в самой организации языка, в соответствии с ним язык и должен изучаться. Э. Бенвенист исследует проблему культуроведческого подхода к слову. «Мы только начинаем понимать, какой интерес представляло бы точное описание истоков <...> словаря современной культуры» [16, с. 386].

Немало плодотворных мыслей о связи языка и культуры высказано академиком Н.И. Толстым. По его мнению, отношения между культурой и языком могут рассматриваться как отношения целого и части. Язык – компонент культуры или орудие культуры, и в то же время язык автономен по отношению к культуре в целом и может рассматриваться отдельно от культуры или в сравнении с культурой как с равнозначным и равноправным феноменом. Сравнение культуры и языка обнаруживает некий изоморфизм (сходство) их структур в функциональном и системном плане. Сходство структуры культуры и языка в том, что в обоих объектах обнаруживаются явления стиля, жанра, факт синонимии, омонимии, полисемии. В истории культуры, как и в языке, обнаруживаются процессы взаимодействия, наложения культур на культуры. Вся культура диалектна, что свойственно и языку [265, с. 24].

В наши дни проблема языковой культуры исследуется в разных аспектах, в том числе и в аспекте «свой/чужой». Язык рассматривается как инструмент групповой стереотипизации поведения, как система кодирования и передачи культурно-семантической информации. Делается предположение, что с момента своего возникновения первой функцией языка была культурная дифференцированность общества. Позже актуальной стала функция этнической, затем и социальной дифференциро-

ванности общества. Вербальная речь, отделяя «своих» от «чужих», с самого начала выполняла функцию групповой идентификации [293, с. 352].

Во второй половине XX в. в методике преподавания языка как иностранного проблема «языковая культура» также стала принципиально важной, поскольку преподаватели ощутили недостаточность передачи только лингвистических сведений. Актуальным оказался вопрос о так называемых фоновых знаниях, в сумме составляющих объем лингвострановедения. Основной целью страноведения считают способность восприятия чужой культуры, способность эмпатии, а также формирование определенных навыков и стратегий поведения при контакте с другими культурами [45].

В контакте с другими культурами важно иметь «фоновые знания» (сведения, известные всем членам общности). «Фоновые знания» (background knowledge) позволяют правильно интерпретировать не только эксплицитно выраженный, но и имплицитный смысл высказывания. Значительная часть переводческих ошибок проистекает от дефицита фоновых знаний.

В конце XX столетия проблема языковой культуры перемещается в центр исследовательского внимания и становится одним из приоритетных направлений в развитии науки о языке. Исследования характеризуют общая антропологическая направленность и наличие когнитивных аспектов изучения.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что к сегодняшнему дню в решении проблемы взаимоотношений языка и культуры существует несколько подходов. *Первый подход* разработан философами (С.А. Атановский, Г.А. Брутян, Е.И. Кукушкин, Э.С. Маркарян). Его суть в следующем: взаимосвязь языка и культуры оказывается движением в одну сторону; так как язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент этой действительности, с которой сталкивается человек, то и язык – простое отражение культуры. Изменяется действительность, меняются и культурно-национальные стереотипы, изменяется и сам язык.

Вопрос об обратном воздействии языка на культуру остается пока открытым. Он составляет сущность *второго подхода* к проблеме соотношения языка и культуры. Мы говорили, что В. Гумбольдт [78], А.А. Потебня [219] понимали язык как духовную силу. Язык – такая окружающая нас среда, вне которой и без участия которой мы жить не можем. Следовательно, будучи средой нашего обитания, язык не существует вне нас как объективная данность, он находится в нас самих, в нашем сознании, памяти; он меняет свои очертания с каждым движением мысли, с каждой новой социально-культурной ролью. В рамках второго подхода реализовались исследования Э. Сепира [247] и Б. Уорфа [268], разработавших *гипотезу лингвистической относительности*. В основе их гипотезы лежит

убеждение, что люди видят мир по-разному сквозь призму своего родного языка. Для ее сторонников реальный мир существует постольку, поскольку он отражается в языке. Но если каждый язык отражает действительность присущим только ему способом, то, следовательно, языки различаются своими «языковыми картинами мира». Данная гипотеза получила поддержку и дальнейшую разработку в трудах Л. Вайсгербера, в его концепции языка как «промежуточного мира», стоящего между объективной действительностью и сознанием» [35].

Доминанту *третьего подхода* составляют рассуждения о том, что язык – факт культуры, потому что он: 1) составная часть культуры, которую мы наследуем от наших предков; 2) основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру; 3) важнейшее из всех явлений культурного порядка, ибо, если мы хотим понять сущность культуры – науку, религию, литературу, то должны рассматривать эти явления как коды, подобные языку, так как естественный язык имеет лучшую разработанную модель таких кодов. Поэтому концептуальное осмысление культуры может произойти только посредством естественного языка. Видимо, последний подход самый предпочтительный для изучения языка и культуры в их непрерывной взаимосвязи.

Необходимо отметить также, что в сложных взаимоотношениях между культурой и языком остаются нерешенными вопросы о сходствах и различиях в выполнении ими тех или иных функций. На данный момент не существует ни одной непротиворечивой классификации. Мы предприняли попытку представить классификацию языковой культуры. Так, за основу анализа были взяты перечень функций культуры (8) С.П. Мамонтова, языка (6) Р. Якобсона, речи (6) В.А. Аврониной, языка (22) Ю.Д. Дешериева и (73) В.З. Демьянкова и ряд других. Подробное описание классификации функций языковой культуры представлено в нашей публикации [39–А]. Все функции разделены на *три* большие группы по трем основным критериям.

Первая группа функций связана с фиксацией и передачей информации человечеством и отдельными индивидуумами. Были выделены следующие функции языковой культуры:

1. *Когнитивная (гносеологическая)*. В культуре проявляется в достижениях науки, научно-технического прогресса. В языке – носителе культурного знания – существует четкое разграничение денотативной (номинативной) и сигнификативной функций, реализующихся в понятиях.

2. *Информационная (репрезентативная)*. В культуре – как средство фиксации достижений духовной и материальной жизни, в языке – как средство передачи опыта, зафиксированного в текстах.

3. *Семиотическая (знаковая)* функция культуры и языка. Любой продукт культуры является показателем уровня этой культуры, ее качест-

ва, национальной и социальной принадлежности и др. Язык – это система знаков, обладающих разной степенью абстракции (знаки лексического, грамматического, фонетического и др. уровней).

4. *Коммуникативная.* Связана с репрезентативной и реализуется в плане обмена достижениями культуры между человеческими общностями и индивидуумами. Иначе говоря, в культуре эта функция обеспечивает возможность межкультурных коммуникаций или того, что может быть названо диалогом культур. В языке коммуникативная функция является одной из важнейших, определяющей другие.

Выделение *второй группы* функций культуры и языка продиктовано правилами регуляции поведения людей и оценки их поведения, действий с точки зрения предписаний, норм. Можно выделить следующие функции:

5. *Аксиологическая (оценочная).* Система ценностей существует в культуре и ее отдельных проявлениях – от привычек, традиций, обрядов до произведений литературы и даже науки. В языке эта функция проявляется двояко. С одной стороны, в отдельном языке можно обнаружить языковые/речевые формы и структуры, в которых фиксируется оценка человека, его поведения, качеств, фактов, объективной действительности, с другой стороны, сами языковые/речевые единицы и их выбор подвергается оценке с точки зрения определенной социальной и профессиональной группы.

6. *Регулятивная (нормативная).* Основная цель в культуре – поддержание социального равновесия. Язык также имеет нормативную функцию, ее выполнение обеспечивает языковое/речевое равновесие внутри общностей людей.

7. *Экспрессивно-эмоциональная.* Характерна для всех видов искусства. Язык – средство воздействия на адресата речи, вербально проявляет себя через эмоционально окрашенные синонимические ряды, формы субъективной оценки, фразеологию, коннотации и др.

Третья группа функций связана с социальным и индивидуальным в культуре и языке. Здесь выполняются следующие функции:

8. *Функция разграничения и интеграции социальных, национальных и других общностей людей.* Культура есть воплощение национального менталитета, а достижения национальных культур характеризуют культурно-психологические особенности нации. Была создана концепция национально-языковой картины мира, которая была увязана с культурологической концепцией национального менталитета.

9. *Функция перехода от социализации к индивидуализации и обратно.* По мнению С.П. Мамонтова, эта «человекотворческая функция» представляет синтез всех предшествующих функций культуры, т.е. человек может осваивать все достижения культуры при сохранении своей индивидуальности, при этом обеспечивается равновесие коллективного и

личностного. Сочетание группового и индивидуального в языке обеспечивает формирование естественных языков и создает возможность для создания индивидуальных языков в виде идиолектов и даже идиостилей.

Реализация функций языковой культуры у конкретного носителя языка находит свое выражение в «наивной» модели (картине) мира. Н.М. Лебедева пишет: «Наша собственная культура задает нам когнитивную матрицу для понимания мира, так называемую «картину мира» [144, с. 21].

«Картина мира» – это синтетическое панорамное представление о действительности и о месте человека в ней. Понятие «языковая картина мира» имеет несколько терминологических обозначений («языковой промежуточный мир», «языковая организация мира», «языковая модель мира» и др.). Картины мира структурированы категориальными, классификационными схемами. У человека существует «сетка» представлений – скелет картины мира. Сумма или пересечения разных «сеток» дают ментальность. Картина мира, как мозаика, составлена из концептов и связей между ними. Концепты – это «как сгустки культурной среды в сознании человека» [262, с. 13], «глобальные мыслительные единицы, представляющие собой квант знания» [218, с. 38].

У концепта, в отличие от понятия, нет четкой структуры, жесткой последовательности и взаиморасположения слоев. По содержанию концепты подразделяются следующим образом: 1) *представление* (мыслительная картинка); 2) *схема* – концепт, представленный некоторой обобщенной пространственно-графической или контурной схемой; 3) *понятие* – концепт, который состоит из наиболее общих, существенных признаков предмета или явления, является результатом их рационального отражения и осмысления; 4) *фрейм* – многокомпонентный концепт, имеет составные части, объемное представление; 5) *сценарий* – последовательность эпизодов во времени; 6) *гештальт* – комплексная, целостная функциональная структура, упорядочивающая многообразие отдельных явлений в сознании.

З.Д. Попова и И.А. Стернин обосновывают наличие трехслойной модели сознания в структуре концепта. Так, ядром концепта является базовый чувственный образ, выступающий как кодирующий образ универсального предметного кода. Этот образ принадлежит бытийному слою сознания и имеет операциональный или предметный характер (некоторая динамическая образная картина или предметный образ). Базовый образ окружен конкретно-чувственным по своему происхождению когнитивным слоем, отражающим чувственно воспринимаемые свойства, признаки предмета. Этот слой вместе с базовым относится к бытийному слою сознания [218, с. 57]. Далее в структуре концепта выделяются более абстрактные слои, отражающие некий этап осмысления бытийных признаков и относящиеся к рефлексивному слою сознания. И, наконец, интерпрета-

ционное поле концепта включает оценку содержания концепта, интерпретирует отдельные когнитивные признаки и формирует рекомендации по поведению и осмыслению действительности. Данный слой связан с духовным уровнем сознания человека.

Концепты в качестве ментальных структур в языковой культуре человека представлены словами как категориями речевыми и понятиями как категориями логическими и психологическими. М.Р. Львов выделяет следующие ступени появления данных категорий: картина мира → выделение в потоке информации новых предметов, явлений → выделение существенных признаков для данного явления, предмета → обобщение признаков, образование понятия → включение его в систему ранее возникших понятий путем подведения под ближайшее родовое понятие → называние его словом (словосочетанием) → включение нового слова в систему языка, его лексики, грамматики → использование нового слова (словосочетания) во внешней и внутренней речи → возникновение у слова новых оттенков значения, коннотаций, переносных значений и т.д. [169, с. 48].

Слова как категории речевые составляют индивидуальный лексикон человека. По мнению А.А. Залевской, «лексикон трактуется как лексический компонент речевой организации человека, обладающий теми же свойствами, которые специфичны для речевой организации в целом, т.е. он должен пониматься не как пассивное хранилище сведений о языке, а как динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами» [101, с. 154]. С одной стороны лексикон отражает системность знаний человека об окружающем его мире и свойственных ему закономерностях и связях, а с другой – по мере накопления и переработки опыта происходит постоянная реорганизация лексикона.

Формирование лексикона подразумевает: 1) становление лексического запаса (количество единиц); 2) оценку вероятности (частотность в речи) слов и выражений; 3) знание общеязыкового значения слов и выражений; 4) представление об эмоционально-оценочной и стилевой окраске единиц; 5) системность связей между единицами: представление о синонимии, антонимии, различиях в значении похожих по звучанию и написанию слов – паронимии [101, 148, 169, 225].

Эмоционально-оценочная окраска единиц лексикона более всего выражается в эмоциональной лексике. Традиционно к сфере эмоциональной лексики принято относить: 1) слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; 2) слова-оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны всем своим составом, т.е. лексически; 3) слова, в которых эмо-

циональное отношение к называемому выражается грамматически, т.е. особыми суффиксами [169].

Для структурно-содержательного наполнения теоретического конструкта «языковая культура» необходимо уточнить дефиниции, составляющие основу данного понятия либо синонимичные ему. Так, необходимо пояснить понятия «язык» и «речь». Под *языком* мы понимаем систему знаков, средств и правил говорения, общую для всех членов данного общества. Это явление постоянное для данного периода времени. *Речь* – проявление и функционирование языка, сам процесс общения; она единична для каждого носителя языка. Язык присущ любому человеку, а речь – конкретному.

Также мы разграничиваем понятия «языковая компетенция» и «коммуникативная компетенция». Известно, что можно «знать» язык (помнить и осознанно применять грамматические правила), но, тем не менее, не быть способным свободно пользоваться этими знаниями в коммуникативных целях. В то же время можно иметь и более низкие показатели знаний в области грамматики, но неплохо справляться с коммуникативными ситуациями. Владение языком подразумевает не просто знание некоего языка, а способность мобилизовать это знание при выполнении определенных коммуникативных задач в определенных контекстах и ситуациях. Отсюда необходимость терминологического и сущностного разграничения понятия *языковой компетенции как знания языка* и *коммуникативной компетенции как владения им* [200, 333].

Понятия языковой и коммуникативной компетенций пересекаются с понятием языкового сознания. Как справедливо указывает И.Н. Горелов [70], «языковое сознание функционирует в научных текстах не как однозначное терминосочетание, а в качестве интуитивно найденного обозначения различных «ясно-смутных» представлений об обозначаемых предметах, часто синонимичных «языковому мышлению». Многие авторы оперируют как синонимичными и терминами «языковое мышление» и «речевое мышление», т.е. фактически имеет место взаимозамена терминов языковое/речевое мышление/сознание, при этом ни один из терминов не получил четкого определения. Видимо, говоря о языковом сознании, мы имеем в виду ту «ипостась» сознания, которая связана с речевой деятельностью. Некоторые авторы увязывают языковое сознание с понятием языковой нормы и с наличием в нем ярко выраженного ценностного элемента. У А.А. Залевской мы находим следующее определение языкового сознания: «... один из видов обыденного сознания, который является механизмом управления речевой деятельностью и формирует, хранит и преобразует языковые знаки, правила их сочетания и употребления, а также взгляды и установки на язык и его элементы» [101, с. 23].

Языковое сознание является достоянием индивидуума, поэтому неизбежно должны быть затронуты вопросы о *языковой личности*. Пред-

ставлениями о языковой личности имплицитно оперировали уже Г. Штейнталь, В. Вундт, А.А. Шахматов, однако соответствующее понятие было введено академиком В.В. Виноградовым [48]. Современное наполнение понятия «языковая личность» новым смыслом связано с исследованиями Ю.Н. Караулова [119]. Ученый под языковой личностью понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [119, с. 3]. Ю.А. Караулов выделяет три уровня структуры языковой личности (вербально-семантический, тезаурусный и мотивационный) и устанавливает специфичные для разных уровней единицы (слова, понятия, деятельно-коммуникативные потребности).

В лингвистике применительно к понятию «языковая культура» используется термин «речевая культура». Так, В.Е. Голдин и О.Б. Сиротинина *речевую культуру* понимают как «составную часть культуры народа, связанную с использованием языка», включающую в себя язык в его социальных и функциональных разновидностях, формы воплощения речи, совокупность общезначимых речевых произведений в данном языке, систему речевых событий и речевых жанров, обычаи и правила общения, закрепление в языке картины мира, присущее данной культуре, соотношение словесных и несловесных компонентов общения, способы передачи и обновления языковых традиций, языковое сознание народа в бытовых и профессиональных формах, науку о языке» [234, с. 413].

Анализ многочисленных психолого-педагогических публикаций, в которых встречается термин «языковая культура», показал, что данное понятие используется в контексте «языковая культура» (педагога, учащихся, родителей) без пояснения его содержания. В литературе указывается на недостатки языковой культуры человека в виде засоренности речи жаргонизмами, словами-паразитами, неправильного словообразования, элементарной неграмотности на письме и др. Наиболее разработанным термином является «коммуникативная культура».

Под *коммуникативной культурой* понимают определенный уровень знаний о ценностях и нормах коммуникации, включая знания о процессе и моделях коммуникации, об определенных речевых нормах и особенностях невербальной коммуникации, а также умение выражать свое отношение к предмету обсуждения и определять субъективное состояние другого человека в процессе коммуникативного взаимодействия [193]. В коммуникативном взаимодействии человек осознает свою принадлежность к определенной общности как носительнице конкретной культуры, интерпретирует свое «Я» с позиции культурных образцов данного общества, т.е. происходит процесс *культурной идентификации*. В процессе

культурной идентификации индивид движется от культурной зависимости, когда понимание и оценка собственной культуры являются частью его уникальной ниши развития, к культурной независимости, при которой он выходит за пределы экологического окружения собственной культуры, вносит в собственную культуру новый опыт и новое видение мира. В настоящий момент наиболее продуктивной является *теория аккультурации и культурной идентичности Я. Кима и У. Гидикунста*, которые рассматривают культурное взаимодействие в качестве обоюдного знаково-символического процесса обмена значениями между представителями культур. В результате *аккультурации* («адаптация к другой культуре, отличной от той, в которой жил человек» [183, с. 261]) изменяется поведение человека, результат которого оформляется в явление «межкультурной идентичности» [329].

Культурно взаимодействуя, человек производит, потребляет, трансформирует и транслирует разнообразные культурные *ценности*. Можно выделить следующие подходы к пониманию данного понятия: 1) *ценности как атрибут культуры* выступают эквивалентом общественного сознания, его идеалов, нормативов; 2) *ценности на уровне индивидуального сознания* строятся в соответствии с системой интересов, идеалов, стремлений человека; 3) *ценности в личностном аспекте* составляют избирательное отношение человека к различным сторонам действительности, что отражается в формах ценностных ориентаций, установок, суждений, оценок и выступает объектом осмысления, источником переживаний и регулятором поведения.

Формирование отдельных компонентов языковой культуры у человека, например, в рамках учебной деятельности, опирается на реальный контекст их проявления и применения. В этой связи на основе *экологической теории знания* [323] для организации перцептивной активности обучающихся необходимо учитывать его физическое окружение (качественные области функциональной возможности) и соответствующие умения и интенции к действиям. Если возможности для действий существуют как часть окружения, их значение актуализируется только через взаимодействие обучающегося и окружения (физического и социального). Для того, чтобы это взаимодействие было успешным, обучающегося следует учить эффективным способам реализации возможностей. Ученые называют три базовых понятия, которые должны быть сформированы у обучающегося: 1) *сети возможностей* (собрание фактов, понятий, средств, методов, практик, повесток дня, обязательств, часто – людей); 2) *набор эффективностей* (поведение, которое может осуществлять обучающийся в процессе реализации или генерирования сетей возможностей); 3) *жизненный мир* (уникальность индивидуального представления об окружающем мире и понимание его) [323].

Таким образом, в результате анализа литературы в области языковой культуры удалось обнаружить лишь единичные и фрагментарные исследования, посвященные изучению отдельных характеристик данного феномена. В этой связи актуальным и своевременным является введение в понятийный аппарат психологической науки теоретического конструкта «языковая культура» и эмпирического изучения его отдельных характеристик. Так, нами *языковая культура* понимается как сложное интегрированное образование, имеющее следующие структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики (рисунок 1.1).

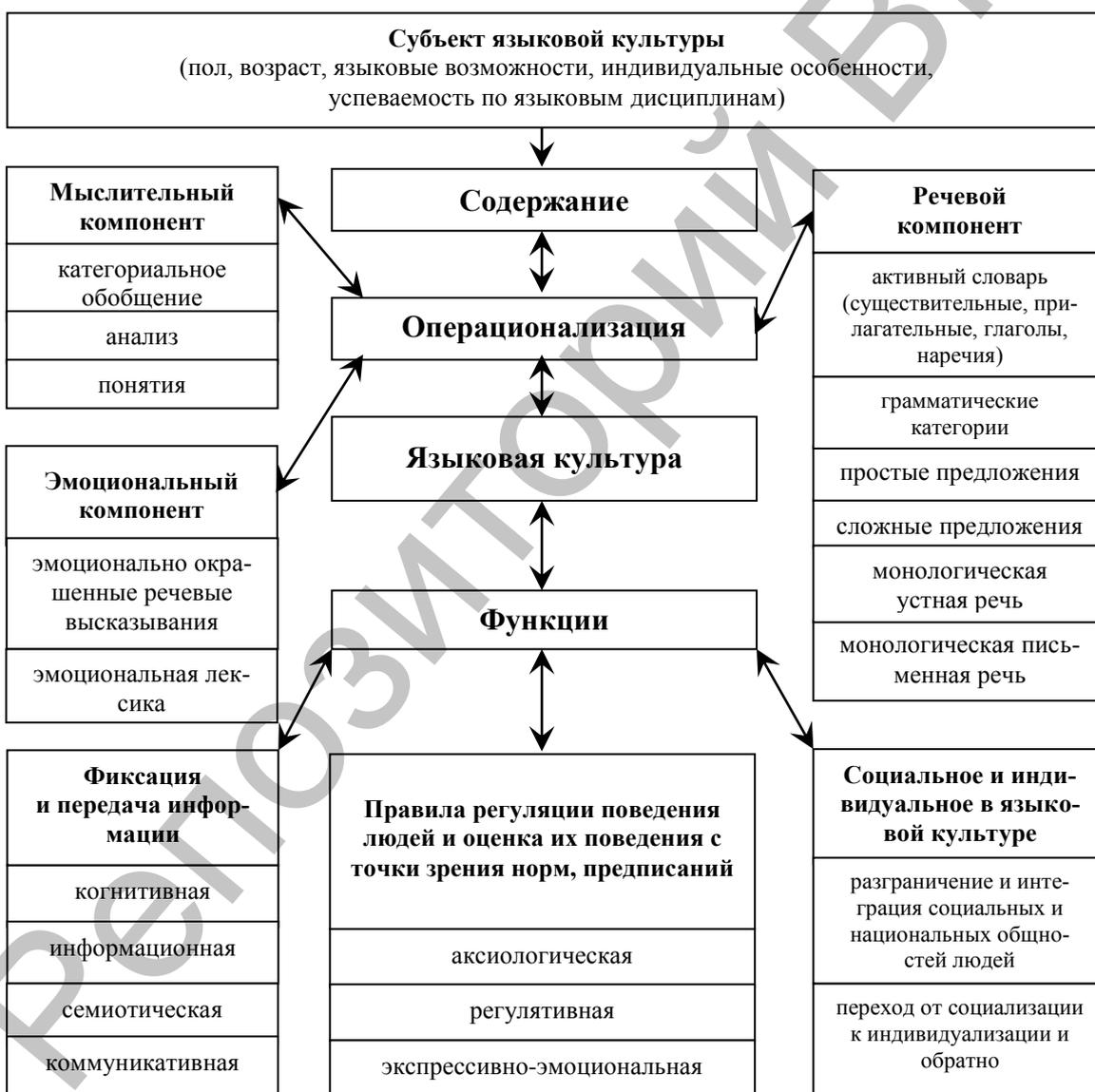


Рисунок 1.1 – Феномен языковой культуры: структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики

Предложенная нами *трехкомпонентная модель языковой культуры* состоит из *речевого, мыслительного и эмоционального компонентов*.

Операционализация языковой культуры включает составляющие: «категориальное обобщение», «анализ», «понятия», «лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения», «эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика». *Содержание* языковой культуры выражается в сформированности категориального обобщения и анализа; объеме и глубине значений; точности и адекватности употребляемых понятий, в том числе и абстрактных; богатстве активного словаря; правильности употребления грамматических форм; развернутой, целостной и последовательной связной устной и письменной речи; разнообразии синтаксических конструкций.

Эмоциональный компонент в составе трехкомпонентного конструкта языковой культуры выделен теоретически, но специально эмпирически исследоваться не будет. Речевой и мыслительный компоненты языковой культуры, являющиеся определяющими в развитии данного феномена, их структурно-содержательные и операциональные характеристики в последующем будут исследованы эмпирически на группе детей младшего школьного возраста с разной возможностью языковой реализации для более глубокого и контрастного изучения данного явления.

1.3 Успеваемость как индикатор уровня сформированности языковой культуры детей младшего школьного возраста

При изучении детского развития, по мнению М. Коула, необходимо осознать и оценить разнообразные факторы: культурное многообразие в развитии детей, несхожесть и нетипичность культур, в которых они воспитываются, контекстные переменные в их развитии и поведении [133]. Данные культурные и контекстные факторы влияют на образование и познание, быстроту усвоения материала и отбор ценностных ориентиров, последующую высокую успешность обучения, социализацию, инкультурацию [358]. М. Дж. Херсковиц, впервые предложивший термин «*инкультурация*», и К. Клукхольн, использующий аналогичный термин «*культурализация*», понимали под данными понятиями процесс приобщения к культуре и результат этого процесса. В узком смысле под инкультурацией понимают восприятие культурных норм и ценностей ребенком, в широком понимании этот процесс включает усвоение культурных стереотипов взрослым человеком.

Интердетерминации различных сторон жизни, успешная/неуспешная инкультурация характеризуют последующую успешность/неуспешность детей как субъектов социокультурного процесса. Социокультурный процесс с началом обучения в школе сдвигается в плос-

кость усвоения норм и правил школьной жизни. Успешность в усвоении диктуемых норм детерминируется *активностью* субъекта деятельности. В психологических исследованиях доказано, что подлинно человеческое бытие – в человеческой активности, которая состоит в изменении обстоятельств и самоизменении. Само понятие «активность» в психологии употребляется далеко не однозначно. Если суммировать наиболее общие и существенные признаки понятия «активность», то оно включает в себя, *во-первых*, количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или любого взаимодействия; *во-вторых*, количественную и качественную характеристику потенциальных возможностей субъекта к взаимодействию; *в-третьих*, представление об источнике любого процесса или взаимодействия, которое исходит, главным образом, из внутренних противоречий субъекта, опосредованных влиянием извне. Вообще же, когда психологи употребляют термин «активность» без всяких дополнительных определений, они обычно имеют в виду как раз центральный энергетический заряд, кроющийся в различных психологических явлениях. Поэтому синонимом «активности» выступают такие словосочетания, как «умственная энергия» (Ч. Спирмен), «нервно-психическая энергия» (А.Ф. Лазурский), «генеральный фактор одаренности» (Н.С. Лейтес) и др.

Разные интенсивность, длительность и направленность активности субъекта интердетерминируют его успешность/неуспешность в организации и реализации ведущей деятельности и ведут в итоге к успеваемости/неуспеваемости как оценочно-отметочным ее показателям. Исходя из этого, успеваемость может трактоваться как результат активности субъекта в успешной реализации поставленных целей в процессе ведущей деятельности, причем в основе такой активности лежат многообразие и интердетерминации разнообразных факторов (личностных, ситуационных, культуральных).

Анализ реального положения проблемы успеваемости показывает, что к настоящему моменту в теории и практике сложилось несколько подходов в изучении данного феномена.

1. *Педагогический подход* базируется на представлении, что все ученики должны одинаково успешно усваивать предлагаемую программу, созданную в строгом соответствии с их возрастными возможностями и уже имеющимся уровнем знаний. Если так не случается, учитель считает, что ученик либо не хочет учиться, ленится, не старается, либо не понял материала. Отсюда следует, что ученика надо либо заставить делать то, что требуется, либо необходимо объяснить еще раз непонятный ему материал [21, 23, 77, 93, 131, 151, 235].

2. *Психологический подход* исходит из представления о поликаузальной обусловленности неуспешности, и в качестве ее причин рассматриваются недостатки в когнитивно-личностном развитии. В данном подходе объединяются два уровня существования любого психического явления: внешнее (педагогическое) и внутреннее (психологическое) проявления. Затем устанавливается недостаточность в развитии когнитивных процессов или особенностей личностной сферы [4, 84, 94, 161, 184, 192, 209].

3. *Нейропсихологический подход* состоит в том, что имеющиеся трудности рассматриваются как результат дефицитарности (недостаточности) развития отдельных мозговых структур. В рамках монокаузальной обусловленности неуспешности рассматриваются минимальные мозговые дисфункции, хотя и признаются роль эмоционально-мотивационных факторов и влияние социальной ситуации развития [47, 50, 67, 69, 245, 250, 266, 309, 356].

Успеваемость поликаузальна по своей природе и обеспечивается в результате действия различных факторов. Она достигается при реализации *трех факторов*: выполнения *содержания образования*, учета *учебных возможностей* учащегося и *социальных условий* его жизни и воспитания [291].

При определении уровня *учебных возможностей* выделяют два детерминированных аспекта: *физические* (состояние организма и его развитие) и *психические* (особенности развития познавательных процессов) *возможности*. Следует отметить, что при разработке требований к содержанию образования специалисты опираются на некую усредненную норму возможностей школьников того или иного возраста [13, 69, 89, 245, 309]. Так, в исследованиях выявлен успех в учении тех школьников, которые обладают нормальным психическим развитием и не имеют отклонений со стороны состояния здоровья [3, 28, 42, 50, 52, 59, 85, 89, 110, 240, 243]. Однако нарушенное психофизическое развитие, отсутствие или ухудшение социальных условий, в том числе недостаточная организация учебно-воспитательной работы могут повлечь нарушение, ухудшение, рассогласование, понижение возможностей учащихся [28, 50, 52, 62, 69, 121, 160, 240]. Поэтому необходимы согласованные требования к содержанию обучения, которые не должны превышать физических и психических возможностей учащихся и находиться в соответствии с условиями воспитания.

При анализе психического и физического здоровья специалисты отмечают, что высокий уровень готовности к школе показывают дети с нормальным функционированием всех систем организма и гармоничным физическим развитием [5, 79, 87, 88, 112, 134, 138, 191, 235]. В настоящее время таких здоровых детей по-

ступает в школу только 20–25%, у остальных имеются различные нарушения в состоянии здоровья [87, 89, 131]. Данные Н.К. Корсаковой показывают, что только 15,1% детей дошкольного возраста могут быть признаны здоровыми [132, с. 41]. По мнению М.М. Безруких, более трети детей при поступлении в школу нуждаются в коррекционном обучении, т.к. их биологический возраст на год-полтора отстает от паспортного [13].

Общая ослабленность организма, острые и хронические заболевания, задержка морфофункционального созревания, ухудшая состояние нервной системы, могут послужить причиной возникновения трудностей в обучении и последующей низкой успеваемости [13, 28, 50, 52, 54, 69, 85, 121, 143, 160, 240, 242, 250, 266, 309]. Так, Л.Н. Винокуров полагает, что низкая успеваемость обусловлена комплексом нервно-психических расстройств на фоне церебральной недостаточности [50]. Зачастую информационные перегрузки сочетаются с дефицитом времени, если же к ним присоединяется и высокий уровень учебной мотивации, не позволяющий уклоняться от умственных нагрузок, это приводит к невротизации школьников [76, 103, 121, 223, 254].

Физические возможности оказывают влияние на психические показатели. Успешность в усвоении школьной программы определяется, прежде всего, высоким уровнем развития психических функций, где особое место отводится мыслительной и мнестической функциям [22, 56, 91, 114, 166, 184, 192, 209]. Так, в исследовании Д. Бабой показана положительная корреляция между сформированностью отдельных психических процессов – внимания, памяти, мышления и успеваемостью в младшей школе [84]. Исследования Л.Б. Ермолаевой-Томиной и др. показали, что для успешного усвоения различных предметов необходимо формировать определенные качества познавательных процессов. При изучении русского языка надо развивать зрительную и двигательную память, точность и объем запоминания, операции анализа и обобщения; при изучении математики – точность и прочность памяти, аналитические способности, умение делать умозаключения [94].

Исследование Т.В. Егоровой показало, что неуспевающие школьники не используют рациональные приемы запоминания, у них преобладает зрительная память над вербальной, обнаруживается недостаточность сформированности мыслительных операций: анализа, обобщения, абстрагирования [91].

Психофизические и психические показатели, определяющие учебные возможности учащегося, во многом зависят от благоприятных социальных факторов. Среди неблагоприятных социальных факторов исследователи называют плохие бытовые условия, низ-

кий культурный и интеллектуальный уровень родителей, недостаточное внимание со стороны семьи, неупорядоченное положение всей семьи или одного из ее членов, недостаточную квалификацию учителей, переполненность классов и др. [5, 10, 21, 187, 223, 332, 335, 337, 344, 361].

Исследуя характеристики семьи, влияющие на успеваемость, Ш. Паулсен выделяет три направления изучения семьи: родительские ценности и ожидание успехов, участие в обучении и общую родительскую стратегию. По его мнению, необоснованно завышенные ожидания в отношении детей могут скорее навредить, чем принести пользу. Родительская стратегия, сочетающая требовательность (степень контроля) и отзывчивость (степень домашнего тепла и внимания), приводит к высокой академической успеваемости [211].

Изучая родительское влияние на успешность обучения, А.С. Спиваковская выделила три наиболее важных свойства родительской позиции, благоприятных для развития ребенка: адекватность, динамичность, прогностичность. Она отмечает, что родители, имеющие детей с трудностями в обучении, отличаются неадекватностью, ригидностью, опорой на сегодняшний день в противовес родителям детей с сохранным психофизическим развитием – адекватным, прогностичным, опирающимся на будущее [258]. Д.Н. Исаев же подчеркивает, что реакция родителей на трудности детей в учебе не всегда адекватна, это приводит к появлению кризисных состояний у ребенка, в семье же создается атмосфера неприятия ребенка, связанная с неоправдавшимися надеждами на успех. У детей появляются аффективные, протестные формы реакций вначале на учебные неудачи, затем – на трудные ситуации [111].

По данным ученых, семейными факторами успешности обучения являются: формирование у детей мотивации достижений, авторитетный стиль родительского поведения, постоянная вербальная коммуникация, поддержание интереса к познанию со стороны родителей.

Социальные факторы как условия для успеваемости учитываются при определении содержания обучения, объем которого обеспечивается учителями. Влияние учителей на успешность и эффективность школьного обучения весьма ощутимо. К числу педагогических факторов риска по низкой успеваемости относят: стрессовую тактику педагогических воздействий, чрезмерную интенсификацию учебного процесса, несоответствие методик и технологий возрастным и функциональным возможностям ребенка, нерациональную организацию учебного процесса [87, 89, 223].

Важнейшим моментом во взаимоотношениях учащегося и учителя является адекватная оценка педагогом учащегося. Субъективность в оценивании, заниженная оценка, отсутствие достаточных критериев оценки

знаний часто способствуют формированию низкого уровня притязаний, личностных особенностей учащихся в виде робости, застенчивости, тревожности, неуверенности в своих силах, появлению конфликтов между учителем и учащимся [7, 8, 17, 18, 19, 106, 123, 188, 223, 227, 240, 360]. Наличие положительных оценок ведет к ожиданию успеха и в дальнейшем развивает позитивные черты личности [7, 8].

По мнению Б.Г. Ананьева, большинство педагогов относятся к учащимся как к носителям определенных оценок. Интегральная педагогическая оценка (характеристика) определяется типом успешности в обучении. Учитель положительно оценивает личность сильного учащегося, неопределенно – среднего, отрицательно – слабоуспевающего. Такой стереотип социальной перцепции неблагоприятно влияет на учебно-воспитательную деятельность [8].

Л.М. Путьято составила психологические портреты учащихся с различной успеваемостью с позиции видения их учителями. Сильные – характеризуются положительно, слабые – отрицательно, в оценках средних преобладают положительные качества над отрицательными. Стереотипность ярче выражена относительно сильных и слабых учеников [227].

Отрицательное или равнодушное отношение к ребенку со стороны учителя провоцирует аналогичное отношение и со стороны одноклассников, делая такого ребенка изгоем. Отрицательный стиль отношения учителя к ученикам, плохо организованное педагогическое общение, незнание структуры межличностных отношений в классе приводят к тому, что слабоуспевающие неизбежно попадают в категорию «отвергаемых», что, в свою очередь, приводит к изменению отношения к учению, формирует отрицательные черты характера, вызывает нарастание патологических состояний [18, 27, 103, 121, 152, 187, 251, 360].

Таким образом, сформированность и согласованность всех факторов успеваемости (содержания образования, психофизических возможностей, социальных условий) должны обеспечивать успешную успеваемость. Важным моментом для этого является научно обоснованное определение необходимого и достаточного уровней сформированности предпосылок успеваемости. Среди предпосылок успешной успеваемости исследователи называют: «обучаемость» и «учебную мотивацию», а также связанное с мотивацией «отношение к учению» [8, 27, 114, 176, 181, 184, 192, 209, 285, 296].

Обучаемость, являясь потенциальным свойством человека, определяет учебные возможности. Под обучаемостью понимают восприимчивость к обучению – сложное явление, которое в значительной мере обусловлено развитием второй сигнальной системы (Б.Г. Ананьев); общую способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности (Н.А. Менчинская); «ансамбль интеллектуальных свойств человека» (З.И. Калмыкова); «потенциальную возможность к овладению новыми

знаниями в содружественной со взрослыми работе» (Б.В. Зейгарник); «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский); «восприимчивость ученика к усвоению новых знаний» (А.К. Маркова); способность к обобщению (В.В. Давыдов); «интегральное свойство, проявляющееся в познавательной деятельности, способе и уровне интериоризации знаний и мобильности их экстериоризации в измененных условиях» (В.И. Малинович) [8, 57, 80, 184]. Обучаемость трактуется как способность к усвоению знаний и характеризуется степенью легкости и быстроты, с которой приобретаются новые и используются имеющиеся знания, является свидетельством потенциальных возможностей учащегося [8, 184, 192, 202, 209, 213, 285, 296].

По мнению Н.А. Менчинской, обучаемость является индивидуальным, относительно устойчивым свойством личности. Она характеризует детей с пониженной обучаемостью: любой вид психической деятельности для них труден, если нужно проявить активность. У детей с пониженной обучаемостью наблюдается несоответствие между уровнями развития интуитивно-практического и словесно-логического мышления, они мыслят либо в отвлеченном, либо в конкретном плане, но осуществить переход из одного плана в другой для них представляет большую трудность [184].

В свою очередь З.И. Калмыкова отмечает, что для детей с пониженной обучаемостью главное – недостаточная экономичность мышления, т.е. быстрота и легкость овладения новыми знаниями. Для осуществления мыслительных операций им требуются больше конкретного материала и помощь со стороны, ниже у них и темп мышления. Для таких детей характерны поверхностность, инертность, неустойчивость и слабая осознанность мыслительного процесса. Автор подчеркивает, что для достаточной прочности знаний необходима и сложная мнестическая деятельность, в которой память и мышление выступают в неразрывной связи. Ее результат зависит от активности при усвоении, характера мыслительной деятельности [114, 209].

Существенны предложенные А.К. Марковой показатели обучаемости: активность ориентировки в новых условиях, инициатива и самостоятельность в выборе заданий, настойчивость в достижении целей, умение работать в состоянии помех, восприимчивость к помощи другого [174]. Определяя понятие «обучаемость», А.К. Маркова вводит термин «обученность», понимая под ним наличный, имеющийся к сегодняшнему дню запас знаний; сложившиеся учебные действия, умения и навыки [176].

Высокий уровень обучаемости не гарантирует отличной успеваемости без сохранения *положительного отношения к учению и учебной мотивации* [27, 95, 174, 176, 181, 241, 306, 351]. Так, Д.Б. Эльконин подчеркивает, что задачи обучения можно считать решенными полностью только тогда, когда сформированы полноценные мотивы учебной деятельности. Типы отношения к учению (положительный, отрицательный) связаны с характером мотивации и состоянием учебной деятельности [308]. А.К. Маркова отмечает, что при отрицательном отношении к учению на-

блюдается бедность и узость мотивов, познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату, учебная деятельность не сформирована; при положительном отношении к учению – присутствуют устойчивость мотивов и соподчинение их, сформированность учебной деятельности, нестандартность и гибкость в решении учебных задач [174, 176].

Мотивация учения характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. В работах Л.И. Божович отмечается, что мотивация учения побуждается иерархией мотивов, в которой доминируют внутренние мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности, и социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений [27]. Такого же мнения придерживается и А.Н. Леонтьев, говоря о том, что в младшем школьном возрасте основной мотив учения – это выполнение учения как значимой деятельности, в результате которой ребенок приобретает новую социальную позицию [150].

Однако М.В. Матюхина отмечает, что мотивация учения в практике наименее управляема. Формирование мотивации подчас идет стихийно, являясь скорее результатом достижения передовых учителей, чем предметом специальной, целенаправленной систематической работы. Формировать мотивацию учения значительно труднее, чем учебные действия и операции [181]. Следует отметить, что уже к концу первого класса число детей с отрицательным отношением к школе в целом и с негативным отношением к ряду предметов увеличивается с 10% до 40 % [189].

Ряд зарубежных ученых отстаивают точку зрения о связи положительного отношения к учению и высокой успеваемости [336, 338, 352, 353, 370]. Однако многие из них отмечают, что по мере обучения происходит снижение внутренней мотивации и возрастание внешней, при этом внутренняя мотивация положительно коррелирует с отметками, внешняя – не меняется существенно с возрастом и отрицательно коррелирует с отметками [351].

С.А. Беличева сгруппировала *факторы* низкой успеваемости: 1) недостаточная готовность к школе; 2) психическая депривация; 3) соматическая ослабленность; 4) нарушения психических функций; 5) нарушения школьных навыков; 6) двигательные нарушения; 7) эмоциональные расстройства [87]. По К. Вагнеру [143, с. 271], перечисленные факторы не обязательно предопределяют низкую успеваемость, а рассматриваются лишь как факторы риска (рисунок 1.2).

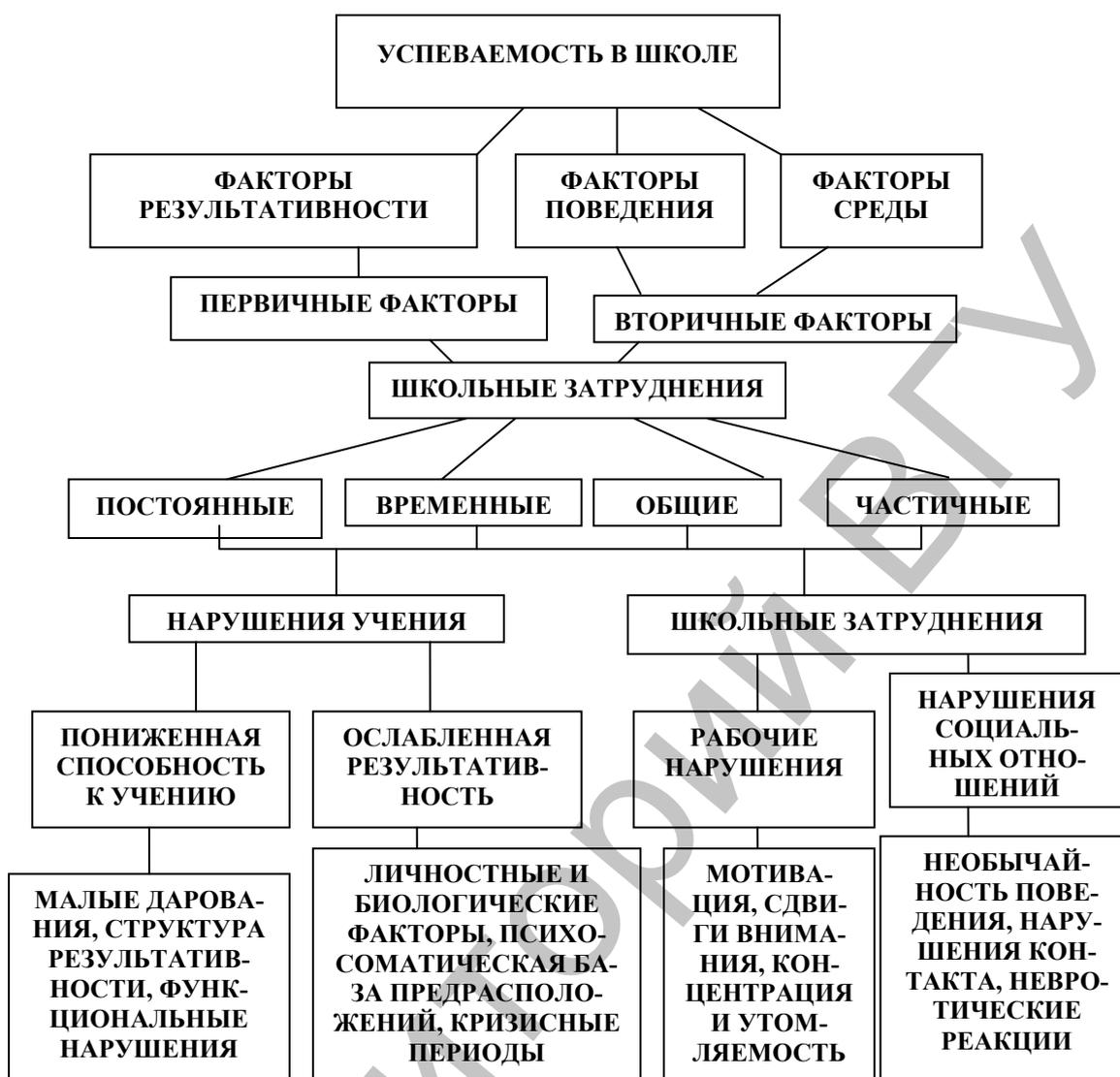


Рисунок 1.2 – Схема детерминант успеваемости по К. Вагнеру

Большинство отечественных и зарубежных ученых называют комплексные *причины* низкой успеваемости [9, 13, 42, 62, 66, 109, 122, 152, 160, 187, 223, 240]. Низкая успеваемость редко обусловлена одной причиной, чаще это комплекс наизывающих друг на друга, маскирующих друг друга и, как правило, усиливающих друг друга причин. Так, Ю.К. Бабанский причины низкой успеваемости условно делит на причины внутреннего (дефекты здоровья и развития, пробелы в знаниях) и внешнего (недостатки воздействия школы и влияния внешней среды) планов [10].

