

9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника.

10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя.

Превыше всего Карл Роджерс ставил ценность и достоинство каждого человека и верил, что люди способны к самоуправлению, если им предоставлены надлежащие условия. После многих лет тщательных исследований он доказал, что в условиях безопасной, поддерживающей среды каждый человек (в том числе и ребенок!) может пройти по пути самооткрытия, самооценки и самоуправляемого учения. Он детально описал процесс создания этой безопасной среды. Исходная предпосылка такова: если мы (учителя, родители или консультанты) заботливы и искренни, эмпатичны и конгруэнтны по отношению к другим людям (нашим ученикам, детям или клиентам), то мы оказываем благотворное влияние на их личностный рост и развитие способности к учению.

Карл Роджерс выделяет два типа учения. Первый тип так называемое *бессмысленное*, основной характеристикой которого является принуждение, оценивание извне, направление на усвоение знаний. Второе *осмысленное*, свободное и самостоятельное, инициируемое самим обучающимся, направленным на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. В книге «Свобода учиться» Карл Роджерс подробно изложил свои взгляды на образование. По его мнению, основная цель образования не должна сводиться к получению «статичных» знаний, необходимо научить обучающегося меняться и приспосабливаться, а также самому добывать необходимые для жизни знания.

## **Н. А. Королёва**

### **ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ДИНАМИКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИКОНА У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ**

Сегодня знание иностранного языка многие подменяют владением лексикой, хранящейся в так называемом ментальном лексиконе – своеобразном словаре в нашей голове, содержащем информацию о значении слова, его произношении, синтаксических характеристиках и т.п. К тому же многие лингвисты сходятся во мнении, что лексикон является своего рода информационной структурой, пассивно хранящейся в долговременной памяти.

Безусловно, важным аспектом в изучении иностранного языка является работа над лексическим компонентом, находящим свое отражение в ментальном лексиконе. За овладением лексической стороной, в свою очередь, стоит не простое запоминание слов, словосочетаний или предложений, а усвоение языковых единиц наряду с правилами их употребления, а также пользование ими в зависимости от коммуникативной задачи. Согласно мнению Е. А. Климович, совершенное владение иноязычным словом подразумевает включение его в систему связей с другими лексическими единицами, подобную таковой

у носителей иностранного языка. Таким образом, современные исследователи сталкиваются с довольно сложной задачей – обнаружить закономерности становления связей в иноязычном лексиконе, которые помогут объяснить, каким образом новое слово входит в лексико-семантическую систему индивида на разных этапах овладения иностранным языком.

Существует и другая точка зрения на ментальный лексикон, согласно которой слова не имеют значений в ментальном лексиконе, а служат ключами к этим значениям (J. L. Elman, D. Rumelhart). Дж. Эльман также утверждает, что знание слов у людей, начинающих изучать язык, является фрагментарным. На начальном этапе увеличение лексикона представляет собой медленный процесс, поскольку новые слова не приобрели должные связи с другими, ранее усвоенными лексическими единицами. В определенный момент количество переходит в качество, скорость усвоения новых единиц возрастает, и имеет место так называемый лексический взрыв, который можно наблюдать у детей в возрасте около восемнадцати месяцев. Каждое слово попадает в определенную категорию, обрастает связями по вертикали и горизонтали. Слово рождает не только указание на определенный предмет, но и неизбежно приводит к всплыванию ряда дополнительных связей, включающих в свой состав элементы близких с ним лексических единиц по смежности в пространстве или во времени, сходству и т.п., но только при условии, что человек владеет вышеуказанной лексической единицей.

Овладение иностранным языком представляет собой довольно сложный процесс, во время которого человек «наращивает» количество значений слова: например, *стол* может быть и письменным столом (предметом мебели), столом заказов, шведским столом, столом как набором блюд и даже учреждением. Встретив данную лексическую единицу в контексте, студент будет выбирать ее значение из набора тех, которые ранее встречались в его языковом опыте. Следовательно, количество значений в ментальном лексиконе увеличивается за счет многократного осмысления лексических единиц в разных контекстах.

Общеизвестно, что, анализируя частые паттерны языковых ошибок, можно получить ценную информацию о доступе к «лексическому хранилищу». Исследуя ошибки в речи или на письме, когда одно слово, близкое по звучанию и написанию, используется вместо контекстуально правильного, можно предположить, что в основе поиска слова в лексиконе лежит алфавитный принцип.