П.П. Борисов предлагает классификацию причин, объединив их в 4 блока: педагогические, социально-бытовые, физиологические, психологические [28]. М.М. Безруких также отмечает, что проблема низкой успеваемости является комплексной (педагогической, медицинской, психологической, социальной) [13]. Именно поэтому в по-

следнее десятилетие все чаще и чаще звучат призывы к объединению усилий специалистов разного профиля в деле повышения успеваемости [62]. Например, Е.К. Кишко считает, что к психологическому обследованию необходимо добавить и антропометрическое и психофизиологическое [122].

Детерминанты отставаний в учении, по выводам В.И. Войтко и Ю.З. Гильбуха [63, с. 22], лежат в русле исследований педагога, психолога, нейрофизиолога и охватывают внутриличностную и внешнюю сферы (рисунок 1.3).

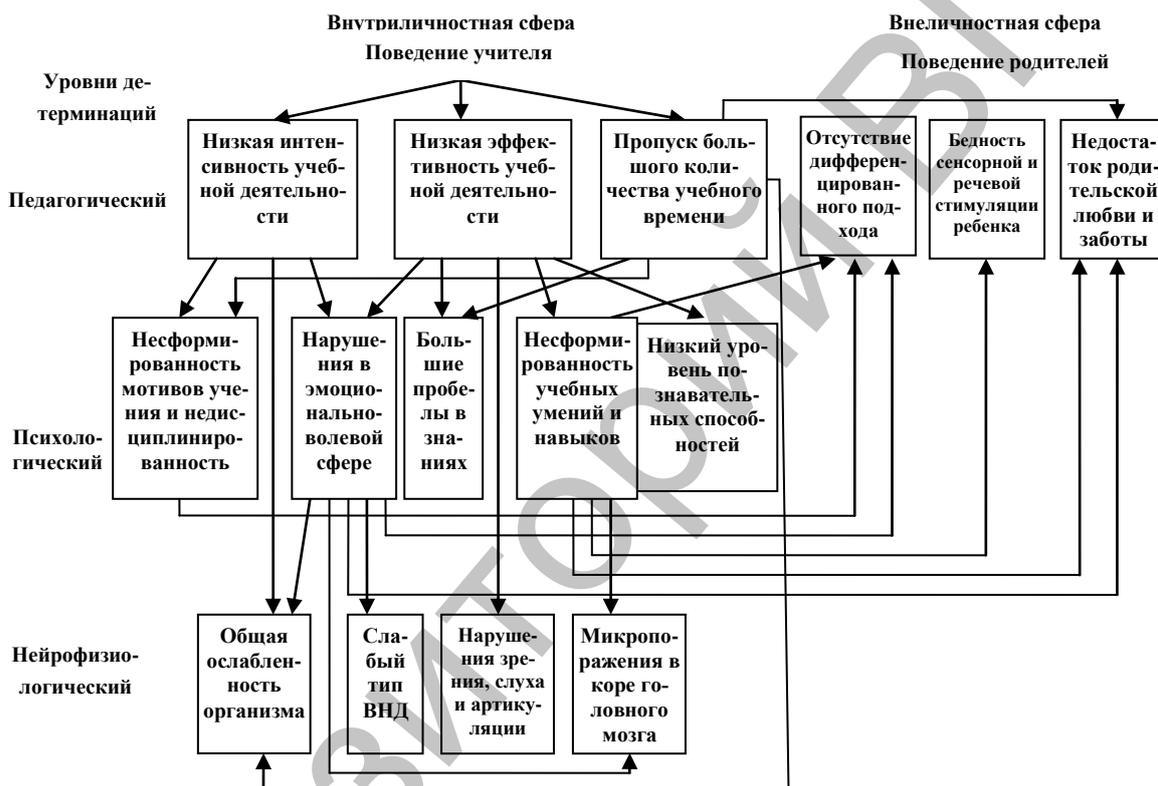


Рисунок 1.3 – Схема детерминант отставаний в учении (В.И. Войтко, Ю.З. Гильбух)

Анализ литературы, посвященной проблеме низкой успеваемости, позволил выделить разное видение проблемы субъектами учебного процесса. Исследование И.А. Мещеряковой и Л.Н. Федоровой показало, что педагоги причинами низкой успеваемости видят плохое здоровье, семейные проблемы, педагогическую запущенность и др. Родители среди причин называют неинтересное преподавание предмета, лень ребенка, недостаток внимания, большие учебные нагрузки, отсутствие индивидуального подхода к детям [187].

Позиции зарубежных исследователей по причинам возникновения низкой успеваемости лежат в плоскости сочетания внешних и внутренних факторов [62, 76, 109, 110, 143, 145, 161, 306, 319]. Результаты диагностики познавательной деятельности (У. Бройне, Й. Ломпшер, В. Шардер,

У. Шустер) показали: неуспевающие не умеют различать существенные и несущественные признаки, не стремятся запоминать материал, у них плохо развиты приемы рационального учения, решения учебных задач, они плохо организуют свою деятельность, недостаточно управляют собственными психическими процессами [211]. Эти причины приводят к тому (А. Брейер, А. Штоль, Г. Краузе, Э. Горни, Т. Фалькенхаген, С. Франц и др.), что в последующем учащиеся демонстрируют: замедление развития свойств умственной деятельности (активность, подвижность, самостоятельность), дефекты самоорганизации и управления учебной деятельностью, самоконтроля и рефлексии, снижение познавательной мотивации и интереса к предмету, формирование иной мотивации (иная система оценки и активности), уклонение от активной умственной деятельности, потерю веры в себя, снижение социального статуса ученика.

В современной педагогике и психологии сложились основные направления, концепции и теории школьной неуспеваемости, определены пути их предупреждения и возможного преодоления. Выделяются биологические, социологические, психологические, педагогические и другие теории. По широте охвата проблемы неуспеваемости появляются односторонние и многосторонние подходы к решению этой проблемы. Так, представители *«биогенетического» направления* (нативистическая теория, теория зрелости) основной причиной неуспеваемости называют биологическую неполноценность ребенка, то, что решающую роль в успешности учения играют врожденные факторы, а их обучением не изменить (Г. Айзенк, П.П. Блонский, А. Готтшальд, П. Дебрай-Ритзен, Г. Зауер, А. Керн, А. Койзер, К. Хузен, М. Шильдт, З. Фреерман и др.). По их мнению, неуспевающие учащиеся имеют недостаточные физические данные, соматическую ослабленность, низкую работоспособность, связанную со слабым здоровьем, многие подвержены инфекционным заболеваниям, для них характерны «неумение работать», отсутствие интереса к учению, слабое общее развитие [23, 209].

Сторонники *«социогенетического» направления* причинами неуспеваемости считают социальные условия, неблагополучную семью, низкий социоэкономический и культурный статус родителей, низкий уровень их образования, плохие жилищные условия, плохое питание, отсутствие книг и пособий, переполненность классов, слабые педагогические кадры и др. [10, 211, 324]. Детям из бедных слоев приписываются более низкие умственные способности, чем детям из состоятельных семей (А. Буземан, Р. Будон, М. Дебес, Р. Естабле, Е. Морин, Ж. Пассерон и др.). Исследователи делают вывод о том, что неблагоприятные социальные условия накладывают свой отпечаток на состояние ребенка, поэтому неуспеваемость – явление чисто социальное, а не педагогическое.

Широко известна *теория «двух факторов»*, в которой механически объединяются биологические и социальные факторы. Представители теории двух факторов рассматривают социальное и биологическое как два независимых начала, параллельно существующих в человеке, и не учитывают их диалектической взаимосвязи (Г. Ремплеин, В. Штерн и др.).

В науке и практике известны исследования неуспеваемости с выделением *классификаций*, включающих *виды* и *типы неуспеваемости* или *отставаний в учебе* [10, 23, 52, 114, 184, 192 и др.]. В их основу положены различные критерии, позволяющие дифференцировать учащихся (отношение к учению с сохранением или потерей позиции школьника, уровень мыслительной деятельности и связанной с ним обучаемости, самоорганизация, работоспособность, личностная регуляция учебной деятельности), определены компенсаторные механизмы преодоления неуспеваемости самим учеником.

Остановимся на некоторых из них. Так, по результатам наблюдений среди неуспевающих Л.С. Славина выделяет 5 групп таких детей: с неправильным отношением к учению; с трудом усваивающих учебный материал; с несформированностью навыков учебной работы; не умеющих трудиться; с отсутствием познавательных интересов [251].

В основу типологии Н.А. Менчинской положены два критерия: *обучаемость* и *позиция школьника*. Ею названы: дети с низкой обучаемостью при сохранении позиции школьника; дети с высокой обучаемостью при утрате позиции школьника; дети с низкой обучаемостью и утратой позиции школьника [184].

Сходную типологию предлагает и Н.И. Мурачковский. Опираясь на критерии *обучаемости* и *отношения к учению*, он выделяет 3 типа неуспевающих: 1 тип – низкая обучаемость при слабом развитии мышления (анализ, синтез, обобщение и т.д.) с положительным отношением к учению; 2 тип – высокое качество мышления с отрицательным отношением к учению, 3 тип – с низким качеством мышления и беспечным или отрицательным отношением к учению при частичной или полной утрате позиции школьника [192].

Ю.З. Гильбух выделяет *типы отставаний* в учебной деятельности: общее отставание (ребенок не успевает как по языку, так и по математике); специфическое отставание по языку (по математике); недисциплинированное поведение; отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности. Ю.З. Гильбух разработал психолого-педагогические типы отставаний (дети с низкой интенсивностью, эффективностью учебной деятельности, сочетанием обоих признаков) [63]. Известны также и другие классификации неуспеваемости и отставаний в учебе [23, 160, 202, 213, 216].

Следует отметить, что в системе образования европейских стран выделяются два основных взгляда на *изучение* и *преодоление низкой успеваемости*. Представители *первого* направления предлагают изменение методов, содержания и организации обучения. Они пропагандируют «открытое обучение», построенное на основе учета содержания и темпов усвоения программы, интеллектуальных и психофизических возможностей учащихся, что ведет к индивидуализации обучения [355]. Представители *второго* направления выступают за дифференциацию обучения, предусматривающего получение образования, соответствующего возможностям учащихся [331].

В Англии, например, дифференциация обучения предполагает деление учащихся на потоки (А, В, С), где каждый поток обучается по своей программе. Неуспевающий не остается на второй год, а переводится в следующий класс, но в более низкий по уровню программы поток. Таким образом учащиеся, заканчивающие одну и ту же школу, получают различное образование. Учащиеся потока «С» не могут продолжить свое образование, так как уровень их подготовки чрезвычайно низкий [324].

В школах США используются разнообразные системы перевода учащихся из класса в класс без учета их успеваемости. Характеристикой способности или неспособности учащегося является определение уровня его одаренности путем тестирования (IQ). Учащихся с одинаковым IQ определяют в отдельные классы или формируют группы внутри класса (существует до 35 различных групп) [355].

В школах ФРГ выделяют три типа средних школ: начальная школа, 1-я ступень (неполная средняя школа), 2-я ступень (полная средняя школа). Заключение о возможности обучения в школах 1-й ступени опирается на потенциальные способности и итоговую успеваемость за начальную школу. Не подлежат переводу в следующий класс учащиеся, имеющие по одному из основных предметов или более чем по двум предметам отметку «недостаточно» [215].

Таким образом, анализ публикаций показывает сфокусированность исследований на изучении причин, факторов, видов, типов, классификаций низкой успеваемости и путях ее преодоления. Ученые дифференцируют понятия «неуспеваемость» и «отставание», причем при отставании неуспеваемость может не возникнуть. Исходя из изложенного, успеваемость по языковым дисциплинам может служить своего рода индикатором уровня сформированности языковой культуры детей младшего школьного возраста.

1.4 Своеобразие феномена «языковая культура» и его взаимосвязь с успеваемостью у детей с речевыми нарушениями

Поскольку субъектом нашего исследования (контрастная группа – КГ) выступили дети, имеющие в дошкольный период диагноз «Общее недоразвитие речи» (ОНР), необходимо дать характеристику детей данной категории. Впервые теоретическое обоснование ОНР было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой и др.) в 60–70-х годах XX века.

Под ОНР понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [158, с. 513]. В целом термин «ОНР» не отражает этиологии и патогенеза речевого дефекта, а лишь свидетельствует о картине его проявлений. Проведенные исследования показали, что недоразвитие речи имеет различное происхождение и, соответственно, различную структуру аномальных проявлений. Р.Е. Левиной была разработана периодизация проявлений ОНР (I, II, III уровень) от более тяжелого и выраженного дефекта к менее тяжелому и выраженному. Первые два уровня характеризуют глубокие степени нарушений речи. На третьем, более высоком уровне, у детей отмечаются отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя [207]. У детей с ОНР III уровня не наблюдается грубо выраженных речевых затруднений, однако отставание в развитии языковых средств (лексики, грамматики, фонетики) сказывается на формировании функций речи (коммуникативной, регулирующей, обобщающей) и различных видах речевой деятельности. В последующем обнаруживаются недостатки в овладении звуковым анализом и синтезом, чтением и письмом [77, 96, 100, 107, 140, 141, 207, 237, 259, 275, 317].

В зарубежной литературе не используется термин «ОНР», а для обозначения подобных нарушений в речевом развитии употребляют другие термины. Одним из наиболее употребляемых является «Developmental dysphasia» (DD – дисфазия развития; Вудс, Ньюкиктьен и др.). Используются также названия «Language retardation» (языковая ретардация), «Delayed speech» (задержка речи; Холл), «Stonrugen der Sprachentwicklung» (задержка речевого развития) и «Entwicklungsdysphasie» (дисфазия развития; Хольц) и др. В Англии и США распространены термины «Developmental language disorder» (языковое недоразвитие; Арам, Людлов, Рапин и Элиан) или «Specific language im-

pairment» (SLI) (специфическое языковое нарушение; Бишоп, Эдвардс, Джонстон, Лей) [324, 326, 340, 350, 369].

Несмотря на интерес зарубежных исследователей к проблеме речевого недоразвития не ясны механизмы этого нарушения. Так, согласно мнению Д. Бишоп и других, в основе SLI могут лежать дефекты перевода информации в речевые сигналы, нарушения слухового восприятия, изолированное нарушение специальных лингвистических механизмов, общий дефицит концептуального развития, плохие стратегии обучения, ограничения в скорости и продуктивности процессов переработки информации [326]. У детей с SLI имеется нарушение одного или более психических процессов, связанных с импрессивной и экспрессивной устной и письменной речью, что приводит к нарушениям учебной деятельности и поведения. Такое нарушение может проявляться в сниженных показателях устной и письменной речи, осуществлении арифметических действий. Однако у таких детей имеются данные для благоприятного прогноза в отношении сокращения разрыва между способностями и достижениями. Отставание в учебной деятельности не связано с ограниченным интеллектом, который может быть нормальным или даже высоким [109, 347, 364].

Для детей с ОНР, DD, SLI начальный этап нахождения в школе связан с их *адаптацией*. Адаптация понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям со сверстниками и учителем, режиму жизнедеятельности, школьным требованиям и видам деятельности [6, 54, 87, 88, 115, 129, 195]. Т.В. Дорожевец рассматривает адаптацию как сложное многокомпонентное образование, включающее академические, социальные и личностные составляющие, среди которых определяющей является академическая адаптация, влияющая на успеваемость [88, с. 12].

На основании многочисленных исследований учеными выделен главный методологический принцип при изучении адаптации: отсутствие показателей адаптации одновременно выступает как наличие показателей дезадаптации. Исследования психологов и психиатров показывают, что процесс дезадаптации выражается в длительном неадекватном поведении ребенка, граничащим с предневротическим состоянием, при этом у него пропадают желание учиться и всякий интерес к школьной жизни, появляется «психогенная школьная дезадаптация» («школьная фобия», «школьная тревожность», «дидактогенный невроз») [5, 36, 43, 87, 88, 138, 278]. Вторая фаза дезадаптации проявляется в повторных заболеваниях, нарушениях обмена веществ, повышении частоты сердечных сокращений, отказе от еды, нарушении сна [50, 54, 111, 112, 137].

Н.Н. Вострокнутов, подчеркивая важность трех основных компонентов успешной адаптации – когнитивного, эмоционально-оценочного

и поведенческого, – указывает, что преобладание среди проявлений школьной дезадаптации того или иного компонента зависит от возраста и этапов личностного развития и от причин, лежащих в основе ее формирования [54].

По мнению В.Е. Кагана, наиболее уязвимыми в процессе адаптации становятся дети с нарушениями в работе анализаторных систем, в том числе речеслухового и речедвигательного анализаторов, неравномерностью и асинхронностью развития, с пограничными интеллектуальными возможностями [112].

Е.Ю. Фирсанова утверждает, что речь может быть отнесена к адаптационным характеристикам, а уровень ее развития – к одним из критериев успешности адаптации к школе. В проведенном ею исследовании выявлена положительная зависимость между уровнем речевого развития и характером адаптации [277].

По мнению Л.Г. Ноздри, у детей с ОНР речевые нарушения и связанные с ними вторичные отклонения со стороны высших психических функций, личности в целом способствуют появлению дезадаптации с преобладанием академического компонента, определяющего успеваемость [6, 195].

Успешная адаптация к условиям школы предполагает высокий уровень физического и психического развития. Исследование А.В. Леонова показывает, что среди дошкольников с нарушениями речи 60% имеют различные нарушения ЦНС, что в дальнейшем в школе приведет к снижению работоспособности, повышенной утомляемости и снижению успеваемости [147]. Кроме того, в последнее время подчеркивается, что высокий уровень интеллектуального развития, обеспечивающий высокую обучаемость, определяется, прежде всего, показателями морфофункционального созревания ЦНС [28, 69, 132, 229, 245, 254, 309, 356]. У детей с ОНР выявляется факт снижения функциональной активности левого, доминантного по речи полушария, что приводит к выраженным трудностям в выполнении словесно-логических задач [67, 165, 250, 280, 309].

В настоящее время проблемы индивидуальных различий успеваемости у детей с нарушениями речи разрабатываются, прежде всего, в рамках нейропсихологического подхода [165, 212, 245, 280, 281, 297, 356]. Так, Э.Г. Симерницкой разработана нейропсихологическая методика экспресс-исследования «Лурия-90» для выявления механизмов школьной неуспеваемости [249]. Методика позволяет различать типы школьной неуспеваемости, связанные с дисфункцией мозговых структур, в том числе речевых зон. В.И. Голод применены нейропсихологические методы при изучении функциональной асимметрии мозга у детей с дефектами речи [67]. Ю.В. Микадзе и Н.К. Корсаковой разработана методика «Диакор» для анализа причин школьной неуспеваемости, связанных с индивиду-

альными особенностями онтогенетического развития мозга и формирования функциональных систем психики [132].

При характеристике особенностей успеваемости детей младшего школьного возраста с ОНР большое внимание отводится изучению их социальной сферы и влияния ее на дефект [14, 158, 211, 270]. Среди факторов, деструктивно влияющих на ребенка, называются: психотравмирующие ситуации в семье, характерологические особенности матери, неприятие ребенка со стороны матери (отца), неполная семья, неадекватный тип воспитания, равнодушие к ребенку, неблагоприятные социально-бытовые и социокультурные условия, низкое речевое и интеллектуальное развитие родителей, случаи длительной психической депривации [14, 62, 143, 258].

Часто фактором, тормозящим успешное обучение детей с ОНР, является нарушение общения в диадах «учитель – ученик», «ученик – ученик» [15, 73, 108, 187, 210, 252, 256, 273]. По мнению многих исследователей, именно высокий уровень развития коммуникативной функции речи становится необходимым условием всякого организованного обучения и важной предпосылкой для организации успешной учебы [73, 75, 108, 252, 256].

По мнению Л.Г. Соловьевой, коммуникативная некомпетентность детей с ОНР выражается в снижении потребности в общении, незаинтересованности в контакте, неумении ориентироваться в ситуации общения, проявлении негативизма [256]. Неспособность организовать вербальное взаимодействие усугубляет речевой дефект, приводит к деформации в развитии личности и межличностного взаимодействия [15, 256, 271, 304].

В исследовании С.Л. Белых отмечается, что дети с нарушениями речи испытывают трудности в общении: объективные (речевые недостатки) и субъективные (чувство неполноценности). Он указывает на особенности таких детей – неуверенность в поступках, страх самовыражения, чувство неполноценности, депрессивность, низкую сопротивляемость стрессу [15].

Не менее важным является принятие ребенка коллективом, особенно если это ребенок с особенностями психофизического развития, среди которых «в группе академического риска» (по успеваемости) выделяются «дети с речевыми проблемами» [137]. Так, изучая детей с ОНР в коллективе, Р.Е. Левина, А.В. Ястребова отмечают их изолированность, замкнутость, неуверенность в себе, негативизм [207, 317]. О.А. Слинко, наблюдая дошкольников, имеющих высокое положение в системе межличностных отношений, отмечает хороший уровень их речи [252].

Дети с речевыми нарушениями особенно чувствительны к неблагоприятным влияниям социального окружения. Чутко реагируя и улавливая всевозможные неблагоприятия, они не всегда в состоянии им противодействовать, что приводит к дисгармоничному развитию психики

и личности в целом. Часто оказываясь изолированными от других детей группы, они не участвуют в играх, общих мероприятиях, подвергаются насмешкам со стороны сверстников и педагогов, что ведет к усугублению эмоционально-волевой сферы, порождает тревожность, ожидаемость и прогнозируемость внутренних переживаний, снижает самооценку, в дальнейшем приводит к отклонениям в развитии личности [252, 271, 304].

Л.М. Шипицина, исследуя эмоционально-личностные качества детей младшего школьного возраста с ОНР, пришла к выводу, что для них свойственны пассивность, сензитивность, склонность к спонтанному поведению, стрессовые реакции, доминирование отрицательных эмоций, сниженные показатели работоспособности. Дети признают, что причиной их недостаточной общительности с окружающими является речевой дефект [304]. А исследование уровня притязаний детей с ОНР выявило, что в большинстве случаев реакции этих детей на неуспех отличаются от тех, которые наблюдаются в норме. Например, после удачно выполненного задания они переходят не к более трудному, а к более легкому. Этот факт трактуется как формирование защитной реакции, стремление поддержать успех на заниженном уровне [271].

Речевые нарушения в начальной школе связаны с расстройствами процессов чтения и письма. В отечественных исследованиях, посвященных влиянию недоразвития речи на успеваемость, исследовался лишь один ее аспект – связь нарушений устной речи с усвоением знаний по родному языку и чтению [96, 127, 141, 207, 237, 259, 317]. Однако достаточно хорошо известно, что нарушения чтения и письма (дислексии и дисграфии) как отсроченные проявления ОНР, как отражения недоразвития устной речи во всех ее звеньях (по концепции Р.Е. Левиной) встречаются у школьников довольно часто. С позиции системного подхода, впервые осуществленного Р.Е. Левиной, устная и письменная речь рассматриваются в единстве, где письменная речь (более позднее образование) надстраивается на основу устной речи. В связи с этим состояние устной речи, изначально образованной на звуковом восприятии и воспроизведении звуков, предполагает подготовленность к обучению грамоте и овладению письменной речью. При этом Р.Е. Левиной отмечено, что внешняя правильность устной речи не всегда является исчерпывающим критерием оценки подготовленности к усвоению письма, необходимо учитывать также опыт языковых наблюдений, сравнений, обобщений [207].

В дальнейшем концепция Р.Е. Левиной о влиянии нарушений устной речи на письменную речь получила распространение, подтверждение и дальнейшее развитие в работах отечественных исследователей – Г.А. Каше, И.К. Колповской, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Г.В. Чиркиной и др. По их мнению, успешность в овладении чтением и письмом обусловлена несформированностью произносительных навыков,

недостаточным уровнем фонематического восприятия, морфологических и синтаксических обобщений, что ведет к низкой успеваемости по родному языку при сохранном интеллекте [96, 129, 130, 140, 207, 259].

Поскольку чтение и письмо по общей структуре ассоциативной цепи – процессы очень сходные, можно говорить о единстве патогенетических механизмов и их расстройств [129, 130, 207, 237]. По данным А.Н. Корнева, у 22% детей с нарушениями письма имеются признаки негрубого недоразвития устной речи, а в 44% – признаки нарушенного произношения, а по данным С.Ф. Иваненко, одна треть детей с нарушениями устной речи имеют нарушения чтения и письма [107, 130]. В Германии, по данным К.-П. Беккер, нарушения чтения встречаются у 3% детей начальной школы и у 22% – речевых школ [14].

Исследователями проанализирована связь нарушений устной речи и последующих затруднений в овладении письменной речью. При этом одна группа авторов отстаивает мнение о несформированности фонематического восприятия и слухопроизносительных дифференцировок у детей с нарушениями устной речи, что ведет к нестойкости речевых представлений и обобщений и препятствует овладению звуковым анализом [207, 317, 350]. Другие отмечают, что только на начальной стадии обучения недоразвитие звукопроизношения и фонематического восприятия может препятствовать детям в успешном овладении программой [129].

Авторами изучена частотность встречаемости нарушений письменной речи. Так, дисграфии встречаются в 2–3 раза чаще дислексий [129, 158]. Часто оба нарушения встречаются одновременно. Однако не все виды дислексий и дисграфий могут быть объяснены с позиций единого этиопатогенеза, многие нарушения базируются на совокупности дисфункций: несформированности устной речи, ручной моторики, схемы тела и чувства ритма [129, 130, 158, 237].

Следует подчеркнуть, что в зарубежных и отечественных исследованиях имеется разная терминология для обозначения нарушений чтения и письма. В зарубежных публикациях нарушения чтения и письма не всегда дифференцируются, как в отечественных, а объединяются под единым термином «дислексия» (*dyslexia*), где в качестве одного из нарушений при дислексии указываются трудности, связанные с полноценным овладением письмом [339, 340, 356, 359, 364, 365]. По данным зарубежных авторов, данная категория детей (с дислексией) может иметь и хороший уровень общей успеваемости (по всем остальным предметам, кроме чтения и языка). Причины нарушений чтения и письма исследователи видят в функциональных нарушениях, особенностях памяти, низкой

мотивации, недостатках социального окружения и педагогического воздействия [109, 340, 341, 365].

По мнению Ф.Р. Веллютино, в основе дислексии лежат нарушения фонологического кодирования, фонематического чтения, слабое развитие словаря и затрудненное различение грамматических и синтаксических особенностей слов и предложений [41]. Сходную точку зрения на природу дислексии разделяют и другие исследователи [359, 365].

Во всех перечисленных исследованиях, посвященных нарушениям чтения и письма, объектом специального изучения не становилась их связь с успеваемостью, подчеркивались лишь специфические затруднения в усвоении языка и стойкая неуспеваемость по этому предмету. Однако в исследовании М.С. Грушевой прослежена связь между дисграфией и успеваемостью в средних классах школы. По ее мнению, многие школьники, имевшие дисграфию в начальном звене, успевают в 4–8 классах по языку на «хорошо» и «удовлетворительно», другие – продолжают испытывать трудности по языку и успевают на «неудовлетворительно» в связи с остаточными явлениями лексико-грамматического недоразвития, которые не всегда заметны и проявляются при достаточно длительном наблюдении [77].

В специальной литературе почти нет указаний на специфические затруднения по другим предметам, которые могут испытывать дети младшего школьного возраста с нарушениями речи. Исключение составляют работы Е.М. Мастюковой, в которых указывается на специфические трудности при усвоении математики: плохое понимание смысла математических операций, типа задач и вопросов, неумение составить алгоритм решения задачи. Своеобразен и характер необходимой помощи таким детям. Педагог должен постоянно расчленять условия задачи. Все решение задачи в большинстве случаев сопровождалось внешней артикуляцией и внешними моторными действиями (шепот, покачивание головой, взмахи рукой) [179].

А. Гермаковска, исследуя дискалькулии у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи, при анализе речеслуховой и речезрительной памяти отмечает у них более низкий уровень мнестической функции, уменьшение объема памяти, неточное воспроизведение, значительные контекстные влияния. При решении задач дети затрудняются в анализе условия, обнаружении главного, нахождении отсутствующих данных, подборе математических понятий [61].

Влияние недоразвития речи на усвоение природоведческих дисциплин практически отсутствует. Впервые изучение влияния

недоразвития речи на усвоение программы по ознакомлению с природой в условиях общеобразовательной школы было предпринято Р.К. Гедрене. Она показала, что низкий уровень овладения природоведческими понятиями и знаниями у детей с ОНР ведет к низкой успеваемости по данному предмету [58].

Как было уже отмечено, среди важнейших составляющих успешной успеваемости детей младшего школьного возраста исследователи называют развитие высших психических функций [56, 91, 97, 166, 167, 168]. Психические функции являются базой для развития речи, в то же время речь по мере своего развития качественно и количественно совершенствуется и перестраивает высшие психические функции [56, 142, 165, 167]. У детей с ОНР в полной мере не происходит перестройка высших психических функций, возникает диссоциация в развитии речи и психических функций. Установлена зависимость между степенью выраженности дефектов речи и когнитивной сферой: тяжелым нарушениям речи соответствуют выраженные отклонения когнитивной сферы, при легких нарушениях – незначительные изменения в познавательной деятельности [51, 116, 130, 165, 212, 228, 281, 290, 309, 318].

Взаимосвязь речевого развития с когнитивным подчеркивается и во многих зарубежных исследованиях. При этом одни авторы делают акцент на рассмотрении когнитивного развития как одного из важнейших факторов, влияющих на процесс овладения ребенком речью [214], другие – анализируют речь как средство и показатель когнитивного развития [29, 328].

Наиболее значимой для успешного обучения в школе является сформированность мышления, особенно его словесно-логических форм [51, 56, 61, 84, 125, 130, 166, 228, 275, 290, 309]. По мнению Н.И. Жинкина, «задержка одного из компонентов (мышления или речи) у ребенка может вызвать задержку всего развития или даже его остановку» [97, с. 9].

Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина, характеризуя особенности интеллекта детей с ОНР, отмечают: «Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением», что является следствием неполноценной речевой деятельности [275, с. 11]. Интеллектуальные нарушения у части детей с ОНР проявляются в недоразвитии общих интеллектуальных способностей, бедности мыслительных операций, нарушении логики мышления, снижении способности к символизации, обобщению и абстракции [51, 130, 156, 281, 290]. Отдельные авторы полагают, что снижение интеллекта у детей

может сочетаться с ОНР, но не обязательно является его следствием [130, 281]. По мере повышения уровня мыслительных функций у детей с ОНР совершенствуется и их речевое развитие [37, 51, 180, 190, 213, 280].

Исследование невербального интеллекта у детей с ОНР III уровня позволило выделить 3 группы: невербальный интеллект соответствует нижней границе нормы (63%), соответствует норме (27%), интеллект ниже нормы (9%) [269]. Для их мышления характерны необдуманность ответов, излишняя торопливость или вялость, отсутствие интереса к заданию, множественность попыток [37, 190]. Т.А. Фотекова, исследуя особенности мышления детей с ОНР, пришла к выводу, что им присущи медленная прогностическая деятельность, несформированность рациональной стратегии, низкий уровень продуктивной организации мышления, неустойчивость внимания [280, 281].

Р.И. Лалаева и А. Гермаковска, изучая особенности симультанного анализа и синтеза у детей с ОНР, выявили нарушения в выделении существенных признаков, соскальзывание на случайные признаки, а также необходимость постоянного развернутого речевого обозначения результатов зрительного анализа [142].

И.Т. Власенко, характеризуя мышление детей с ОНР, подчеркивает, что у одних при наличии мотивации к выполнению задания выявляется недостаточность в операционном звене мышления, у других – несформированность целевых установок при сохранности операций [51].

Показателем высокого уровня речевого мышления может служить сформированность значений слов [56, 166, 168, 290]. В измененных значениях слов (единицах речевого мышления) при речевой патологии как бы обнажается нарушенный механизм взаимодействия мышления и речи, а исследования значений слов позволяют судить об особенностях структуры речемыслительных процессов [51, 166, 168, 259, 290]. Исследователи отмечают, что при речевом недоразвитии наблюдаются ограничение и сужение значений слов, объема усваиваемых понятий, ситуационный или функциональный характер обобщений, отсутствие в значениях слов «меры общности» [37, 51, 140, 166, 167, 168, 259, 290]. Достаточно полно в литературе представлены и публикации результатов исследования мнестической деятельности детей с ОНР. По данным разных авторов, у детей с ОНР наблюдаются низкий объем памяти, значительные изменения в структуре слухоречевой памяти по сравнению с наглядно-образной, слабость удержания речевых сигналов и точности воспроизведения, плохая тренируемость на рече-

вые стимулы [61, 82, 146, 274, 280, 297, 303, 340, 341, 354, 362, 369].

Таким образом, анализ литературы по проблеме языковой культуры детей младшего школьного возраста с ОНР позволяет отметить, что данная категория детей имеет сниженные количественно-качественные показатели сформированности компонентов языковой культуры и их операциональных характеристик, а также низкую успеваемость по языку и чтению. В развернутом виде схема детерминант языковой культуры и успеваемости детей ОНР представлена на рисунке 1.4.

Выводы

Проведенный нами теоретический обзор позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема языковой культуры носит междисциплинарный характер и исследовалась в русле культурологии, лингвистики, психолингвистики, психологии, культуры речи и ряда других дисциплин. По мнению ученых, язык является составной частью культуры и ее орудием, он выражает в обнаженном виде специфические черты ментальности человека. Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов. В языке отражается человеческое восприятие мира – «языковая картина мира». Языковая картина мира определяет поведение человека и его отношение к миру, показывает богатство и многообразие его самовосприятия и мировосприятия. Языковая картина предстает в языковом сознании человека сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализированными нормами и правилами пользования языком и сложившейся ценностной иерархизацией. Система понятий, реализуемая в активном словаре, показывает, насколько многогранен культурный, социальный и природный мир человека. *Понятия*, использованные человеком, являясь базовыми когнитивными сущностями, позволяют связывать смысл с употребляемым словом, при этом имеет место опора на различные степени обобщения. *Нормы и правила пользования языком* свидетельствуют о способности человека адекватно объединять, обобщать и структурировать эти понятия. Способность *ценностной иерархизации* определяет верность приоритетов в описании и объяснении мира человеком и соответствие этих приоритетов ценностным ориентациям общества [6–А, 10–А, 11–А, 12–А, 15–А, 22–А, 23–А, 28–А, 29–А, 33–А, 37–А].

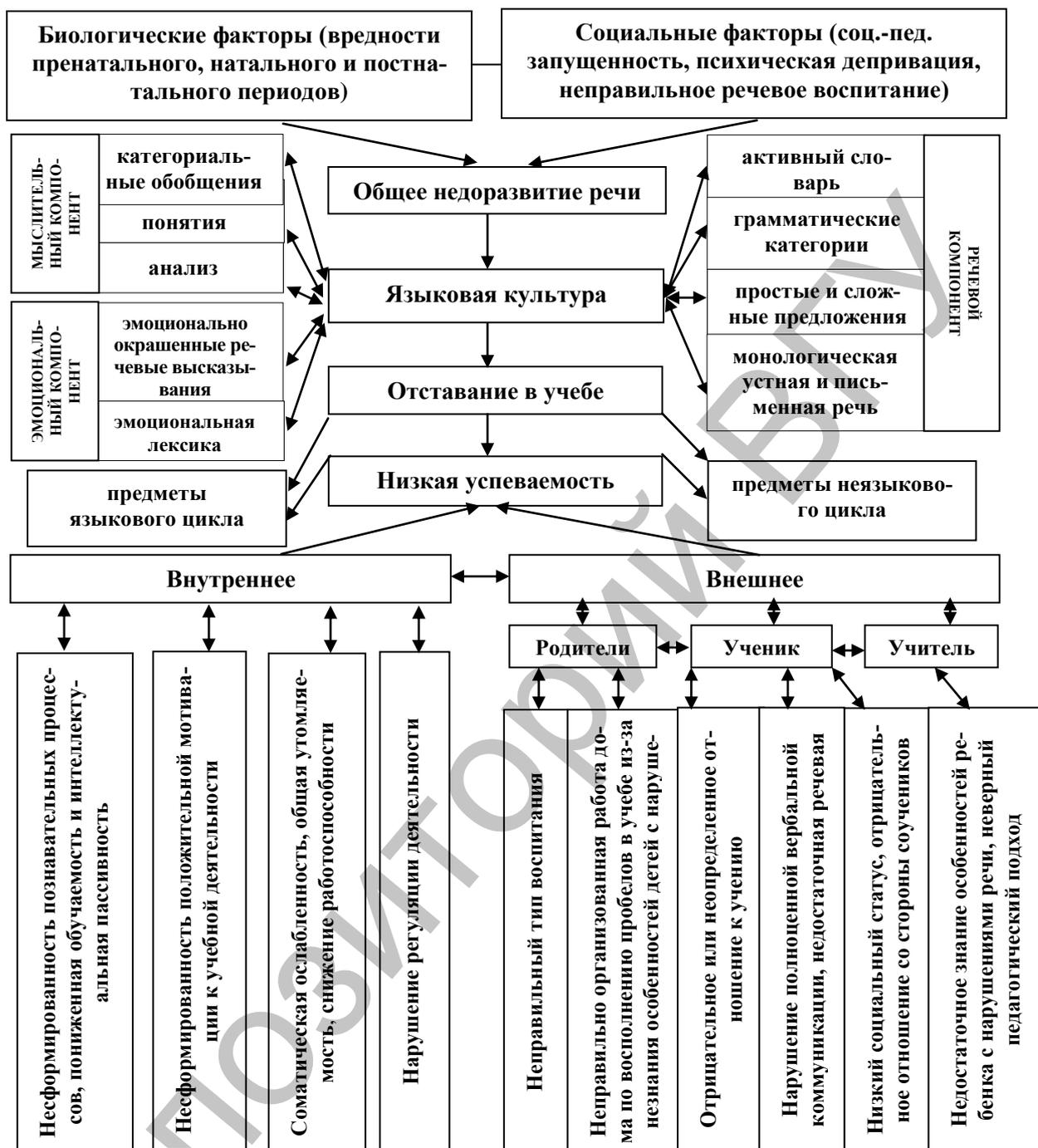


Рисунок 1.4 – Схема детерминант языковой культуры и успеваемости детей младшего школьного возраста с ОНР

2. Опираясь на перечень функций культуры и языка С.П. Мамонтова, Р. Якобсона, В.А. Аврорина, Ю.Д. Дешериева, В.З. Демьянкова и др., мы выделили *три группы функций* по трем основным критериям. *Первая группа* связана с фиксацией и передачей информации человечеством и отдельными индивидуумами – когнитивная (гносеологическая), информационная (репрезентативная), семиотическая (знаковая), коммуникативная; *вторая группа* регламентирует правила регуляции поведения людей, оценку их поведения,

предписания, нормы – аксиологическая (оценочная), регулятивная (нормативная), экспрессивно-эмоциональная; *третья группа* функций выделяет социальное и индивидуальное в языковой культуре – разграничения и интеграции социальных, национальных и других общностей людей; перехода от социализации к индивидуализации и обратно [28–А, 39–А].

3. В области исследования языковой культуры до сих пор наблюдаются сложности терминологического характера, проанализировав которые мы смогли дать собственное психологическое определение. Под *языковой культурой* мы понимаем интердетерминированную культурным, социальным и природным окружением способность развернутого, связного и осмысленного описания, объяснения, понимания внутреннего и внешнего мира средствами языка, опосредованную сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализируемыми нормами и правилами их употребления, а также сложившейся ценностной иерархией. Предложенная нами модель языковой культуры имеет *трехкомпонентное строение*: мыслительный, речевой и эмоциональный компоненты. *Операционально* языковая культура включает в себя следующие измерения: «категориальное обобщение», «анализ», «понятия», «лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения», «эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика». Эмоциональный компонент в составе трехкомпонентного конструкта языковой культуры выделен теоретически, но специально эмпирически исследоваться нами не будет. Отказ от изучения эмоционального компонента языковой культуры в пользу мыслительного и речевого компонентов продиктован их определяющей значимостью в развитии языковой культуры детей младшего школьного возраста. Кроме того, исследование мыслительного и речевого компонентов языковой культуры предполагает детальное и глубокое изучение содержательного наполнения их отдельных операциональных характеристик, обработки и оценки большого количества фактологического устного и письменного текстового материала [15–А, 22–А, 28–А, 33–А].

4. Языковая культура как теоретико-эмпирический конструкт связана с успеваемостью по языковым дисциплинам. *Успеваемость* по языковым предметам (литературе, языкам, предмету «Человек и мир»), являясь результатом активности субъекта в успешной реализации поставленных целей в процессе ведущей деятельности, может выступать *индикатором* (объект, отображающий изменения какого-либо параметра контролируемого процесса или состояния объекта) уровня сформированности языковой культуры. Успеваемость трактуется нами как оценка учебных достижений учащегося по тому или

иному предмету, соответствующая требованиям стандарта, выражающаяся в наличии знаний, умений и навыков, высоких личностных, активностных и оценочных компонентов учения. Успеваемость понимается как явление, обратное неуспеваемости, а отсутствие показателей неуспеваемости является показателем успеваемости. Само определение «неуспеваемость» традиционно вводится как антипод успеваемости. Согласимся с метким замечанием В.М. Лизинского: причины неуспеваемости – это перевернутые причины успеваемости [152]. Дифференцируя понятия «отставание в учении» и «неуспеваемость» по глубине и тяжести выраженности явления (не всякое «отставание в учении» приводит к «неуспеваемости»), под *неуспеваемостью* мы понимаем синтезированные отдельные отставания, которые не преодолеваются, а разрастаются, переплетаются друг с другом, фиксируемые по истечении значительного отрезка процесса обучения [2–А, 3–А, 5–А, 7–А, 9–А, 31–А].

5. Исторически сложились и до настоящего времени являются наиболее разработанными два основных направления психологического изучения неуспеваемости: *типологическое и каузально-факторное*. Следует отметить тяготение многочисленных авторов к одному из двух направлений: описание неуспевающего с точки зрения либо «типа», либо «причины». До сих пор «работают» типы, выделенные П.П. Блонским, Н.А. Менчинской, Н.И. Мурачковским, Л.С. Славиной [23, 184, 192, 251], не утратил своего значения психологический анализ причин и факторов неуспеваемости в работах Ю.К. Бабанского, Ю.З. Гильбуха, Н.П. Локаловой и др. [10, 52, 160]. На основе доминирующих причин выделяются социологические, психологические, педагогические, биологические и комплексные теории неуспеваемости.

6. Мы предположили, что изучение специфики в формировании языковой культуры как системного многоаспектного психологического образования у детей младшего школьного возраста, выполненное методом контрастных групп, позволит определить сущность данного феномена, описать его структурно-содержательные и операциональные характеристики, выявить групповые и индивидуальные различия в проявлениях языковой культуры и ее отдельных компонентов (мыслительного и речевого), показать динамику формирования языковой культуры с 1 по 4 класс, установить взаимосвязь компонентов и операциональных характеристик языковой культуры и успеваемости по языковым дисциплинам как индикатора уровня ее сформированности, а также расширить и конкретизировать результаты по данной проблематике в других областях знаний – педагогической, культурологической, лингвистической.

Таким образом, теоретический обзор позволил выделить и определить основные понятия данного исследования. Вторая часть нашей

работы направлена на изложение результатов эмпирического изучения структурно-содержательных и операциональных характеристик языковой культуры у детей младшего школьного возраста, выполненного методом контрастных групп.

Репозиторий ВГУ

ГЛАВА 2

ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОГО МНОГОКОМПОНЕНТНОГО ИНТЕРДЕТЕРМИНИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Описание эмпирического исследования, характеристика выборки и психологического инструментария исследования

Общим методологическим подходом исследования является *постмодернистский социокультурно-интердетерминистский диалогизм* [315, 316, 18-А]. В основу данного подхода, разработанного В.А. Янчуком, легли следующие научные положения:

1) *постмодернистские тенденции в развитии науки и культуры* (М. Фуко, Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Бодрийяр), которые отрицают саму возможность объективных репрезентаций изучаемого феномена в силу того, что такое знание контекстуализировано своей исторической и культуральной природой. Достижение универсального знания невозможно из-за отсутствия «объективных» критериев измерения и соотнесения позиций различных субъектов, использование же однозначных критериев оценки неуместно;

2) *принцип взаимного детерминизма или интердетерминации А. Бандуры*, в котором обосновываются отношения взаимозависимости личностной, ситуативной и активностной детерминант человеческого бытия, вследствие чего любое изменение в ситуативном контексте приводит к изменению в личности и характере ее активности и наоборот. Применительно к анализируемому феномену предполагает акцентирование внимания на личностных особенностях субъектов языковой культуры и характере их активности, находящихся в отношении интердетерминации;

3) *идеи М.М. Бахтина и В.С. Библера о полифонии голосов и диалоге* как инструментах согласования взглядов, в соответствии с которыми признается культурный полифонизм, открывающий простор для подлинного диалога, открытости познания, толерантности и плюралистичности мнений. С позиции диалогизма люди оперируют разделяемыми значениями, находящимися в процессе соконструирования и соразвития, что обеспечивает необходимый уровень взаимопонимания и способность интегрировать опыт друг друга, координировать совместную деятельность, проектировать и реализовывать ее. По мысли М.М. Бахтина, диалог – не только путь познания личности и выражения ее внутреннего мира, ее установок и идей, но также условие самого существования идей у личностей. Диалог предполагает сближение субъектов, когда они не подавляют

друг друга, не стремятся доминировать, но «вслушиваются», «содействуют», соприкасаясь бережно и осторожно [12].

В соответствии с общим методологическим подходом языковая культура как психологический феномен является социокультурно-интердетерминистской и диалогической по своей сути при соблюдении следующих условий: 1) *плюралистичности и толерантности*, реализующихся в исходном осознанном принятии факта возможности и полезности существования альтернативных объяснений природы анализируемого феномена; 2) *согласованности исходных онтолого-эпистемологических оснований*, определяющих отношение к наиболее фундаментальным вопросам, связанным с определением отношения к познаваемости изучаемой и объясняемой реальности, сопровождаемой констатацией совпадений и рассогласований позиций; 3) *социокультурной интердетерминированности*, выражающейся в признании взаимовлияния и взаимообусловленности всех факторов, воздействующих на процесс функционирования изучаемого феномена; 4) *диалогичности*, проявляющейся в способности соиздания совместного знания с учетом индивидуальных и культуральных различий, основанной на логике взаимообогащения и взаиморазвития.

Кроме того, в основу эмпирического изучения языковой культуры как психологического конструкта легли положения о том, что познавательная активность является высшим проявлением общей активности (Д.Б. Богоявленская, И.А. Петухова, А.М. Матюшкин и др.) [25, 182]. *Активность* рассматривается как общая категория в исследованиях природы психики, психического развития, познавательных и творческих возможностей личности. Мы определяем *познавательную активность* как стремление к наиболее полному познанию предметов и явлений окружающего мира. В работах М.И. Лисиной познавательная активность рассматривается в контексте познавательной деятельности, которая «... имеет специфический предмет и результат: предметом познавательной деятельности является информация, заключенная в предмете, на которую направлено внимание ребенка, а её результатом отражение свойств предмета, их образ» [153, с. 21]. Начиная с дошкольного возраста и на протяжении всего младшего школьного возраста познавательная активность развивается в процессе развития ориентировочно-исследовательской деятельности, у ребенка формируется стремление узнать и открыть для себя как можно больше нового. Поэтому изучать языковую культуру как психологический многокомпонентный конструкт через призму психологической активности личности целесообразно на примере детей младшего школьного возраста.

Указанные теоретические и эмпирические положения обусловили подбор психологического инструментария и легли в основу анализа существенных, структурно-содержательных и операциональных характери-

стик языковой культуры, групповых различий в особенностях реализации языковой культуры лицами с разными языковыми возможностями, а также послужили теоретической базой для объяснения результатов исследования.

Для решения поставленных задач исследования использованы *теоретические методы*: историко-генетический, сравнительный, системного анализа, систематизации и концептуализации научных идей; *методы сбора данных*: психодиагностика, метод контрастных групп, метод экспертных оценок, ранжирование и интервьюирование, биографические методы, логопедическое обследование, рефлексия личного опыта учителя-дефектолога (26 лет); *методы обработки и интерпретации результатов*: анализ продуктов деятельности, контент-анализ, комплексный сравнительный анализ, графические методы представления полученных данных, статистические методы обработки материала (использование прикладной программы SPSS 11.5): описательная статистика, расчет средних и среднеквадратичных отклонений (Т - тест), непараметрический метод для сравнения более чем двух независимых групп с помощью критерия Краскелла-Уолиса, корреляционный и дисперсионный анализы.

Целенаправленное исследование феномена языковой культуры проводилось в 2004 – 2009 годах на базе общеобразовательных школ № 17, 31, 36, 42, гимназии № 5 г. Витебска. Всеми видами исследования охвачено 300 учащихся 1–4 классов данных учреждений образования, из них 104 девочки и 196 мальчиков. По классам испытуемые были представлены следующим образом: 1-й класс – 60, 2-й класс – 80, 3-й класс – 80, 4-й класс – 80 учащихся. Возрастной диапазон обследуемых – от 6 до 10 лет. В исследовании использовался *метод контрастных групп*.

Контрастные группы – группы заведомо (до измерения) различающиеся между собой по выраженности исследуемого качества; эмпирические выборки испытуемых, различающиеся по определенному набору критериев. Как правило, в контрастные группы подбираются лица с максимальным и минимальным проявлениями критериальных признаков [32, с. 287]. В настоящем эмпирическом исследовании критериальным признаком выступило минимальное проявление выделенных в теоретической части диссертации операциональных характеристик языковой культуры. Контрастные группы представлены: *основная группа (ОГ)*, эффективная группа в плане формирования языковой культуры, – 120 детей с нормальным речевым развитием и собственно *контрастная группа (КГ)*, заведомо неэффективная группа, – 180 детей с речевыми нарушениями (по данным ПМПК, в дошкольный период диагностировано «ОНР III уровня» по классификации Р.Е. Левиной).

Также к процедуре ранжирования были привлечены 330 учителей (180 учителей начальных классов и 150 учителей-дефектологов),

к интервьюированию – 83 учителя (51 учитель начальных классов и 32 учителя-дефектолога). Изучение письменной речи проводилось на материале 177 сочинений испытуемых 3–4 классов. Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 890 человек.

Эмпирическое исследование языковой культуры, ее структурно-содержательных и операциональных характеристик, особенностей проявления ее отдельных компонентов и характеристик было осуществлено в несколько этапов:

1. Выявление сущностных, структурно-содержательных и операциональных характеристик языковой культуры как системного образования, их связь с успеваемостью по предметам языкового цикла.

2. Сравнительный анализ мыслительного и речевого компонентов языковой культуры у детей младшего школьного возраста.

3. Установление взаимосвязей мыслительного и речевого компонентов языковой культуры и их операциональных характеристик и успеваемости по языковым дисциплинам у детей младшего школьного возраста.

На первом эмпирическом этапе сущностные, структурно-содержательные и операциональные характеристики языковой культуры, их связь с успеваемостью по предметам языкового цикла выявлялись с помощью:

1. *Процедуры ранжирования* причин низкой успеваемости (бланк в Приложении А). В процедуре ранжирования приняли участие 330 учителей. Нами был составлен список самых частотных причин низкой успеваемости на основе анализа психолого-педагогической литературы [43, 52, 62, 87, 122, 159, 160, 260]. Список содержал 12 самых распространенных причин. Кроме этого, эксперты могли предложить и свои варианты ответов. Далее просчитывались самые высокие ранговые места причин низкой успеваемости.

2. *Интервьюирования* учителей. Информантами выступили 83 учителя. Вопросы интервью касались следующих четырех основных тем: «Языковая культура», «Языковая деятельность учителя», «Языковая культура учащегося», «Успеваемость учащихся». Примерный список содержал 26 вопросов (Приложение Б). Обработка результатов осуществлялась посредством контент-анализа [24, 298]. Выделенные контент-единицы по каждому из предъявленных вопросов и общие сведения об информантах – в Приложении В.

3. *Биографического метода* (учет данных анамнеза, медико-психолого-педагогической документации), *анализа продуктов деятельности* (письменные работы по русскому, белорусскому языкам, математике) и *логопедического обследования* по традиционной методике. Изучались данные анамнеза (пренатальные, натальные и постнатальные вредности), личные дела детей, индивидуальные тетради, содержащие

домашние, классные и контрольные работы. Данные методы использовались только при исследовании 180 испытуемых КГ.

На **втором этапе** изучались особенности отдельных компонентов языковой культуры (мыслительных, речевых) и их операциональных характеристик у детей младшего школьного возраста. Опираясь на теоретический анализ литературы по проблеме языковой культуры и результаты первого эмпирического этапа исследования, проведена психодиагностика компонентов языковой культуры. Нами подобрана батарея методик для изучения структурных компонентов языковой культуры (Приложение Д). Все методики предъявлялись испытуемым в индивидуальной форме. К исследованию были привлечены все 300 испытуемых ОГ и КГ.

С целью изучения ***мыслительного компонента языковой культуры*** отобраны следующие методики:

1. «Сравнение понятий» [244, с. 237]. В основном описание данной методики, как и последующей «Определение понятий», мы встречаем в классических работах С.Я. Рубинштейн, М.П. Кононовой, В.М. Блейхера, в литературных источниках, относящихся к 70-90 годам XX века. В большинстве современных пособий по психологической диагностике данные методики, как правило, незаслуженно забыты. Методика «Сравнение понятий» предназначена для выявления особенностей аналитико-синтетической стороны речемышлительной деятельности, оценки возможности распознавания категориальных признаков в ситуации сравнения понятий, выделения общих родовидовых признаков. С помощью методики изучалась способность сопоставлять пары слов, находить сходство, а не различие, обобщать общие признаки, вводить оба предмета в систему родовидовых отношений. В качестве стимульного материала предлагалась сравнить 10 пар слов, обозначающих различные предметы или явления.

2. «Определение понятия» [244, с. 233]. Методика «Определение понятия» является более легкой, чем методика «Сравнение понятий». По мнению Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, адекватность использования заданий данной методики находится в прямой зависимости от социокультурных особенностей среды, в которой развивается ребенок [244, с. 234]. Методика позволяет исследовать особенности и уровень понятийного развития, аналитико-синтетической речемышлительной деятельности, сформированности операций по выделению наиболее существенных признаков понятий, выявляет уровень сформированности категориальных понятий. В методике используются 17 имен существительных единственного числа, именительного падежа, из них 13 существительных конкретного характера и 4 – абстрактного; 10 слов являются частотными для детского лексикона.

3. «Четвертый лишний» [244, с. 216]. С помощью методики оцениваются способность обобщения, установление уровня сформированности понятийного мышления, возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков, выявление когнитивного стиля. Испытуемому предлагается картинный вариант из 14 рисунков по 4 предмета в каждом. Результаты оценивались по трем критериям: выделение «лишнего», объединение в одну группу, объяснение своего выбора вербально.

4. «Противоположности», разработанная И.Т. Власенко [51, с. 154]. Целью данной методики является выявление возможности подбора антонимов, исследование внутренних этапов речемыслительного процесса. Испытуемому предлагался письменный бланк с напечатанными словами (всего 6 слов-стимулов). К каждому слову-стимулу – по 6 альтернативных слов. Необходимо было прочитать слово (слева) и найти из группы «зашумленных» слов (справа) только одно, противоположное по значению.

Для изучения **речевого компонента языковой культуры** были использованы:

1. «Составление рассказа» (в двух вариантах) [64, 288]. В качестве стимульного материала представлены: *мягкая игрушка «Заяц»* и *сюжетная картинка «Белка»*. Необходимо было составить как можно более полный рассказ-описание белки и зайца. В основу обработки легло исследование В.П. Глухова [64, с. 20–23].

2. *Письменное сочинение «Как я провел (-а) лето?»*. Оценка сочинений проводилась с опорой на исследование Е.Н. Российской [230]. Рассматривались следующие *характеристики* сочинений: целостность, связность, использование языковых средств, соответствие нормам грамотной письменной речи. Кроме этого, обработка результатов осуществлялась посредством контент-анализа [24, 298], где в качестве категорий анализа ответов выступили: место проведения каникул, внешние и внутренние индикаторы отдыха, оценочное отношение коммуникатора к предмету исследования (Приложение 3).

В исследовании полученные результаты описаны по каждой методике в отдельности. Были рассчитаны средние значения и стандартные отклонения, на основе которых выделены три уровня успешности выполнения каждой методики: *низкий, средний и высокий*. Несмотря на то, что все методики, перечисленные выше, широко известны, мы подробно описываем в приложении Д процедуру их проведения, стимульный материал и критерии оценки полученных результатов, т.к. существуют различные варианты предъявления методик и даже незначительное изменение процедуры может существенно повлиять на результативность выполнения и на оценку.

На третьем этапе изучалась проблема успеваемости по предметам языкового цикла, устанавливалась взаимосвязь мыслительного и речевого компонентов языковой культуры и их операциональных характеристик и успеваемости по языковым дисциплинам у детей младшего школьного возраста. Проведена оценка результатов учебной деятельности детей младшего школьного возраста с 1 по 4 класс с учетом 10-балльной системы учебных достижений по шести языковым дисциплинам (русскому, белорусскому и иностранному языкам, русской и белорусской литературам, предмету «Человек и мир») [86]. Поскольку в 1–2 классах результаты учебных достижений не фиксируются в баллах, мы попросили учителей оценить усвоение языковых дисциплин с учетом 10-балльных оценок. Были выделены 3 группы (низкой, средней, высокой) успеваемости. С целью установления взаимосвязи между переменными (мыслительные, речевые компоненты и успеваемость) проведен корреляционный анализ по Спирмену. Для изучения влияния 4-х независимых переменных («категориальное обобщение», «анализ», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь») на зависимую переменную «успеваемость» выполнен одномерный дисперсионный анализ [34].

Таким образом, план построения эмпирического исследования, использование валидных методик, а также применение адекватных методов математической обработки данных позволяют изучить структурно-содержательные и операциональные характеристики языковой культуры как системного психологического образования, установить взаимосвязь мыслительного и речевого компонентов языковой культуры и успеваемости по языковым дисциплинам как индикатора уровня сформированности языковой культуры у детей младшего школьного возраста.

2.2 Анализ сущностных и структурно-содержательных характеристик языковой культуры и ее взаимосвязь с успеваемостью

2.2.1 Особенности социокультурных и медико-психолого-педагогических предпосылок формирования языковой культуры у детей с речевыми нарушениями по результатам биографических методов и анализа продуктов деятельности

Изучение медико-психолого-педагогической документации (анамнестические данные, психолого-педагогические характеристики, личные дела) на 180 детей КГ позволило выяснить, что, по данным психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), на момент по-

ступления на пункт коррекционно-педагогической помощи (ПКПП) при массовых детских садах или в логопедические группы детских садов для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) речевые диагнозы детей были представлены следующим образом: ОНР III уровня (по классификации Р.Е. Левиной) отмечалось у 150 (83,3%) детей; ОНР III уровня у ребенка со стертой формой дизартрии – у 13 (7,2%); ФФН (артикуляторно-фонематическая или акустико-фонематическая дислалия) – 14 (7,8%); ОНР II-III уровня – 3 (1,7%).

Каждый из обследуемых детей к моменту выпуска из детского сада по решению ПМПК УО «Витебский государственный городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (ВГГЦКРОиР) был направлен на обучение в общеобразовательную школу. Дети поступили в школу со следующими диагнозами: ОНР III уровня, НВОНР – 45 (25%); ФФН (артикуляторно-фонематическая или акустико-фонематическая дислалия) – 81 (45%); ОНР III уровня у ребенка со стертой формой дизартрии – 2 (1,1%); речь в норме – 52 (28,9%). Как видим, 1/3 детей, получивших своевременную логопедическую коррекцию в дошкольный период, поступили в 1-й класс без речевых недостатков.

На момент проведения психодиагностики нами было организовано *логопедическое обследование* детей, которое было дополнено материалами логопедического обследования ВГГЦКРОиР. Логопедические диагнозы 180 учащихся 1–4 классов представлены следующим образом: ОНР III уровня, НВОНР – 13 (7,2%); смешанная дисграфия – 38 (21,1%); смешанная дисграфия, дизорфография – 27 (15%); дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – 33 (18,3%); задержка в формировании навыков чтения и письма, обусловленная ФФН – 30 (16,7%); задержка в формировании навыков чтения и письма, обусловленная ОНР – 30 (16,7%); дизорфография – 9 (5%).

Анализ *анамнестических данных* детей КГ свидетельствует о наличии воздействия пренатальных вредностей (токсикоз, краснуха, ОРВИ, курение, употребление алкоголя матерью в период беременности) в 72 (40%) случаях; натальных (кесарево сечение, асфиксия, гипоксия плода) – в 14 (7,8%); постнатальных (соматические и инфекционные заболевания, перенесенные ребенком до 1 года) – в 78 (43,3%). В остальных случаях в медицинских картах детей не было отмечено патологий развития.

К моменту обследования в течение 3 лет посещали пункт коррекционно-педагогической помощи при общеобразовательной школе 78 (43,3%) детей, в течение 2 лет – 50 (27,8%), в течение 1 года – 52 (28,9%).

На основе *психолого-педагогических характеристик* у 82 (45,5%) детей отмечались контактность, активность, самостоятельность в вы-

полнении заданий, положительная мотивация учебной деятельности, устойчивость интереса и внимания, достаточный уровень развития памяти и мышления, однако отмечались трудности в реализации связной устной и письменной речи, сложность в решении вербальных задач, неуспешность в усвоении предметов языкового цикла; 98 (54,4%) детей характеризовались неустойчивым интересом и вниманием на занятиях, быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, эмоциональной неустойчивостью, снижением объема запоминания, слабой аналитико-синтетической деятельностью, бедностью активного словаря, использованием в речи неадекватных грамматических форм и заученных формулировок (шаблонность), многочисленными повторениями, возвращением к ранее сказанному, несформированностью связной монологической устной и письменной речи, неспособностью оценивать высказывания других, отрицательной мотивацией учебной деятельности, низкими отметками по предметам языкового цикла.

В *личных делах и психолого-педагогических характеристиках* КГ было отражено, что 105 (58,3%) детей имеют полные семьи, 75 (41,7%) – неполные; 93 (51,1%) ребенка имеют брата или сестру, 33 (18,3%) семьи были многодетными (трое и более детей в семье); благополучные жилищные условия имели 123 (68,3%) ребенка.

В письменных работах *по русскому и белорусскому языкам* у 180 (100%) детей КГ наблюдались в большей или меньшей степени проблемы письменного кодирования, что выражалось в многочисленных орфографических, дисграфических, пунктуационных и других ошибках, смешении русских и белорусских графем, неправильном написании словарных слов, бедности лексико-морфологического состава слов и синтаксических конструкций и др. В работах по письму у 120 (66,7%) детей КГ наблюдались трудности хорошего графического уровня письма («плохой почерк»).

Анализ письменных работ *по математике* нас интересовал с позиции взаимосвязи языковой культуры и успешности в овладении математикой. При решении задач выявлены недостаточное понимание смысла математических операций, сложности анализа условия, обнаружения главного, нахождения отсутствующих данных, подбора математических понятий. Кроме этого, дети КГ затруднялись в составлении алгоритма решения задачи, с трудом решали задачи в косвенной форме по сравнению с задачами, предъявленными в прямой форме, смешивали математические знаки (плюс-минус, больше-меньше) и предлоги (в два раза больше, на два больше) при решении примеров и задач. Данные ошибки в той или иной мере встречались в большинстве тетрадей детей КГ по математике. В письменных пояснениях решения задач были заметны многочисленные случаи нарушения письменного кодирования (орфографические, дисграфические ошибки).

Таким образом, анализ продуктов деятельности и использование биографических методов показывают многообразие биологических, социальных, культурных и речевых факторов в формировании предпосылок языковой культуры у детей КГ. Дети указанной категории отличаются бедностью лексикона и неспособностью к развернутому, связному, обобщенному описанию внешнего и внутреннего мира средствами языка, который имеет отражение в их внешней устной и письменной речи.

2.2.2 Особенности понимания педагогами сущностных и структурно-содержательных характеристик языковой культуры и ее взаимосвязи с успеваемостью

Для изучения сущностных и структурно-содержательных характеристик феномена «языковая культура» нами было проведено интервьюирование педагогов. В качестве информантов выступили 83 педагога, из них 51 – учителя начальных классов (УНК) и 32 – учителя-дефектологи (УД). Все информанты занимались педагогической деятельностью в соответствии со своей специальностью и имели стаж работы от 5 до 40 лет.

Был составлен примерный список вопросов, подлежащих обсуждению, из них 7 вопросов предполагали однозначный ответ, по 15 вопросам получены от 1 до 5 ответов. Нами велась аудиозапись интервью, затем материалы детально протоколировались. Длительность интервью составила от 8 до 58 минут. По результатам интервью проведен контент-анализ полученных данных (выделенные контент-единицы – в Приложении В).

На вопрос *«Языковая культура – это ...»* «знание языка (языков), употребление (использование) его (их), культура речи, нормы языка» ответили 92,2% УНК и 100% УД. Почти все информанты определяют языковую культуру как соответствие речевых высказываний нормам литературного языка. Высказывания информантов содержат такие характеристики, как *«умение выражать свои мысли; владение определенными качествами речи: правильность, ясность, содержательность, владение «культурными» словами, ясность в высказываниях, отсутствие лишних слов, слов-паразитов, бранных слов, нецензурной лексики»*. Также к характеристикам высокой языковой культуры были отнесены *вежливость, эрудиция, грамотность, мастерство как говорящего, так и слушающего*. Определяют «языковую культуру» как *хорошо организованное и проведенное «языковое общение»* 25,5% УНК и 43,8% УД. В ответах отмечается, что языковая культура в качестве обязательного условия предполагает необходимость подбора языковых средств с точки зрения решения конкретных задач в конкрет-

ной коммуникативной ситуации. С.И. Ожегов писал, что «высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще и в умении найти точное средство для выражения своей мысли, а также и наиболее *доходчивое*, т. е. наиболее *выразительное* и наиболее *уместное*, т.е. самое подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное» [201, с. 103]. Понимают «языковую культуру» как «*познавательную деятельность, успешное решение поставленных задач, нестандартные решения, умение выходить из проблемных ситуаций, высокий уровень мышления*» 13,7% УНК и 21,9% УД. Для ответов этого типа характерно внимание к социально-психологическим особенностям процесса формирования языковой культуры. В некоторых ответах имеют место такие понятия, как «*мышление, логика изложения, эмоции, память, интересы, потребности*», указывается на их органическую связь, взаимодействие и детерминированность.

«Языковую культуру» как «*соблюдение норм поведения, традиций, ритуалов, принятых в обществе*» (в том числе и в области национальной белорусской культуры) определяют 25,5% УНК и 34,4% УД. Отмечается, что языковая культура является частью общей культуры человека, включает культуру собственного поведения и культуру взаимоотношений субъектов взаимодействия, проявляющуюся во взаимоуважении между партнерами, в выполнении норм и правил, регламентирующих нормативное взаимодействие, в умении выбрать тактику и стратегию языковой деятельности в соответствии с учетом определенных объективных и субъективных факторов. Причем языковую культуру информанты рассматривают с позиций, обозначенных А.А. Леонтьевым, который писал: «Чтобы полноценно общаться, он (человек) должен, во-первых, уметь правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно выбрать содержание акта общения. Он должен, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-то из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективно» [149, с. 31].

В качестве **компонентов языковой культуры** выделяют следующие: «*язык (языки) и его (их) употребление; компоненты языка: лексика, грамматика, фонетика, фонематика, прагматика*» – 11,8% УНК и 90,6% УД; «*литература как артефакт*» – 9,8% УНК и 21,9% УД; «*языковое и неязыковое общение, богатство мимики и жестов*» – 9,8% УНК и 37,5% УД; «*уровень образованности*» – 13,7% УНК и 31,3% УД, «*соблюдение норм, традиций, ритуалов, стереотипов*» – 11,8% УНК и 31,3% УД. Последнее положение созвучно с позициями Е.С. Сарингуляна, который обосновывает введение в научный аппарат

понятия «культурный стереотип» наряду с «культурной нормой», «культурной традицией»: «Понятие культурного стереотипа выражает фиксированность, устойчивую повторяемость и массовость той или иной модели деятельности, в этом смысле любая норма культуры в основе своей является стереотипом ... но в понятии «культурная норма» есть еще один смысловой нюанс, непередаваемый понятием стереотипа, а именно регулятивная направленность стереотипной модели деятельности» [239, с. 102].

«**Культуру**» как «адекватность человека (внешний вид, манера поведения и общения, быт, общественные отношения)» понимают 33% УНК и 84,4% УД; «использование общекультурного фонда знаний, уровень образованности» – 23,5% и 43,8%; «самосовершенствование, саморазвитие, самоопределение, требовательность к себе, постоянный поиск и самоопределение, готовность учиться» – 9,8% и 25%; «соблюдение норм, традиций, ритуалов» – 41,2% и 46,9%; «артефакты (произведения искусства, памятники архитектуры, музыка, литература и др.)» – 21,6% и 25%.

В том числе к «**ценностям культуры**» относят «высокий уровень знаний в области устной и письменной речи, знание 2-х и более языков» (35,3% УНК и 43,8% УД), «артефакты» (54,9% и 34,4%), «языковое общение» (15,7% и 37,5%); «соблюдение норм, ритуалов, знание белорусского языка, национальных традиций, праздников и их соблюдение» (23,5% и 46,9%); «личностные характеристики человека (уважение к людям, родителям, духовность, нравственность, воспитанность)» (13,7% и 43,8%). Два последних положения тождественны функциональной (деятельностной, технологической) концепции культуры как «второй природы, созданной человеком» или как «совокупности искусственных материальных и духовных ценностей». «Культура – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе материальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношения людей к природе, к самим себе, взаимоотношений между собой» [276, с. 292].

С **профессиональной литературой** по повышению языковой культуры знакомы 29,4% УНК и 43,8% УД. Были названы пособия по культуре речи (риторике), логопедии, словари С.И. Ожегова, В.И. Даля, орфографический словарь, журналы «Дефектология», «Дэфекталогія», «Логопед в детском саду», «Специальная психология», «Начальная школа», «Печатковая школа» и др. Многие отметили, что знакомятся со специальной литературой по необходимости, при подготовке к семинарам, педсоветам, консультациям или при возникших затруднениях в коррекции недостатков письменной и устной речи своей и воспитанников (орфография, орфоэпия, пунктуация и др.).

Повышают языковую культуру через «чтение художественной литературы, научных изданий, периодики» 90,2% УНК и 93,8 % УД, «средства массовой информации, интернет» – 3,9% и 25%, «общение» – 23,5% и 37,5%, «посещение учреждений культуры (театр, музей, филармония)» – 19,6% и 21,9%, «получение высшего образования (самообразование)» – 17,6% и 62,5%.

В числе **категорий учащихся, имеющих низкий уровень языковой культуры**, были названы «дети из социально опасных семей» (алкоголизм, аморальный образ жизни родителей) – 66,7% УНК и 34,4% УД, «дети из семей, не обеспечивающих высокий уровень речевого развития» (мало читают, нет книг, журналов) – 31,4% и 28,1%, «дети, имеющие низкий уровень речевого развития и речевой активности и те, с которыми недостаточно общаются дома» – 45,1% и 50%, «дети слабо образованных родителей» – 29,4% и 34,4%; «дети с особенностями психофизического развития (ОПФР)» – 19,6% и 43,8%.

Связь языковой культуры и успеваемости отметили все информанты, причем наиболее ощутимо влияние языковой культуры на усвоение предметов языкового цикла (русский и белорусский языки и литературы, иностранный язык, предмет «Человек и мир»), в последующем – географии, биологии, истории. 64,7% УНК и 81,3% УД отмечают, что учащиеся с низким уровнем языковой культуры испытывают трудности в воспроизведении материала языкового плана, у них наблюдаются бедность словаря, многочисленные повторения, использование заученных формулировок, изобилие необоснованных пауз в речи, отсутствие широкого применения адекватных форм коммуникации, ограниченность фразовой речи, трудность в выполнении письменных работ (диктанты) и работ творческого характера (изложения, сочинения). 23,5% УНК и 6,3% УД подчеркивают влияние языковой культуры на усвоение дисциплин языкового и неязыкового цикла (математика, в последующем – физика, химия). Для учащихся с низким уровнем языковой культуры трудны письменные записи условия и ответа математической задачи, объяснение полученных результатов, в письменных работах по математике и физике много орфографических ошибок, за которые учителя в соответствии с требованиями, предъявляемые к данному виду работ, должны снижать отметки.

В качестве **мер по повышению языковой культуры** информанты (72,5% УНК и 75% УД) называют чтение художественной литературы, просмотр отдельных каналов («Культура») и передач на телевидении («О русской словесности», образовательные передачи о животных, о цивилизациях и др.); посещение учреждений культуры (театр, музей, филармония), кружков словесности, чтецов, факультативов

(23,5% и 34,4%); постоянное общение с ребенком (33,3% и 35,5%); творческие задания на уроках и во внеурочное время (сочинения, изложения, рефераты, исследовательские проекты) – 15,7% и 21,9%. Учителями отмечен факт того, что творческие самостоятельные работы – сочинения сейчас выполняются достаточно редко, дети не знают алгоритма его написания, не имеют практического опыта в данном виде работ, пользуются многочисленными «шпаргалками сочинений», что не способствует формированию грамотной письменной речи.

К факторам, влияющим на формирование языковой культуры, отнесены: «*учащиеся класса, школы*» – 45,1% УНК и 96,9% УД; «*семья, другие родственники*» – 98% и 96,9%; «*улица, общественные места, другие люди*» – 29,4% и 34,4%; «*СМИ (телевидение, радиовещание), интернет, наличие библиотек, учреждений культуры*» – 27,5% и 9,4%. Показательным является факт, что 7,8% УНК и 53,1% УД фактором, влияющим на языковую культуру учащихся, назвали самого учителя. Было отмечено, что учитель является транслятором культуры, от его речи, поведения, общения и общего уровня культуры зависит формирование языковой личности учащихся. Информанты заметили также, что телевидение, радиовещание, интернет только препятствуют детям в усвоении норм, стандартов, правил языкового поведения и общения. Для большинства городских и особенно сельских учащихся единственным средством знакомства с нормативным языком, языковым поведением остается телевидение, где очень мало передач и программ, позитивно развивающих языковую культуру.

Многие факторы, названные УНК и УД способствующими *скорейшему развитию речи*, созвучны с приведенными в литературе: 1) высокое социальное положение родителей; 2) наличие братьев и сестер; 3) женский пол; 4) наличие общества сверстников; 5) наличие в окружении ребенка лиц, имеющих правильную литературную речь; 6) специально приспособленная к уровню развития ребенка речь взрослых (внятная, отчетливая, слегка замедленная – «детско-направленная речь»); 6) благоприятная эмоциональная поддержка взрослыми самостоятельных речевых проявлений ребенка; 7) постоянное общение с ребенком; 8) его речевая активность; 9) целенаправленное развитие речи в семье; 10) образовательный и социокультурный потенциал родителей; 11) посещение детского сада [14, 139, 158, 169, 206, 207, 225, 256]. Условиями, *замедляющими речевое развитие*, считаются: 1) низкое социальное положение; 2) более раннее развитие опорно-двигательного аппарата; 3) многодетность семьи; 4) наличие речевых патологий у взрослых; 5) задержка умственного развития ребенка; 6) наличие диалектов; 7) культурная депривация [14, 125, 130, 143, 158, 206, 207, 213, 264, 301, 302].

Утвердительно ответили на вопрос *о различии в языковой культуре городского и сельского учащегося* 78,4% УНК и 75% УД. У городского учащегося более высокие возможности к языковой реализации (СМИ, интернет, кружки, факультативы), считают 45,1% УНК и 12,5% УД; у сельского учащегося имеется ситуация билингвизма (37,3% УНК и 34,4% УД); у городского – более высокий образовательный и культурный уровень родителей (33,3% УНК и 59,4% УД).

Отрицательно ответили на вопрос *о влиянии на языковую культуру материального благосостояния* 35,3% УНК и 43,8% УД, поясняя, что при высоком достатке можно увидеть низкий уровень общей и языковой культуры, при малом – высокий уровень культуры общения и поведения (15,7% УНК и 28,1% УД). Несмотря на то, что семьи с «высоким» материальным положением имеют возможность приобрести компьютер, другую технику, подключить интернет, позволить себе поездки за рубеж, возможность познакомиться с миром, другими культурами (56,9% УНК и 34,4% УД).

По мнению информантов, *хороший ученик* – тот, «кто умеет слушать, понимать и использовать все это в процессе обучения, старательный, активный, исполнительный, хочет все знать» (41,2% УНК и 59,4% УД); «с высокой мотивацией, хочет учиться» (21,6% УНК и 28,1% УД); «хороший человек, порядочный, правдивый, отзывчивый, добрый, готовый прийти на помощь» (21,6% УНК и 18,8% УД); «с высокой общей и языковой культурой» (15,7% УНК и 18,8% УД). Интересным является тот факт, что только информанты с педагогическим стажем более 10 лет утверждают, что «хороший ученик – это любой ученик», а «плохих учеников нет, есть плохие учителя». «Плохих» учеников характеризуют отсутствие интереса и (или) негативное отношение к учебе (29,4% УНК и 28,1% УД), «плохие человеческие качества: плохой друг, не порядочный, подлый, лжец» (17,6% УНК и 15,6% УД), «лень» (13,7% УНК и 9,4% УД), «недисциплинированность» (13,7% УНК и 18,8% УД).

Сходные результаты на видение данной проблемы (хороший–плохой ученик) получены и в исследовании М.В. Сафроновой [240]. По мнению наших информантов, *хороший учитель* – это «профессионал, знающий свой предмет, имеющий высокую квалификацию, образованный» (78,4% УНК и 43,8% УД); «готовый к самосовершенствованию и саморазвитию» (19,6% УНК и 28,1% УД); «любящий детей, свою работу и преподаваемый предмет» (76,5% УНК и 75% УД); «обладающий высокой общей и языковой культурой» (31,4% УНК и 15,6% УД) и «высокими человеческими качествами: порядочностью, честностью, отзывчивостью, добротой, готовностью прийти на помощь» (68,6% УНК и 31,3% УД). Для хорошего учителя, по мнению одного нашего информанта, «самый главный человек на свете – это тот, кто перед тобой».

«Полюбите его, найдите положительные качества в нем и дерзайте!» (из протокола В.П.). Кроме традиционно применяемых к понятию «хороший учитель» качеств, применительно к определению *«плохой учитель»* было названо – *«случайный человек в профессии»* (3,9% УНК и 31,3% УД).

Таким образом, информанты понимают языковую культуру как способность к реализации и актуализации языка, интердетерминированную культурным, социальным окружением. Эта способность осуществляется в соответствии с нормами и правилами использования языка, ценностными ориентациями общества. К компонентам языковой культуры УД традиционно относят элементы (лексика, фонетика, грамматика, фонематика, семантика) и формы речи (устная, письменная), что связано с реализацией коррекционно-педагогической работы в рамках профессиональной деятельности. УНК в качестве основных компонентов языковой культуры называют общение, нормы, стандарты, стереотипы поведения. По мнению учителей обеих групп, современное состояние языковой культуры учащихся характеризуется как низкое. Для детей характерно неумелое пользование языком для связного, последовательного описания предметов и явлений окружающей действительности, собственных переживаний и размышлений, что ограничивает их возможности в понимании, обобщении и осмыслении происходящего. Результатом низкого пользования языком выступает успеваемость, т.е. успеваемость по языковым дисциплинам является индикатором сформированности языковой культуры в учебной деятельности. Оценочные суждения информантов о языковой культуре, ее сущностных, содержательных и операциональных характеристиках позволили конкретизировать психологическую дефиницию языковой культуры, структурировать ее содержание и реальное наполнение, помогли в отборе психодиагностического инструментария исследования [15–А].

2.2.3 Особенности понимания педагогами причин и факторов низкой успеваемости детей младшего школьного возраста

Результаты учебной деятельности учащихся в аспекте оценочно-отметочного эквивалента проявляются в успеваемости. Мы составили список 12 самых частотных причин низкой успеваемости на основе анализа психолого-педагогической литературы [43, 52, 62, 87, 122, 159, 160, 260, 9–А] и использовали для уточнения ранговой значимости причин низкой успеваемости метод экспертных оценок.

Экспертные оценки – основанные на суждениях специалистов количественные или балльные оценки процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению. Экспертами выступили 330 учителей, из них 180 – учителя начальных классов (УНК) и 150 – учителя-дефектологи (УД). Сводные результаты ранжирования причин и факторов низкой успеваемости представлены в Приложении Г. Результаты процедуры ранжирования позволили выявить причины низкой успеваемости детей младшего школьного возраста (ДМШВ) с точки зрения видения проблемы УНК (рисунок 2.1).

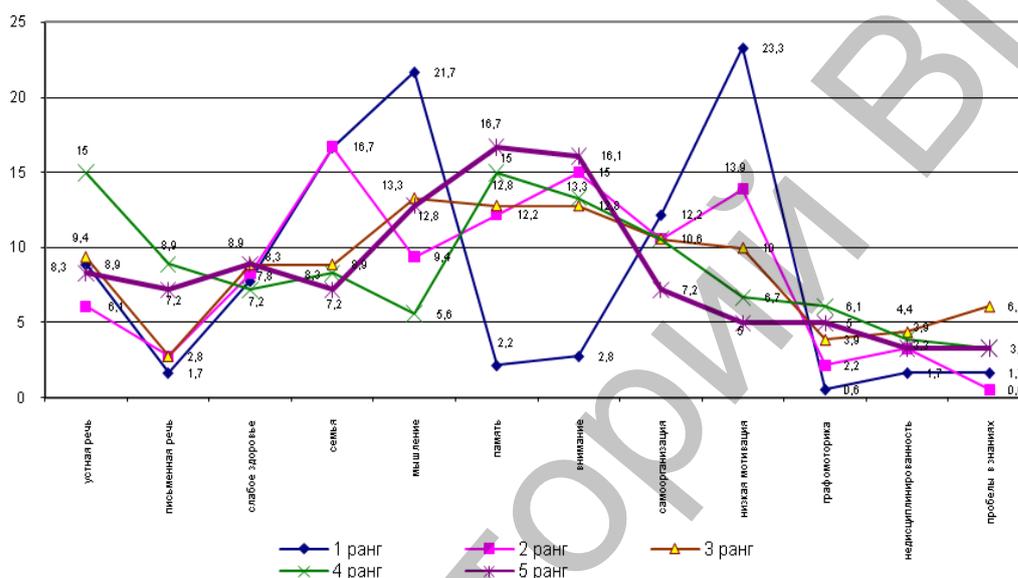


Рисунок 2.1 – Результаты ранжирования УНК причин низкой успеваемости ДМШВ (%)

В качестве первой, главной причины, были названы низкий уровень мотивации (23,3%), мышления (21,7%), недостаточный контроль со стороны семьи (16,7%), низкий уровень самоорганизации и работоспособности (12,2%), слабое здоровье (7,8%). Второй причиной по силе влияния на успеваемость учителя называют: недостаточный контроль со стороны семьи (16,7%), низкий уровень развития внимания (15%), мотивации (13,9%), памяти (12,2%), самоорганизации (10,6%).

УД называют следующие причины низкой успеваемости ДМШВ (рисунок 2.2): 1-й ранг – низкий уровень мышления (24%) и мотивации (23,3%), ослабленность контроля со стороны семьи (13,3%), слабое здоровье (8,7%). 2-й ранг: мотивация (17,3%), память (16,7%), мышление (15,3%), внимание со стороны семьи (8,7%).

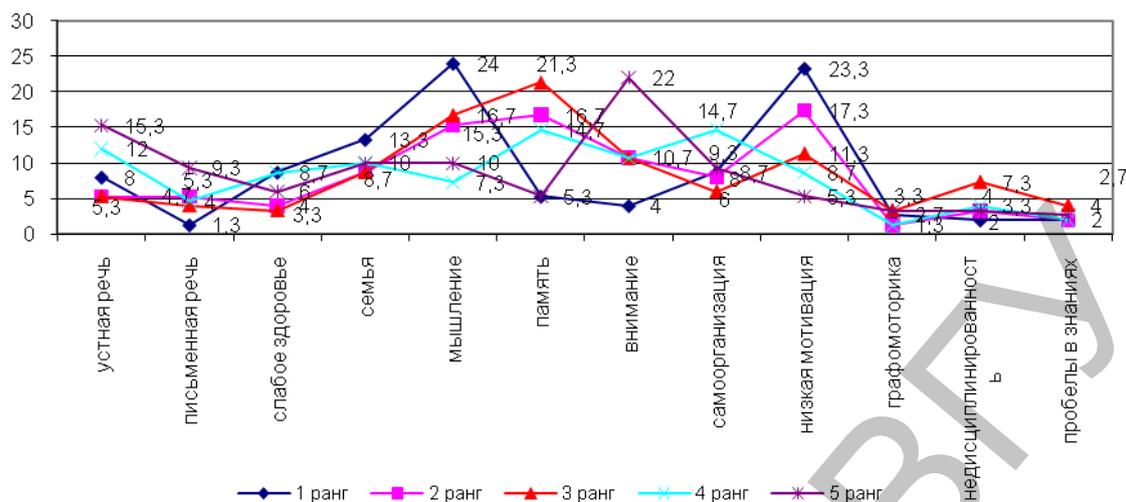


Рисунок 2.2 – Результаты ранжирования УД причин низкой успеваемости ДМШВ (%)

Мнения УНК на низкую успеваемость детей младшего школьного возраста с нарушениями речи (ДМШВН – рисунок 2.3) распределились следующим образом: 1-е место – устная речь (45%), мышление (17,8%), слабое здоровье (9,4%), недостаточное внимание семьи (8,9%), низкая мотивация (6,1%).

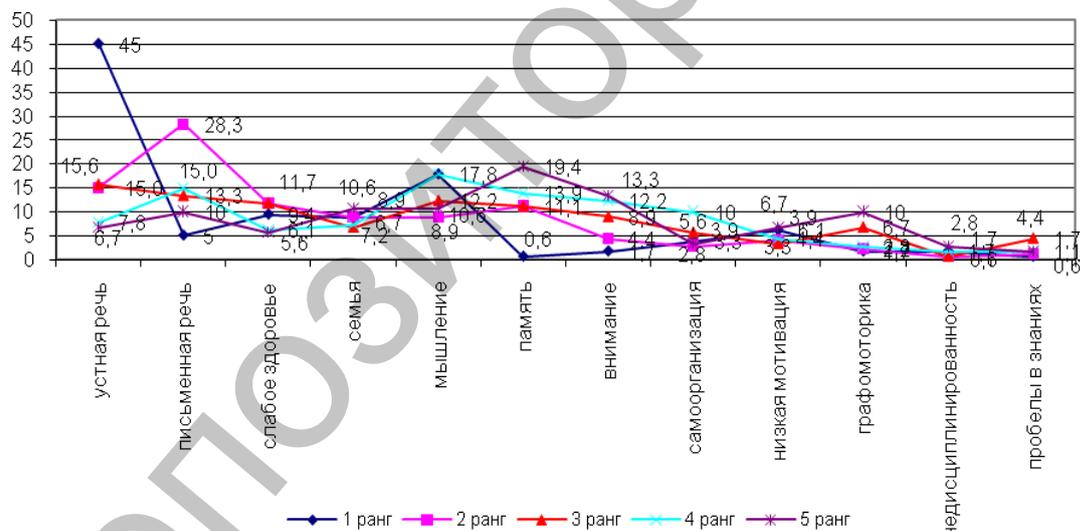


Рисунок 2.3 – Результаты ранжирования УНК причин низкой успеваемости ДМШВНР (%)

Вторыми по силе влияния на успеваемость причинами были названы низкий уровень письменной (28,3%) и устной речи (15%), памяти (11,1%), слабое здоровье (11,7%). Ранжирование причин низкой успеваемости ДМШВНР, выполненное УД, показало, что 1-е ранговое место имеют следующие причины: устная речь (47,3%), мышление

(16,7%), недостаточное внимание со стороны семьи (7,3%), письменная речь (6,7%), слабое здоровье (6%) (рисунок 2.4).

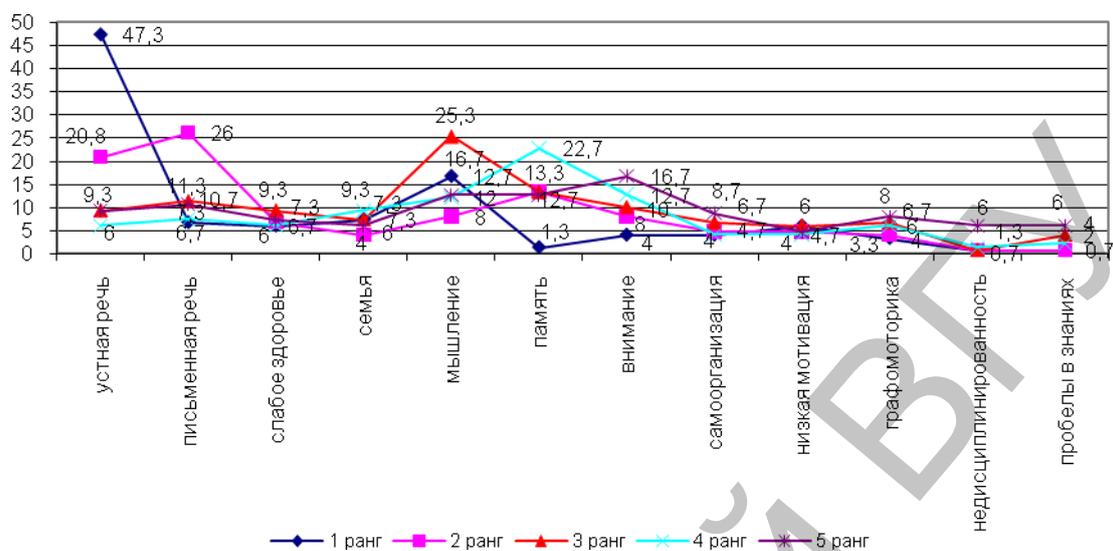


Рисунок 2.4 – Результаты ранжирования УД причин низкой успеваемости ДМШВНР (%)

На 2-м ранговом месте представлены следующие причины: письменная речь (26%), устная речь (20,7%), память (13,3%), внимание (8%), мышление (8%). На 3-м месте – мышление (25,3%), память (13,3%), внимание (10%), письменная речь (11,3%), слабое здоровье (9,3%).

Корреляционный анализ причин низкой успеваемости ДМШВНР выявил следующие тенденции (Приложение Е). Так, по результатам ранжирования УД причин низкой успеваемости ДМШВНР выявились следующие корреляционные связи: 1) *недоразвитие устной речи* умеренно связано с письменной ($r=0,41$), слабо и отрицательно с низкой мотивацией ($r=-0,27$), работоспособностью ($r=-0,21$) при $p \leq 0,01$, мышлением ($r=-0,21$), памятью ($r=-0,16$), вниманием ($r=-0,19$) при $p \leq 0,05$; 2) *низкий уровень мышления* умеренно положительно связан с недостаточностью памяти ($r=0,58$), внимания ($r=0,36$) при $p \leq 0,01$.

Взаимосвязи между показателями низкой успеваемости ДМШВНР, по мнению УНК, по результатам ранжирования следующие: 1) *недоразвитие устной речи* положительно связано с низкими показателями письменной речи ($r=0,34$), отрицательно – мотивации ($r=-0,34$), работоспособности ($r=-0,25$) при $p \leq 0,01$, внимания со стороны семьи ($r=-0,17$, $p \leq 0,05$); 2) *низкий уровень мышления* связан положительно с недоразвитием памяти ($r=0,58$), внимания ($r=0,30$) и отрицательно – со слабым здоровьем ($r=-0,17$) при $p \leq 0,01$, недостаточным вниманием семьи ($r=-0,38$), низкими показателями работоспособности ($r=-0,20$), мотивации ($r=-0,17$) при $p \leq 0,05$.

В приложении Е показаны взаимосвязи между причинами низкой успеваемости ДМШВ. По мнению УД, *низкий уровень мышления* положительно коррелирует с показателями низкого уровня памяти ($r=0,57$), внимания ($r=0,42$) при $p \leq 0,01$ и отрицательно – с низкой работоспособностью ($r=-0,17$) при $p \leq 0,05$, мотивацией ($r=-0,23$), дисциплинированностью ($r=-0,20$) при $p \leq 0,01$.

Взаимосвязи между причинами низкой успеваемости ДМШВ, по мнению УНК, следующие: 1) *низкий уровень мышления* положительно связан с показателями низкого уровня памяти ($r=0,51$), внимания ($r=0,30$), письма ($r=0,15$) при $p \leq 0,01$; отрицательно – с недостаточностью внимания семьи ($r=-0,35$), мотивации ($r=-0,35$), дисциплинированности ($r=-0,37$), работоспособности ($r=-0,21$) при $p \leq 0,01$; 2) *недоразвитие памяти* положительно коррелирует с недоразвитием внимания ($r=0,37$, $p \leq 0,01$), устной и письменной речи ($r=0,17$, $p \leq 0,05$).

Анализ ранжирования причин низкой успеваемости ДМШВНР, по мнению УНК и УД, показал, что самыми значимыми причинами, вызывающими последующую низкую успеваемость, являются: низкий уровень развития устной и письменной речи, мышления, памяти, недостаточное внимание и контроль за учащимися со стороны семьи, слабое здоровье, несформированность учебной мотивации. По мнению учителей, ДМШВНР будут иметь проблемы с устной и письменной речью, для них же характерны низкий уровень мышления, памяти и внимания, однако это не обязательно отразится на их учебной мотивации и работоспособности. Среди причин низкой успеваемости ДМШВ чаще других были названы: недоразвитие мышления, школьной мотивации, недостаточное внимание и контроль со стороны семьи, низкая самоорганизация и работоспособность. ДМШВ, которые имеют высокие показатели мышления, будут внимательными и хорошо запоминающими учебный материал, с высоким уровнем письменной речи, хотя при этом, возможно, недостаточно мотивированными, работоспособными, контролируемые со стороны семьи. Также в обеих группах детей по мере увеличения показателей мышления значительно растут показатели памяти и умеренно – внимания на учебных занятиях.

2.3 Изучение мыслительного и речевого компонентов языковой культуры детей младшего школьного возраста

2.3.1 Особенности мыслительного компонента языковой культуры детей младшего школьного возраста

Анализируя сформированность обобщения как мыслительного компонента у младших школьников, мы опирались на работы

Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Ф. Говорковой, А.Р. Лурия и др. [56, 65, 80, 156, 166, 168]. Согласно данным публикациям, в норме наблюдается закономерная замена мышления допонятийного, где компонентами служат конкретные образы, мышлением понятийным (абстрактным), где компонентами представлены уже понятия и применяются формальные операции. Однако вторая стадия приходит на смену первой не сразу, а постепенно, через ряд промежуточных этапов. Цели нашего исследования более всего соответствует изучение второго этапа (4–6 лет), когда дети используют элементы объективного сходства (попарное сходство), и третьего (7–10 лет), когда дети могут объединить предметы по сходству, осознать, а затем и назвать признаки, характеризующие группу [72].

Как и в работах А.Р. Лурия, при выполнении методики *«Сравнение понятий»* нами было получено 3 типа ответов у испытуемых [166]. Так, учащиеся с *первым типом* наглядно выделяли различные признаки обоих объектов или сближали их в единой наглядной ситуации. Например, при сравнении автомобиля и поезда дети давали следующие ответы: *«На обоих ездят», «Есть колеса, есть крыша», «Есть стекло», «Везут людей и ездят по дороге, поезд по рельсам», «У автомобиля пассажиры и в поезде пассажиры»*. Встречались ответы, указывающие на возможное наглядное взаимодействие (*«Стул можно приставить к столу», «Автомобилю за поездом не угнаться»*), выделялись чисто внешние или функциональные обобщенные признаки (*«У стола 4 ножки и у стула 4 ножки», «На автомобиле можно ехать и на поезде можно ехать», «Земля круглая и Солнце круглое», «Чтение и математика, их в школе проходим»*).

Учащиеся со *вторым типом* ответов указывали не на сходство, а на явное различие между понятиями. Например, *«Автомобиль едет по дороге, а поезд по рельсам», «На стуле сидят, на стол тарелки ставят», «Летом солнце светит, а зимой снег идет», «Летом жарко, а зимой холодно», «На чтении читаем, на математике задачи решаем», «Метр длинный, а сантиметр короткий»* и т.д.

При *третьем типе* ответов учащиеся оба объекта вводили в определенную категорию (класс). В таких ответах слово «общее» понималось как отнесение к определенной категории, классу, дети абстрагировались от наглядных признаков, осуществляли вербально-логическую переработку информации, подбирали обобщающее понятие. Например, *«Автомобиль и поезд – средства передвижения», «... – транспорт», «Пушкин и Лермонтов – писатели», «Плюс и минус – математические знаки»* и т.д.

Первых два типа мы отнесли к допонятийным обобщениям, последний – к понятийным. В ответах детей обеих групп встретились и семантически неточные понятия. Например: *«Метр и сантиметр –*

это числа», «Метр и сантиметр – знаки», «Лето и зима – месяцы», «Торф и уголь – удобрения» и др. В ОГ таких ответов 5% случаев, в КГ – 0,5% .

Результаты сравнения 10 пар понятий показали, что у школьников ОГ в 63,5% случаев наблюдалось категориальное (понятийное) обобщение, основанное на абстрагировании от наглядного взаимодействия объектов и введении их в иерархию одной категории (в КГ – 24% случаев). У школьников КГ чаще наблюдались обобщения, основанные на внешнем или функциональном уровнях (48% случаев), а в ОГ – 18% соответственно. Дети КГ в среднем в определенную общую отвлеченную категорию ввели $4,48 \pm 2,07$ понятий, ОГ – $6,77 \pm 2,02$ (при $p \leq 0,01$) (таблица 2.1).

Таблица 2.1 – Соотношение допонятийного и понятийного типов обобщения по двум сериям опытов в ОГ и КГ (в %)

Серии опытов	Понятийный тип		Допонятийный тип		Отказ в выполнении		Семантически неточные	
	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ
Сравнение понятий	63,5	24	18	48,5	13,5	27	5	0,5
Определение понятия	32,2	13,3	57,5	67	8,6	13,4	1,7	6,4

Для учащихся обеих групп практически не вызвал затруднения подбор обобщающего слова к парам «Пушкин – Лермонтов», «чтение – математика». Наименьшие затруднения в ОГ вызвала пара понятий «точка – запятая». Все дети ОГ ввели эти два понятия в родовое отношение «знаки препинания», однако у учащихся КГ это понятие вызвало затруднение, только 21 % ответов был основан на категориальном (понятийном) обобщении. Варианты допонятийных обобщений в КГ были следующими: «они пишутся в русском и белорусском языке», «ставить надо в словах», «точка – это где заканчивается предложение, а запятая – там сказал слово и дальше», «точка – это конец предложения, а запятая – еще писать», «точка кругленькая, а запятая еще с палочкой» и т.д. В КГ чаще встречался отказ в выполнении задания при сравнении этой пары понятий (43% случаев).

Самой сложной для сравнения была пара «Солнце – Земля» в КГ. Чаще всего наблюдался отказ от ответа, из допонятийных обобщений наблюдались следующие: «воздух», «солнце круглое и земля круглая», «они круглые», «солнце горячее, а земля холодная», «по земле люди ходят, живут, а солнце светит и греет» и т.д. Трудность в КГ вызвала десятая пара понятий – «метр–сантиметр». В половине случаев наблю-

дался отказ в подборе обобщающего понятия или подмена понятийных обобщений допонятийными («у них есть ...мерить», «метр больше, чем сантиметр», «это вещи», «метр и сантиметр в задаче пишутся» и т.д. Только у учащихся КГ вызвало трудность сравнение второй пары понятий «лето – зима». Учащиеся ОГ практически безошибочно ввели эти понятия в категорию «времена года», в то время как в КГ наблюдалось большое количество допонятийных обобщений, описывающих сезонные изменения в природе, основанные на противопоставлении лета и зимы («зимой идет снег, а летом цветут цветы», «летом солнце светит, а иногда зимой», «летом тепло, а зимой холодно», «идет дождь»). Понимая значение каждого из двух предъявленных слов, дети из КГ с трудом абстрагировались от каждого слова в отдельности, вводили их в систему категориальных понятий. Учащиеся КГ не смогли сравнить сложные пары (Солнце – Земля, торф – уголь, метр – сантиметр), что связано с трудностью актуализации связей и отношений, стоящих за словами: выбор из всех связей самых значимых, существенных, отсутствие подобных связей препятствует созданию «категориальных», «понятийных» обобщений. Нами получены следующие показатели успешности выполнения методики «Сравнение понятий»: I «низкий» уровень – 12,5% в ОГ и 50,0% в КГ, II «средний» уровень – 50,0% в ОГ и 44,4% в КГ, III «высокий» уровень – 37,5% в ОГ и 5,6% в КГ (рисунок 2.5).

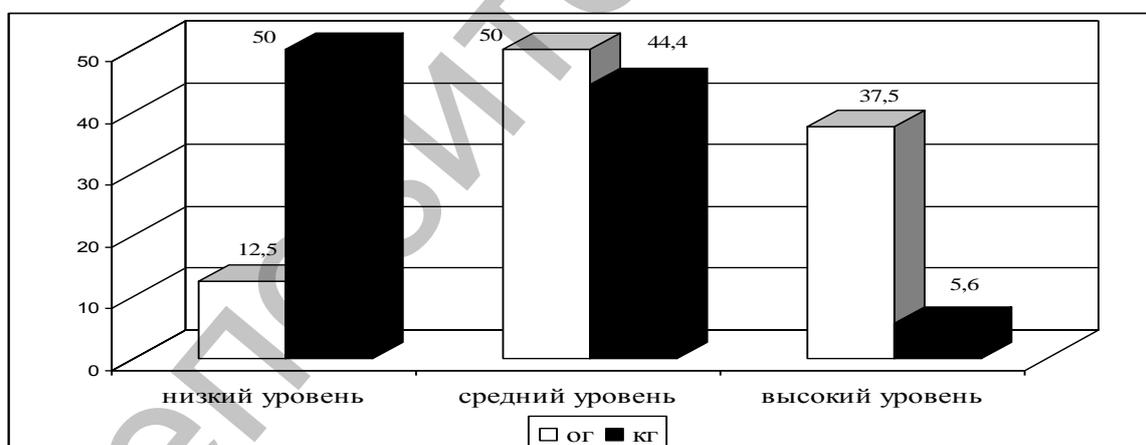


Рисунок 2.5 – Результаты выполнения методики «Сравнение понятий» в ОГ и КГ (%)

Дети КГ демонстрируют в основном средний и низкий уровни выполнения пробы; сравнение двух пар слов актуализирует у детей КГ наглядные, ситуационные, малозначимые, несущественные связи или функциональные признаки.

Результаты методики «**Определение понятия**» представляли интерес с точки зрения того, как младшие школьники будут формулировать последующее высказывание: по правилам синтагматики или

парадигматики. Мы опирались на идеи Т.В. Ахутиной, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Р. Якобсона о том, что в процессе порождения речи участвуют синтагматические и парадигматические речевые операции [148, 149, 168, 311]. Из представленных в эмпирическом исследовании ответов выделились 3 типа детских определений [168].

При первом типе ответов учащиеся давали определения, основываясь на наглядно-ситуационных связях, с указанием на функциональное назначение предмета. Приводим самые характерные из них: «зонтик – под ним прячутся от дождя», «гвоздь – его забивают в доски», «подушка – на ней ночью спят», «микроскоп – в нем видны микробы», «микроскоп – все увеличивает», «велосипед – на нем человек ездит», «велосипед – два колеса, руль, на нем катаются», «нож – им режут», «меч – им дерутся», «лезвие – им режут», «письмо – в нем пишут», «шапка – ее носят на голове», «мех – его носят», «мех – который в дубленке» и т.д. Данный вид определений представлял синтагматические высказывания, появляющиеся в онтогенезе детской речи в более раннем возрасте [70, 125, 140]. Такие определения были обозначены нами как допонятийные обобщения.

Второй тип ответов был выражен категориальными, понятийными обобщениями, посредством которых дети вводили слово-предмет в определенные родовые отношения. Эти определения являлись парадигматическими высказываниями, которые, по мнению многочисленных авторов, являются главенствующими в младшем школьном возрасте, постепенно вытесняя синтагматические [125, 166, 165, 259]. Вот некоторые из них: «шапка – это головной убор», «алмаз – драгоценный камень», «подушка – постельная принадлежность», «герой – человек, который совершил какой-то подвиг», «велосипед – вид транспорта» и т.д. Определения второго типа мы обозначили как понятийные обобщения.

Третий тип ответов был представлен семантически неточными определениями и касался слов с абстрактным значением. Учащиеся не знали точного значения этих слов и давали определения либо по фонетическому подобию («басня – это башня», «басня – это байка»), либо недостаточно точно («басня – это смешная частушка», «басня – это сказка», «басня – это песенка», «басня – поговорка», «басня – высокий дом») (имела в виду башню), «алмаз – это золото», «алмаз – цветок», «микроскоп – телевизор», «микроскоп – телескоп»). Семантически неточные высказывания касались предъявленных слов: *неприятность, микроскоп, басня, алмаз*. Данный вид определений мы обозначили как «семантически неточные». Приводим данные представленности различных определений в ОГ и КГ (таблица 2.1).

Так, учащиеся КГ чаще давали определение, опираясь на наглядно-ситуационные связи, отражали наглядные признаки или функциональное назначение предметов (67% в КГ и 57,5% в ОГ). Поня-

тийный тип обобщения, введение предмета в известную систему категорий в ОГ наблюдался в 32,2% случаев, у детей КГ – в 13,3%. Семантически неточные значения у детей КГ – 6,4% случаев, в ОГ – 1,7%. Часто наблюдался отказ в выполнении задания при возникших затруднениях (слова – *неприятность, чепуха, герой, басня, нитроглицерин, микроскоп*). Невозможность сформулировать значение слов у школьников КГ наблюдалась в 13,4% случаев, в ОГ – 8,6% .

Нами получены следующие показатели успешности выполнения методики: I «низкий» – 19,2% в ОГ и 51,7% в КГ, II «средний» уровень – 45,8% и 40,6%, III «высокий» уровень – 35,0% и 7,8% (рисунок 2.6). Дети КГ в определенную общую отвлеченную категорию ввели $4,58 \pm 2,95$ понятий, ОГ – $7,53 \pm 3,44$ (при $p \leq 0,01$).

Следует отметить, что данная методика вызвала трудность выполнения ее в обеих группах, однако дети в ОГ справились с ней значительно лучше («средний» и «высокий» уровни), чем в КГ («низкий» и «средний»). Результаты показывают, что возможность дать определение через категориальное, понятийное обобщение представляет большую трудность для детей КГ как для слов с конкретным значением, так и для абстрактных понятий.

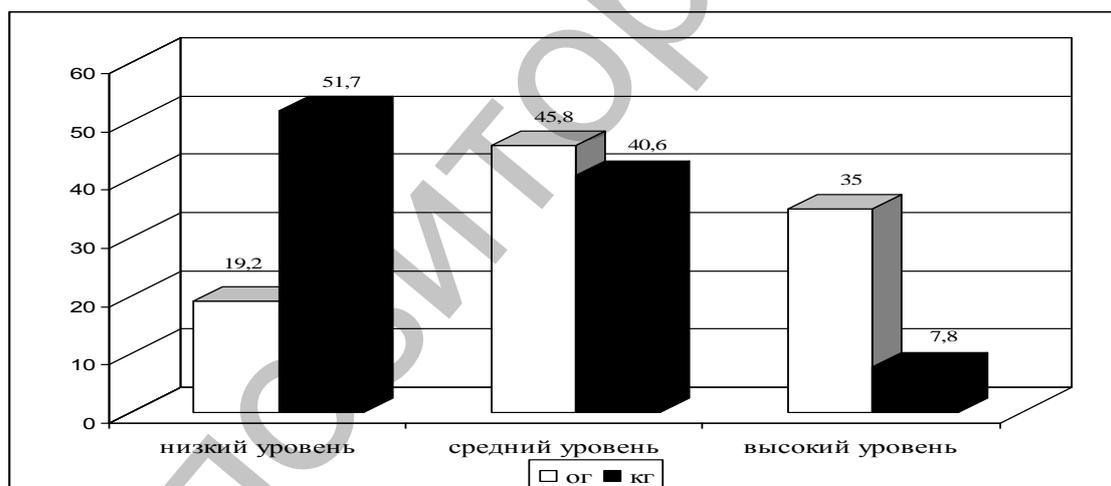


Рисунок 2.6 – Результаты выполнения методики «Определение понятия» в ОГ и КГ (%)

Результаты исследования по третьей методике «*Четвертый лишний*» показали разные качественные типы ее выполнения младшими школьниками и дополнили результаты предыдущих методик. Как и в исследовании Т.В. Егоровой, мы выделили три типа выполнения задания [91]. При *первом типе* выполнения учащиеся верно выделяли «лишний» предмет, без называния обобщающих понятий; при *втором типе* верно выделяли «лишний» с подбором одного (двух) обобщающих понятий и объяснением своего выбора; при *третьем типе* – «четвертый лишний» не выделяли (отказ в выполнении либо неверный выбор). Все три типа

выполнения встретились в разных группах испытуемых. Вот характерные действия при первом типе выполнения.

Владик Я., 8 лет, КГ. При выполнении 10 задания методики (выделение «лишнего» из группы «часы, очки, весы, градусник») быстро выделил «4-й лишний». Из протокола обследования: «Очки не подходят. Они лишние. – Почему ты так решил? – Не знаю, просто они сюда не подходят. – Как ты назовешь все остальные предметы? – ... Не знаю».

Дима О., 9 лет, КГ. При выполнении 3 задания (выделение «лишнего» из группы «телефон, балалайка, магнитофон, письмо») долго изучал картинку, потом показал на письмо. Из протокола: «Письмо не подходит. – Почему ты так решил? – ... Все остальное не письма. – Что же все остальное? – ... Ну, дома все это есть, кроме гитары, можно включать и слушать».

Учащиеся со вторым типом обобщения практически сразу находили неподходящий предмет, но объяснение своего выбора выполняли либо на допонятийном уровне, через описание наглядных или функциональных свойств, либо через родовую категорию на понятийном уровне. Покажем на примере:

Вася В., 9 лет, ОГ. При выполнении 9 задания (выделение «лишнего» из группы «гусь, стол, молоток, очки») «с места» выделил гуся как неподходящую картинку. При объяснении из протокола: «Гусь не подходит. Он «лишний». – Почему ты так решил? – Гусь летает, а все остальные нет. Остальные – предметы. – А гусь не предмет? ... Неуверенно пожимает плечами». В ходе выполнения задания 13 («катушка с нитками, трубка для курения, ножницы, наперсток») показывает сформированность обобщений более высокого уровня. Из протокола: «Лишняя – трубка. Она не подходит. Остальное – для шитья, а трубка, чтобы курить».

При третьем типе выполнения учащиеся не находили «4-го лишнего» либо называли его ошибочно, неверно подметив существенный признак объединения в одну группу. Затруднения среди детей обеих групп вызывало выполнение задания 11 (выделение топора из группы деревообрабатывающих предметов), 14 (выделение катушки для ниток из группы «одежда»). Например: Ира В., 8 лет, ОГ. Выполняя задание 14 (катушка, пуговица, крючок для одежды, пряжка), «лишним» предметом называет пряжку. При объяснении выбора формулирует: «А крючок и пуговицу можно пришить». При выполнении задания ребенок проанализировал существенные особенности только 3 предъявленных предметов (опускает катушку).

Рассмотрим количественные показатели результатов этой серии с учетом трех выделенных критериев. Верное выполнение всех 14 заданий каждым ребенком предполагало воспроизведение 28 родовых понятий. Так, по первому критерию «выделение лишнего» было получено 76,2% верных ответов у детей КГ и 83,3% случаев – в ОГ. По второму критерию – объединение в одну группу с подбором обобщающего понятия – у детей с речевыми нарушениями наблюдалось 19% ответов, в ОГ – 36,5% случаев, что почти в 2 раза больше. По третьему критерию («объяснение своего выбора») обе группы имеют почти равные показатели (КГ – 15%, ОГ – 20%). Низкие результаты пока-

зывают, что сформулировать свой выбор сложносочиненным или сложноподчиненным предложением дети младшего школьного возраста затрудняются, даже если выбор сделан верно, кроме того, возможность последующей вербализации обусловлена предшествующим верным выполнением двух этапов задания (таблица 2.2).

Таблица 2.2 – Результаты выполнения методики «Четвертый лишний» по каждому из критериев в ОГ и КГ

Категории детей	Фактическое количество успешности выполнения (по каждому из трех критериев в %)		
	Исключение «лишнего»	Объединение (с подбором обобщающего понятия)	Объяснение выбора
ОГ	83,3	36,5	20
КГ	76,2	19	15

При верном выполнении всех 14 заданий испытуемый набирал 21 балл. В КГ средний балл выполнения заданий методики составил $11,11 \pm 2,28$ баллов, в ОГ – $12,65 \pm 2,98$ ($p \leq 0,01$). Нами получены следующие показатели успешности выполнения: I «низкий» уровень – 25,0% в ОГ и 27,2% в КГ, II «средний» уровень – 38,3% и 62,2%, III «высокий» уровень – 36,7% в ОГ и 10,6% в КГ (рисунок 2.7).

Полученные результаты свидетельствуют о значительном снижении продуктивности обобщения у детей КГ, несоответствии между практическим умением группировать объекты по родовой принадлежности и актуальным запасом родовых понятий, возможностью вербализации их, расхождением импрессивного и экспрессивного предметного словаря.

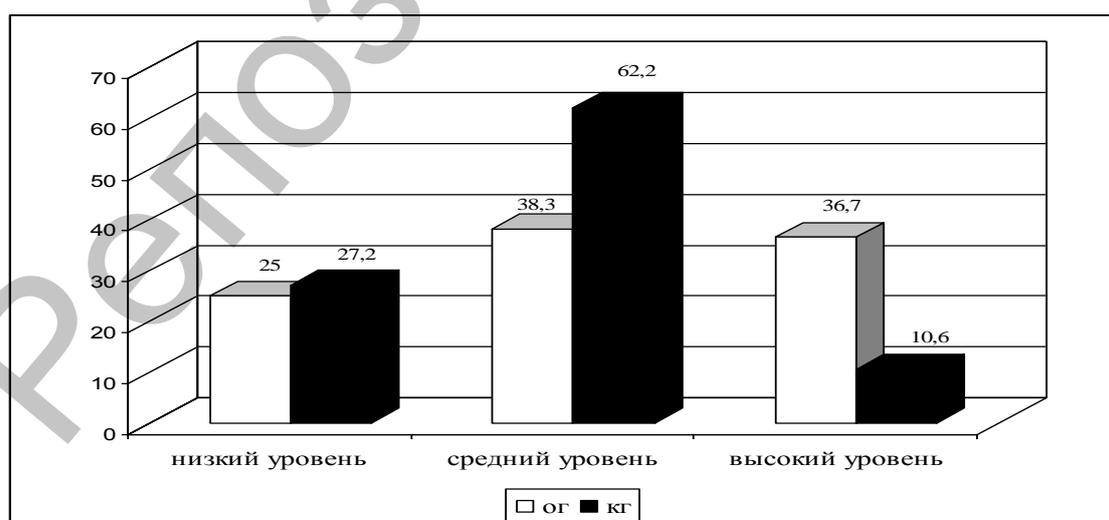


Рисунок 2.7 – Результаты выполнения методики «Четвертый лишний» в ОГ и КГ (%)

Методику «Противоположности» А.Р. Лурия обозначил как «опыт с нахождением противоположного значения». С помощью заданного вербального материала исследуются логические операции испытуемого: способности его отвлеченного мышления, а также целенаправленность, избирательность речемыслительных связей и способность сохранения заданного антонимического отношения [168]. К числу языковых признаков антонимии будет относиться и контрастирующая ассоциативная связь, обуславливающая при назывании одного члена антонимической пары возникновение представления о другом. В ходе выполнения были исследованы пары слов, связанные определенными антонимическими отношениями, и варианты, когда такие отношения не возникают.

При интерпретации результатов мы опирались на выделенные И.Т. Власенко два типа письменных ответов: *1 тип* – правильное слово-антоним находилось сразу без перебора слов; *2 тип* – правильное слово-антоним находилось через перебор альтернативных слов [51]. Так, в КГ правильное слово находилось сразу в 90% случаев (через перебор альтернативных слов – в 10% случаев). В ОГ поиск противоположного значения носил дифференцированный характер без застревания на тех или других альтернативах и составил 98% правильно найденных слов сразу. Учащиеся КГ чаще застревают на этапах семантического и грамматического поиска слов (КГ – $4,12 \pm 1,34$ антонимов, ОГ – $5,0 \pm 1,0$ при $p \leq 0,01$). Успешность выполнения составила: I «низкий» уровень – 7,5% в ОГ и 30% в КГ, II «средний» – 44,2% и 53,3%, III «высокий» уровень – 48,3% в ОГ и 16,7% в КГ (рисунок 2.8).

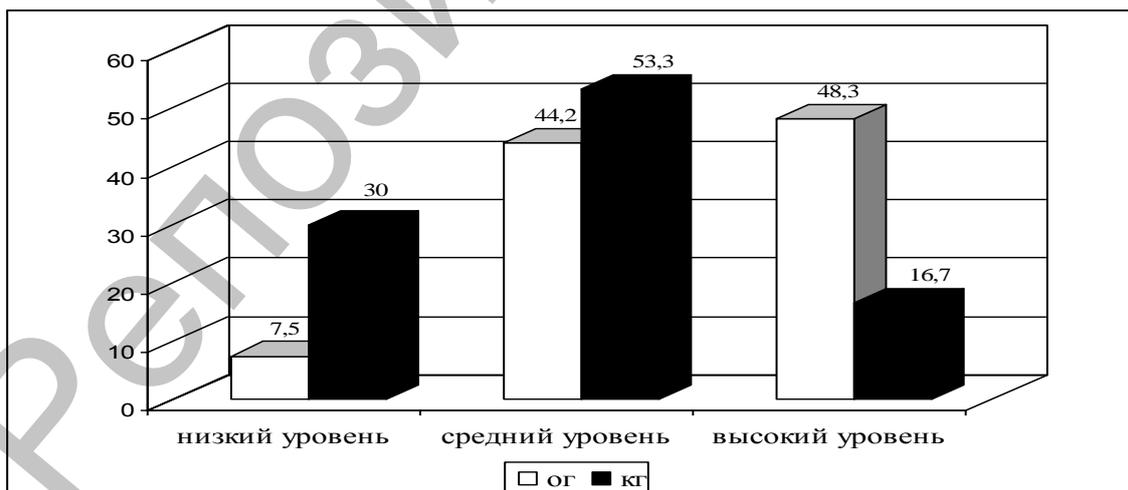


Рисунок 2.8 – Результаты выполнения методики «Противоположности» в ОГ и КГ (%)

Для установления качественно-специфических особенностей речемыслительных операций у учащихся двух групп нами были до-

полнительно исследованы только ошибочно выбранные альтернативные слова, как и в опытах И.Т. Власенко [51, с. 158].

Все ошибочно выбранные слова были условно разделены по уровню большего или меньшего приближения антонимического значения к значению слова-стимула. Так, к *первому* типу («*низшему*») отнесены подчеркнутые слова-синонимы, имеющие ту же семантическую окраску (*бедняк – нищий*), что и слово-стимул.

При наличии таких ошибок речемыслительный поиск прерывался на ориентировочном этапе, дети не смогли отключиться от значения слова-стимула. Ко *второму* («*промежуточному*») типу отнесены подчеркнутые слова, в которых прослежена антонимическая связь, но не учтены все семантические признаки (*веселый – скучный, ссориться – успокоиться*). К *третьему* (условно «*высшему*») типу ошибок, при котором выбор слова-антонима не имеет правильного грамматического оформления, мы отнесли альтернативные слова (*богач – бедный, ссориться – дружба*). В таких ошибках прослеживалась дефектность речевого, а не мыслительного механизма актуализации слов антонимического ряда.

Анализ ошибок при выборе слова-антонима у детей КГ показал, что 65% ошибок возникло из-за недостаточности собственно речевого механизма («*высший*» тип ошибок). Учащиеся КГ затруднялись в правильном выборе грамматических категорий альтернативного слова, то есть допустили специфические речевые ошибки. Сделав выбор из альтернативных слов в содержательном отношении верный, дети с нарушениями речи проявили первичную недостаточность речевого развития при относительной сохранности собственно мыслительных операций.

Эти данные подтверждают выводы, сделанные И.Т. Власенко, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Л.Ф. Спириной и др. при исследовании антонимии у детей с ОНР [51, 140, 259]. Л.Ф. Спиринова подчеркивает, что дети с ОНР зачастую осуществляют бессистемный поиск антонима, не соотносят его со словом-стимулом семантически. Актуализация такого поиска еще не становится высоко автоматизированным актом, как у детей с нормальным речевым развитием [259]. И.Т. Власенко указывает на застревание даже у старших школьников с ОНР на этапе грамматического оформления слова [51, с. 158]. Таким образом, как показывают итоговые результаты, обобщение у младших школьников КГ по количественным и качественным показателям не достигает показателей ОГ.

Применение методики «*Составление рассказа-описания*» осуществлялось с целью изучения особенностей анализа как мыслительного компонента языковой культуры. Мы исходили из положения С.Л. Рубинштейна о том, что основой мыслительных способностей являются некоторые индивидуально различные качества процесса анализа

[233]. Количество выделенных единиц анализа показало значительные различия в назывании основных признаков объекта при описании мягкой игрушки «Заяц» и сюжетной картинке «Белка» детьми ОГ и КГ.

При количественной оценке результатов анализа как мыслительного компонента языковой культуры при составлении рассказов-описаний нами была использована оценочная шкала в баллах соответственно выявленному уровню выполнения задания (Приложение Д2). Распределение испытуемых представлено на рисунке 2.9.

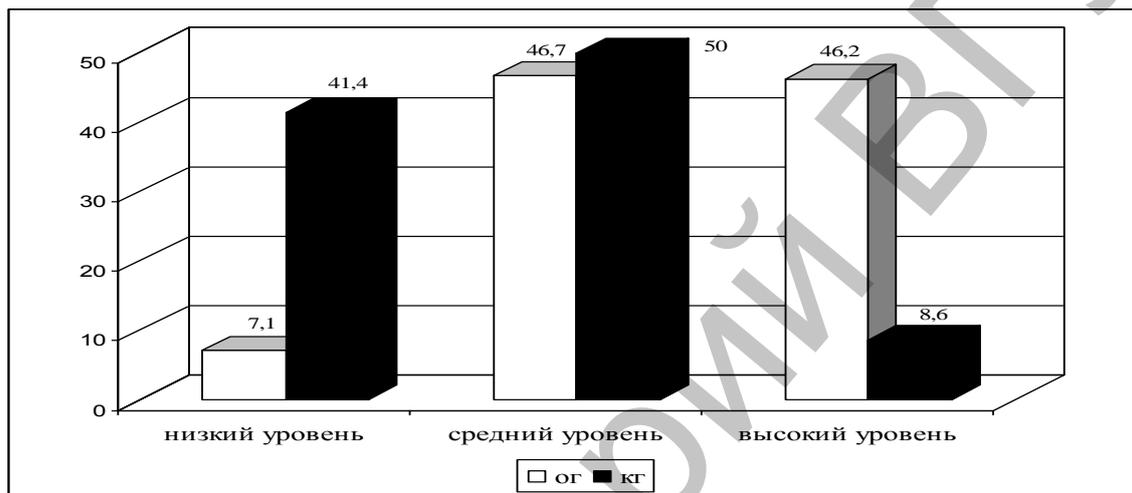


Рисунок 2.9 – Показатели продуктивности анализа при составлении рассказов-описаний в ОГ и КГ (%)

Из приведенных данных видно, что по количественным показателям представители разных групп распределились по трем уровням продуктивности анализа таким образом, что I «низкий» уровень продемонстрировали 7,1% ОГ и 41,4% КГ, II «средний» – 46,7% и 50,0%, III «высокий» имели 46,2% ОГ и 8,6% КГ. Таким образом, учащиеся КГ имеют в основном «низкий» и «средний» уровни продуктивности анализа при составлении рассказов-описаний, в ОГ – «средний» и «высокий».

Следует отметить, что учащиеся в ОГ и КГ в среднем выделили больше единиц анализа при составлении рассказа-описания мягкой игрушки «Заяц» по сравнению с описанием сюжетной картины «Белка». Так, при составлении рассказа-описания игрушки «Заяц» дети КГ использовали $7,42 \pm 3,22$ единиц анализа, ОГ – $12,5 \pm 4,5$ при $p \leq 0,01$. При описании сюжетной картины «Белка» дети КГ применили $7,07 \pm 3,04$ единиц анализа, ОГ – $11,57 \pm 5,39$ при $p \leq 0,01$. Как видно из приложения Ж, наблюдается динамика роста количественных показателей анализа от класса к классу в ОГ, в КГ – количество выделенных единиц анализа остается неизменным от первого к четвертому классу.

В ходе исследования сформированности уровня анализа у испытуемых также были проанализированы не только количественные показатели выделяемых в объекте признаков, но и качественные особенности анализа, обнаруженные при этом. Основанием для качественной характеристики изучаемого процесса служили следующие показатели: целенаправленность анализа, планомерность анализа, многосторонность анализа, тонкость анализа [91].

Наиболее легким для обеих групп испытуемых было выделение цвета в целом объекте («коричневая», «рыжая», «серенькая» – про белку; «белый», «серый» – про зайца) и при описании отдельных частей тела («глазки черненькие», «белые лапы», «коричневый носик», «шарф красный», «тельце беленькое»; формы («голова круглая», «овальные глаза», «глаза как кружок», «шея прямоугольная», «овальные уши», «уши полутреугольные») и размера («хвостик маленький», «глазки маленькие», «хвост большой», «хвост огромный») в представленных объектах. Дети пытались максимально описать качественные показатели меха или отдельных частей обоих животных («шерстка гладкая», «лапки пушистые», «ушки красивые», «сам весь красивый», «пушистый, мягкий хвостик», «шерстка красивая, как у моей собачки»). Качественные показатели отдельных частей тела сравнивались с такими же показателями у других животных или персонажей сказок («глазки, как в «Ну, погоди!», «носик пуговкой, как у хомячка», «глазки, ушки, как у собаки», «глазки, ушки, как у зайца приподнятые», «туловище пушистое, как у кошки», «тело пушистое, как у лисы»).

Более трудным для учащихся КГ, за исключением наглядно представленных внешних признаков, было описание поведения животных, образа жизни в разное время года, особенностей питания, воспитания потомства, взаимодействия с другими животными, реакции на опасность и т.д.

Результаты изучения *мыслительного компонента* языковой культуры демонстрируют его качественное своеобразие у детей КГ. Так, дети КГ, по сравнению с ОГ, характеризуются: при *сравнении понятий* – актуализацией наглядных, ситуационных, малозначимых, несущественных связей или функциональных признаков; при *определении понятия* – трудностью определения как слов с конкретным значением, так и с абстрактным; при выделении *4-го лишнего* – несоответствием между практическим умением группировать объекты по родовой принадлежности и актуальным запасом родовых понятий, расхождением между импрессивным и экспрессивным предметными словарями; при подборе антонима в методике «*Противоположности*» – бессистемным поиском антонима, невозможностью соотносить его со словом-стимулом семантически, застреванием в поиске антонима на этапе грамматического оформления слова; при *анализе объекта* («Заяц»,

«Белка») – нецеленаправленностью, непланомерностью, односторонностью анализа, перечислением лишь наглядно представленных внешних признаков объекта [4–А, 10–А, 12–А, 13–А, 14–А, 22–А, 23–А, 25–А, 38–А].

2.3.2 Особенности речевого компонента языковой культуры детей младшего школьного возраста

2.3.2.1 Особенности монологической устной речи детей младшего школьного возраста

Анализируя монологическую связную речь детей младшего школьного возраста, мы опирались на известные положения о том, что для развития связной речи важным является, во-первых, формирование умения отбирать содержание связного высказывания («внутренняя речевая схема», «общий смысловой образ»), во-вторых, находить необходимую языковую форму для выражения содержания (внешний план, языковой, речевой) [64, 70, 148, 225]. При обработке рассказов было обнаружено, что рассказы-описания детей ОГ представлены как простыми, так и сложными предложениями, насыщены различными средствами словесной характеристики предмета (определения, сравнения, метафоры и др.). Для рассказов детей КГ характерны бедность и однообразие используемых средств фразовой речи – короткие фразы, номинативные предложения, нарушения порядка слов в предложении, пропуски значимых элементов предложения, недостаточное количество сложных предложений, что ограничивает возможности детей в составлении информационно полноценного сообщения. Чаще всего отмечаются ошибки при построении предложений – пропуски слов, дублирование элементов фразы, застревание на отдельных словах, семантический аграмматизм. Исследование связей между предложениями показало, что учащиеся КГ использовали лишь очень небольшое количество связующих элементов (лексические повторы, местоимения, союзы «и», «а»).

Примеры связных монологических рассказов: Саша К., КГ. *«Она в дупле запасывает шишки, орехи, грибы, потому что питаться нечем, трава же покрыта зимой. Она скидывает шишки на землю. Белка кидала шишки. Они красивые шишки. У меня была белка. Она бегаёт в лесу. Всех животных можно там встречать. Она больше всего любит лазать по веткам елки, лежать на пушистых ветках елки. У нее глазки и ушки, как у собаки».*

Виталий К., КГ. *«Белка любит орешки. По деревьям лазит. Орешки собирает на зиму. Еду себе ищет. По деревьям прыгает, ищет. Сама красивая. Уши красивые. Глаза красивые. Шишки собирает. Гнезда себе, домики делает. Прыгает еще. Еду себе ищет. По лису бегаёт. Зимой тоже ей холодно».*

Рассказы детей ОГ отличались логикой и структурированностью изложения, умением передавать причинно-временную последователь-

ность событий, фантазийностью выбранной сюжетной линии, выделением существенных свойств предметов, правильным отбором языковых средств и грамматических категорий, вариативностью синтаксических конструкций.

Примеры связных монологических рассказов: Анна В., ОГ. *«В лесу жила белка. Она была самой трудолюбивой в лесу. Своих деток она тоже учила трудолюбию. Однажды осенью, когда белка запасалась припасами, к ней прибежал другой бельчонок – Рыжий. Рыжий бельчонок стащил все орехи. Но белка была добрая, рыженькая. У нее серенькие глазки. У белки пушистый, рыжий хвост. На лапках у белки коготки, с помощью которых она удерживается на ветках. Эта белочка – красавица. Она мне очень нравится».*

Дарья С., ОГ. *«Один раз мальчик Коля увидел белку и забрал ее домой. На следующий день он взял ее в школу. В классе был урок литературы. Ему надо было описать какое-то животное. И он стал описывать белку. Вот его рассказ. У нее были черные глаза. Сама она была рыжего цвета. Ушки у нее, как кисточки, а лапки были очень маленькие. Учительнице очень понравился рассказ Коли про белку. Учительница решила оставить белку в школе на радость детворе. С тех пор белка живет в школьном зоопарке».*

Анализ содержания лексики, используемой детьми КГ, показал ее бедность, ограниченность, неточность, наличие в ней вербальных и литеральных парафазий («когти» – это лапы, ноги, ногти; «голова» – это морда, туловище; «нос» – это ноздри), персевераций. Также учащиеся КГ реже, чем их сверстники в ОГ, использовали существительные, глаголы и прилагательные. Дети обеих групп использовали в речи от 1 до 27 существительных в рассказах. В ОГ в рассказах было большее количество существительных в обоих вариантах методики («Заяц» – $11,09 \pm 5,26$ и «Белка» – $11,1 \pm 4,62$ при $p \leq 0,01$). Дети КГ в рассказах употребили $6,22 \pm 3,05$ и $6,29 \pm 3,03$ существительных ($p \leq 0,01$), что в два раза меньше по сравнению с ОГ. Дети в среднем назвали от 1 до 14 глаголов при составлении рассказов-описаний. В рассказах ОГ наблюдалось следующее количество глаголов («Заяц» – $4,28 \pm 3,83$ и «Белка» – $5,22 \pm 3,30$ при $p \leq 0,01$), в КГ – $2,72 \pm 3,35$ и $3,18 \pm 2,67$ глаголов в обоих вариантах методики ($p \leq 0,01$). Кроме этого, нами было подсчитано количество используемых прилагательных в рассказах-описаниях, частота и вариативность простых и сложных предложений.

В большинстве рассказов детей КГ грубые нарушения встречались и в плане содержания, и в плане выражения, например: *«Белка тут сидит. У нее орех. Дальше не знаю»* (Катя С.), *«Зайка тут такой. В лесу живет. У него ручки и ножки есть. Бантик есть. А еще забыл, он под кустиком живет»* (Артур К.). В представленных рассказах учащиеся КГ не смогли самостоятельно распределить текст по частям, у них не сформировано представление о композиции (начало – середина – конец рассказа). Согласно оценочной шкале в баллах (Приложение Д2), испытуемые

были распределены по уровням успешности выполнения методики (рисунок 2.10).

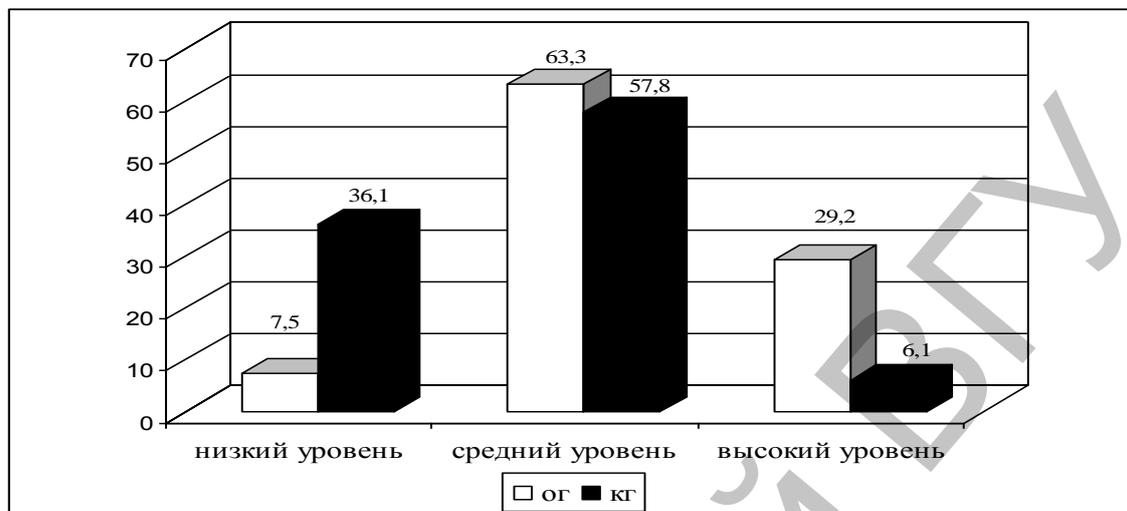


Рисунок 2.10 – Показатели монологической устной речи при составлении рассказов-описаний в ОГ и КГ (%)

Из приведенных данных видно, что по количественным показателям представители разных групп распределились по трем уровням продуктивности монологической устной речи таким образом, что I «низкий» уровень монологической связной речи был представлен у детей КГ в 36,1% случаев, у детей с речевой нормой – в 7,5%; II «средний» – в 63,3% рассказов ОГ и 57,8% – КГ; III «высокий» уровень устной речи выявлен в рассказах 29,2% ОГ и 6,1% КГ. Так, учащиеся КГ имеют в основном «низкий» и «средний» уровни продуктивности связной монологической речи, ОГ – «средний» и «высокий».

В целом для рассказов учащихся КГ были характерны неумение определять объект речи, выбирать последовательность перечисления предметов, признаков, действий, низкая речевая активность, проявляющаяся в большом количестве пауз, персеверативности, вербальных и литеральных парафазиях, а также недостаточная ясность речи – доступность высказывания и направленность на восприятие слушателем. У детей КГ не сформировано и «внутреннее программирование» – умение понять тему рассказа и подчинить ей все содержание, зачастую рассказ ограничивался лишь перечислением предметов и их частей [225]. Кроме того, исследование устной монологической речи показало многочисленный аграмматизм у детей на уровне слова, фразы.

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о несформированности монологической устной речи у обследуемых испытуемых КГ. Уровень развития монологической устной речи является показателем умственного, речевого, эмоционального развития,

зрелости познавательных интересов и жизненного опыта. Сформированность монологической устной речи является важным аспектом социокультурного и речевого развития, показателем способности к осмысленному, последовательному, полному описанию окружающей действительности средствами языка [2–А, 7–А, 12–А, 16–А, 22–А, 23–А, 28–А, 32–А, 33–А, 38–А].

2.3.2.2 Особенности монологической письменной речи детей младшего школьного возраста

Анализ доступных форм письменной речи был проведен на материале сочинения «Как я провел(-а) лето?». Было получено 177 сочинений, написанных учащимися 3–4 классов, 119 – ОГ и 58 – КГ. Сводные результаты детских сочинений представлены в Приложении И. Проведение сочинения предусматривало максимальную степень самостоятельности учащихся, т.е. исключались помощь со стороны учителя и предваряющее устное составление рассказа. При оценке сочинения учитывались 4 основных критерия: целостность, связность, использование языковых средств, соответствие нормам грамотной письменной речи.

Оценка сочинений осуществлялась с опорой на исследование Е.Н. Российской [230]. Рассмотрим количественно-качественные характеристики сочинений. Так, параметром оценки *целостности* текста является адекватное и полное раскрытие его темы и основной мысли, которое выражается в объеме высказывания и последовательности изложения. Объем письменного текста характеризуется тремя показателями: общим числом слов в тексте, учитывающим все лексические единицы, невзирая на их семантический вес; общим числом предложений в тексте; средней длиной фразы. Количественный анализ объема текстов демонстрирует таблица 2.3.

Таблица 2.3 – Средние показатели объема высказывания в ОГ и КГ

Категории детей	Среднее количество предложений в тексте (СКП)	Среднее количество слов в тексте (СКС)	Средняя длина фразы СДФ = СКС/СКП
ОГ	8,23 ± 4,35**	60,90 ± 36,90**	7,56 ± 2,34*
КГ	7,79 ± 3,80**	54,91 ± 31,75**	6,95 ± 2,06*

**– значимые различия при $p \leq 0,01$

*– значимые различия при $p \leq 0,05$

Из таблицы 2.3 видно, что объем высказываний учащихся КГ меньше, чем у школьников ОГ. Меньшее среднее количество предложений и слов в сочинениях детей с нарушениями речи свидетельствует об ограничении словарного запаса и невозможности его активного использования. Однако в работах этих учащихся встречались и пред-

ложения, имеющие в своем составе большое количество слов (до 29). Это чаще всего было следствием нарушения границ предложения, что может быть как проявлением дисграфии на уровне предложения или признаком незрелого навыка письма – неусвоением правил пунктуации (заглавной буквы в начале предложения и точки в конце), так и нарушением фразового структурирования прямым переносом устной речи на письмо. Примером может служить сочинение Ильи Ф., КГ: *«Я летом а дыхаль на озере ещо я был в Россие уменя там папа кресный ево за-вут. Николай Степанович Коля 45 лет мы ездили в Смоленск ездили в сабор езде-ли в лес загрибами шашлыки делали и хадили на охоту медведя поймали и зайца ещо я был в маскве очень красива и ещо я катался на машинах все».*

Ограничение объема высказываний в работах детей КГ в большинстве случаев представлено простым перечислением действий, что является одним из показателей нарушения целостности текста.

При анализе *связности* учитывались следующие параметры: композиционная структура (наличие/отсутствие зачина, основной части, заключения), способы межфразовой связи (наличие/отсутствие лексических повторов; цепная или параллельная связь предложений).

Как известно, любой относительно развернутый текст имеет трех-частную композиционную структуру: зачин (вступление) – основная часть – концовка (заключение). В повествовательных текстах зачин, как правило, содержит экспозицию – указание места, времени события, основных персонажей действия. Основная часть представляет полное и развернутое отображение предмета речи. Концовка (заключение) выполняет обобщающе-оценочную семантическую функцию. Отсутствие в тексте какой-либо части (в первую очередь – вступления и концовки), а также их недостаточно полное «семантическое развитие» приводит к нарушению структурно-смысловой целостности текста и связности речи [101].

Оценивая композиционную структуру текста, мы выяснили, что соблюдение зачина, основной части и заключения наблюдалось в 36,4% сочинений ОГ и 15,5% КГ. Для работ учащихся КГ характерны либо отсутствие вступления (сразу описываются события), либо следующие виды вступлений: вступление – итог прошедших каникул: *«Я провел лето очень хорошо»* (Игорь К.); вступление – указание на время года, каникулы: *«И вот начались каникулы»* (Дима Б.), *«Я люблю лето. Это прекрасная пора года»* (Слава К).

Виды заключений были более разнообразны и классифицируются нами как: заключения-подписи: *«Вот и все. Илья Ф.»* (Илья Ф.), *«Вот такая история! До встречи. Пока. Дима»* (Дима Г.); безличные заключения типа: *«Вот так провела лето!»* (Алина Е.); эмоциональные заключения: *«Это были самые лучшие каникулы»* (Алена Ж.), *«Вот так я хорошо провел лето!»* (Илья А.), *«Мне очень-очень понравилось это лето. Оно было классное. Я хочу, чтобы все годы пролетали быстро-быстро, и чтобы всегда было*

лето, ну и зима» (Андрей Ш.), «Я хорошо отдохнул» (Глеб Г.); заключения-итоги: «Все и каникулы кончились» (Юлия П.); заключения, указывающие на планы следующего лета: «Я поеду в Россию на следующие каникулы» (Виктория В.). Некоторые заключения были проиллюстрированы рисунками (солнышко, улыбающиеся лица). Многие дети обеих групп, позитивно оценивая летний отдых, завершали текст следующим образом: «Как хочется вернуться в лето», «Мне было летом очень-очень хорошо», «Каникулы – это класс!», «Я была очень рада своим каникулам!» и др.

Повторы при последовательности изложения текста наблюдались в 63,9% случаев в ОГ и 82,8% в КГ. Чаще всего использовались для межфразовой связи повторы существительных (девочки, мальчики, деревня, лагерь, лето), глаголов (пошел, увидел, уехал и др.), наречий времени и места (теперь, потом, когда, летом, там), местоимений (я, мы, они, у них).

При оценке связности учитывалось и смысловое содержание текста. В тексте имеет место определенное движение мысли. По А. К. Марковой [175], оно осуществляется двумя путями: через предикат (цепная структура), через субъект (параллельная структура). В более сложных по структуре текстах имеет место и та, и другая связь предложений. В тексте с цепной связью (в повествовании), как правило, имеются динамика, развитие события, последовательность действий. При параллельной связи (в описании), наоборот, присутствует статичность, рассказывается об одном и том же предмете. Примером параллельной структуры связи предложений является сочинение Ани М., КГ: «Я ездила в деревню лавила рыбу, ездила в лес, ездила на озера, читала книси. В лесу я увидела зайца и ежа норку и слышала как воют волки. Я когда вышла на улицу я увидела запарк. Я ходила в зоопарк.»

Тексты с цепной структурой были представлены в 20,2% сочинений ОГ и 15,5% КГ; с параллельной – 49,6% в ОГ и 62,1% в КГ; со смешанной – в 29,4% ОГ и 22,4% КГ. Тексты с параллельной связью практически до 4 класса остаются основными в работах испытуемых КГ, в работах же детей ОГ к 4 классу ведущей является цепная связь при передаче содержания текста, являющаяся онтогенетически более поздней.

Использование языковых средств анализировалось с учетом лексико-морфологического состава текста, характеристики использованных синтаксических конструкций (простые и сложные предложения с различными типами связи). Результаты количественной обработки представленных в сочинениях лексических средств демонстрирует таблица 2.4.

Таблица 2.4 – Частота использования лексических средств в ОГ и КГ

	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Наречия	Местоимения
ОГ	13,78±7,87**	8,75±4,48**	2,48±1,86**	3,85±3,62**	3,32±1,65**
КГ	12,43±6,55**	8,41±4,24**	1,84±1,02**	3,82±2,65**	2,79±1,57**

** – значимые различия при $p \leq 0,01$

Из таблицы 2.4 видно, что по лексико-морфологическому составу словарный запас детей ОГ отличается количественно (в сторону увеличения) от словаря, характерного для испытуемых КГ. Это увеличение в большей степени касается использования в сочинениях имен существительных, прилагательных и местоимений. При употреблении лексических единиц детьми КГ отмечен ряд нарушений:

- неточность в отборе слов: *«Меня свезли к бабушке»* вместо *«Меня отвезли к бабушке»*, *«Я надолго запомню этот прекрасное лето»* вместо *«Я надолго запомню это прекрасное лето»*, *«Я сидела дома и разгадывала журналы и газеты»* вместо *«Я сидела дома и разгадывала кроссворды (загадки) в журналах и газетах»*;

- избыточность слов: *«Я был в лагере «Ромашка». Мне там понравилось в нем»* вместо *«Я был в лагере «Ромашка. Мне там понравилось»*;

- необоснованное многословие: *«Я часто ходил к другу Диме. У него три брата Саша и Артем. У меня еще есть друзья Илья, Андрей, Саша, Сергей, Егор и Паша. В деревне у меня два друга и две подруги. Друзья у меня в деревне Саша, Рома. Подруги у меня в деревне Саша, Даша, Даша»*;

- использование разговорной лексики: *«ихние»*, *«лазиют»*, *«ложат»*.

При анализе использованных синтаксических конструкций было выяснено, что наиболее характерным для большинства сочинений является простое двусоставное распространенное предложение (ОГ – 4,79±2,68, КГ – 4,47±2,72% при $p \leq 0,01$). Результаты представлены в таблице 2.5.

Следует отметить, что при относительной сохранности простого предложения в обеих группах трудности вызывает оформление многочисленных сложных типов синтаксических конструкций, как в КГ, так и в ОГ, что выражается в многочисленных видах аграмматизма на уровне слова, словосочетания и предложения. Наиболее распространенным был перенос в конструировании сложных предложений разговорной устной речи в письменную, что выражалось в следующих ошибках:

- неправильном конструировании сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, где простые предложения, входящие в состав сложных, избыточно представлены грамматическими структу-

рами: «Но когда мы ходили в лес и мы с папой увидели зайца» (неправильное употребление противительных союзов), «А когда мы были в России мы ходили на охоту»;

– нарушениях подчинительной связи: «Когда я поехала к бабушке и дедушке и я там учила таблицу умножения» (ненормативное объединение сочинения и подчинения); «Корову нужно кормить, которую бабушка любит» (отрыв придаточного определительного предложения от определяемого слова);

– неоправданной замене простой конструкции на сложную: «Когда я уезжал с Кавказа, я ехал на двух автобусах».

Таблица 2.5. – Частота использования синтаксических конструкций в ОГ и КГ

Категории детей	Простое двусоставное нераспространенное предложение (П2Н)	Простое двусоставное распространенное предложение (П2Р)	Простое односоставное нераспространенное предложение (П1Н)	Простое односоставное распространенное предложение (П1Р)	Сложносочиненное предложение (СС)	Сложноподчиненное предложение (СП)	Сложное бессоюзное предложение (СБ)
ОГ	0,08±0,43	4,79±2,68**	0,09±0,32	1,41±1,74**	0,77±1,02**	0,72±1,18**	0,39±0,94
КГ	0,07±0,26	4,47±2,72**	0,12±0,42	1,60±1,49**	0,69±1,06**	0,47±0,84**	0,26±0,66

** – значимые различия при $p \leq 0,01$

С позиции *соответствия нормам грамотной письменной речи* подсчитывались дисграфические и орфографические ошибки. До настоящего времени анализ ошибок представляет определенную трудность для исследователя, т.к., несмотря на многообразие типологических классификаций, существует сложность дифференциации дисграфических (специфических) ошибок от нарушений норм другого характера [230, с. 59]. Например, одна и та же ошибка может быть расценена как дисграфическая и орфографическая (слитное написание предлогов со словами; раздельное написание приставок и др.); как дисграфическая и ошибка снижения концентрации и объема внимания, обусловленная усталостью (описки) и др. Поэтому к первой группе (дисграфические) мы отнесли ошибки, связанные с несоблюдением фонетического принципа написания, так называемые фонетические ошибки (замены, пропуски, перестановки букв в сильных позициях слова и др.). Ко второй группе (орфографические) – ошибки, обусловленные несоблюдением морфологического принципа (замены, пропуски букв в слабых позициях и др.).

В сочинениях было допущено следующее количество ошибок: дисграфических в ОГ – 2,82±4,55, в КГ – 5,33±5,54; орфографических в ОГ – 4,81±4,57, в КГ – 5,83±5,65 (значения статистически не значи-

мы). Как видим, в КГ в 2 раза больше именно дисграфических ошибок. Наиболее многочисленными ошибками в сочинениях КГ являются следующие:

1) замена согласных по звонкости–глухости («на лошади» вместо «на лошади», «збрадом» вместо «с братом», «тевочки» вместо «девочки»);

2) пропуски и добавление букв, слогов и частей слова («мене» вместо «мне», «каталсь» вместо «каталась», «наказе» вместо «на Кавказе», «словарные лова» вместо «словарные слова», «отечаю» вместо «отвечаю», «хдили» вместо «ходили»);

3) опускание последней буквы в слове («сказа» вместо «сказал», «в пятниц» вместо «в пятницу», «двоюродны» вместо «двоюродный», «езди в лес» вместо «ездил в лес»);

4) неупотребление мягкого знака («муравев» вместо «муравьев», «воробев» вместо «воробьев»);

5) замена букв, схожих оптически (т – п, и – л, м – л, д – б, и – у и др.; «драт» вместо «брат», «забодем» вместо «заболел», «сиадасти» вместо «сладости», «увибели» вместо «увидели», «не поиди» вместо «не пойду», «Тилафеем» вместо «Тимофеем»);

6) написание строчной буквы вместо прописной в именах собственных («красавка» вместо «Красавка», «вминске» вместо «в Минске», «в россию» вместо «в Россию»);

7) слитное написание предлогов, союзов с последующим словом («апотом» вместо «а потом», «убабушки» вместо «у бабушки», «атам» вместо «а там»); слитное написание слов («воттак» вместо «вот так», «мыслим» вместо «мы с ним», «на деньрождения» вместо «на день рождения»);

8) раздельное написание приставок («по ехала» вместо «поехала»), отрыв первой буквы от последующего слова («к рестная» вместо «крестная»);

9) неправильное написание безударной гласной в корне слова, проверяемой ударением («хадила» вместо «ходила», «провила» вместо «проверила», «насила» вместо «носила», «довал» вместо «давал»);

10) неправильное написание словарных слов («лагирь» вместо «лагерь», «цырк» вместо «цирк», «ещо», «ище», «ицчо» вместо «еще», «канпютр» вместо «компьютер», «тенес» или «тэнис» вместо «теннис», «коникулы» вместо «каникулы»);

11) смешение русских и белорусских графем («игрушкі» вместо «игрушки», «веткі» вместо «ветки»);

12) пунктуационные ошибки (отсутствие запятых при однородных членах предложения).

Приведем примеры сочинений детей КГ, содержащие большое количество дисграфических и орфографических ошибок: «Я все время сидел до-

ма. Играл резался в комп. Играл в игрушки. Читал книги. У меня было день рождень. Я ришал 3000 примеров и разукрашивал разукрашки» (Дима М.); «Я была в лагери гуляла на улице. Потом я после лагеря по ехала к бабушке и дедушке там я гуляла с девочками с Яной с Леной и с Тилафеем. Потом на несколько время по ехала домой к маме. Когда я поехала к бабушке и дедушке там я учила таблицу и на деление, и читала книги про лун и как неуважали дедушку м мюгия другие. Я празнала День рождения у подруг. Я в июле поехала в Россию Тулу там, моя к ресная мама ее зовут Жене ей 15 лет. Я там пробыло 10 недель. Потом я поехала в Латвию и в Гирманию там было тепло и хороша. Воттак поровела лето!» (А.Е.)

Таким образом, по результатам проведенного количественно-качественного анализа сочинений, опираясь на выделенные критерии письма, мы выделили 3 уровня сформированности монологической письменной речи у детей. Количественные результаты представлены на рисунке 2.11.

Как видим из рисунка 2.11, имеют I «низкий» уровень монологической письменной речи 58,6% КГ и 18,5% ОГ. В ОГ более всего детей представлено на II «среднем» уровне – 67,2%, в КГ – 36,2%. Только 14,3% и 5,2% детей ОГ и КГ имеют III «высокий» уровень монологической письменной речи.

Анализ полученных эмпирических данных свидетельствуют о том, что дети ОГ по сравнению с детьми КГ имеют более высокий объем связного письменного высказывания (слова, предложения в тексте) и лексико-морфологического разнообразия (существительные, прилагательные, местоимения), чаще используют в письменных сочинениях трехчастную композиционную структуру (вступление, основная часть, заключение) и цепную связь при передаче содержания текста для последовательного и связного его изложения, в их письменных работах реже встречаются дисграфические и орфографические ошибки.

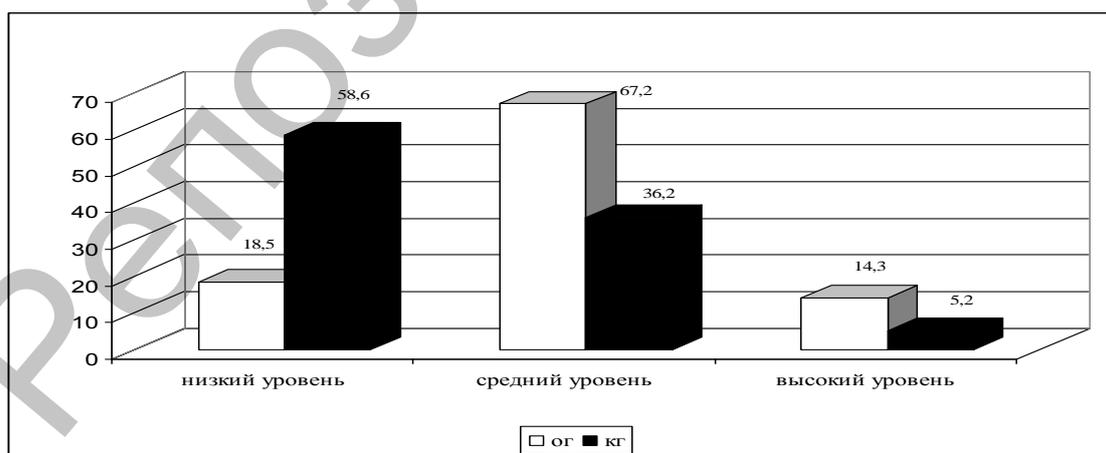


Рисунок 2.11 – Показатели сформированности монологической письменной речи по результатам детских сочинений «Как я провел(-а) лето?» в ОГ и КГ (%)

Корреляционный анализ взаимосвязей между переменными (Приложение Л) показал, что успеваемость в КГ по русскому языку обеспечивается высоким объемом связного высказывания ($p \leq 0,01$), полнотой словаря существительных ($p \leq 0,01$) и местоимений ($p \leq 0,05$), высоким уровнем сформированности письменной речи ($p \leq 0,05$). Увеличение дисграфических ошибок приводит к снижению успеваемости по языку ($p \leq 0,01$). Успеваемость по русской литературе зависит от умения последовательно излагать текст ($p \leq 0,05$), а успеваемость по иностранному языку – от композиционной структуры текста ($p \leq 0,05$). Успеваемость по белорусскому языку положительно связана с объемом связного высказывания ($p \leq 0,05$) и отрицательно с дисграфическими ($p \leq 0,01$) и орфографическими ошибками в письменных работах ($p \leq 0,05$). В ОГ успеваемость по русскому и белорусскому языкам положительно связана с объемом высказывания ($p \leq 0,05$), композиционной структурой ($p \leq 0,01$) и отрицательно – с дисграфическими и орфографическими ошибками ($p \leq 0,01$).

Таким образом, детальный анализ эмпирических данных показал, что успевающие по языковым дисциплинам, вне зависимости от группы, характеризуются: высоким уровнем сформированности письменной речи, объемом связного высказывания, полнотой использования активного словаря, последовательностью изложения текста с сохранением его композиционной структуры, отсутствием в письменных работах дисграфических и орфографических ошибок [11–А, 17–А].

2.3 Взаимосвязь компонентов языковой культуры и успеваемости по языковым дисциплинам

Обобщение полученных эмпирических данных об общем уровне сформированности языковой культуры (мыслительные и речевые компоненты) в двух группах детей младшего школьного возраста по результатам выполнения методик «Сравнение понятий», «Определение понятий», «Четвертый лишний», «Противоположности», «Составление рассказа», письменное сочинение «Как я провел(-а) лето?» и уровню сформированности анализа (всего 7 измерений) позволило выделить 3 уровня сформированности языковой культуры у детей. Количественные результаты представлены на рисунке 2.12.

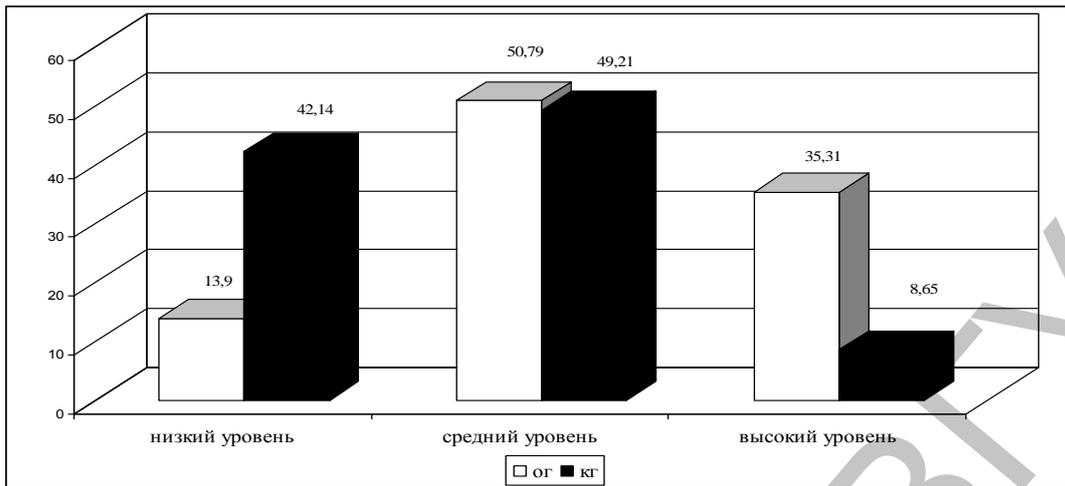


Рисунок 2.12 – Показатели сформированности языковой культуры по результатам всех методик в ОГ и КГ (%)

Как видим из рисунка 2.12, имеют I «низкий» уровень языковой культуры 42,14% КГ и 13,9% ОГ. В ОГ более всего детей представлено на II «среднем» уровне – 50,79%, в КГ – 49,21%. III «высокий» уровень языковой культуры выявлен у 35,31% ОГ и 8,65% КГ. Количественные результаты выполнения всех методик, отдельных компонентов (мыслительных, речевых) и операциональных характеристик языковой культуры представлены на рисунке 2.13. Более всего отставание КГ от ОГ наблюдается по следующим измерениям: «Сравнение понятий», «Определение понятия», «единицы анализа», «объем существительных (глаголов, прилагательных)», «простые предложения». По показателям «Четвертый лишний», «Противоположности», «сложные предложения» не наблюдается столь значительных отставаний.

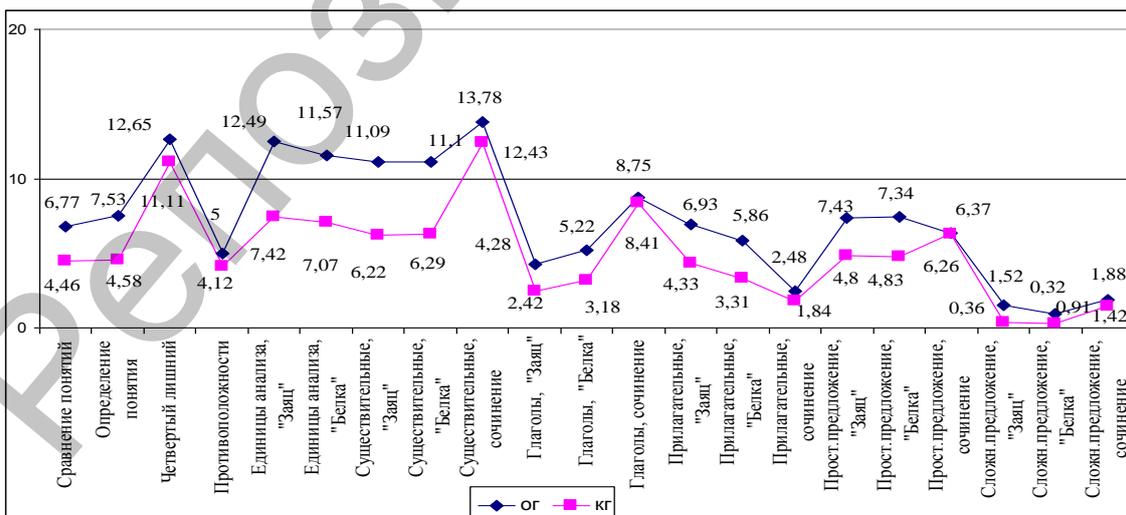


Рисунок 2.13 – Средние показатели выполнения методик и отдельных операциональных характеристик языковой культуры в ОГ и КГ

Также нами проведена оценка результатов учебной деятельности младших школьников с 1 по 4 класс с учетом 10-балльной системы учебных достижений [86]. Следует также отметить, что иностранный язык изучают в школе только с 3-го класса. Поскольку в 1–2 классах результаты учебных достижений не фиксируются в баллах, мы попросили учителей оценить усвоение языковых дисциплин с учетом 10-балльных оценок. Отсутствие отметочной системы в 1–2 классах позволило оперировать более экологичными показателями, предоставляемыми экспертной оценкой.

Изучение четвертных и годовых отметок и экспертные оценки учителей в 1–2 классах по 6 основным учебным дисциплинам (русскому, белорусскому и иностранному языкам, русской и белорусской литературе, «Человек и мир») позволило всех обследованных учащихся ОГ и КГ разделить на 3 основные группы (низкой, средней, высокой успеваемости). В группу низкой успеваемости (НУ) попали учащиеся, имеющие годовые и четвертные оценки от «1» до «5». Группа средней успеваемости (СУ) показала результаты выше низких показателей и имела стабильные оценки в параметрах от «6» до «7» баллов. К группе высокой успеваемости (ВУ) были отнесены учащиеся, имеющие стойко высокие оценки в течение года от «8» до «10» баллов. Как видно из рисунков 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, учащиеся ОГ показывают СУ и ВУ по русскому языку и литературе, белорусскому языку и литературе, иностранному языку и предмету «Человек и мир». В КГ успеваемость по вышеназванным предметам приходится на НУ и СУ. Самые большие трудности дети КГ испытывают при усвоении русского, белорусского и иностранного языков.

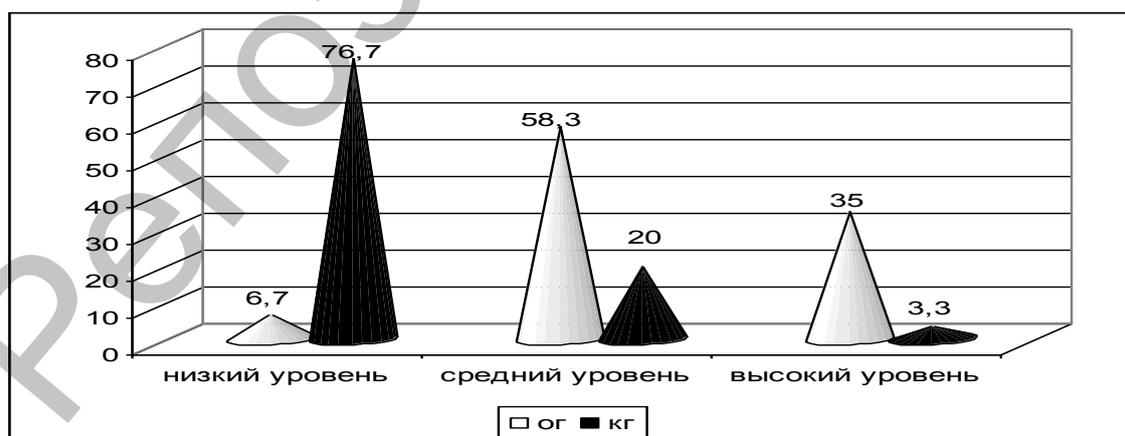


Рисунок 2.14 – Показатели успеваемости по русскому языку в ОГ и КГ (%)

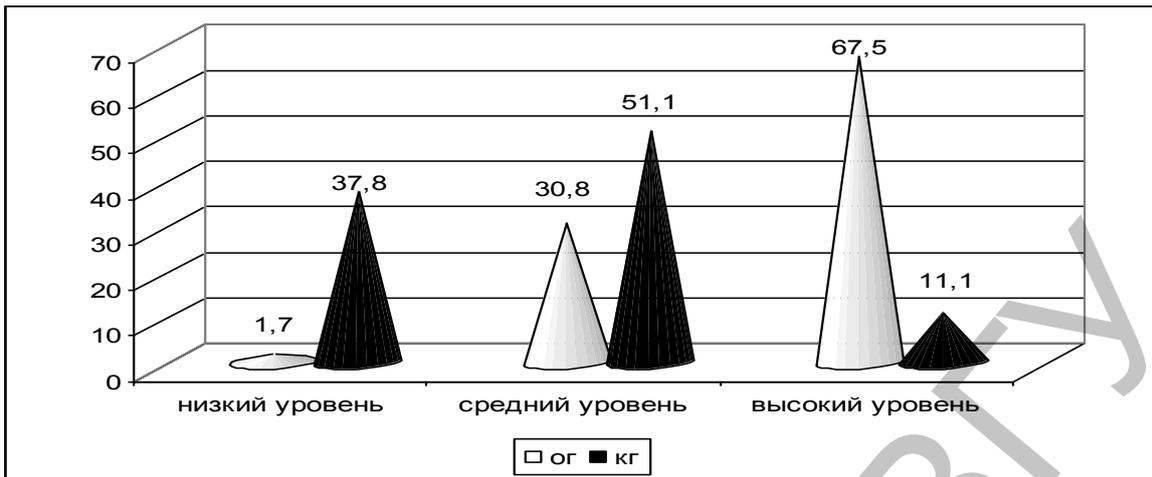


Рисунок 2.15 – Показатели успеваемости по русской литературе в ОГ и КГ (%)

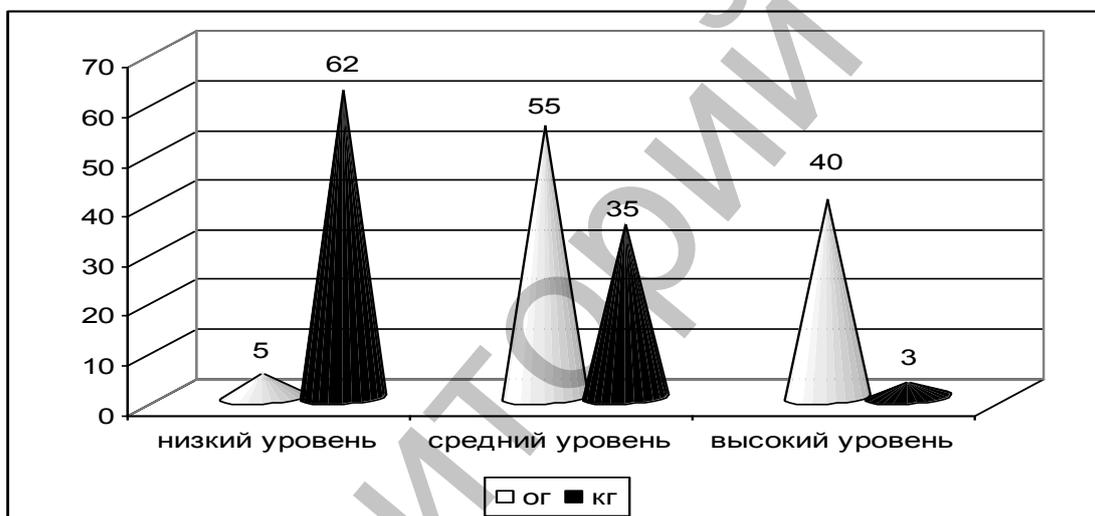


Рисунок 2.16 – Показатели успеваемости по иностранному языку в ОГ и КГ (%)

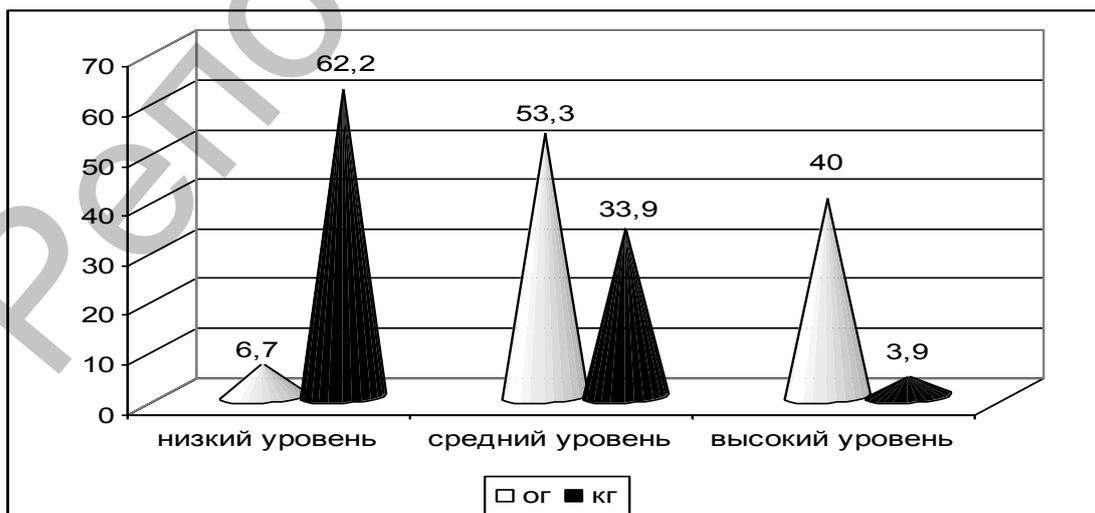


Рисунок 2.17 – Показатели успеваемости по белорусскому языку в ОГ и КГ (%)

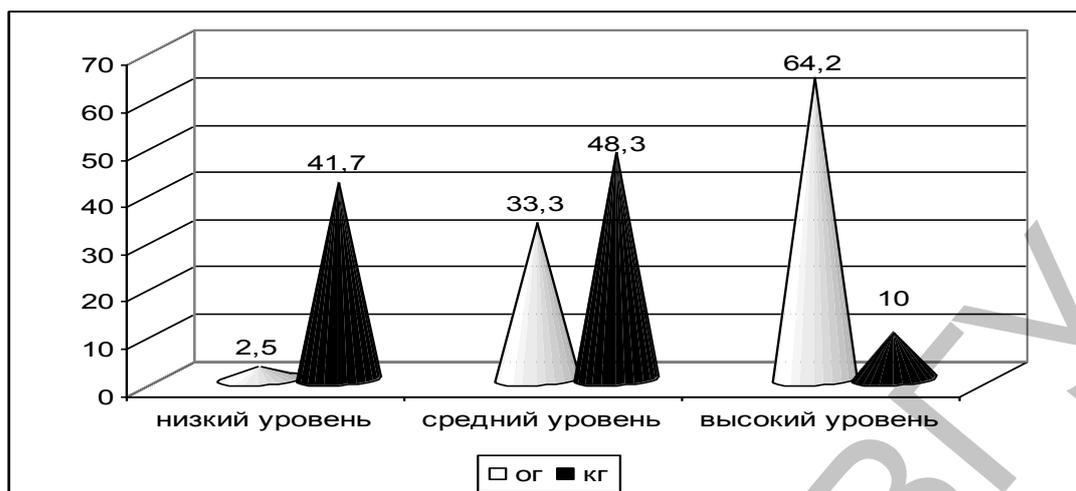


Рисунок 2.18 – Показатели успеваемости по белорусской литературе в ОГ и КГ (%)

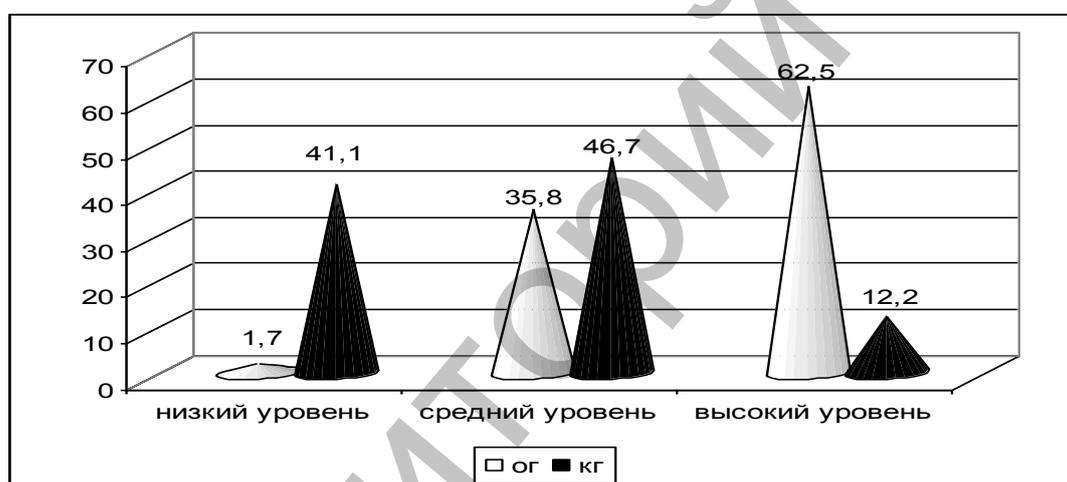


Рисунок 2.19 – Показатели успеваемости по предмету «Человек и мир» в ОГ и КГ (%)

Отдельно мы проанализировали средние баллы успеваемости ОГ и КГ по основным языковым предметам (6), что позволило иметь следующие данные (Приложение Ж). Приведенные в таблице Ж данные свидетельствуют о том, что успеваемость детей ОГ и КГ значительно отличается по всем основным дисциплинам ($p \leq 0,01$). Самая низкая успеваемость отмечалась по русскому языку у учащихся КГ – $4,58 \pm 1,44$, в ОГ – $7,04 \pm 1,29$. Другими предметами, по которым наблюдались столь же низкие оценки, были иностранный язык ($5,08 \pm 1,34$ и $6,97 \pm 1,18$) и белорусский язык ($5,02 \pm 1,53$ и $7,18 \pm 1,31$). Дисциплиной, по которой были выставлены самые высокие оценки в обеих группах, был предмет «Человек и мир» ($5,85 \pm 1,47$ и $7,81 \pm 1,15$).

Также мы изучили возрастную динамику успеваемости в двух группах с 1 по 4 класс. Следует отметить, что изменения в

оценках в обеих группах с 1 по 4 класс происходили в диапазоне 1 балла. Самая высокая успеваемость по всем дисциплинам наблюдалась в КГ в 3-м классе ($p \leq 0,01$), а в ОГ – во 2-м классе. В КГ прослеживается повышение успеваемости с 1 по 3 класс по русскому языку и литературе, белорусской литературе и предмету «Человек и мир», затем – снижение темпов успеваемости к 4-му классу.

В ОГ переломным в успеваемости является 2-й класс, потом наблюдается снижение успеваемости, к 3-му классу – некоторая положительная динамика успеваемости. Итоговые результаты успеваемости по шести основным предметам языкового цикла в ОГ и КГ представлены на рисунке 2.20.

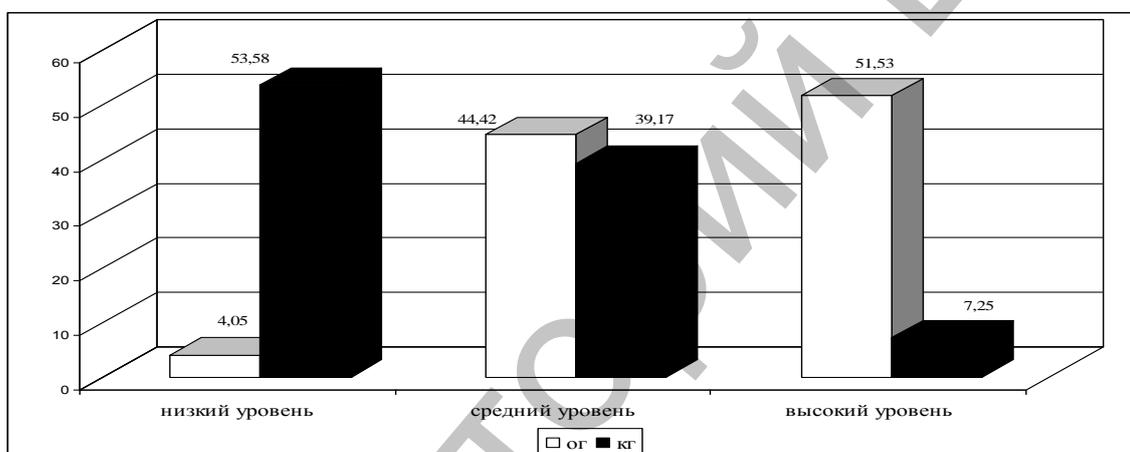


Рисунок 2.20 – Показатели успеваемости по всем шести предметам языкового цикла в ОГ и КГ (%)

Также нами выполнен дисперсионный анализ на предмет влияния 4-х независимых переменных («категориальное обобщение», «анализ», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь») на зависимую переменную «успеваемость» (Приложение О). Дисперсионный анализ проводился отдельно по классам (1–2 классы, для этих классов отсутствует переменная «монологическая письменная речь»; 3–4 классы) и группам испытуемых (ОГ, КГ). Результаты дисперсионного анализа показали, что в 1–2 классах на успеваемость по языковым дисциплинам значимо влияют следующие факторы: ОГ – категориальное обобщение ($p \leq 0,001$); КГ – анализ ($p \leq 0,05$), взаимодействие монологической устной речи и анализа ($p \leq 0,05$), категориального обобщения, монологической устной речи и анализа ($p \leq 0,05$). В 3–4 классах в ОГ на успеваемость влияет уровень анализа у детей ($p \leq 0,05$).

Корреляционный анализ полученных данных позволил установить взаимосвязи между переменными. Обнаружены положительные

корреляции между всеми изучаемыми предметами в ОГ и КГ ($p \leq 0,01$) (Приложение М). Успеваемость по *русской литературе* связана с русским (ОГ – $r=0,66$; КГ – $r=0,67$), белорусским ($r=0,71$; $r=0,62$), иностранными языками ($r=0,76$; $r=0,64$), белорусской литературой ($r=0,80$; $r=0,71$), предметом «Человек и мир» ($r=0,71$; $r=0,77$); успеваемость по предмету «Человек и мир» имеет сильную корреляционную связь с успеваемостью по русскому ($r=0,65$; $r=0,71$), белорусскому ($r=0,70$; $r=0,61$), иностранному ($r=0,65$; $r=0,60$) языкам и белорусской литературе ($r=0,68$; $r=0,62$); успеваемость по *русскому языку* положительно коррелирует с успеваемостью по белорусскому ($r=0,90$; $r=0,69$), иностранному ($r=0,85$; $r=0,66$) языкам, белорусской литературе ($r=0,72$; $r=0,60$); успеваемость по *белорусскому языку* – с белорусской литературой ($r=0,79$; $r=0,76$), иностранным языком ($r=0,89$; $r=0,74$).

Имеются положительные корреляции между успеваемостью и результатами выполнения методик в КГ. Так, успеваемость по *русскому языку* умеренно коррелирует с показателями методик «Противоположности», «Составление рассказа» ($r=0,32$; $r=0,21$) и анализа ($r=0,22$) (все при $p \leq 0,01$). Успеваемость по предмету «Человек и мир» имеет умеренную связь с выполнением методики «Противоположности» ($r=0,40$, $p \leq 0,01$) и слабую – с «Определение понятия», «Четвертый лишний», «Составление рассказа» ($r=0,26$; $r=0,23$; $r=0,29$; $p \leq 0,01$), «Сравнение понятий» ($r=0,16$, $p \leq 0,05$), анализом ($r=0,27$, $p \leq 0,01$), объемом существительных и наречий ($r=0,15$, $r=0,17$; $p \leq 0,05$), местоимений и простых предложений ($r=0,20$, $r=0,20$; $p \leq 0,01$).

Успеваемость по *белорусскому языку* слабо коррелирует с показателями методик «Противоположности», «Составление рассказа» ($r=0,19$; $r=0,18$; $p \leq 0,05$), объема наречий и простых предложений ($r=0,19$, $r=0,18$; $p \leq 0,05$). Успеваемость по *русской литературе* коррелирует с показателями «Противоположности», «Четвертый лишний», «Составление рассказа», «Сравнение понятий», «Определение понятия» ($r=0,36$; $r=0,30$; $r=0,25$; $r=0,23$; $r=0,28$), анализа ($r=0,24$), простыми предложениями ($r=0,21$) (все при $p \leq 0,01$).

Успеваемость по *белорусской литературе* коррелирует с показателями «Определение понятия», «Четвертый лишний» ($r=0,16$; $r=0,16$; $p \leq 0,05$), «Противоположности» ($r=0,24$, $p \leq 0,01$), анализа ($r=0,17$, $p \leq 0,05$), объема существительных, местоимений и простых предложений ($r=0,24$, $r=0,20$; $r=0,23$; $p \leq 0,01$). Успеваемость по *иностранному языку* положительно взаимосвязана с «Определением понятия», «Составлением рассказа» ($r=0,36$; $r=0,30$; $p \leq 0,01$), «Противоположностями» ($r=0,21$, $p \leq 0,05$), анализом ($r=0,31$, $p \leq 0,01$), объемом существительных ($r=0,25$, $p \leq 0,05$) и простых предложений ($r=0,33$, $p \leq 0,01$).

В ОГ обнаружены корреляции успеваемости по *русской литературе* и показателей методик «Противоположности» ($r=0,37$, $p \leq 0,01$),

«Составление рассказа» ($r=0,22$, $p\leq 0,05$), анализа ($r=0,21$, $p\leq 0,05$), объема глаголов ($r=0,29$, $p\leq 0,01$), прилагательных и простых предложений ($r=0,19$, $r=0,20$; $p\leq 0,05$). Успеваемость по *русскому языку* в ОГ связана с результатом методики «Противоположности» ($r=0,24$, $p\leq 0,05$), объемом словаря глаголов, наречий и сложных предложений ($r=0,19$, $r=0,20$, $r=0,20$; $p\leq 0,05$).

Успеваемость по предмету «*Человек и мир*» имеет связь с показателями методик «Противоположности» ($r=0,31$, $p\leq 0,01$), «Составление рассказа» ($r=0,25$, $p\leq 0,05$), анализа ($r=0,20$, $p\leq 0,05$), объема имен существительных, глаголов, простых и сложных предложений ($r=0,19$, $r=0,25$, $r=0,21$, $r=0,20$; $p\leq 0,05$); успешность по *белорусской литературе* коррелирует с показателями методик «Противоположности» ($r=0,37$, $p\leq 0,01$), «Определения понятия» и «Составление рассказа» ($r=0,21$, $r=0,18$; $p\leq 0,05$), объемом глаголов, местоимений, анализа ($r=0,23$, $r=0,19$, $r=0,18$; $p\leq 0,05$).

В свою очередь, успеваемость по *белорусскому языку* коррелирует с «Противоположностями» ($r=0,30$, $p\leq 0,01$), «Сравнением понятий», «Определением понятия» ($r=0,22$, $r=0,19$; $p\leq 0,05$), объемом наречий ($r=0,24$, $p\leq 0,01$); успеваемость по *иностранному языку* – с «Противоположностями», «Сравнением понятий» ($r=0,33$, $r=0,34$; $p\leq 0,01$), «Определением понятия» ($r=0,21$, $p\leq 0,05$), анализом и объемом глаголов ($r=0,30$, $r=0,38$; $p\leq 0,05$).

Проведенный корреляционный анализ позволил установить взаимосвязь в показателях успеваемости по шести языковым дисциплинам. Так, установлено, что успеваемость статистически значимо ($p\leq 0,01$) связана между собой в обеих группах (ОГ – $r=0,90>0,65$; КГ – $r=0,77>0,60$), однако связь между языковыми предметами в КГ слабее, чем в ОГ. Кроме этого, успеваемость в ОГ определяется умением определять ($p\leq 0,05$) и сравнивать понятия ($p\leq 0,05$), подбирать антонимичные ряды ($p\leq 0,01$), анализировать объекты при описании ($p\leq 0,05$), использовать в речи глаголы ($p\leq 0,05$) и сложные предложения ($p\leq 0,05$), создавать монологические связные высказывания ($p\leq 0,05$). Взаимосвязь успеваемости и показателей выполнения методик в КГ характеризуется широким набором характеристик и демонстрирует более тесные положительные корреляционные связи между успеваемостью и показателями определения ($p\leq 0,01$) и сравнения понятий ($p\leq 0,01$), подбора антонимических пар ($p\leq 0,01$), анализа объектов при описании ($p\leq 0,01$), объема активного словаря существительных ($p\leq 0,05$), наречий ($p\leq 0,05$), местоимений ($p\leq 0,01$), простых предложений ($p\leq 0,01$), уровня связной монологической устной речи ($p\leq 0,01$).

Таким образом, успевающие, вне зависимости от группы, имеют сходные характеристики. Они хорошо определяют и сравнивают понятия; обобщают отдельные признаки и группируют объекты по ро-

довой принадлежности с введением обобщающих понятий; отличаются целенаправленным и точным поиском антонима, соотносят его со словом-стимулом семантически; анализируя объект, характеризуются планомерностью, многосторонностью и тонкостью анализа; в монологической устной речи отличаются логикой и структурированностью изложения, вариативностью отбора лексических и синтаксических средств; высоким объемом связного письменного высказывания и лексико-морфологического разнообразия; использования трехчастной композиционной структуры и цепной связи при передаче содержания текста, последовательностью и связностью его изложения; их письменные работы не содержат дисграфических и орфографических ошибок [3–А, 7–А, 22–А, 23–А, 25–А, 27–А, 28–А, 33–А, 38–А].

Выводы

Проведенный эмпирический анализ структурно-содержательных и операциональных характеристик языковой культуры детей младшего школьного возраста позволяет сделать следующие выводы:

1. Коллективные стереотипные и эталонные представления о языковой культуре получены нами посредством анализа и обобщения экспертных оценок учителей. Данные результаты позволили определить основные структурно-содержательные и операциональные характеристики языковой культуры, выделить категории детей, имеющих низкий уровень их представленности в качественно-количественном эквиваленте, обозначить факторы, интердетерминирующие усвоение языковых дисциплин в общеобразовательной школе, и реальные условия повышения языковой культуры детей.

Учителя понимают *языковую культуру* как удачное, точное, верное, доходчивое пользование языком в ситуации общения, детерминированное контекстными (культурными, социальными, природными) факторами. По мнению учителей, высокую языковую культуру личности характеризуют знание языка (нескольких языков), адекватное употребление его (их), культура речи (риторика), использование лексических, грамматических, фонетических норм языка, хорошо организованное и проведенное языковое общение. К компонентам языковой культуры относят элементы (лексика, фонетика, грамматика, фонематика, семантика, прагматика) и формы речи (устная, письменная), мотивацию речи, общение, нормы, стандарты, стереотипы поведения, ценности культуры (в частности литературу) [15–А].

2. По данным учителей, современного школьника характеризует низкий уровень пользования языком, что выражается в бедности и фрагментарности словаря, неточности употребляемых слов и их значений, использовании в речи неадекватных грамматических форм,

многочисленных повторениях, шаблонности (использование заученных формулировок), избытки необоснованных пауз в речи, недоразвитии устной и письменной связной монологической речи, неспособности оценивать высказывания других детей, сложности в организации общения. Данные положения предполагают обучение пользованию языком для осмысленного, развернутого, связного описания и понимания окружающей действительности с помощью создания и реализации специальных программ и курсов.

Полученные результаты экспертных оценок учителей конкретизировали психологическое определение «языковая культура», данное ранее, и позволили выделить характеристики, подлежащие изучению в эмпирическом исследовании. К ним мы отнесли: 1) мыслительный (категориальное обобщение, анализ, понятия); 2) речевой (активный словарь, грамматические категории, устная и письменная монологическая речь, простые и сложные предложения) компоненты. Данные элементы были названы учителями ведущими при определении успешности учения и последующей высокой успеваемости. Высокий уровень развития устной и письменной речи самих учащихся, их родителей и педагогов, а также высокий уровень мышления были названы как предпосылочные в достижении высоких показателей языковой культуры учащихся. Дети с речевыми нарушениями, низкой речевой активностью попали в «группу риска» по возникновению проблем в формировании языковой культуры [12–А, 22–А, 25–А, 33–А, 35–А].

3. Последующее эмпирическое исследование подтвердило, что состояние мыслительного и речевого компонентов языковой культуры существенно влияет на успешное усвоение языковых дисциплин детьми младшего школьного возраста. Полученные данные свидетельствуют о существовании различий между детьми с речевыми нарушениями и нормальным речевым развитием в проявлении мыслительного и речевого компонентов языковой культуры, что имеет выражение в их успеваемости по языковым дисциплинам. Успеваемость по языковым дисциплинам (русскому, белорусскому, иностранному языкам, русской и белорусской литературам, предмету «Человек и мир») в младших классах общеобразовательной школы выступает индикатором уровня развития языковой культуры и в разной степени связана со сформированностью мыслительного и речевого компонентов языковой культуры, находящихся во взаимозависимости. Так, состояние данных компонентов языковой культуры у детей КГ значительно отличаются от ОГ как в количественном, так и в качественном отношении [2–А, 3–А, 7–А, 22–А, 23–А, 25–А, 27–А, 28–А].

4. Учащиеся ОГ и КГ имеют статистически значимые отличия ($p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$) по следующим параметрам: уровню сформированности категориального обобщения, анализа, монологической связной

устной и письменной речи, словаря (имен существительных, прилагательных, глаголов, наречий), использованию в речи простых и сложных предложений. Следует отметить, что средние показатели успешности выполнения методик значимо выше по данным параметрам в группе детей с нормальным речевым развитием. Все предъявленные методики дети КГ выполняли на низком и среднем уровнях успешности, испытуемые ОГ – на среднем и высоком. Дети младшего школьного возраста КГ продемонстрировали бедность и фрагментарность словаря; фразовой устной и письменной речи; узость и ограниченность значений; функциональность и ситуационность обобщений; неточность или неадекватность используемых понятий, отсутствие абстрактных понятий, зависимость формирования понятий от ситуационных, контекстуальных и других факторов; узость, ограниченность, непланомерность и нецеленаправленность анализа и др. Данные результаты согласуются с выводами других исследователей [37, 51, 140, 166, 168, 259, 290]. С 1 по 4 класс в ОГ растут результаты выполнения всех методик на изучение мыслительных, речевых компонентов языковой культуры, в КГ – данные показатели остаются неизменными, т.е. не наблюдается динамики в выполнении методик с 1 по 4 класс [12–А, 27–А, 28–А, 33–А, 34–А].

5. В результате проведенного корреляционного анализа было установлено, что успеваемость по всем шести исследуемым языковым предметам статистически значимо связана между собой и в КГ, и в ОГ ($p \leq 0,01$). Самые сильные положительные корреляционные связи в КГ обнаружены между предметами русская литература и «Человек и мир», русская и белорусская литературы, русская литература и русский язык. Полученные результаты согласуются с выводами Р.К. Гедрене, М.С. Грушевской, К.Г. Ермиловой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой и др. о связи речи и успеваемости по языку и чтению [58, 77, 93, 129, 141]. Успеваемость по языковым предметам в КГ представлена на низком и среднем уровнях, в ОГ – на среднем и высоком. Анализируя динамику успеваемости, следует отметить, что в КГ прослеживается повышение успеваемости с 1 по 3 класс по языковым предметам, затем – снижение темпов успеваемости к 4-му классу. В ОГ – повышение успеваемости ко 2-му классу, затем – снижение успеваемости по языковым дисциплинам.

Результаты дисперсионного анализа показали, что в 1–2 классах на успеваемость по языковым дисциплинам значимо влияют следующие факторы: ОГ – категориальное обобщение ($p \leq 0,001$); КГ – анализ ($p \leq 0,05$), взаимодействие монологической устной речи и анализа ($p \leq 0,05$); категориального обобщения, монологической устной речи и анализа ($p \leq 0,05$). В 3–4 классах в ОГ на успеваемость влияет уровень анализа у детей ($p \leq 0,05$).

В исследовании установлены положительные связи между выполнением отдельных методик и успеваемостью. Успеваемость в ОГ определяется умением определять и сравнивать понятия, подбирать антонимичные ряды, анализировать объекты при описании, использовать в речи глаголы и сложные предложения, монологически связно рассказывать. В КГ наблюдаются положительные корреляции между успеваемостью и показателями определения и сравнения понятий, подбора антонимических пар, анализа объектов, объема активного словаря (имен существительных, наречий), общего уровня связной монологической устной речи [4–А, 22–А, 23–А, 30–А, 32–А, 33–А, 34–А].

6. Таким образом, выполненное эмпирическое исследование помогло уточнить переменные, определяющие языковую культуру как системное психологическое образование и связанную с ней успеваемость по языковым предметам, провести сравнительный анализ мыслительного и речевого компонентов языковой культуры в группах детей младшего школьного возраста с нарушениями речи и нормальным речевым развитием; доказать, что языковая культура детей в обеих группах значимо зависит от уровня сформированности категориального обобщения, анализа, активного словаря, связной монологической устной и письменной речи, простых и сложных синтаксических конструкций, что в реальной школьной жизни имеет отражение в соответствующих оценочно-отметочных результатах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основные научные результаты исследования

Результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования свидетельствуют о достижении заявленной цели, решении поставленных задач и позволяют сделать следующие выводы:

1. Феномен языковой культуры является сложным, интегральным, многокомпонентным образованием. *Языковая культура* – интердетерминированная культурным, социальным и природным окружением способность развернутого, связного и осмысленного описания, объяснения, понимания внутреннего и внешнего мира средствами языка, опосредованная сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализируемыми нормами и правилами их употребления, а также сложившейся ценностной иерархией. Языковая культура имеет *трехкомпонентное строение*: мыслительный, речевой и эмоциональный компоненты. *Операционально* языковая культура включает в себя следующие измерения: «категориальное обобщение», «анализ», «лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения», «эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика» [3–А, 4–А, 10–А, 11–А, 14–А, 15–А, 16–А, 17–А, 18–А, 19–А, 22–А, 23–А, 25–А, 28–А, 29–А, 32–А, 37–А].

2. Языковая культура выполняет в обществе ряд функций. Предложенная нами классификация функций языковой культуры включает три группы. *Первая группа* связана с фиксацией и передачей информации и включает *когнитивную* (в культуре проявляется в достижениях науки, в языке – в разграничении денотативной и сигнификативной функций), *информационную* (в культуре – средство фиксации духовной и материальной жизни, в языке – передача опыта, зафиксированного в текстах), *семиотическую* (в культуре – любые продукты культуры, в языке – система знаков); *коммуникативную* (в культуре обеспечивает межкультурную коммуникацию, в языке – средство общения). Выделение *второй группы* функций продиктовано правилами регуляции поведения людей и оценки их поведения с точки зрения предписаний, норм и включает *аксиологическую* (в культуре – система ценностей разного порядка, в языке – языковые формы и структуры, в которых фиксируется оценка человека, его поведения), *регулятивную* (в культуре – поддержание социального, а в языке – обеспечение языкового равновесия), *экспрессивно-эмоциональную* (в культуре – характерна для всех видов искусства, в языке – средство воздействия на адресата через эмоционально окрашенные синонимические ряды, фразеологию, коннотации). *Третья группа* функций свя-

зана с социальным и индивидуальным в языковой культуре. Мы выделяем функцию *разграничения и интеграции социальных, национальных и других общностей людей* (в культуре – через воплощение национального менталитета, в языке – через создание концепции национально-языковой картины мира) и функцию *перехода от социализации к индивидуализации и обратно* (эта «человекотворческая функция» представляет синтез всех предшествующих функций культуры, т.е. человек может осваивать все достижения культуры при сохранении своей индивидуальности, при этом обеспечивается равновесие коллективного и личностного, в языке происходит сочетание группового и индивидуального, что позволяет формировать естественные языки и дает возможность для создания индивидуальных языков) [28–А, 39–А].

3. *Мыслительный и речевой компоненты* являются определяющими в развитии языковой культуры детей младшего школьного возраста. Существуют *содержательные различия* в развитии мыслительного и речевого компонентов у детей младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием (средний и высокий уровень сформированности категориального обобщения; адекватность и точность употребляемых понятий; целенаправленность, планомерность, многосторонность, тонкость анализа; богатство активного словаря; правильность грамматических форм; развернутость, целостность, последовательность связной монологической устной и письменной речи; разнообразие синтаксических конструкций) и детей младшего школьного возраста с нарушениями речи (низкий и средний уровни сформированности категориального обобщения; функциональность и ситуационность обобщений; неточность или неадекватность используемых понятий, отсутствие абстрактных понятий, целенаправленности и планомерности анализа; бедность активного словаря; ошибочность употребляемых грамматических конструкций; ограниченность, фрагментарность, непоследовательность монологической устной и письменной речи; обилие орфографических и дисграфических ошибок; недостаточность использования в речи простых и сложных синтаксических конструкций) [3–А, 4–А, 10–А, 11–А, 12–А, 13–А, 14–А, 16–А, 17–А, 18–А, 22–А, 23–А, 25–А, 32–А, 33–А, 38–А].

4. Выделены три уровня сформированности языковой культуры у детей (низкий, средний и высокий). С увеличением срока обучения с 1 по 4 класс у детей с нормальным речевым развитием проявляется тенденция к *увеличению* показателей *мыслительного* («категориальное обобщение», «анализ», «понятия») и *речевого* («лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения») *компонентов*; у детей с нарушениями речи обнаруживается тенденция к *константности* показателей вышеназванных компонентов и их операциональных харак-

теристик. Вне зависимости от класса обучения дети с нормальным речевым развитием имеют статистически значимые более высокие показатели категориального обобщения, анализа, активного словаря, монологической устной речи, чем дети с речевыми нарушениями [3-А, 4-А, 10-А, 11-А, 12-А, 13-А, 14-А, 16-А, 17-А, 18-А, 22-А, 23-А, 25-А, 27-А, 28-А, 32-А, 33-А, 38-А].

5. Успеваемость по языковым дисциплинам является индикатором уровня сформированности языковой культуры детей младшего школьного возраста. Выделены три уровня успеваемости детей младшего школьного возраста (низкий, средний и высокий). Успеваемость по всем языковым предметам в группе детей с нормальным речевым развитием представлена на средне-высоком уровне, в группе детей с нарушениями речи – на средне-низком. Качественным показателем сформированной языковой культуры выступает ее следующая характеристика: успевающие школьники отличаются от слабоуспевающих более высокой способностью к развернутому, связному и осмысленному описанию, объяснению и транслированию содержания окружающей действительности средствами языка.

В группе школьников с нарушениями речи была выявлена тенденция к повышению успеваемости с 1 по 3 класс, затем – снижение успеваемости к 4-му классу; в группе детей с нормальным речевым развитием тенденция к повышению успеваемости ко 2-му классу, далее – снижение успеваемости; т.е. со 2–3 классов наблюдается тенденция к снижению показателей успеваемости по языковым дисциплинам в обеих группах. Успеваемость по всем шести языковым предметам статистически значимо связана между собой в обеих группах. Однако связь между шестью языковыми предметами в группе детей с нарушениями речи слабее, чем в группе детей с нормальным речевым развитием. Установлены положительные связи между показателями выполнения отдельных методик и успеваемостью по языковым предметам. Успеваемость по языковым дисциплинам в группе детей с нормальным речевым развитием обуславливается умением определять и сравнивать понятия, подбирать антонимичные ряды, анализировать объекты при описании, использовать в речи глаголы и сложные предложения, монологически связно рассказывать. Взаимосвязь успеваемости и показателей выполнения методик в группе детей с нарушениями речи характеризуется широким набором характеристик и демонстрирует положительные корреляционные связи между успеваемостью и показателями определения и сравнения понятий, подбора антонимических пар, анализа объектов, объема активного словаря (имен существительных, наречий), общего уровня связной монологической устной речи, наличия дисграфических и орфографических ошибок в письменных работах [2-А, 3-А, 5-А, 7-А, 8-А, 10-А, 11-А, 13-А, 14-А, 16-А, 17-А, 18-А, 22-А, 23-А, 25-А, 27-А, 28-А, 30-А, 31-А, 32-А, 34-А, 38-А].

Рекомендации по практическому использованию результатов

Развитие тематики исследования может иметь следующие направления: разработанный концептуальный конструкт взаимодействия мыслительного и речевого компонентов языковой культуры у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями может быть распространен на другие категории детей с особенностями психофизического развития, имеющие уже не минимальные, а максимальные проявления контрастирующих признаков (например, учащиеся с нарушениями речи, обучающиеся по программе школ для детей с тяжелыми нарушениями речи, либо учащиеся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития). Изучение групповых и индивидуальных различий в развитии компонентов языковой культуры у детей данных категорий, имеющих низкие возможности языкового кодирования и декодирования, сможет обогатить и уточнить теоретико-эмпирические данные, полученные в настоящем исследовании.

Проведенное исследование имеет перспективы развития в плане изучения эмоционального компонента языковой культуры («эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика»), что возможно через систему лексико-морфологических средств выражения эмоций, рассказов-описаний своих и чужих эмоций, оценок происходящего, выражения пережитого вербальными эмоциональными средствами.

Результаты анализа интервью учителей позволяют разработать психологические профили человека с высокой языковой культурой. Возможно получение сходных эмпирических результатов, но уже посредством интервьюирования школьников (представление о человеке с высокой языковой культурой). В результате перекрытия семантических оценок возможно создание идеальных конструктов, что поможет в прогнозировании и формировании высокой языковой культуры не только школьников, но и их педагогов.

Результаты диссертационного исследования могут быть использованы в процессе преподавания курсов «Общая психология», «Специальная психология» (логопсихология), «Педагогическая психология», «Логопедия», «Психодиагностика», «Лингвокультурология».

Полученные в исследовании данные свидетельствуют, что представленное теоретико-эмпирическое исследование и подобранный методический комплекс позволяют с высокой степенью достоверности прогнозировать отставание в формировании мыслительного и речевого компонентов языковой культуры и их операциональных характеристик. Методический комплекс может служить основанием для разработки системы диагностики, направленной на отбор детей, имеющих

предрасположенность к низкой языковой культуре. В последующем возможно создание программ по целенаправленному формированию языковой культуры как системного образования с учетом выявленных особенностей ее проявления у детей с различными языковыми возможностями. Одним из таких направлений может быть интегрированная система формирования инвариантных сетей возможностей, наборов эффективностей, расширение жизненных миров как новых путей взаимодействия с окружающим социальным и природным миром.

Репозиторий ВГУ

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Список использованных источников

1. Аверинцев, С.С. Попытки объясниться: беседы о культуре / С.С. Аверинцев. – М.: Огонек, 1988. – 48 с.
2. Аверинцев, С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции / С.С. Аверинцев. – М.: Смысл, 1996. – 258 с.
3. Акимова, М.П. Индивидуально-типологические различия в обучении / М. П. Акимова, К.М. Гуревич, В.Г. Зархин // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 36–42.
4. Акимова, М.П. Почему одни не могут, а другие не хотят? / М.П. Акимова // Школьный психолог. – 2003. – № 40. – С. 22.
5. Александровская, Э.М. Критерии социально-психологической адаптации детей к школе / Э.М. Александровская // Проблемы адаптации в гигиене детей и подростков; под научн. ред. Г.Н. Сердюковской, С.М. Громбаха. – М.: Просвещение, 1996. – С. 32–39.
6. Аленкуц, Л.Г. Школьная адаптация как предмет психолого-педагогических исследований / Л.Г. Аленкуц // Психологическая служба. – 2005. – № 4. – С. 106–111.
7. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили // Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – С. 7–15.
8. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 280 с.
9. Анастаси, А. Психологическое тестирование: в 2 кн.: пер. с англ. / А. Анастаси; под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 2. – 336 с.
10. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
11. Барт, К. Трудности в обучении: раннее предупреждение / К. Барт. – М.: Академия, 2006. – 356 с.
12. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1997. – 424 с.
13. Безруких, М.М. Ребенок идет в школу / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Академия, 1998. – 231 с.
14. Беккер, К.-П. Логопедия / К.-П. Беккер, М. Совак; пер. с нем. К. Реут. – М.: Медицина, 1984. – 288 с.
15. Белых, С.Л. Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями / С.Л. Белых, И.А. Гришанов // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 14–26.

16. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Либроком, 2009. – 448 с.
17. Березовин, Н.А. Воспитание у школьников интереса к учению / Н.А. Березовин, А.П. Сманцер. – Мн.: Народная асвета, 1987. – 74 с.
18. Березовин, Н.А. Учитель и детский коллектив / Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. – Мн.: БГУ, 1975. – 160 с.
19. Бернс, Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс; общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
20. Библер, В.С. Школа диалога культур / В.С. Библер. – М.: Наука, 1994. – 234 с.
21. Блонский, П.П. К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью / П.П. Блонский // Психология младшего школьника: избранные психологические труды; под ред. А.И. Липкиной, Т.Д. Марцинковской. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – С. 616–620.
22. Блонский, П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
23. Блонский, П.П. Педология / П.П. Блонский; под ред. В.А. Сластенина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
24. Богомолова, Н.Н. Контент-анализ / Н.Н. Богомолова, Т.Г. Стефаненко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 60 с.
25. Богоявленская, М.Д. Умственные способности как компонент интеллектуальной активности / М.Д. Богоявленская, И.А. Петухова // Психологические исследования интеллектуальной деятельности; под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Педагогика, 1979. – С. 155–161.
26. Бодалев, А.А. О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 54–58.
27. Божович, Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков; под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. – М.: Просвещение, 1972. – С. 7–44.
28. Борисов, П.П. Психофизиологические причины неуспеваемости и второгодничества, пути их преодоления / П.П. Борисов. – Якутск: Ось, 1980. – 115 с.
29. Брунер, Дж. О познавательном развитии / Дж. Брунер // Исследование развития познавательной деятельности. – М.: Педагогика, 1971. – С. 25–99.
30. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер; под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова. – М.: Республика, 1995. – 464 с.

31. Бугиотопулу, В. Психолого-педагогический анализ слухоречевой и зрительной памяти у детей с дисграфией: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / В. Бугиотопулу. – М., 2002. – 129 л.
32. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 528 с.
33. Буслаев, Ф.И. Преподавание отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – М.: Просвещение, 1992. – 235 с.
34. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цефель; пер. с нем. С.П. Колтон. – СПб: «ДиасофтЮп», 2005. – 608 с.
35. Вайсгербер, Л.Й. Родной язык и формирование духа / Л.Й. Вайсгербер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
36. Валявко, С. М. Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / С.М. Валявко. – М., 2006. – 189 л.
37. Василева, Н.Ц. Особенности невербального и вербального мышления у подростков с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.10 / Н.Ц. Василева; МПГУ. – М., 1991. – 17 с.
38. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 667 с.
39. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М.: Языки словесности, 2001. – 288 с.
40. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А.М. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1997. – 289 с.
41. Веллютино, Ф.Р. Дислексия / Ф.Р. Веллютино // В мире науки. – 1987. – № 5. – С. 4–12.
42. Венгер, А.Л. Психологическое исследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 159 с.
43. Венгер, А.Л. Хорошо ли вашему ребенку в школе / А.Л. Венгер // Популярная психология для родителей. – М.: Педагогика, 1989. – С. 148–152.
44. Вергелес, Г.И. Младший школьник: помоги ему учиться / Г.И. Вергелес, Л.А. Матвеева, А.И. Раев. – СПб.: Союз, 2000. – 157 с.
45. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Просвещение, 1990. – 367 с.
46. Вернадский, В.И. Автотрофность человечества / В.И. Вернадский // Русский космизм. – М.: Просвещение, 1993. – С. 109–120.
47. Ветер, Л.А. Соотношение обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга /

Л.А. Ветер, А.А. Ибатуллина // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 20–27.

48. Виноградов, В.В. Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1961. – № 4. – С. 19–25.

49. Винокур, Г.О. О задачах истории языка / Г.О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. – М.: Изд-во Моск. гор. пед. ин-та, 1959. – С. 79–89.

50. Винокуров, Л.М. Нервно-психические особенности неуспевающих первоклассников / Л.М. Винокуров // Дети с временными задержками развития; под. ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика. – 1971. – С. 51–57.

51. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И.Т. Власенко. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

52. Войтко, В.И. О некоторых основных понятиях психодиагностики / В.И. Войтко, Ю.З. Гильбух. – Киев: Знание, 1980. – 48 с.

53. Волкова, Л.С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития / Л.С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: межвуз. сб. научн. тр. – СПб.: Образование, 1992. – С. 27–30.

54. Вострокнутов, Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации / Н.В. Вострокнутов // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: сб. ст. – М.: Педагогика, 1995. – С. 8–11.

55. Временное положение об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития: постановление Мин-ва обр. и науки Республики Беларусь, 18 авг. 1995 г., № 327 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 1999. – № 147. – 8/2241.

56. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.

57. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С. Выготский // Педагогическая психология. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – С. 400–419.

58. Гедрене, Р.К. Влияние недоразвития речи на усвоение учебного материала в начальных классах общеобразовательной школы с литовским языком обучения: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Р.К. Гедрене; МПГУ. – М., 1982. – 21 с.

59. Генисаретский, О.И. Культурно-исторические измерения Евразии (о грядущих изменениях психокультурного поля континента) / О.И. Генисаретский / Культура [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://www.procept.ru/publications/> Дата доступа: 01.03.2009.

60. Гердер, И.Г. Идеи и философия истории человечества / И.Г. Гердер. – М.: Наука, 1977. – 359 с.

61. Гермаковска, А. Коррекция дискалькулий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: автореф. дис. ...канд. пед. наук.: 13.00.03 / А. Гермаковска; СПб ГПУ им. Герцена. – СПб., 1992. – 16 с.

62. Гилленбранд, К. Коррекционная педагогика: обучение трудных школьников / К. Гилленбранд; пер.с нем. Н.А. Горловой; науч. ред. рус. текста Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2005. – 240 с.

63. Гильбух, Ю.З. Психодиагностика в школе / Ю.З. Гильбух. – М.: Знание, 1989. – 79 с.

64. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.

65. Говоркова, А.Ф. О понятийной природе эмпирических обобщений / А.Ф. Говоркова // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 78–88.

66. Головнева, Н.Я. Организация комплексной помощи учащимся с трудностями в обучении (начальные классы общеобразовательной школы): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03; 13.00.01 / Н.Я. Головнева; Рос. акад. образования. – М., 1995. – 18 с.

67. Голод, В.И. Особенности функциональной асимметрии мозга в речевых процессах у детей школьного возраста при недоразвитии речи / В.И. Голод // Дефектология. – 1983. – № 5. – С. 22–27.

68. Голубев, В.П. О состоянии и путях развертывания культурно-языковой традиции / В.П. Голубев // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 8. – С. 3–9.

69. Гончаров, О.А., Нейропсихологическое исследование высших психических процессов у успевающих учеников начальных классов средней школы / О.А. Гончаров, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов // Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 14–17.

70. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.

71. Гормоза, Т.В. Возрастная динамика учебной деятельности младших школьников: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Т.В. Гормоза; Беларус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2000. – 19 с.

72. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – 2-е изд. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 560 с.

73. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–12.

74. Грицевич, Т.Д. Представления старших школьников о своих учебных способностях и их связь с успеваемостью: автореф. дис. ... канд.

психол. наук: 19.00.07/ Т.Д. Грицевич; Нац. ин-т образования. – Минск, 2001. – 19 с.

75. Грищенкова, О.В. Психолого-педагогическое изучение младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / О.В. Грищенкова // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 42–50.

76. Громбах, С.М. Психогигиена учебных занятий в школе / С.М. Громбах // Психогигиена детей и подростков. – М.: Медицина, 1985. – С. 7–12.

77. Грушевская, М.С. Дисграфия у младших школьников: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / М.С. Грушевская; МПГУ. – М., 1982. – 23 с.

78. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1988. – 219 с.

79. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 190 с.

80. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения предметов / В.В. Давыдов. – 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

81. Давыдов, В.В. Проблема обобщения в трудах Л.С. Выготского / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 42–53.

82. Даниленкова, О.Р. Развитие преднамеренного запоминания у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи / О.Р. Даниленкова // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 59–63.

83. Декларация прав культуры: принята Учредительным конгрессом интеллигенции Рос. Федерации 10-11 дек. 1997 г. : офиц. текст / Д. Лихачев // Раздумья о России. – СПб: Logos, 1999. – С. 635–640.

84. Дембеле, Б. Интеллектуальные причины неуспеваемости младших школьников: автореф. дис.... канд. псих. наук: 19.00.01 / Б. Дембеле; ЛГПИ им. Герцена. – СПб., 1994. – 15 с.

85. Демьянов, Ю.Г. Клинико-психологическое исследование детей с затруднениями усвоения элементарных школьных навыков: автореф. дис. ...канд. псих. наук: 19.00.04 / Ю.Г. Демьянов; МПГУ. – М., 1997. – 19 с.

86. Десятибалльная система. Безотметочное обучение: Оценка результатов учебной деятельности младших школьников: учебн. издание / Нац. ин-т образования; авт.-сост. О.Е. Лисейчиков; под ред. О.Е. Лисейчикова. – Минск: УП “Ред. науч.-метод. журн. “Пачатковая школа”, 2002. – 104 с.

87. Диагностика школьной дезадаптации / Н.Г. Лусканова [и др.]; под. общ. ред. С.А. Беличевой. – М.: Теис, 1995. – 126 с.

88. Дорожевец, Т.В. Исследование школьной дезадаптации; учеб. издание / Т.В. Дорожевец. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 1995. – 31 с.
89. Дубровенская, Н.В. Психофизиология ребенка / Н.В. Дубровенская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
90. Евдокимова, Л.А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием устной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Л.А. Евдокимова. – М., 2001. – 181 с.
91. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т.В. Егорова. – М.: Педагогика, 1973. – 149 с.
92. Ерасов, Б.С. Социальная культурология: в 2 ч. Ч. 1 / Б.С. Ерасов. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 170 с.
93. Ермилова, К.Г. Нарушения речи как одна из причин школьной неуспеваемости / К.Г. Ермилова [и др.] // Педагогика и психология: вопросы организации и обучения в малокомплектной школе. – Минск: МГПИ им. А.М. Горького, 1977. – С. 90–94.
94. Ермолаева-Томина, Л.Б. Обучение через развитие познавательных процессов / Л.Б. Ермолаева-Томина, И.А. Акопянц, Е.К. Воеводкина. – М.: Академия, 1998. – 214 с.
95. Ермолович, Д.В. Связь мотивации и обучения (к вопросу о развитии учебной мотивации и эффективности обучения) / Д.В. Ермолович // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 10. – С. 18–24.
96. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
97. Жинкин, Н.И. Интеллект, язык, речь / Н.И. Жинкин // Нарушения речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1972. – С. 9–31.
98. Жинкин, Н.И. Язык, речь, творчество / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 378 с.
99. Жуйков, С.Ф. Проблема способностей школьников и обучаемость по русскому языку / С.Ф. Жуйков // Советская педагогика. – 1968. – № 6. – С. 37–42.
100. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
101. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: Рос. гос. гум. ун-т, 1999. – 348 с.
102. Запесоцкий, А.С. Образование, философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 367 с.
103. Захаров, А.И. Неврозы у детей и психотерапия / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 1998. – 336 с.

104. Зверева, С.В. Специфика отражения времени и нарушения речемыслительных функций у детей 7–9 лет с расстройствами речи в сравнении с нормативным вариантом развития: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / С.В. Зверева. – С.-Петербург, 1998. – 203 л.

105. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. – 2002. – Режим доступа: <http://www.ejdos.ru/journal/2002/0423.html> – Дата доступа: 01.03.2009.

106. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

107. Иваненко, С.Ф. Формирование навыков письма у детей с тяжелыми нарушениями речи / С.Ф. Иваненко. – М.: Просвещение, 1985. – 240 с.

108. Игнатьева, С.А. Оценка особенностей коммуникативного речевого развития старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи / С.А. Игнатьева // Практическая психология и логопедия. – 2004. – № 2. – С. 42–47.

109. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп; пер. с нем. И.С. Михалева. – М.: Педагогика, 1991. – 239 с.

110. Ирлитц, Л. Особенности памяти слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на ее изменения / Л. Ирлитц // Психические особенности слабоуспевающих школьников / И. Ломпшер [и др.]; под ред. И. Ломпшера; пер. с нем. З.Т. Усупова. – М.: Педагогика, 1984. – С. 78–131.

111. Исаев, Д.Н. Психопрофилактика в практике педиатра / Д.Н. Исаев. – М.: Медицина, 1984. – 192 с.

112. Каган, В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89–95.

113. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб: Петрополис, 1996. – 352 с.

114. Калмыкова, З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З.И. Калмыкова. – М: Знание, 1982. – 96 с.

115. Калягин, В.А. Логопсихология / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.

116. Каменская, В.Г. Развитие вербального ассоциирования и отражения времени у младших школьников в норме и в случае речевых нарушений / В.Г. Каменская, С.В. Зверева // Психологический журнал. – 1999. – № 4. – С. 48–55.

117. Кандыбович, Л.А. Психологическая культура: история и современность / Л.А. Кандыбович // Формирование психолого-педагогической культуры специалиста дошкольного и начального образования. – Мн.: БГПУ, 2005. – С. 88–90.

118. Кант, И. Сочинения: в 10 т. Т. 6 / И. Кант. – М.: Наука, 1966. – 743 с.
119. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Ком Книга, 2006. – 264 с.
120. Кармин, А.С. Основы культурологии / А.С. Кармин. – Спб.: Союз, 1997. – 181 с.
121. Кирой, Р.И. Комплексный анализ физического, психического развития и успешности обучения детей младшего школьного возраста / Р.И. Кирой, Л.М. Кацнельсон, Т.С. Колмакова // Валеология. – 2006. – № 2. – С. 51–55.
122. Кишко, Е.К. Комплексное исследование в целях оптимизации / Е.К. Кишко. – СПб.: Речь, 1998. – 167 с.
123. Клементьева, Н.Р. Педагогические условия предупреждения неуспеваемости младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01.– Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 18 с.
124. Климов, Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам / Е.А. Климов // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 57–60.
125. Колмогорова, Л.С. Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования / Л.С. Колмогорова // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей: сб. науч. ст.; под ред. А.В. Егоровой, И.М. Каманова, М.В. Поповой. – М.: Просвещение, 2001. – С. 15–21.
126. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я.Л. Коломинский // Alma mater. – 2001. – № 2. – С. 44–48.
127. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, 5 июля 2006 г., № 141-3, пост. Минва образования, 14 дек. 2006., № 125 // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
128. Концепция образования и воспитания в Беларуси / Нац. ин-т образования; под ред. В.П. Пархоменко. – Минск: «Адукацыя і выхаванне», 1994. – 47 с.
129. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
130. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
131. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г.Ф. Кумарина [и др.]; под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
132. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников /

Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. – 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 160 с.

133. Коул, М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. – М.: Когито-центр, 1997. – 256 с.

134. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

135. Кузьменкова, Н.Ю. Особенности коммуникативных способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Ю. Кузьменкова // Логопедия. – 2006. – № 4. – С. 35–37.

136. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1980. – 135 с.

137. Кумарина, Г.Ф. Дети «группы риска» / Г.Ф. Кумарина // Советская педагогика. – 1992. – № 11. – С. 33–37.

138. Кушнир, Н.Я. Детский сад – школа. Проблема преемственности / Н.Я. Кушнир. – Мн.: Полымя. – 2000. – 150 с.

139. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию устной речи учащихся : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 731 / Т.А. Ладыженская; АПН, научно-иссл. ин-т содержания и методов обучения. – М., 1972. – 42 с.

140. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 159 с.

141. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. – СПб.: Союз, 1998. – 224 с.

142. Лалаева, Р.И. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р.И. Лалаева, А. Гермаковска // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 21–29.

143. Лангмейер, И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчик; пер. с чешск. И. Кулик. – Прага: Авиценум, 1984. – 335 с.

144. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н.М. Лебедева. – М.: Логос, 1999. – 141 с.

145. Леви, Г.Б. Квадратные колышки к круглым отверстиям / Г.Б. Леви. – СПб.: Речь, 1995. – 178 с.

146. Левяш, С.Ф. Развитие мнестической деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи / С.Ф. Левяш, Л.С. Сорчик // Дефектология. – 2003. – № 1. – С. 96–103.

147. Леонов, А.В. О дифференцированном подходе в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речи / А.В. Леонов // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 49–51.

148. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.

149. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Академия, 2004. – 227 с.

150. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2004. – 352 с.
151. Ливер, Б.Л. Обучение всего класса / Б. Л. Ливер. – М.: Академия, 1995. – 256 с.
152. Лизинский, В.М. Работа администрации школы с учителем / В.М. Лизинский. – М.: Академия, 2000. – 136 с.
153. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина. – Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–36.
154. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. В.П. Невзорова. – М.: Академия, 1997. – С. 280 – 287.
155. Лихачев, Д.С. Культура как целостная динамическая система / Д.С. Лихачев // Вестник РАН. – 1994. – № 8. – С. 723–734.
156. Лобанова, Н.Е. Особенности операций обобщения у старших дошкольников с речевым недоразвитием / Н.Е. Лобанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 6. – С. 25–30.
157. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: уч. пособие / Е.А. Логинова; под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
158. Логопедия: учебник для вузов / Л.С. Волкова [и др.]; под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 703 с.
159. Локалова, Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике / Н.П. Локалова. – 3-е изд. – М.: «Ось-89», 2003. – 96 с.
160. Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
161. Ломпшер, И. Введение / И. Ломпшер // Психические особенности слабоуспевающих школьников. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–11.
162. Лотман, Ю.М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII – XIX вв.) / Ю.М. Лотман. – СПб.: Союз, 1994. – 114 с.
163. Лотман, Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю.М. Лотман // Semeiotike. – 1971. – № 6. – С. 228–239.
164. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.

165. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – 2-е изд. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1969. – 504 с.
166. Лурия, А.Р. Речь и мышление / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1979. – 129с.
167. Лурия, А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956. – 93 с.
168. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 413 с.
169. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
170. Малыхина, В.П. Трудности начального обучения детей с отклонениями в развитии и коррекционно-логопедическая работа в условиях сельской школы: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / В.П. Малыхина; МПГУ им. В.И. Ленина. – М., 1994. – 16 с.
171. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс К, 1992. – 415 с.
172. Мамардашвили, М.К. Язык и культура / М. Мамардашвили // Вестник высшей школы. – 1991. – № 3. – С. 46–52.
173. Маркарян, Э.С. Узловые моменты теории культурной традиции / Э.С. Маркарян // Советская педагогика. – 1988. – № 2. – С. 801–810.
174. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1990. – 180 с.
175. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
176. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
177. Маркова, Н.Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н.Г. Маркова // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 3. – С. 16–22.
178. Маслова, В.А. Лингвокультурология: уч. пособие для студ. высш. учебн. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
179. Мастюкова, Е.М. Особенности школьной неуспеваемости детей с патологией речи / Е.М. Мастюкова // Дети с временными задержками развития / Е.М. Мастюкова [и др.]; под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1971. – С. 80–86.
180. Мастюкова, Е.М. Психическое развитие школьников, страдающих моторной алалией / Е.М. Мастюкова // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. – М.: МГПУ, 1981. – С. 50–55.

181. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
182. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин. – Вопросы психологии. – № 4. – 1982. – С. 5-17.
183. Мацумото, Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия / Д. Мацумото. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 668 с.: ил.
184. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
185. Мердок, Дж. Общий знаменатель культур / Дж. Мердок // Культурология: Дайджест. – 2005. – № 1. – С. 25–40.
186. Методические рекомендации по использованию Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра в диагностической деятельности центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Научно-исслед. ин-т соц. гигиены, эконом. здравоохранения им. Н.К. Семашко. – М.: Медицина, 2002. – 37 с.
187. Мещерякова, И.А. Неуспевающий ученик глазами одноклассников, учителей и родителей / И.А. Мещерякова, Л.Н. Федорова // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 12–29.
188. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика и коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева // Педагогическая диагностика. – 2005. – № 6. – С. 8–31.
189. Мотков, О.И. Психологическая культура личности / О.И. Мотков // Школьный психолог. – 1999. – № 15. – С. 8–9.
190. Мулли, С. Особенности наглядно-образного мышления школьников с общим недоразвитием речи: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.10 / С. Мулли; МГПУ. – М., 1992. – 83 с.
191. Мурачковский, Н.И. Личностный подход как один из аспектов проблемы единства аффекта и интеллекта / Н.И. Мурачковский // Психология. – 2002. – № 1 (26). – С. 43–46.
192. Мурачковский, Н.И. Типы неуспевающих школьников / Н.И. Мурачковский // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 59–69.
193. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование. – СПб.: КАРО, 2006. – 400 с.
194. Новгородская, Н.Е. Формирование предпосылок учебной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе коррекционно-педагогической работы: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Н.Е. Новгородская; МПГУ. – М., 1999. – 16 с.
195. Ноздря, Л.Г. Педагогические условия повышения уровня школьной адаптации детей с общим недоразвитием речи: учеб.-метод.

пособие / Л.Г. Ноздря. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2001. – 43 с.

196. О правах ребенка: Закон Респ. Беларусь, 19 нояб. 1993 г., № 2570-ХП; в ред. Закона Респ. Беларусь от 25.10.2000 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2001. – № 152. – 2/408.

197. Об образовании, 29 октяб. 1991 г., № 1202-ХІ; в ред. Закона Респ. Беларусь от 04.08.2004 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2001. – № 97. – 2/303.

198. Об общем среднем образовании, 14 июня 2006 г., одобрена Советом Республики 16.06.2006 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2007. – №56. – 5/25326.

199. Об утверждении программы развития общего среднего образования на 2007 – 2016 г.: Постановление Совмина от 15.10.2008, № 1532 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2008. – N 252. – 5/28549.

200. Овчинникова, И.Г. Языковая компетенция как основа межкультурной коммуникации / И.Г. Овчинникова // Проблемы межкультурной коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: Ось, 1999. – С. 104–109.

201. Ожегов, С.И. Вопросы культуры речи / С.И. Ожегов. – М.: Наука, 1975. – 227 с.

202. Орлова, Л.В. Психологический анализ интеллектуальной пассивности младших школьников: автореф. дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / Л.В. Орлова; МПГУ. – М., 1992. – 18с.

203. Ортега-и-Гассет, Х. Этюды об Испании / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. П.Р. Комлевой. – Киев: Новый круг-Пор-Рояль, 1994. – 319 с.

204. Оскарссон, Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Б. Оскарссон // Оценка качества профессионального образования; под общ. ред. В.И. Байденко. – М.: Проект ДЕЛФИ, 2001. – С. 15–27.

205. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь. 1995 – 2004 годы (Информационный бюллетень). Вып. № 6; под ред. А.Н. Коноплевой. – Минск: ГИ-АЦ Министерства образования, 2005. – 138 с.

206. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учебн. пособие / Т.В. Волосовец [и др.]; под. ред. Т.В. Волосовец. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

207. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина [и др.]; под. ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.

208. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / А.Л. Венгер [и др.]; под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика. – 1988. – 136 с.

209. Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития) / З.И. Калмыкова [и др.]; под. общ. ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986. – 204 с.

210. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи / О.С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия. – М.: МГПУ, 1998. – С. 176–189.

211. Паулсен, Ш. Роль семьи в развитии школьных успехов / Ш. Паулсен // Мир образования – образование в мире. – 2003. – № 2. – С. 87–97.

212. Переслини, Л.И. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и ЗПР / Л.И. Переслини, Т.А. Фотекова // Дефектология. – 1993. – № 5. – С. 3–5.

213. Пермякова, В.А. Индивидуально-типические особенности обучаемости младших школьников с нарушениями умственного развития: автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.10 / В.А. Пермякова; МПГУ. – М., 1988. – 34 с.

214. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.

215. Писарева, Л. Оценка достижений учащихся в ФРГ / Л. Писарева // Народное образование. – 2004. – № 7. – С. 165–171.

216. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособие / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.

217. Понарядова, Г.М. О внимании младших школьников с различной успеваемостью / Г.М. Понарядова // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 51–59.

218. Попова, З.Д. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат / З.Д. Попова, И.А. Стернин // Социальная психолингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 37–73.

219. Потебня, А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – Киев: Синто, 1993. – 205 с.

220. Потебня, А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – 217 с.

221. Потебня, А.А. Теоретическая поэтика / А.А. Потебня. – М.: Высшая школа, 1990. – 187 с.

222. Президентская программа «Дети Беларуси» на 2006–2010 годы: Указ Президента Респ. Беларусь, 15 мая 2006 г., № 318 // Нац. Реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. – № 76. – 1/7590.

223. Проблема школьной неуспеваемости / авт.-сост. Е.Н. Артеменок [и др.] – Минск: Красико-Принт, 2008. – 176 с.

224. Прокопеня, Г.В. Семантика понятия «кросс-культурный подход» / Г.В. Прокопеня // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 6. – 2007. – Вып. 3. – С. 9 – 13.

225. Психолингвистика: учебник для вузов; под ред. Т.Н. Ушаковой. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.

226. Пузикова, О.В. Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (на примере личности учителя): дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01/ О.В. Пузикова; Хабаровский пед. ин-т. – Хабаровск, 2003. – 215 с.

227. Путято, Л.М. Педагогическое общение учителя с учащимися с различной успешностью в обучении: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Л.М. Путято; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 1999. – 21 с.

228. Разживина, Н.В. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией / Н.В. Разживина // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 3 (14). – С. 50–55.

229. Рожкова, Л.А. Нейрофизиологические механизмы внимания при восприятии зрительной вербальной информации у детей с нарушениями речевого развития / Л.А. Рожкова // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 16–26.

230. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

231. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 540 с.

232. Рубинштейн, С.Л. Мышление. Язык. Речь / С.Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. – 1957. – № 2. – С. 67–79.

233. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 46–59.

234. Русский язык: энциклопедия / Ю.Н. Караулов. – М.: Дрофа, 1997. – 703 с.

235. Савина, Н.Н. Организационно-педагогические условия адаптации детей «группы риска» в общеобразовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Савина. – Новосибирск, 2000. – 145 с.

236. Сагатовский, В.Н. Русская идея: Продолжим ли прерванный путь? / В.Н. Сагатовский. – СПб.: Питер, 1994. – 187 с.

237. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 286 с.

238. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: МГУ, 1988. – 286 с.

239. Сарингулян, К.С. Культура и регуляция деятельности / К.С. Сарингулян. – Ереван: Изд-во Арм. ССР, 1986. – 234 с.

240. Сафронова, М.В. Психологические и социальные факторы школьной успешности и психического здоровья учащихся: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / М.В. Сафронова. – Новосибирск, 2003. – 171 л.
241. Святогорова, М.В. Динамика мотивации учения и адаптации к школе в младшем школьном возрасте / М.В. Святогорова, И.В. Вачков // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 3. – С. 26–30.
242. Семаго, М.М. Консилиумная деятельность психолога с неуспевающими детьми / М.М. Семаго // Школьный психолог. – 2003. – № 40. – С. 16–17.
243. Семаго, Н. Взаимодействие специалистов в коррекционно-развивающей работе с неуспевающими детьми при различных типах отклоняющегося развития / Н. Семаго // Школьный психолог. – 2003. – № 40. – С. 12–15.
244. Семаго, Н. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н. Семаго, М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – С. 161 – 162.
245. Семенова, А.В. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ / А.В. Семенова, С.О. Умрихин, А.А. Цыганок // Журнал высшей нервной деятельности. Наука. – 1992. – Вып. 4. – С. 655–669.
246. Семенова, Г. Развитие учебно-познавательных мотивов / Г. Семенова // Школьный психолог. – 2004. – № 10. – С. 10–24; № 18. – С. 10–24; № 21. – С. 10–24.
247. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 244 с.
248. Сидоренко, В.Ф. Образование: образ культуры / В.Ф. Сидоренко // Социально-философские проблемы образования. – М.: Просвещение, 1992. – С. 45–53.
249. Симерницкая, Э.Г. Нейропсихологическая методика экспресс-диагностики «Лурия-90» / Э.Г. Симерницкая. – М.: Педагогическое общество России, 1991. – 48 с.
250. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии / А.Л. Сиротюк. – М.: Академия, 2000. – 167 с.
251. Славина, Л.С. Изучение недисциплинированных школьников и индивидуальный подход в работе с ними / Л.С. Славина // Трудные дети; под ред. В.Э. Чудновского. – М.: Ин-т пр. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – С. 52–110.
252. Слинко, О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О.А. Слинко // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62–67.

253. Смирнов, П.И. Универсальные элементы культуры и своеобразие конкретных культур / П.И. Смирнов, Ф.П. Смирнов // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 6. – 2007. – Вып. 6. – С. 14–20.

254. Соболева, А.Е. Специфические особенности зависимости успеваемости по основным школьным дисциплинам от состояния ВПФ у детей / А.Е. Соболева, А.Ю. Потанина // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 76–81.

255. Соколов, Э.В. Понятие, сущность и основные функции культуры / Э.В. Соколов. – Л.: ЛГИК, 1990. – 83 с.

256. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности у детей с ОНР / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62–67.

257. Сорокин, Ю.А. Введение в этнопсихолингвистику / Ю.А. Сорокин. – Ульяновск: Мир, 1998. – 254 с.

258. Спиваковская, А.С. Как быть родителями: о психологии родительской любви / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.

259. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирина. – М.: Педагогика, 1980. – 191 с.

260. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников / В.Г. Степанов. – М.: Академия, 1998. – 305 с.

261. Степанов, С. От кнута к прянику / С. Степанов // Школьный психолог. – 2003. – № 40. – С. 2–3.

262. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Наука, 1997. – С. 13.

263. Тарасун, В.В. Причины неуспеваемости по русскому языку учащихся младших классов, имеющих тяжелые нарушения речи / В.В. Тарасун // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 27–35.

264. Тарасун, В.В. Повышение качества усвоения родного языка учащимися с тяжелыми нарушениями артикуляционного аппарата (на материале младших классов): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / В.В. Тарасун; МГПУ. – М., 1984. – 20 с.

265. Толстой, Н.И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н.И. Толстой. – М.: Индрик, 1995. – 165 с.

266. Тржесоглава, З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте / З. Тржесоглава; пер. с чешск. П. Сагдаев. – М.: Медицина, 1986. – 256 с.

267. Трошин, О.В. Логопсихология / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.

268. Уорф, Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б.Л. Уорф; пер. с англ. и франц. Р. Пен // Новое в лингвистике. – М.: Наука, 1960. – С. 135–168.

269. Усанова, О.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Просвещение, 1982. – С.13–19.

270. Усанова, О.Н. Специальная психология / О.Н. Усанова. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

271. Усанова, О.Н., Опыт формирования коллектива учащихся младших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи: коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи / О.Н. Усанова, О.А. Слинько. – М.: МПГУ, 1987. – 215 с.

272. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучий / Ю. З. Гильбух [и др.]; под ред. Ю.З. Гильбуха. – Киев: Знание, 1993. – 96 с.

273. Федосеева, Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.Г. Федосеева; МПГУ. – М., 1995. – 20 с.

274. Фигеридо, Э.Э.Л. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Э.Э.Л. Фигеридо; АПН СССР, НИИ Дефектологии. – М., 1989. – 19 с.

275. Филичева, Т.Б. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи в старшей группе детского сада / Т.Б. Филичева, Г.А. Чиркина // Дефектология. – 1986. – № 3. – С. 50–52; 1987. – № 1. – С. 69–74; № 4. – С. 71–76.

276. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1987.

277. Фирсанова, Е.Ю. Исследование мотивов учения у детей 6–7 лет с нарушениями речи / Е.Ю. Фирсанова // Психология и школа. – 2003. – № 3. – С. 73–83.

278. Фирсанова, Е.Ю. Особенности адаптации к новым социальным условиям у детей с нарушениями речи: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / Е.Ю. Фирсанова. – Москва, 2006. – 257 л.

279. Формирование интереса к учению у школьников / А.К. Маркова [и др.]; под ред. А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – 96 с.

280. Фотекова, Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: автореф. ...д-ра псих. наук: 19.00.04 / Т.А. Фотекова; МПГУ. – М., 2003. – 34 с.

281. Фотекова, Т.А. Сравнительное обследование особенностей познавательной деятельности при ОНР и ЗПР у младших школьников:

автореф. дис. ...канд. псих. наук: 19.00.10 / Т.А. Фотекова; Ин-т кор. пед. Рос. акад. образования. – М., 1998. – 17 с.

282. Фрейд, З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии / З. Фрейд. – М.: Политиздат, 1998. – 234 с.

283. Хабарова, С.П. Формирование готовности к овладению чтением дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / С.П. Хабарова; МГПУ им. М. Танка. – Минск, 2000. – 20 с.

284. Хайдеггер, М. Время картины мира / М. Хайдеггер // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Когито-центр, 1986. – С. 93 – 103.

285. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 657 с.

286. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: Наука, 1972. – 276 с.

287. Хроленко, А.Т. Основы лингвокультурологии: уч. пособие / А.Т. Хроленко; под ред. проф. В.Д. Бондалетова. – М.: Флинта, Наука, 2004. – 184 с.

288. Худик, В.А. Диагностика детского развития: методы исследования / В.А. Худик. – Киев: Освіта, 1992. – 220 с.

289. Царгуш, Л.Э. Пути развития познавательной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Л.Э. Царгуш; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1987. – 18с.

290. Цветкова, Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л.С. Цветкова. – М.: Просвещение. – АО «Учеб. лит.», 1995. – 304 с.

291. Цетлин, В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение / В.С. Цетлин. – М.: Педагогика, 1977. – 297 с.

292. Чавчавадзе, Н.З. Культура и ценности / Н.З. Чавчавадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 171 с.

293. Чужое: опыты преодоления. Очерки из истории культуры Средиземноморья; под ред. Р.М. Шукурова. – М.: Алетейа, 1999. – 380 с.

294. Чуликова, Н.А. Дидактические условия развития языковой культуры студентов неязыковых факультетов Вузов: автореф. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Чуликова, Казанский гос. ун-т. – Казань, 2004. – 26 с.

295. Чуприкова, Н.И. Скорость дифференциации сигналов и расчленения двигательных образов у школьников с разной успеваемостью / Н.И. Чуприкова, Т.А. Ратанова, Н.П. Локалова // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 159–168.

296. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода) / Н.И. Чуприкова. –

М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 478 с.

297. Чурсина, Н.П. Особенности формирования памяти у детей шести лет с общим недоразвитием речи: (нейропсихологический подход): дис. ... канд. псих. наук: 19.00.04 / Н.П. Чурсина. – Москва, 2005. – 128 л.

298. Шалак, В.И. Современный контент-анализ. Приложение в области: политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы / В.И. Шалак. – М.: Омега, 2004. – 272 с.

299. Шаповал, И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учеб. пособие / И.А. Шаповал. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

300. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер; пер. с нем. К.Л. Дубина. – М.: Прогресс, 1973. – 340 с.

301. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты / С.Г. Шевченко. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 136 с.

302. Шилова, Т.А. Влияние неравномерности и гетерохронности в психическом развитии учащихся на отставания в учении и отклонения в поведении: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. 19.00.10 / Т.А. Шилова; МПГУ. – М., 1997. – 39 с.

303. Шипицина, Л.М. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией / Л.М. Шипицина, Л.С. Волкова, Э.Г. Крутикова // Дефектология. – 1991. – № 2. – С. 16–22.

304. Шипицина, Л.М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л.М. Шипицина, Л.С. Волкова // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 8–13.

305. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Перспективы; под ред. В.С. Библера. – Кемерово: Алеф, 1993. – 378 с.

306. Шрадер, В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / И. Ломпшер [и др.]; под ред. И. Ломпшера. – пер. с нем. В.Л. Клюев. – М.: Педагогика, 1984. – С. 11–78.

307. Щерба, Л.С. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 428 с.

308. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: АПН СССР, Педагогика, 1989. – 554 с.

309. Яблокова, Л.В. Нейропсихологическая диагностика развития высших психических функций у младших школьников: разработка критериев оценки: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.04 / Л.В. Яблокова. – Москва, 1998. – 126 л.

310. Язык и культура. Сборник обзоров / ред. коллегия: Е.Н. Опарина и др. – М.: Инион РАН, 1999. – 109 с.
311. Якобсон, Р. Речевая коммуникация / Р. Якобсон // Язык в отношении к другим системам коммуникации: избранные работы. – М.: Прогресс, 1995. – С. 306 – 330.
312. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А. Янчук. – Минск.: Асар, 2005. – 768 с.
313. Янчук, В.А. Образовательная культура: методолого-психологические основания формирования и развития / В.А. Янчук, С.А. Балюк // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 8. – С. 3–9.
314. Янчук, В.А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива в научном объяснении психологической феноменологии / В.А. Янчук // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – С. 179–192.
315. Янчук, В.А. Постмодернистский, социокультурный интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии / В.А. Янчук // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – С. 193–206.
316. Янчук, В.А. Экологическая перспектива развития образования: психологический аспект / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2009. – № 6. – С. 3–10.
317. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение. – 1998. – 118 с.
318. Ясюкова, Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л.А. Ясюкова. – СПб.: Речь, 2003. – 384 с.
319. Abi-Hilal, L. A structural model for the direct and indirect effects of sex, math anxiety on attitudes and achievement in mathematics / L. Abi-Hilal // J. of Faculty of Education (Almansoura University). – 1992. – Vol. 20, № 5. – P. 35–53.
320. Auble, J.-P. Quand les «debiles» ont la parole...Que disent-ils? / J.-P. Auble, R. Perron // Enfance. – 1989. – № 3. – P. 15–22.
321. Baddeley, A. The phonological loop as language learning device / A. Baddeley, S. Gathercole & C. Papagno // Psychological Review. – 1998. – Vol. 105, № 10. – P. 158–173.
322. Bandura, A. Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory / A. Bandura. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986. – 276 p.
323. Barab, S.A. Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective / S.A. Barab, W.-M. Roth // Educational Researcher. – 2006. – Vol. 35, N. 5. – P. 3–13.
324. Beebe-Frankenberger, M. Sorting second-grade students: differentiating those retained from those promoted / M. Beebe-Frankenberger,

K.M. Bocian, D.L. MacMillan // *J. of Educational Psychology*. – 2004. – Vol. 96, № 2. – P. 204–215.

325. Berry, J.W. *Cross-cultural psychology Research and applications* / J.W. Berry, Y.H. Poortinga, M.H. Segall & P.R. Dasen. – New York: Cambridge University press, 1992. – 415 p.

326. Bishop, D. The underlying nature of specific language impairment / D.Bishop // *J. of child psychology and psychiatry*. – 1992. – Vol. 33, № 5. – P. 3–66.

327. Borkowski, J.G. Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students / J.G. Borkowski, R.S. Weyhing, M. Carr // *J. Educ. Psychology*. – 1988. – Vol. 80, № 1. – P. 3–25.

328. Bruner, J. *Process of Education* / J. Bruner. – Cambridge, 1961. – 156 p.

329. *Culture and psychology* / ed. by D. Matsumoto. – Oxford : University press, 2001. – 718 p.

330. Chapman, R.S. *Processes in Language Acquisition and Disorders* / R.S. Chapman. – St. Louis: Mosby Year Book, 1992. – 305 p.

331. *Children with Minimal Brain Damage*. Cited in Tarnopol, L. (Ed.) *Learning Disabilities Introduction to Educational and Medical Management*. Springfield: Thomas, 1969. – 244 p.

332. Christenson, S.L. Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success / S.L. Christenson, T. Rounds, D. Gorney // *School Psychology Quarterly*. – 1992. – Vol. 15, № 5. – P. 178–206.

333. Chomsky, N. *Current issues in linguistic theory* / N. Chomsky // The Hague: Mouton, 1967. – 367 p.

334. Cole, M. *Cultural psychology: A once and future discipline* / M. Cole // Cambridge: Harvard University Press, 1996. – 285 p.

335. Dornbusch, S.M. The relation of parenting style to adolescent school performance / S.M. Dornbusch, P.L. Ritter, P.H. Leiderman // *Child Development*. – 1987. – Vol. 58, № 5. – P. 1244–1257.

336. Elliot, A.J. Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: an experimental test / A.J. Elliot [et al.] // *J. of Educational Psychology*. – 2005. – Vol. 97, № 4. – P. 630–640.

337. Epstein, J.L. What principals should know about parent involvement / J.L. Epstein // *Principal*. – 1987. – January. – P. 6–9.

338. Ethington, C. A test of a model of achievement behaviors / C. Ethington // *American Educational Research Journal*. – 1991. – Vol. 28, № 12. – P. 155–172.

339. Evans, M.H. Foundation-level dyslexia: assessment and treatment // M.H. Evans // *J. of Learning Disabilities*. – 1999. – Vol. 32, № 5. – P. 394–405.

340. Farnham–Diggory, S. The learning – disabled child / S. Farnham–Diggory. – Cambridge, London: Harvard University Press, 1992. – 208 p.

341. Fasio, B. Arithmetic calculation, short-term memory, and language performance in children with specific language impairment: a 5-year follow-up / B. Fasio // J. of Speech, Language & Hearing Research. – 1999. – Vol. 42, № 2. – P. 420–431.

342. Guardian, M. Communicating across cultures / M. Guardian. – London: Harvard University Press, 1999. – P. 61–75.

343. Gruszczyk–Kolczyńska, F. Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki / F. Gruszczyk–Kolczyńska. – Warszawa: Wyd. Zw. Zaw., 1988. – 184 s.

344. Hess, R.D. Family and school as educational institutions // R.D. Hess, S.D. Holloway // Review of child development research. – 1985. – Vol. 7, № 3. – P. 179–222.

345. Hutmacher, W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium, Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996 / University of Berne. – Berne, 1996. – P. 357–364.

346. Keys, S.G. Transforming school counseling to serve the mental health needs of at-risk youth / S.G. Keys, F. Bemak & E.J. Lockhard // J. of counseling & development. – 1998. – Vol. 76, № 4. – P. 381–388.

347. Kinney, Y. The search for subtypes of specific learning disability / Y. Kinney // J. of Learning Disabilities. – 1984. – Vol. 17, № 1. – P. 39–50.

348. Kravetz, S. LD, interpersonal understanding, and social behavior in the classroom / S. Kravetz [et al.] // J. of Learning Disabilities. – 1999. – Vol. 32, № 3. – P. 248–255.

349. Kroeber, A.L. Culture: A critical review of concepts and definitions / A.L. Kroeber, C. Kluckholm. – Cambridge, MA: Peabody Museum. – 1952. – Vol 47, № 1. – P. 128–138.

350. Leonard, L. Some problems facing accounts of morphological deficits in children with specific language impairment / L. Leonard // Specific language impairment in children. – 1994. – Vol. 4, № 10. – P. 91–105.

351. Lepper, M.R. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates / M.R. Lepper, J.H. Corpus, S.S. Iyengar // J. of Educational Psychology. – 2005. – Vol. 97, № 2. – P. 184–196.

352. Linnenbrink, E.A. The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning / E.A. Linnenbrink // J. of Educational Psychology. – 2005. – Vol. 97, № 2. – P. 197–213.

353. Maller, M. A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement / M. Maller, M. Abu-Hilal // *J. of Educational Psychology*. – 2000. – Vol. 20, №1. – P. 75–84.
354. Montgomery, J. Sentence comprehension and working memory in children with specific language impairment / J. Montgomery // *Topic in language disorders*. – 1996. – Vol. 17, № 5. – P. 19–32.
355. Pepin Arthur, C. The IQ Test – Educationis Bugaloo / C. Pepin Arthur // *The Clearing – House*. – 1971. – № 5. – P. 278–280.
356. Robertson, J. Neuropsychological intervention dyslexia: two studies on british pupils / J. Robertson // *J. of Learning Disabilities*. – 2000. – Vol. 33, № 2. – P. 137–148.
357. Rogers, C. Freedom to learn for the 80's / C. Rogers. – New York: Cambridge University press, 1983. – 325 p.
358. Serpell, R. Education, schooling, and literacy / R. Serpell, G. Hatano // *Handbook of cross-cultural psychology*. – Boston: Allyn & Bacon. – 1996. – Vol. 2, № 4. – P. 339–376.
359. Shaywitz, S.E. Persistence of dyslexia: the connecticut longitudinal study at adolescence / S.E. Shaywitz // *Pediatrics*. – 1999. – Vol. 104, № 6. – P. 1351–1359.
360. Singh, H. Barriers to communication in science education / H. Singh // *Education Today*. – 1995. – Vol. 45, № 3. – P. 127–136.
361. Steinberg, L. Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed / L. Steinberg, S.D. Lamborn, S.M. Dornbusch // *Child Development*. – 1992. – Vol. 63, № 5. – P. 1266–1281.
362. Swanson, H.L. Individual and age related differences in children's working memory / H.L. Swanson // *Memory and cognition*. – 1996. – Vol. 24, № 3. – P. 70–82.
363. Szemińska, A. Rozwoj pojęć matematycznych u dziecka / A. Szemińska // *Nauczanie początkowe matematyki: podręcznik dla nauczyciela / Rodz. red. z Semadniego*. – Warszawa: WSIP., 1981. – T. 1. – S. 112–252.
364. Tarnopol, L. Learning Disorders in Children Diagnosis Medication Education / L. Tarnopol. – Boston, Mass.: Little, Brown, 1971. – 225 p.
365. Tonnessen, F.E. Options and limitations of the cognitive psychological approach to the treatment of dyslexia / F.E. Tonnessen // *J. of Learning Disabilities*. – 1999. – Vol. 32, № 5. – P. 386–393.
366. Triandis, H. C. Odysseus wandered for 10, I wondered for 50 years / H. C. Triandis [Electronic resource]. – <http://www.as.wvu.edu/culture/index-cc.html>. – Date of access: 15.09.09.
367. Triandis, H. C. Subjective culture / H. C. Triandis [Electronic resource]. – <http://www.as.wvu.edu/culture/index-cc.html>. – Date of access: 15.09.09.

368. Tylor, E.B. Researches into the early history of mankind and development of civilization / E.B. Tylor. – London: John Murray, 1865. – 325 p.

369. Weismer, S.E. An examination of verbal working memory capacity in with specific language impairment / S.E. Weismer // J. of Speech, Language, & Hearing Research. – 1999. – Vol. 42, № 5. – P. 1349–1351.

370. Wilson, V. A meta analisis of the relationship between science achievement and science attitude: kindergarten through college / V. Wilson // J. of Research in Science Teaching. – 1983. – Vol. 20, № 15. – P. 839 – 850.

371. McClelland, A. Psychological and psychiatric aspects of learning difficuties / A. McClelland // Brit. J. Hosp. Med. – 1986. – Vol. 36, № 1. – P. 25–32.

Список публикаций автора

1–А. Лауткина, С.В. Адаптация выпускников детских садов с нарушениями речи к условиям общеобразовательной школы / С.В. Лауткина, А.В. Подласенко // Пути, тенденции и направления развития социальной сферы: материалы Междунар. научн.-практ. конф., Витебск, 23 мая 2008 г. / Вит. гос. ун-т; редкол.: А.П. Орлова [и др.]. – Витебск, 2008. – С. 316–318.

2–А. Лауткина, С.В. Влияние общего недоразвития речи на формирование предпосылок успешной учебной деятельности / С.В. Лауткина // Актуальные проблемы педагогики и психологии детства: материалы Междунар. научн.-практ. конф., Могилев, 9-10 апр. 2003 г. / Могилевск. гос. ун-т им. А.А. Кулешова, Упр. обр-ния Могилевск. облсп-ма; редкол.: В.В. Авраменко [и др.]. – Могилев, 2003. – С. 209–211.

3–А. Лауткина, С.В. Влияние языковой культуры на успеваемость младших школьников с речевыми нарушениями / С.В. Лауткина // Начальное образование XXI века: межвузовский сб. научн.-методич. ст. / под общ. ред. Н.А. Фандиной. – Брянск: Изд-во БГУ, 2008. – С. 26–30.

4–А. Лауткина, С.В. Изучение антонимии у младших школьников с общим недоразвитием речи / С.В. Лауткина // Диагностика: теория, практика, инструментарий: сб. научн. ст. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск, 2003. – С. 224–229.

5–А. Лауткина, С.В. К вопросу о повышении успеваемости младших школьников с общим недоразвитием речи / С.В. Лауткина // Психолого-педагогические проблемы развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития: материалы Междунар. научн.-практ. конф., посвященной 75-летию со дня рождения К.Г. Ермиловой, Минск, 8–9 июня 2004 г. / Минск. гос.

пед. ун-т им. М. Танка и научн.-методич. учр. «НИО»; редкол.: Н.Н. Баль [и др.]. – Минск, 2004. – С. 143–146.

6–А. Лауткина, С.В. К понятию «культура» в психологических исследованиях / С.В. Лауткина // Социогенетический и персоногенетический потенциал личности как приоритет образовательной деятельности: сб. науч. ст. / под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – С. 87–88.

7–А. Лауткина, С.В. К проблеме влияния общего недоразвития речи на успеваемость младших школьников / С.В. Лауткина // Дефектологическое образование в республике Беларусь: состояние и перспективы: материалы респ. науч.-практ. конф., Минск, 29–30 мая 2001 г. : в 2 ч. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: Л.И. Алексина [и др.]. – Минск, 2001. – Ч. 2. – С. 99–102.

8–А. Лауткина, С.В. К проблеме изучения понятия «коммуникативная культура» / С.В. Лауткина, А.Н. Акулович // III Машеровские чтения: материалы республ. научно-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 24–25 марта 2009 г. / Вит. гос. ун-т; редкол. : А.Л. Гладков [и др.]. – Витебск, 2009. – С. 133–135.

9–А. Лауткина, С.В. К проблеме изучения причин низкой успеваемости младших школьников / С.В. Лауткина // Формирование профессиональной культуры специалистов социальной и образовательной сфер: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 18–19 окт. 2007 г. / Витебск. гос. ун-т им. П.М. Машерова; отв. ред.: А.П. Орлова. – Витебск, 2007. – С. 125–128.

10–А. Лауткина, С.В. К разработке теоретических положений Л.С. Выготского об обобщении у младших школьников с общим недоразвитием речи / С.В. Лауткина // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 105-летию со дня рождения выдающегося ученого Л.С. Выготского, Гомель, 17–18 окт. 2001 г. / Гомельск. гос. ун-т им. Ф. Скорины; редкол.: Д.Г. Лин [и др.]. – Гомель, 2001. – С. 71–73.

11–А. Лауткина, С.В. Лингвокультурологическое исследование письменного текста младших школьников с речевыми нарушениями / С.В. Лауткина // Зб. навук. прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі / рэдкал. : А.І. Таўгень (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА “Акад. паслядыпл. адукацыі”. – Мінск: АПА, 2009. – Вып. 5. – С. 147 – 163.

12–А. Лауткина, С.В. Мыслительный и речевой компоненты языковой культуры как детерминанты успешной социализации школьников с речевыми нарушениями / С.В. Лауткина // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XVI (63) Региональной научн.-практ. конф. преподавателей, научн. сотрудников и аспирантов, Витебск, 16–17 марта 2011 г. / Вит. гос. ун-

т; редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.], том 2. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – С. 353 – 355.

13–А. Лауткина, С.В. Особенности вербального ассоциирования у младших школьников с общим недоразвитием речи / С.В. Лауткина // Вестник ВГУ. – 2003. – № 3 (29). – 2003. – С. 61–66.

14–А. Лауткина, С.В. Особенности обобщения у школьников с общим недоразвитием речи / С.В. Лауткина // Психолого-педагогические основы формирования личности на разных этапах онтогенеза: сб. научн. ст. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск, 2002. – С. 120–128.

15–А. Лауткина, С.В. Особенности понимания педагогами структурно-содержательных характеристик языковой культуры / С.В. Лауткина // XIV (61) Региональная научн.-практ. конф. преподавателей, научн. сотрудников, аспирантов ун-та: сб. ст. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; под ред. И.М. Прищепы. – Витебск, 2009. – С. 193–197.

16–А. Лауткина, С.В. Особенности рассказов-описаний у младших школьников с общим недоразвитием речи / С.В. Лауткина // Гендер и проблемы коммуникативного поведения: материалы первой Междунар. науч. конф., Новополоцк, 28–29 нояб. 2002 г. / Полоцк. гос. ун-т; редкол.: А.А. Гугнин [и др.]. – Новополоцк, 2002. – С. 112–115.

17–А. Лауткина, С.В. Особенности текста: культурологический аспект / С.В. Лауткина // Психологический журнал. – 2009. – № 4 (24). – С. 26–31.

18–А. Лауткина, С.В. Письменный дискурс младших школьников с речевыми нарушениями как объект языковой культуры / С.В. Лауткина // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: материалы 4 Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 10–11 апр. 2009 г. / СПбИУиП; редкол.: В.П. Дежкин [и др.]. – Санкт-Петербург, 2009. – Ч. 2. – С. 62–64.

19–А. Лауткина, С.В. Постмодернистский социокультурно-интердетерминистский диалогизм как методологический подход в изучении языковой культуры / С.В. Лауткина // Пути, тенденции и направления развития социальной сферы: материалы II Международной научн.-практ. конф., Витебск, 3–4 дек. 2009 г. / Витебск. гос. ун-т им. П.М. Машерова; редкол.: Г.А. Качан [и др.]. – Витебск, 2009. – С. 155–157.

20–А. Лауткина, С.В. Проблема мотивации учения младших школьников с речевыми нарушениями и ее связь с успеваемостью / С.В. Лауткина // Психологический журнал. – 2009. – № 1 (21). – С. 26–31.

21–А. Лауткина, С.В. Проблема психологической адаптации детей с речевыми нарушениями / С.В. Лауткина, А.В. Подласенко // Социальные проблемы современного общества и человека: пути решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 15–16 марта

2007 г. / Витебск. гос. ун-т им. П.М. Машерова; редкол.: Н.И. Бумаженко [и др.]. – Витебск, 2007. – С. 143–144.

22–А. Лауткина, С.В. Психологические аспекты ментальности в языковой культуре / С.В. Лауткина // Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета: материалы 8 Междунар. научн. конф., Смоленск, 20–21 нояб. 2008 г. / Смол. гос. ун-т; редкол.: А.Е. Егоров [и др.]. – Смоленск, 2008. – Ч. 2. – С. 6–10.

23–А. Лауткина, С.В. Психологические и психолингвистические особенности речевых высказываний младших школьников с нарушениями речи / С.В. Лауткина // Личность – слово – социум: материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 апр. 2006 г.: в 2 ч. / ИСЗ им. Широкова и ЧПУП «Паркус плюс»; отв. ред. В.В. Фалалеев. – Минск, 2006. – Ч. 2. – С. 190–194.

24–А. Лауткина, С.В. Психолого-педагогическая компетентность выпускника дефектолога / С.В. Лауткина // Психолого-педагогическая культура учителя-дефектолога: материалы республиканской науч.-практ. конф., Минск, 24 окт. 2007 г. / БГПУ; редкол. Н.Н. Баль [и др.]; отв. ред. В.А. Шинкаренко. – Минск : БГПУ, 2007. – С. 56–59.

25–А. Лауткина, С.В. Своеобразие языковой культуры младших школьников / С.В. Лауткина // Личность в пространстве и времени: материалы II Междунар. научн. конф., Смоленск, 23–24 нояб. 2009 г. / Смол. гос. ун-т; редкол.: А.Е. Егоров [и др.]. – Смоленск, 2009. – С. 250–254.

26–А. Лауткина, С.В. Слухоречевая память и ее связь с успеваемостью младших школьников с речевыми нарушениями / С.В. Лауткина // Индивидуальная образовательная траектория личности как субъекта поликультурного мира: сб. научн. ст. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск, 2007. – С. 240–247.

27–А. Лауткина, С.В. Специфика языковой культуры и успеваемости детей младшего школьного возраста с нарушениями речи / С.В. Лауткина // Дзіцячы сад-школа: праблема пераемнасці, навучання і выхавання : матэрыялы VII Міжнар. навук.-практ. канф., г. Мазыр, 21–22 кастр. 2010 г. / УА МДПУ імя І.П. Шамякіна; рэдкал. Б.А. Крук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мазыр, 2010. – С. 237–238.

28–А. Лауткина, С.В. Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры детей младшего школьного возраста / С.В. Лауткина // Веснік ВДУ. – 2010. – № 6 (60). – С. 90–95.

29–А. Лауткина, С.В. Сущностные характеристики феномена «языковая культура» в образовательном процессе / С.В. Лауткина // Пути повышения качества практической подготовки специалистов по

социальной работе: материалы междунар. науч.-практ. семинара, Витебск, 28 мая 2009 г. / Вит. гос. ун-т; редкол.: А.П. Орлова [и др.]. – Витебск, 2009. – С. 108–111.

30–А. Лауткина, С.В. Успеваемость младших школьников с общим недоразвитием речи / С.В. Лауткина // Психологическая служба. – 2005. – №1. – С. 41–51.

31–А. Лауткина, С.В. Успеваемость младших школьников с речевыми нарушениями: психолого-педагогический аспект: учеб.-метод. пособие для слушателей ИПК и ПК / С.В. Лауткина. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – 114 с.

32–А. Лауткина, С.В. Феномен языковой культуры как многоаспектное психологическое образование / С.В. Лауткина // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: материалы 3 Междунар. научн.-практ. конф., Москва-Пушкино, 7–8 апр. 2010 г. / Научн. сессия ИРОТ; научн.ред.: Г.П. Новикова. – М.: ИРОТ, 2010. – С. 150–154.

33–А. Лауткина, С.В. Феномен языковой культуры: особенности проявления и формирования / С.В. Лауткина // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XV (62) Региональной научн.-практ. конф. преподавателей, научн. сотрудников и аспирантов, посвященной 100-летию со дня основания УО «ВГУ им. П.М. Машерова», Витебск, 3–5 марта 2010 г. / Вит. гос. ун-т; редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – С. 205–206.

34–А. Лауткина, С.В. Формирование успешной успеваемости младших школьников с речевой патологией / С.В. Лауткина // Современные психологические технологии влияния на личность: сб. научн. ст. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск, 2005. – С. 226–232.

35–А. Лауткина, С.В. Этиология отставаний в учебной деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) / С.В. Лауткина // Наука и творчество молодежи – XXI веку: материалы V (50) науч. конф. студентов, магистрантов и аспирантов / Витебск, 20 февр. 2001 г. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова; редкол.: О.Е. Антипенко [и др.]. – Витебск, 2001. – С. 133.

36–А. Лауткина, С.В. Языковая культура в психологической науке: история и современность / С.В. Лауткина // Современные тенденции конструирования персогонетического нарратива на основе элементов социогенетического феномена: материалы Междунар. научн. конф. «Проблемы организации работы с различными категориями детей и молодежи» / Витебск, 22–23 дек. 2009 г. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск, 2009. – С. 19–24.

37–А. Лауткина, С.В. Языковая культура и языковая компетенция как факторы повышения качества образования / С.В. Лауткина // Современные тенденции конструирования персoгенетического нарратива на основе элементов социогенетического феномена: материалы Междунар. научн. конф. «Проблемы организации работы с различными категориями детей и молодежи» / Витебск, 22–23 дек. 2009 г. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск, 2009. – С. 98–101.

38–А. Лауткина, С. Языковая культура: психологические основы формирования и связь с успеваемостью / С. Лауткина // Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Perspektywa pedagogiczna: praca zbiorowa / Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu; red. nauk. A. Musioł. – Racibórz, 2009. – S. 105–109.

39–А. Лауткина, С.В. Языковая культура: функции и методолого-психологические основания формирования и развития / С.В. Лауткина // Зб. навук. прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі / рэдкал. : А.І. Таўгень (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА “Акад. паслядыпл. адукацыі”. – Мінск: АПА, 2008. – Вып. 4. – С. 129–137.

40–А. Логопсихология: уч.-мет. пособие / авт-сост. С.В. Лауткина. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – Витебск, 2007. – 173 с.

41–А. Łautkina, S. Psychologiczna adaptacja dzieci z zaburzeniami mowy do warunków szkolnych / S. Łautkina, A. Podłasienko // Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Perspektywa pedagogiczna: praca zbiorowa / Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu; red. nauk. A. Musioł. – Racibórz, 2009 – S. 140–147.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Ранжирование причин низкой успеваемости

Фамилия, имя, отчество _____

Место работы, учебы _____

Общий педагогический стаж _____

Возможные причины низкой успеваемости младших школьников. Наиболее сильно влияющую причину обозначьте 1 (главная), следующая причина по силе влияния – 2 (вторая и т.д.). Далее – про-ранжируйте.

Причины низкой успеваемости	Дети младшего школьного возраста	Дети младшего школьного возраста с речевыми нарушениями
1. Низкий уровень устной речи (НУУР)		
2. Низкий уровень письменной речи (НУПР)		
3. Слабое здоровье (СЗ)		
4. Недостаточное внимание и контроль со стороны семьи (КС)		
5. Низкий уровень мышления (НУМ)		
6. Низкий уровень памяти (НУП)		
7. Низкий уровень внимания (НУВ)		
8. Низкий уровень самоорганизации и работоспособности (НУС)		
9. Низкая мотивация учения, отрицательное отношение к учению (НМУ)		
10. Низкий уровень графомоторики (НУГ)		
11. Плохое поведение, недисциплинированность (ПП)		
12. Пробелы в знаниях (ПЗ)		
Иная причина (допишите)		

Примерные темы и вопросы интервью с учителями начальных классов, дефектологами

Тема 1. Языковая культура

1. Как вы понимаете термин «языковая культура»?
2. Как вы понимаете термин «культура»?
3. В чем сходство и различие терминов «языковая культура» и «культура»?
4. Вычлените компоненты языковой культуры?
5. Что, на Ваш взгляд, относится к ценностям языковой культуры?
6. Вы повышаете свою языковую культуру? Если да, то для чего?
7. Знакомы ли Вы с профессиональной литературой по повышению языковой культуры?
8. Вы по-разному готовитесь к уроку русского языка и литературного чтения? В чем это выражается?
9. От чего, на Ваш взгляд, зависит качество преподавания языковых дисциплин?

Тема 2. Языковая деятельность учителя

10. Проводите ли Вы анализ своей речевой деятельности на уроке? Если проводите, то когда: сразу после урока, спустя некоторое время?
11. Какие Вы можете назвать причины удачных и неудачных монологических выступлений на уроке?
12. Как Вы фиксируете результаты самоанализа своей речи?

Тема 3. Языковая культура учащегося

13. Какие категории учащихся имеют низкий уровень языковой культуры?
14. В чем это проявляется?
15. Что необходимо делать для повышения уровня языковой культуры учащихся?
16. На каких предметах низкий уровень языковой культуры особенно явно себя проявляет? В чем это выражается?
17. Влияет ли это на итоговую отметку? Если влияет, то как Вы это поясняете учащемуся?

18. Отражает ли отметка уровень знаний учащегося?
19. Имеется ли связь между языковой культурой и уровнем успеваемости? В чем это выражается?
20. Какие факторы речевой среды (окружения) влияют на формирование языковой личности учащегося?
21. Имеются ли различия в языковой культуре сельского учащегося и городского?
22. Влияет ли материальное благополучие семьи на уровень языковой культуры? В чем это проявляется?

Тема 4. Успеваемость учащихся

23. Хороший учащийся – это...
24. «Плохой» учащийся – это...
25. Хороший учитель – это ...
26. «Плохой» учитель – это....

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица В – Контент-единицы (интервью)

	1	2	3	4	5	6
1) профессия	учитель-дефектолог	учитель начальных классов				
2) стаж работы	0–5	6–10	11–15	16–20	21–25	свыше 25
3) языковая культура –	знание языка (языков) и его (их) употребление (использование), культура речи (риторика), нормы языка	культура познавательной деятельности (решение поставленных задач, нестандартные решения, проблемные ситуации, высокий уровень мышления)	языковое (вербальное) общение	соблюдение норм, традиций, этикета, ритуалов	ценностно-смысловые доминанты (артефакты)	нет ответа
4) компоненты языковой культуры –	язык (языки) и его (их) употребление (использование), компоненты речи (лексика, грамматика, фонетика и др.)	ценностно-смысловые доминанты (артефакты), (литература)	языковое (вербальное и невербальное) общение (богатство мимики, жестов и др.)	соблюдение норм, традиций, этикета, ритуалов	уровень образованности	нет ответа
5) культура –	адекватность человека (внешний вид, манера поведения и общения, быт, общественные взаимоотношения)	использование общекультурного фонда знаний, готовность учиться, уровень образованности	самосовершенство-вание, саморазвитие, самоопределение	соблюдение норм, традиций, этикета, ритуалов	ценностно-смысловые доминанты (артефакты)	нет ответа

Продолжение таблицы В

6) ценности культуры –	высокий уровень знаний в области устной и письменной речи, знание двух и более языков	ценностно-смысловые доминанты (артефакты: литература, живопись, музыка и др.)	языковое (вербальное) общение	соблюдение норм, традиций, этикета, ритуалов	личностные характеристики человека (уважение к людям, духовность, нравственность, воспитанность)	нет ответа
7) повышаю языковую культуру	чтение художественной литературы, научных изданий, периодики	СМИ+интернет	языковое (вербальное) общение	посещение учреждений культуры (театр, музеи, филармония и др.)	получаю высшее образование, самообразование	нет ответа
8) зависит качество усвоения языковых дисциплин	уровень подготовленности учителя (знание предмета, эмоциональное преподнесение, умение увлечь), уровень общей и языковой культуры	уровень подготовленности учащихся (наличный уровень знаний, обученность)	от двух предыдущих факторов	недостаточность литературы, недостаточная структурированность и систематизированность литературы, в том числе в учебниках, несовершенство программ	от социума (семьи, окружения и др.)	нет ответа
9) знакомы с профессиональной литературой по повышению языковой культуры	да	нет				
10) провожу анализ своей речевой деятельности на уроке	сразу после урока	спустя некоторое время	не провожу	перед уроком		

Продолжение таблицы В

11) причины неудачных уроков (в области языковых дисциплин)	не продумал структуру, вопросы, наглядность	не готовился, забыл информацию	не «интересная» тема для меня, учащихся, слабо эмоциональная, теряюсь, стесняюсь, волнуясь	речевые оговорки, речевые затруднения, билингвизм	учащиеся «поставили» в неловкое положение, сами знают изучаемую тему лучше	нет ответа
12) категории учащихся, имеющих низкий уровень языковой культуры	дети из социально опасных семей (алкоголизм, аморальный образ жизни)	дети из семей, не обеспечивающих высокий уровень речевого развития (мало читают, нет книг, журналов, газет)	дети, не умеющие общаться, имеющие низкий уровень речи и речевой активности	дети из семей, чьи родители слабо образованны, с низкой общей культурой	дети с ОПФР	дети, с которыми не занимаются дома, слабоуспевающие
13) меры по повышению языковой культуры	чтение худ. литературы, СМИ (отдельные разделы, программы)	посещение учреждений культуры (театр, музеи, филармония), кружки, факультативы	языковое (вербальное) общение	творческие задания (сочинения, изложения, рефераты и др.), работа со словарями	повышение общей и языковой культуры учителя, родителей	нет ответа
14) низкий уровень языковой культуры влияет на усвоение дисциплин	языкового цикла (русский язык, белорусский язык, литература, иностранный язык, география, биология, Человек и мир, история)	языкового цикла (русский язык, белорусский язык, литература, Человек и мир) и неязыкового цикла (математика, физика, химия)	на всех предметах, включая ИЗО, труд и др.	нет ответа		
15) имеется ли связь между языковой культурой и успеваемостью	да	нет	не всегда			

Продолжение таблицы В

16) факторы, влияющие на формирование языковой культуры учащихся	среда (ученики класса, школы)	среда (семья)	среда (улица, общественные места, другие люди)	СМИ, интернет, учреждения культуры	сам учитель	нет ответа
17) имеются различия в языковой культуре городского и сельского учащегося	да	нет	не всегда	нет ответа		
18) поясните предыдущее о различии в языковой культуре городского и сельского учащегося	у городского учащегося возможности к языковой реализации выше (средства массовой информации, интернет и др.), кружки, факультативы	у городского учащегося более высокий образовательный и культурный уровень родителей, учителей, сверстников	стартовые возможности у городского и сельского учащихся разные при одинаковых потенциальных возможностях (обученность, мотивация и др.), сельскому пробиться тяжелее	у сельского – ситуация билингвизма, «трясаянка», штампы	у городского выше уровень мышления, он более образован, менее стеснителен, зажат	нет ответа (нет различий)
19) материальное благосостояние влияет на уровень языковой культуры учащегося	да	нет	не всегда	нет ответа		

Продолжение таблицы. В

20) поясните предыдущее о влиянии материального благосостояния на уровень языковой культуры	у детей с «высоким» материальным положением есть возможность приобрести компьютер, др. технику, подключить интернет, они могут позволить себе поездки за рубеж, знакомиться с миром, нанять репетитора	высокий уровень материального положения лишь портит детей, они мало общаются, много времени проводят за компьютером	высокий уровень материального положения лишь портит детей, они растут «ззнайками», считают себя лидерами, думают, что им все позволено	при высоком достатке можно увидеть низкий уровень культуры, при малом – высокий уровень культуры общения и поведения	вливают семья (семейные ценности, уровень образования родителей), социальное окружение, а не уровень материального положения	нет ответа
21) хороший учащийся –	с высокой мотивацией, хочет учиться	умеет слушать, понимать и использовать все это в процессе обучения; старательный, активный, исполнительный, хочет много знать	хороший человек (порядочный, правдивый, отзывчивый, добрый, готовый прийти на помощь)	дисциплинированный, хорошо ведет себя в обществе	с высокой общей и языковой культурой	нет ответа
22) плохой учащийся –	не проявляет интереса к учебе, негативное отношение к учебе и сверстникам	у меня таких нет (таких не бывает)	плохой человек (непорядочный, подлый, плохой друг, лжец)	недисциплинированный, не умеет себя вести, поведение плохое	ленивый	плохой учитель
21) хороший учитель –	«профессионал» (хорошо знает свой предмет, имеет высокую квалификацию), хорошо образован	готов к самосовершенствованию, саморазвитию	хороший человек (порядочный, правдивый, отзывчивый, добрый, готовый прийти на помощь и др.)	любит свою работу, детей и преподаваемый предмет	с высокой общей и языковой культурой (внешний вид, манера поведения и общения, общественные взаимоотношения)	готов и свободное время проводить со своими учениками (экскурсии, походы и др.)

Окончание таблицы В

22) плохой учитель –	«не профессионал» (плохо знает свой предмет, имеет низкую квалификацию), плохо образован	не готов к самосовершенствованию, саморазвитию	плохой человек (непорядочный, подлый, двуличный, лжец и др.)	не любит свою работу, детей и преподаваемый предмет	с низкой общей и языковой культурой (внешний вид, манера поведения и общения, общественные взаимоотношения)	«случайный» человек в профессии (уходит из профессии)
----------------------	--	--	--	---	---	---

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица Г – Фрагмент сводных результатов ранжирования причин низкой успеваемости ДМШВ (180 УНК)

И.О	Стаж	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Наталья Олеговна	3	2	8	6	7	3	9	5	4	1	11	12	10
Ольга Борисовна	-	7	8	6	5	1	3	4	12	2	11	9	10
Ксения Алексеевна	-	2	3	5	4	8	6	12	7	1	11	9	10
Алла Леонидовна	-	7	8	4	1	5	6	9	10	2	11	3	12
Снежана Владимировна	17	7	8	2	1	9	10	11	12	3	4	5	6
Алла Георгиевна	5	4	5	1	2	3	11	10	6	9	12	7	8
Наталья Николаевна	4	6	7	3	2	8	5	9	11	1	10	12	4
Ксения Сергеевна	-	8	9	11	10	3	4	2	5	1	12	6	7
Виктория Владимировна	5	6	7	4	1	12	2	3	5	10	8	9	11
Вера Николаевна	1	1	3	12	4	6	5	7	8	9	2	10	11
Инна Сергеевна	6	4	6	10	12	1	2	7	5	3	11	8	9
Наталья Викторовна	-	5	10	1	2	11	7	6	3	4	9	8	12
Светлана Анатольевна	6	2	8	9	3	1	4	5	7	6	10	12	11
Мария Ивановна	10	2	12	1	9	4	5	6	7	8	10	3	11
Алла Петровна	1	3	4	5	2	7	6	8	1	9	10	12	11
Лилия Матвеевна	-	1	4	2	5	8	3	6	7	9	11	12	10
Наталья Сергеевна	5	10	11	5	4	6	7	12	2	1	9	3	8
Светлана Николаевна	-	6	11	7	2	5	4	8	9	1	12	10	3
Ольга Георгиевна	13	6	8	12	2	1	4	5	3	10	7	11	9
Анна Александровна	5	8	9	3	1	10	11	7	4	2	12	5	6
Оксана Анатольевна	1	11	10	1	2	8	9	6	7	3	12	4	5
Полина Николаевна	8	7	8	2	1	3	4	5	9	6	10	12	11
Дина Борисовна	5	2	1	7	3	6	8	5	4	12	11	9	10
Лидия Львовна	-	2	5	3	6	10	12	4	1	9	7	8	11
Татьяна Григорьевна	-	9	4	8	7	6	5	12	11	3	10	1	2

Методики исследования языковой культуры

Д1 Методики исследования мыслительного компонента языковой культуры

1. «Сравнение понятий»

Цель: выявление особенностей аналитико-синтетической стороны речемыслительной деятельности, оценка возможности распознавания категориальных признаков в ситуации сравнения понятий, выделения общих родовидовых признаков. С помощью этой методики изучалась способность сопоставлять пары слов, находить сходство, а не различие, обобщать общие признаки, вводить оба предмета в систему родовидовых отношений.

Стимульный материал. Пары специально подобранных слов, обозначающих различные предметы или явления (*стол – стул, лето – зима, солнце – земля, автомобиль – поезд, Пушкин – Лермонтов, торф – уголь, плюс – минус, чтение – математика, точка – запятая, метр – сантиметр*).

Процедура проведения. Исследователь предлагает ребенку сравнить 10 пар слов. Его спрашивают, если между ними что-то общее.

Критерии оценки результатов. Фиксируется количество выполненных заданий на понятийном и допонятийном уровнях. К допонятийным обобщениям мы отнесли обобщения, основанные на выделении признаков обоих объектов, функциональных назначениях, наглядных связях и прошлом опыте. К понятийному обобщению мы отнесли тип ответов, при котором оба объекта вводились в систему определенных родовых категорий.

Оценка результатов. I «низкий» уровень продуктивности будут иметь ответы, при которых наблюдаются 4 и менее понятийных обобщений; II «средний» уровень – 5–7 понятийных обобщений; III «высокий» уровень – 8–10 понятийных обобщений.

2. «Определение понятий»

Цель: исследование особенностей и уровня понятийного развития, аналитико-синтетической речемыслительной деятельности, сформированности операций по выделению наиболее существенных признаков понятий, выявление уровня сформированности категориальных понятий.

Стимульный материал. Используются 17 имен существительных единственного числа именительного падежа: *велосипед, нож,*

шапка, письмо, зонтик, подушка, гвоздь, осел, мех, алмаз, лезвие, неприятность, герой, басня, микроскоп, нитроглицерин, чепуха; из них 13 существительных – конкретного характера и 4 – абстрактного; 10 слов являются частотными для детского лексикона.

Процедура проведения. Исследователь дает инструкцию: «Я сейчас назову слово, а ты скажешь, что оно означает, как о нем можно сказать другими словами».

Критерии оценки результатов. Фиксируется количество определений, выполненных на допонятийном и понятийном уровнях. Если испытуемые давали определение, основываясь на наглядно-ситуационных, внешних признаках или через функциональное назначение предмета, фиксировался допонятийный тип обобщения. К понятийному типу обобщения мы отнесли определения, при котором учащиеся вводили предмет в систему определенных категориальных обобщений (родовые отношения).

Оценка результатов. I «низкий» уровень – 4 и менее понятийных обобщений; II «средний» уровень – 5–8 понятийных обобщений; III «высокий» уровень продуктивности – 9–17 понятийных обобщений.

3. «Четвертый лишний»

Цель: оценка способности обобщения, установление уровня сформированности понятийного мышления, возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков, выявление когнитивного стиля.

Стимульный материал. Предметный (картинный вариант из 14 рисунков по 4 предмета в каждом.).

Процедура проведения. Ребенку предлагалось рассмотреть изображения. Инструкция 1. На каждом рисунке изображены четыре изображения. Три из них можно объединить между собой, можно назвать одним словом, а четвертый предмет к ним не подходит. Найди, какой.

Инструкция 2. Найди этот неподходящий предмет, объясни, почему он не подходит к остальным, и скажи, как можно одним словом назвать остальные три предмета?

Критерии оценки результатов. За правильное решение начислялось по 0,5 баллов по трем критериям: выделение «лишнего», объединение в одну группу, объяснение своего выбора вербально. Объединение в одну группу с подбором обобщающего понятия требует выделения существенных признаков, абстрагирования от несущественных и введения объектов в одну категорию (понятийный тип обобщения). При объяснении выбора фиксировалось, сколько обобщающих понятий назовет в каждой серии ребенок.

Оценка результатов. I «низкий» уровень продуктивности будут иметь дети, набравшие сумму оценок 9,5 и менее баллов по 14 предъявленным рисункам; II «средний» уровень – 10–13,5 баллов по всем рисункам; III «высокий» уровень – 14–21 балл.

4. «Противоположности»

Цель: выявление возможности подбора антонимов, исследование внутренних этапов речемыслительного процесса.

Стимульный материал. Письменный бланк с напечатанными словами (6 слов-стимулов: *веселый, умный, богач, добро, медлить, ссориться* и к ним – 6 альтернативных слов).

Процедура проведения. Инструкция. На бланке прочитайте слово (слева) и найдите из группы «зашумленных» слов (справа) только одно, противоположное по значению.

Первая особенность данной методики заключалась в том, что ребенок был освобожден от устного поиска антонима по памяти. Вторая – в подборе альтернативных слов (моделирует внутренние этапы речемыслительного процесса).

Критерии оценки результатов. За каждый правильный ответ начислялся 1 балл (за 6 правильно найденных антонимов среди «зашумленных слов» насчитывалось максимальное количество баллов – 6). Если ребенок «застревал» на этапе начального ориентировочного звена поиска слова («веселый» – «радостный», «ссориться» – «драться»), баллы не начислялись. При «застревании» на этапе грамматического оформления («богач» – «бедный», «ссориться» – «дружба») начислялось по 0,5 балла за ответ. Вычислялись средние показатели в баллах по всем заданиям этой пробы.

Оценка результатов. Использовалась также оценка в баллах соответственно уровню продуктивности при выполнении задания: I «низкий» уровень – 3,5 и менее баллов; II «средний» – 4–5 баллов суммарно по всем антонимам; III «высокий» – сумма 5,5–6 баллов.

Образец бланка методики «Противоположности» (письменный вариант).

Найди слово с противоположным значением и подчеркни его.

веселый	скучный, задумчивый, тихоня, радостный, грустный, недовольный
умный	плохой, отличник, глупый, тихий, спокойный, пятерка
богач	нищий, бедняк, бизнесмен, богатый, толстый, бедный
добро	дружба, радость, порок, зло, щедрый, злоумышленник
медлить	лететь, спешить, стоять, торопиться, потихоньку, плестись
ссориться	дружба, мирно, мириться, успокоиться, драться, вражда

5. Составление рассказа-описания

Цель: исследование анализа как операциональной характеристики языковой культуры.

Стимульный материал: мягкая игрушка «Заяц» (внешним видом напоминающая настоящего зайца).

Процедура проведения. Инструкция 1. Сейчас я покажу тебе игрушку. Это заяц. Внимательно рассмотри его и подробнее устно опиши (до предъявления).

Инструкция 2. Обрати внимание на величину, форму, строение тела зайца, частей его тела и их расположение, а также на цвет и особенности меха. Вспомни и расскажи все, что ты знаешь о зайце (после показа).

Критерии оценки результатов. При интерпретации результатов учитывались количественные показатели (количество выделенных в объекте «Заяц» единиц анализа).

Оценка результатов. Оценка состояния анализа как операциональной характеристики языковой культуры: *I «низкий» уровень* – названо 6 и менее единиц анализа в объекте, *II «средний» уровень* – названо 7–11 единиц, *III «высокий»* – 12 и более единиц.

6. Составление рассказа-описания по сюжетной картинке

Цель: исследование анализа как операциональной характеристики языковой культуры.

Стимульный материал: сюжетная картинка «Белка сидит на ветке сосны и держит в лапках шишку».

Процедура проведения. Инструкция. Посмотри на картинку. Составь как можно более полный рассказ-описание белки.

Критерии оценки результатов. При интерпретации результатов учитывались количественные показатели (количество выделенных в объекте «Белка» единиц анализа).

Оценка результатов. Оценка состояния анализа как операциональной характеристики языковой культуры: *I «низкий» уровень* – названо 6 и менее единиц анализа в объекте, *II «средний» уровень* – 7–11 единиц, *III «высокий»* – 12 и более единиц.

Д2 Методики исследования речевого компонента языковой культуры

5. Составление рассказа-описания

Цель: исследование уровня сформированности связной монологической устной речи как операциональной характеристики языковой культуры.

Стимульный материал: мягкая игрушка «Заяц» (внешним видом напоминающая настоящего зайца).

Процедура проведения.

Инструкция 1. Сейчас я покажу тебе игрушку. Это заяц. Внимательно рассмотри его и подробнее устно опиши (до предъявления).

Инструкция 2. Обрати внимание на величину, форму, строение тела зайца, частей тела и их расположение, а также на цвет и особенности меха. Вспомни и расскажи все, что ты знаешь о зайце (после показа).

Критерии оценки результатов. При интерпретации результатов эксперимента учитывались количественные и качественные показатели.

Количественные показатели:

- 1) количество используемых в рассказе частей речи: имен существительных, глаголов, прилагательных;
- 2) количество используемых в рассказе простых, сложных предложений.

Качественные показатели:

- 1) содержательность высказывания (информационность);
- 2) указание на функции или назначение объекта;
- 3) соблюдение определенной логической последовательности в описании признаков предмета (например, от описания основных свойств к второстепенным);
- 4) соблюдение смысловых и синтаксических связей между фрагментами рассказа;
- 5) степень самостоятельности при составлении рассказа (наличие или отсутствие побуждающих и наводящих вопросов).

Оценка результатов. Оценка состояния связной самостоятельной монологической речи: *I «низкий» уровень продуктивности* – рассказ состоял преимущественно из неправильных предложений, связующие звенья отсутствовали, или рассказ был кратким, незаконченным, в нем было пропущено более 3-х необходимых для понимания рассказа предложений; *II «средний»* – в рассказе имеются грамматически правильно оформленные предложения, однако связующие звенья были представлены эпизодически, рассказ состоял из простых предложений, рассказ краткий; *III «высокий»* – рассказ состоял из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью, последовательностью, полнотой изложения.

6. Составление рассказа-описания по сюжетной картинке

Цель: исследование уровня сформированности связной монологической устной речи как операциональной характеристики языковой культуры.

Стимульный материал: сюжетная картинка «Белка сидит на ветке сосны и держит в лапках шишку».

Процедура проведения. Инструкция. Посмотри на картинку. Составь как можно более полный рассказ-описание белки.

Критерии оценки результатов. При интерпретации результатов эксперимента учитывались количественные и качественные показатели.

Количественные показатели:

1) количество используемых в рассказе частей речи: имен существительных, глаголов, прилагательных;

2) количество используемых в рассказе простых, сложных предложений.

Качественные показатели:

1) содержательность высказывания (информационность);

2) указание на функции или назначение объекта;

3) соблюдение определенной логической последовательности в описании признаков предмета (например, от описания основных свойств к второстепенным);

4) соблюдение смысловых и синтаксических связей между фрагментами рассказа;

5) степень самостоятельности при составлении рассказа (наличие или отсутствие побуждающих и наводящих вопросов).

Оценка результатов. Оценка состояния связной самостоятельной монологической речи: *I «низкий» уровень продуктивности* – рассказ состоял преимущественно из неправильных предложений, связующие звенья отсутствовали или рассказ был кратким, незаконченным, в нем было пропущено более 3-х необходимых для понимания рассказа предложений; *II «средний»* – в рассказе имеются грамматически правильно оформленные предложения, однако связующие звенья были представлены эпизодически, рассказ состоял из простых предложений, рассказ краткий; *III «высокий»* – рассказ состоял из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью, последовательностью, полнотой изложения.

7. Письменное сочинение «Как я провел (-а) лето?»

Цель: исследование уровня сформированности связной монологической письменной речи как операциональной характеристики языковой культуры.

Процедура проведения. Написать сочинение на тему «Как я провел (-а) лето?». Составить как можно более полный рассказ на данную тему.

Критерии оценки результатов. При интерпретации результатов эксперимента учитывались количественные и качественные показатели. Был проведен контент-анализ полученных результатов.

Количественные показатели:

- 1) количество слов в тексте – КСТ;
- 2) количество фраз в тексте – КФТ;
- 3) средняя длина фразы – СДФ;
- 4) использование языковых средств – ИЯС.

Качественные показатели:

- 1) последовательность изложения – ПИ (+ или –);
- 2) композиционная структура – КС (+ или –);
- 3) синтаксическая структура текста – ССТ (параллельная, цепная, цепная и параллельная);
- 4) синтаксическая структура предложения – ССП (простое 2-составное нераспространенное предложение, простое 2-составное распространенное предложение, простое 1-составное нераспространенное предложение, простое 1-составное распространенное предложение, сложносочиненное предложение, сложноподчиненное предложение, сложное бессоюзное предложение);
- 5) ошибки (дисграфические, орфографические).

Оценка результатов. Оценка состояния связной самостоятельной письменной монологической речи: *I «низкий» уровень продуктивности* – рассказ состоял преимущественно из неправильных предложений, связующие звенья отсутствовали или рассказ был кратким, незаконченным, в нем было пропущено более 3-х необходимых для понимания рассказа предложений; *II «средний»* – в рассказе имеются грамматически правильно оформленные предложения, однако связующие звенья были представлены эпизодически, рассказ состоял из простых предложений, рассказ краткий; *III «высокий»* – рассказ состоял из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью, последовательностью, полнотой изложения.

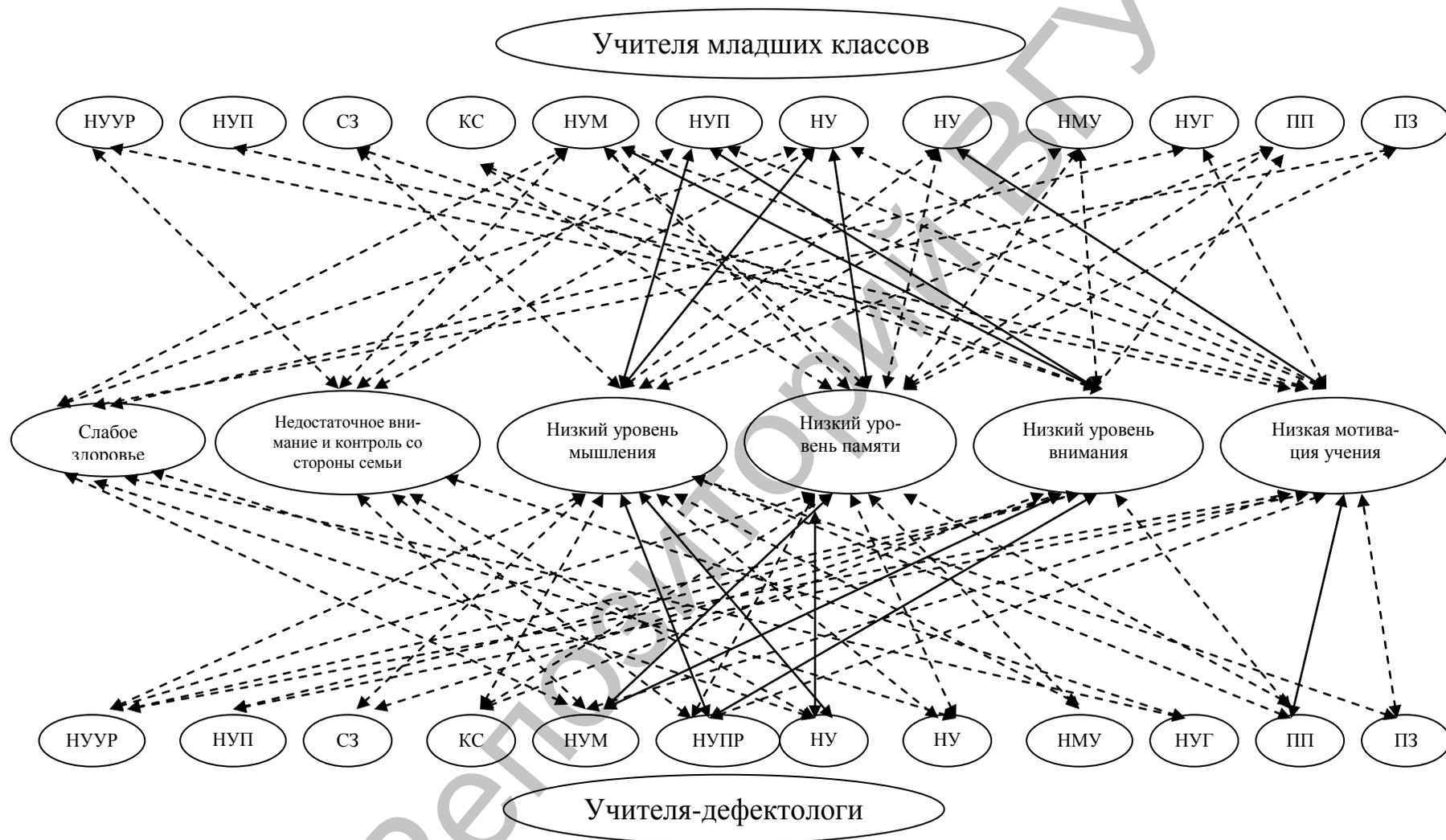


Рисунок Е1 – Корреляционные связи по результатам ранжирования причин низкой успеваемости ДМШВНР

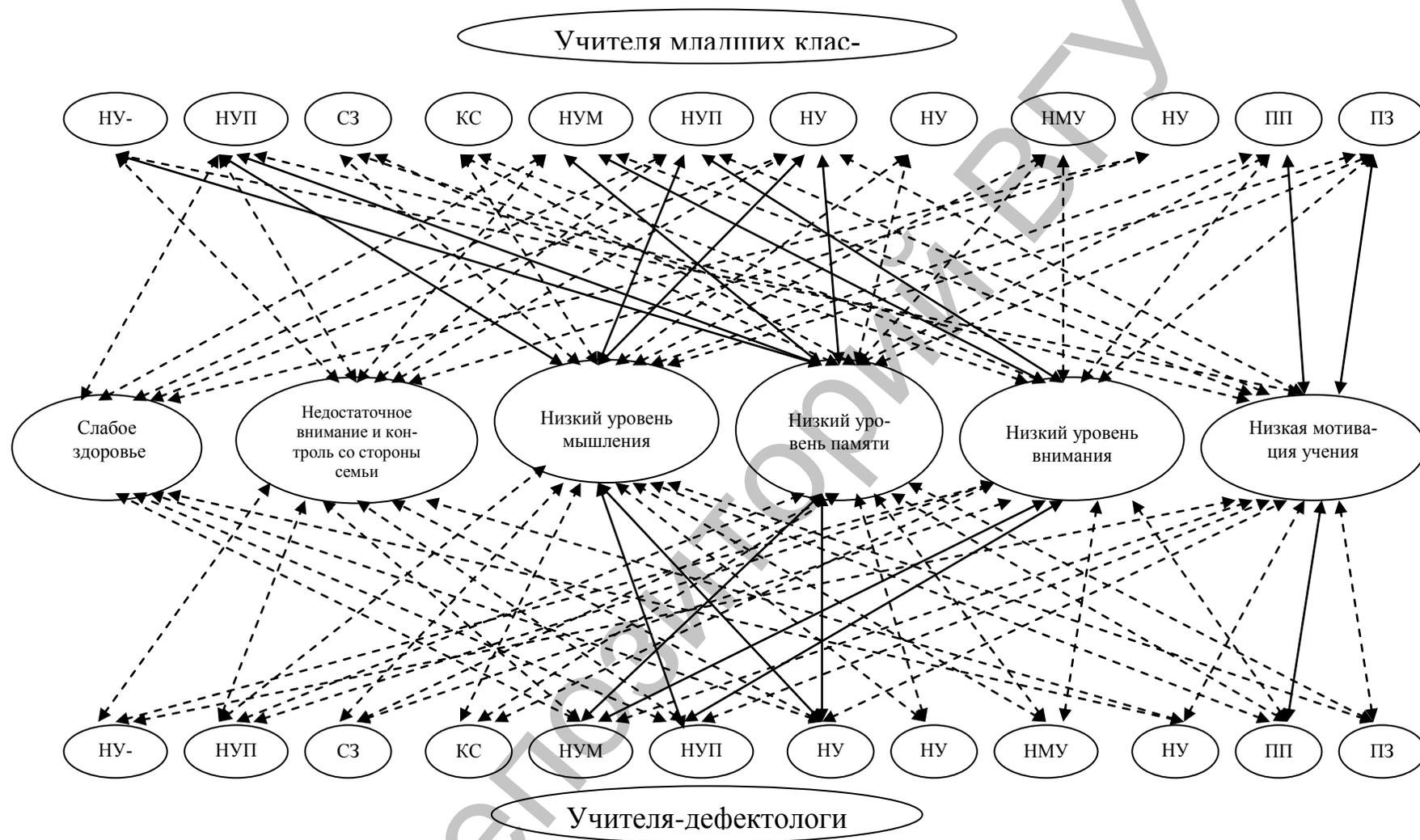


Рисунок E2 – Корреляционные связи по результатам ранжирования причин низкой успеваемости ДМШВ

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Таблица Ж – Средние показатели выполнения методик и успеваемости в ОГ и КГ (1–4 классы)

Методики	1 кл.		2 кл.		3 кл.		4 кл.		Средний показатель	
	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ
Сравнение понятий	5,03±2,31	3,23±1,87	6,83±1,39	4,30±1,75	6,97±1,35**	4,32±2,27**	8,23±1,48	5,58±1,76	6,77±2,02**	4,46±2,07**
Определение понятий	5,33±2,66**	3,43±1,78**	5,63±2,01	3,66±2,22	7,97±1,71*	5,40±3,72*	11,17±3,44*	5,38±2,86*	7,53±3,44**	4,58±2,95**
Четвертый лишний	11,2±2,36	9,73±1,44	11,28±1,99	11,13±1,60	14,15±3,19	11,02±2,50	13,95±2,95	12,01±2,62	12,65±2,98**	11,11±2,28**
Противоположности	4,47±1,18	3,43±1,46	5,02±0,95	4,24±1,23	5,28±0,50**	4,46±1,31**	5,22±1,07	4,06±1,27	5,00±1,00**	4,12±1,34**
«Заяц» (анализ)	9,83±3,66	7,57±2,53	12,13±4,70	8,28±3,67	14,83±4,56*	7,40±3,24*	13,17±3,82	6,50±2,89	12,49±4,54**	7,42±3,22**
«Белка» (анализ)	8,63±3,54	8,17±2,73	11,70±5,97**	7,44±3,04**	14,57±6,14**	7,06±3,41**	11,37±3,88*	6,04±2,55*	11,57±5,39**	7,07±3,04**
Рус. язык	7,23±1,28	4,63±1,45	6,83±1,34	4,74±1,60	7,10±1,35	5,08±1,26	7,00±1,23	3,90±1,18	7,04±1,29**	4,58±1,44**
Рус. лит-ра	7,97±1,27	5,27±1,68	7,97±1,21	6,04±1,53	7,90±1,21	6,28±1,48	7,87±1,22	5,32±1,27	7,93±1,22**	5,78±1,53**
Иностр. язык	-	-	-	-	7,00±1,14	5,58±1,37	6,93±1,23	4,58±1,11	6,97±1,18**	5,08±1,34**
Бел. язык	7,27±1,34	4,60±1,38	7,13±1,28	5,68±1,61	7,30±1,42	5,46±1,40	7,00±1,26	4,16±1,17	7,18±1,31**	5,02±1,53**
Бел. лит-ра	7,87±1,20	4,93±1,29	7,70±1,26	5,78±1,62	7,93±1,08	6,34±1,53	7,87±1,14	5,14±1,12	7,84±1,16**	5,62±1,51**
Человек и мир	8,00±0,98**	5,40±1,50**	8,00±1,17	6,14±1,62	7,57±1,21	6,40±1,19	7,57±1,22	5,28±1,29	7,81±1,15**	5,85±1,47**

** - значимые различия при $p \leq 0,01$

* - значимые различия при $p \leq 0,05$

Характеристики детского сочинения «Как я провел (а) лето?»

Категории контент-анализа

I. Категории (место проведения каникул) (условные обозначения)

1. Деревня – Д
2. Юг (Крым, Кавказ, Турция и др.) – Ю
3. Дача – Да
4. Город – Г
5. Лагерь (оздоровительный, школьный) – Л
6. Комбинированный отдых – К

II. Подкатегории (внешние и внутренние индикаторы)

1. Отдых как таковой (загорал, купался, ловил рыбу, собирал грибы, ягоды, катался на велосипеде и др.) – О
2. Наблюдения (за животными в лесу, в деревне, в городе и др.) – Н
3. Праздники (день рождения свой, друзей, родственников, День Нептуна, Ивана Купалы и др.) – Пр
4. Работа, трудовые обязанности (в поле, в саду, по дому и др.) – Р
5. Игра (с игрушками, сюжетные игры – «Дочки-матери», «Больница», подвижные игры с мячом (футбол), компьютеры, аттракционы и др.) – И

6. Учебные обязанности (повторение таблицы умножения, правил русского языка, написание текстов под диктовку, чтение книг) – УчО

7. Лечение (в санатории, процедуры) – Л

8. Чтение художественной литературы – Чт

III. Оценочное отношение коммуникатора к предмету сообщения

1. Положительное (благоприятное) впечатление – +
2. Отрицательное (неблагоприятное) впечатление – –
3. Нейтральное впечатление – О
4. Сбалансированное (элементы благоприятного и неблагоприятного отношения) впечатление – ±

Вербальное проявление в тексте своего отношения в предмету сообщения – В

IV. Описание или оценка событий коммуникатором

1. Описание событий – ОпС
2. Оценка событий – ОС
3. Элементы описания событий и оценки событий – ОпС+ОС

Характеристики письменного текста

V. Количество слов в тексте – КСТ

VI. Количество фраз в тексте – КФТ

VII. Средняя длина фразы (отношение количества слов к количеству фраз) – СДФ

VIII. Оценка состояния связной самостоятельной письменной речи – ОССПР

1 «высокий» уровень – 3 балла

2 «средний» уровень – 2 балла

3 «низкий» уровень – 1 балл

IX. Последовательность изложения – ПИ (+ или –)

X. Композиционная структура – КС (+ или –)

XI. Использование языковых средств – ИЯС

1. Существительные – С

2. Глаголы – Г

3. Прилагательные – П

4. Наречия – Н

5. Местоимения – М

XII. Синтаксическая структура текста – ССТ

1. Параллельная – П

2. Цепная – Ц

3. Цепная и параллельная – ЦП

XIII. Синтаксическая структура предложения – ССП

1. Простое 2-составное нераспространенное предложение – П2Н

2. Простое 2-составное распространенное предложение – П2Р

3. Простое 1-составное нераспространенное предложение – П1Н

4. Простое 1-составное распространенное предложение – П1Р

5. Сложносочиненное предложение – СС

6. Сложноподчиненное предложение – СП

7. Сложное бессоюзное предложение – СБ

XIV. Ошибки

1. Дисграфические – ДО

2. Орфографические – ОО

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Показатели результатов детских сочинений «Как я провел (-а) лето?»

Таблица И – Фрагмент сводных результатов детских сочинений
«Как я провел (-а) лето?»

Ф.И.	класс	пол	логопат	категория	подкатегории	Оценочное от- ношение	Описание или (и) оценка собы- тий	количество слов	количество фраз	средняя длина фразы	ОССПР
Егор К.	3В	М	-	К	О+И+УчО	+В	ОпС+ОС	57	6	9,5	2
Яна П.	3В	Д	Л	К	О+И	+	ОпС	35	6	5,8	4
Костя К.	3В	М	-	К	О+Чт	+В	ОпС	60	7	8,6	3
Кирилл С.	3В	М	-	К	О+И+Р	+В	ОпС	58	8	7,3	3
Никита Ч.	3В	М	-	К	И+Р	0	ОпС	44	6	7,3	2
Света Л.	3В	Д	-	К	О+Пр+Н+Чт	+В	ОпС	85	13	6,5	2
Миша Р.	3В	М	-	К	О	+	ОпС	45	5	9	3
Маша Р.	3В	Д	-	Г	О+И+Р	0	ОпС	30	3	10	3
Натasha К.	3В	Д	-	Д	О+Пр	+В	ОпС+ОС	64	9	7,1	2
Катя М.	3В	Д	Л	К	О+И+Р	+	ОпС+ОС	46	6	7,7	3
Клава Л.	3В	Д	Л	К	И+УчО+Р	-В	ОпС	36	6	6	4
Вадим Т.	3В	М	-	Д	О	+В	ОпС	37	7	5,3	1
Света К.	3В	Д	-	Л	О	+В	ОпС	27	5	5,4	3
Евгений К.	3В	М	Л	Д	О+Р	+В	ОпС	47	7	6,7	4
Оля Н.	3В	Д	Л	К	О+УчО	+	ОпС	53	8	6,6	4
Ангела П.	3В	Д	Л	Г	О+И	+В	ОпС	97	15	6,5	4
Сева Л.	3В	М	Л	К	О	+В	ОпС	39	6	6,5	3
Игорь Д.	3В	М	Л	Д	О	+В	ОпС	25	3	8,3	4
Катя Ф.	3А	Д	-	К	О+Пр+Н	+	ОпС	32	2	16	2
Маша Т.	3А	Д	-	К	О	+В	ОпС+ОС	46	6	7,7	2
Олег М.	3А	М	-	К	О+И+Р+Н	+В	ОпС	38	5	7,6	3
Дима П.	3А	М	-	К	О	+	ОпС	40	3	13,3	3
Миша К.	3А	М	-	Г	О+И	+В	ОпС	31	5	6,2	3
Елена К.	3А	Д	-	К	О+И	+В	ОпС+ОС	36	3	9	3
Даша К.	3А	Д	-	К	О	+	ОпС	22	5	4,4	3
Света В.	3А	М	-	Г	О+И	0	ОпС	31	4	7,8	4
Коля Е.	3А	М	-	К	О+И	+	ОпС	56	6	9,3	3
Семен К.	3А	М	-	Д	О+И	+	ОпС	17	3	5,7	4
Ксения С.	3А	Д	-	К	О+Л	+В	ОпС+ОС	57	9	6,3	2
Семен Б.	3А	М	-	Д	О	+В	ОпС	33	4	8,25	3
Катя Х.	3А	Д	-	К	О+Пр	+В	ОпС	36	6	9	3
Настя П.	3А	Д	-	К	О	0	ОпС	29	5	5,8	3
Маша К.	3А	Д	-	К	О+Пр	+В	ОпС+ОС	46	5	9,2	2
Маша С.	3А	Д	-	К	О+Н	+	ОпС	54	7	7,7	3
Владик А.	3А	М	-	К	О+Н	+В	ОпС+ОС	223	21	10,6	1
Илья К.	3А	М	Л	К	О+Р	+В	ОпС	21	5	4,2	4

Окончание таблицы И

Ф.И.	Использование языковых средств (ИЯС)					ССТ	П	И	К	Синтаксическая структура предложения (ССП)						
	С	Г	П	Н	М					П2	П1	П	С	С	СБ	
										Н	Р	Н	1	С	П	СБ
Егор К.	13	7	1	3	4	П	+	-	-	2	-	3	-	1	-	
Яна П.	7	8	1	4	2	П	-	-	-	3	-	3	-	-	-	
Костя К.	10	8	1	4	3	П	-	-	-	4	-	2	-	-	1	
Кирилл С.	18	8	2	2	4	П	-	+	1	4	-	2	-	1	-	
Никита Ч.	7	7	1	2	4	ЦП	+	-	-	3	-	-	1	-	2	
Света Л.	19	16	-	8	4	ЦП	-	+	-	10	-	-	2	1	-	
Миша Р.	7	7	4	4	1	П	+	-	-	3	-	-	2	-	-	
Маша Р.	9	8	-	1	1	П	-	-	1	-	-	1	1	-	-	
Натasha К.	10	8	-	5	6	ЦП	+	+	-	4	-	3	1	-	1	
Катя М.	10	11	-	3	4	П	-	-	-	4	-	-	2	-	-	
Клава Л.	11	11	-	3	1	П	+	-	-	-	1	4	-	1	-	
Вадим Т.	10	8	-	4	3	П	-	+	-	4	-	2	1	-	-	
Света К.	2	6	-	5	2	ЦП	+	-	-	2	-	1	-	2	-	
Евгений К.	12	11	-	2	2	П	+	-	-	6	-	1	-	-	-	
Оля Н.	15	11	-	6	2	П	+	-	-	5	1	-	1	1	-	
Анжела П.	24	14	4	9	5	П	+	-	-	8	-	4	1	2	-	
Сева Л.	8	6	1	7	2	П	+	+	-	4	-	-	1	-	-	
Игорь Д.	8	9	-	-	1	П	+	-	-	1	-	3	-	-	-	
Катя Ф.	11	4	3	1	2	П	-	-	-	1	-	-	1	-	-	
Маша Т.	7	6	2	5	3	П	+	-	-	3	-	-	-	1	-	
Олег М.	7	7	1	4	4	П	-	-	-	2	-	1	-	1	2	
Дима П.	9	7	2	4	2	П	-	-	-	4	-	-	-	-	-	
Миша К.	4	7	-	2	3	П	+	-	-	5	-	-	-	-	-	
Елена К.	9	6	-	5	3	ЦП	+	+	-	2	-	-	-	-	-	
Даша К.	8	5	1	-	2	П	-	-	-	5	-	-	-	-	-	
Света В.	12	3	-	-	5	П	-	-	-	3	-	1	-	-	-	
Коля Е.	20	7	1	1	1	П	-	-	-	3	-	-	-	-	2	
Семен К.	10	11	-	3	4	П	-	-	-	4	-	-	2	-	-	
Ксения С.	14	7	2	7	3	П	+	+	-	6	-	2	-	-	1	
Семен Б.	7	4	-	5	5	П	-	-	-	3	-	1	-	1	-	
Катя Х.	10	4	1	2	3	П	+	-	-	4	-	1	-	-	1	
Настя П.	9	3	-	1	1	П	+	-	-	5	-	-	-	-	-	
Маша К.	9	3	2	2	6	П	-	+	-	3	-	1	1	-	-	
Маша С.	15	6	1	5	2	П	-	-	-	7	-	-	-	-	-	
Владик А.	50	28	4	6	6	П	+	-	-	10	-	2	3	-	7	
Илья К.	6	5	3	-	1	П	-	-	-	5	-	-	-	-	-	
Владик Ш.	2	1	-	-	-	П	+	-	-	2	-	-	-	-	-	
Настя К.	6	4	2	5	1	ЦП	-	-	-	3	-	4	-	-	-	
Лера Ж.	7	2	2	-	1	П	+	-	-	1	-	3	-	-	-	

Примечание – М (мальчик), Д (девочка), Л (логопат)

ПРИЛОЖЕНИЕ К

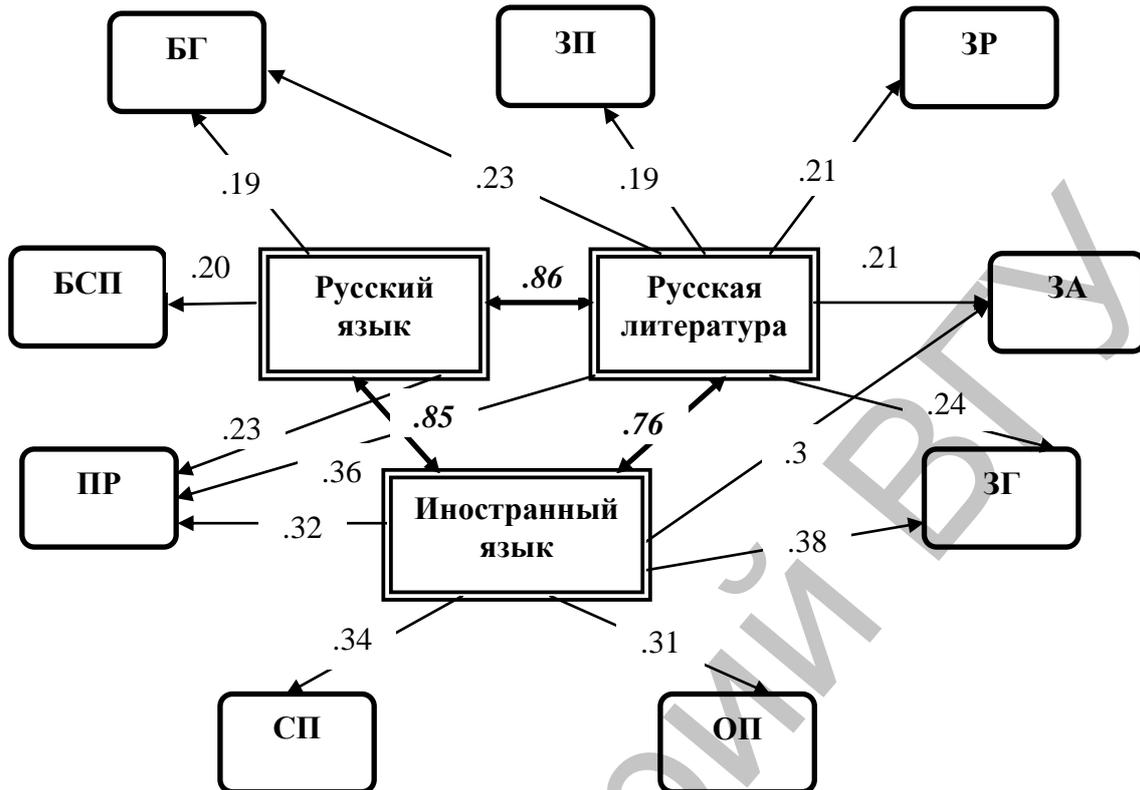


Рисунок К1 – Корреляционные связи показателей методик и успеваемости по русскому языку, литературе и иностранному языку в ОГ

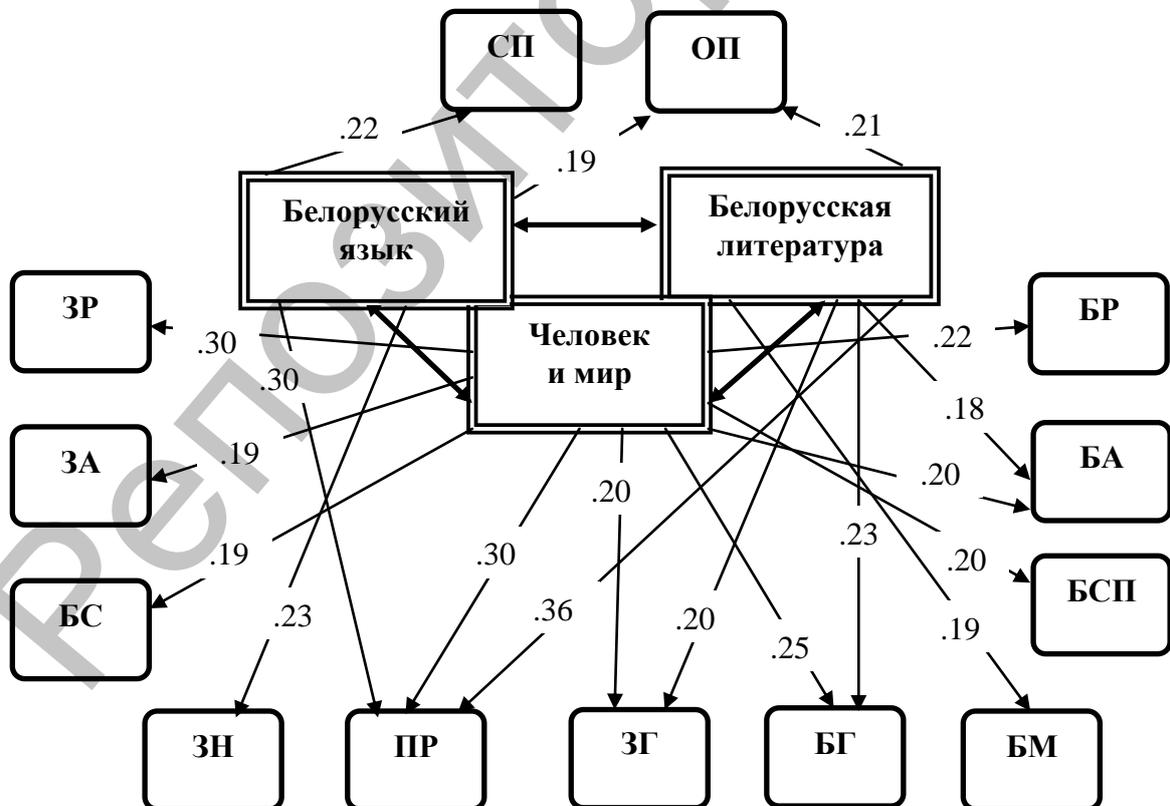


Рисунок К2 – Корреляционные связи показателей методик и успеваемости по белорусскому языку, литературе и предмету «Человек и мир» в ОГ

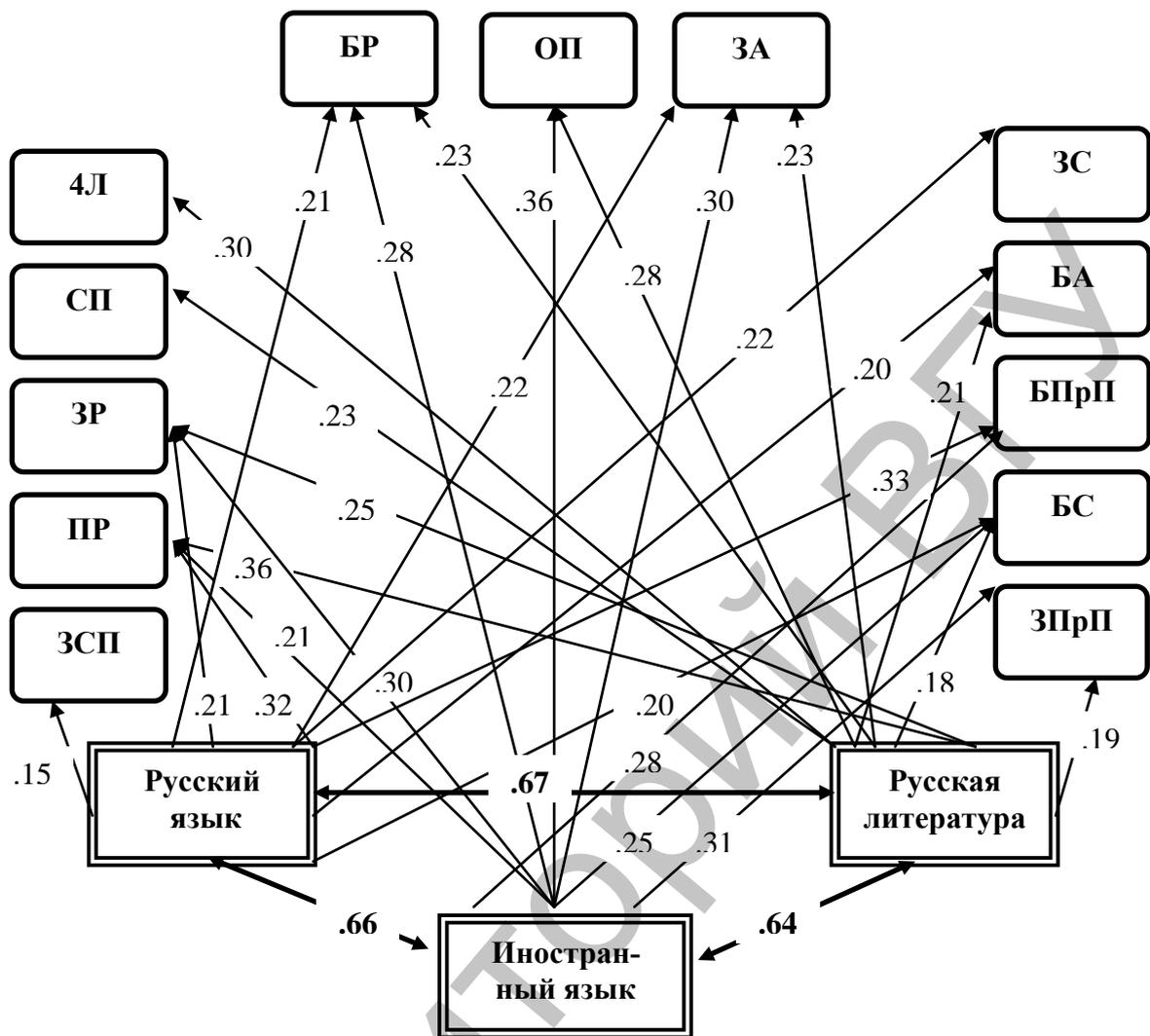
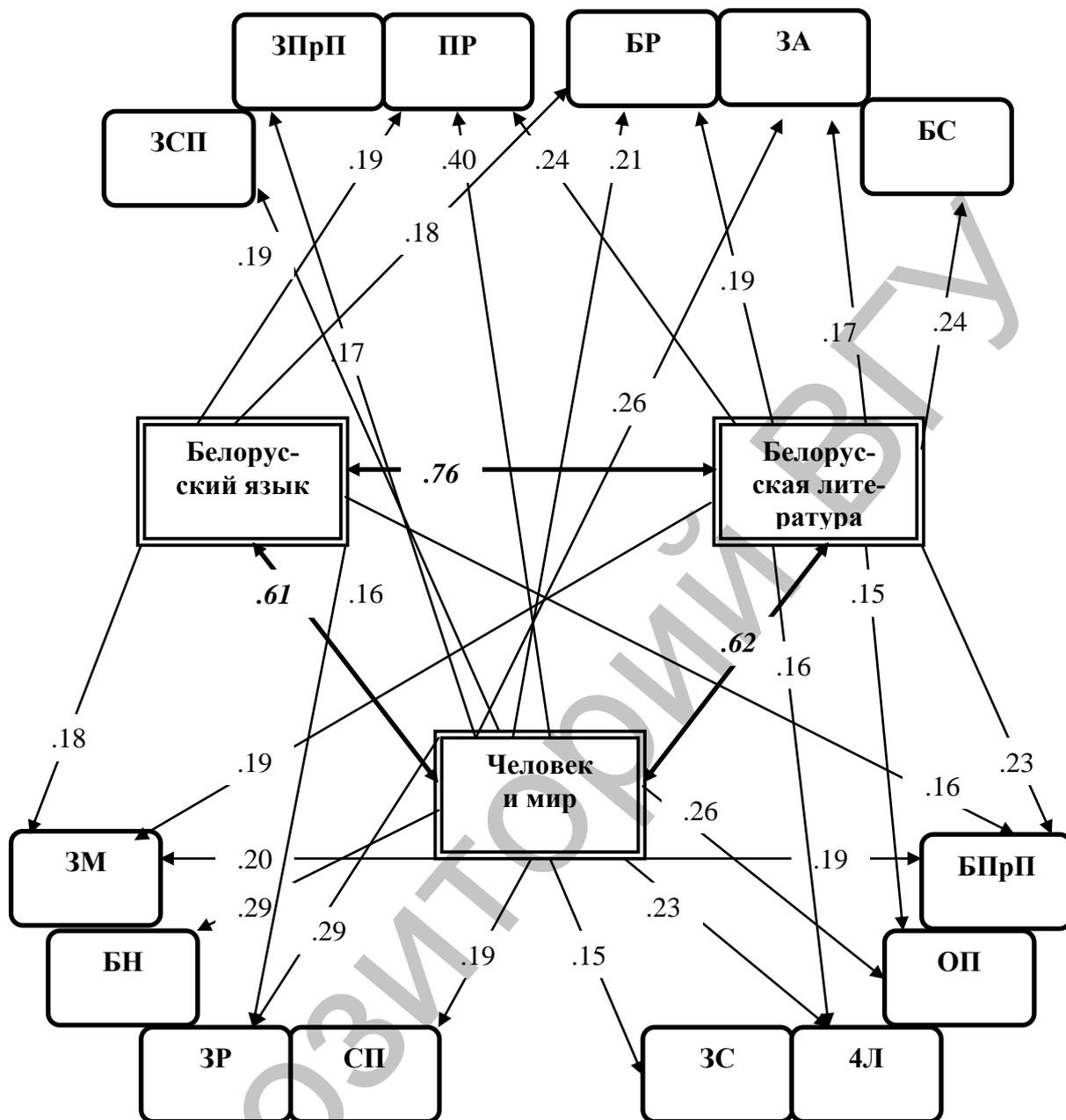


Рисунок К3 – Корреляционные связи показателей методик и успеваемости по русскому языку, литературе и иностранному языку в КГ



Примечание – СП – Сравнение понятий; ОП – Определение понятий; 4Л – Четвертый лишний; ПР – Противоположности; БС – белка, существительные; БГ – белка, глаголы; БН – белка, наречия; БМ – белка, местоимения; БПрП – белка, простое предложение; БСП – белка, сложное предложение; ЗС – заяц, существительное; ЗП – заяц, прилагательные; ЗГ – заяц, глаголы; ЗН – заяц, наречия; ЗМ – заяц, местоимения; ЗПрП – заяц, простое предложение; ЗСП – заяц, сложное предложение; ЗА – заяц, анализ; БА – белка, анализ; ЗР – заяц, рассказ; БР – белка, рассказ.

Рисунок К4 – Корреляционные связи показателей методик и успеваемости по белорусскому языку, литературе и предмету «Человек и мир» в КГ

Научное издание

ЛАУТКИНА Светлана Владимировна

**СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ,
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

Монография

Технический редактор	<i>Г.В. Разбоева</i>
Корректор	<i>Ф.И. Сивко</i>
Компьютерный дизайн	<i>Е.В. Малнач</i>

Подписано в печать 2011. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 10,1. Уч.-изд. л. 9,64. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования

«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

ЛИ № 02330 / 0494385 от 16.03.2009.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.