В соответствии с идеями о том, что ментальный лексикон представляет собой систему многократно пересекающихся ассоциативных полей, благодаря которым упорядочивается и хранится информация об окружающем мире, а единицы данного динамического образования вступают друг с другом в многочисленные связи по горизонтали и вертикали, нами разработана соответствующая методика и проведено лонгитюдное исследование иноязычного лексикона.

Целью экспериментального исследования являлось изучение динамических процессов в лексиконе у студентов-лингвистов. Первый этап исследования проводился на первом курсе обучения, а второй – восьмью месяцами позже – на втором курсе. Каждый этап исследования проводился в индивидуальной форме и длился 40 минут. В основу исследования положен свободный и направленный ассоциативный эксперимент, так как он позволяет выявлять семантические связи в лексиконе студентов-лингвистов.

Независимая переменная была представлена семью сериями. Участники исследования продолжали список из трех прозвучавших слов видовым или родовым понятием, реакцией по контрасту, исключали лишнее слово из четырех предложенных, называли понятие, смежное со стимулом в пространстве или во времени, предлагали несколько ассоциаций к одному стимулу в течение 8 секунд, отвечали на каждый стимул первым пришедшим в голову словом на английском языке. Быстрота являлась обязательным условием работы в исследовании. Реакции испытуемых регистрировались в компьютерной программе Audacity – аудиоредакторе звуковых файлов.

Данные, полученные в результате проведения ассоциативного эксперимента, позволили разделить испытуемых на три условные группы. На первом году обучения в группу успешных вошли двадцать испытуемых. В промежуточной группе оказались сорок семь испытуемых; двадцать участников исследования были включены в группу малоуспешных. На втором году обучения численный состав групп несколько изменился: успешные – двадцать семь человек, в промежуточной группе – сорок испытуемых; малоуспешные – двадцать испытуемых.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что яркая динамика иноязычного лексикона испытуемых по мере изучения иностранного языка обратно пропорциональна их уровню владения английским языком. Средний показатель прироста адекватных реакций среди успешных составил 5,09 %, в промежуточной группе – 11,82 %, в группе малоуспешных – 16,73 %. Лексикон успешных студентов более разнообразен, и связи между языковыми единицами являются более прочными, что позволяет данной группе эффективнее предлагать реакции к стимулам. Динамика лексикона на продолжающемся этапе обучения у успешных студентов заключается не столько в количественном приросте лексикона, сколько в степени прочности лексических связей, более высокой точности словоупотребления, наличии менее частотных лексических единиц в активном пользовании. Динамические характеристики лексикона малоуспешных студентов выглядят несколько иначе: испытуемые находятся на таком этапе изучения иностранного языка, который характеризуется резким количественным приростом. Вероятно, более прочное становление связей между недавно усвоенными лексическими единицами в лексиконе у данной группы будет иметь место несколько позже.

Направленный ассоциативный эксперимент показал высокую прочность родо-видовых связей и видо-видовых отношений. Однако связи по контрасту менее представлены среди ответов испытуемых вразрез с существующей

точкой зрения психолингвистов. Участники эксперимента имеют тенденцию предлагать большее количество реакций к конкретным существительным, нежели к абстрактным благодаря появлению зрительных образов, ускоряющих актуализацию реакции. Связи по смежности в пространстве преобладают над связями по смежности во времени, а последние, в свою очередь, преобладают над отношениями «часть – целое», так как участники исследования, в отличие от носителей английского языка, представляют стимул как элемент образа большей сложности.

Результаты свободного ассоциативного эксперимента свидетельствуют о превалирующем характере связей по смежности в пространстве среди ответов испытуемых. Некоторые стимулы имеют тенденцию постоянно активизировать связи по контрасту.

Предполагается, что в основе поиска реакции в лексиконе лежит частотный принцип: лексические единицы с более высоким индексом частотности активизируются быстрее. Совершенный лексикон должен представлять единое целое, не равное сумме составляющих его единиц; благодаря этому система многократно пересекающихся полей будет функционировать гораздо эффективнее. Другими словами, чем выше уровень владения английским языком, тем выше влияние формирующегося лексикона как целостной системы на его составляющие. Соответственно, чем дольше и активнее студент использует иностранный язык в процессе коммуникации, тем меньше энергетических затрат потребуется для осуществления речемыслительной деятельности на иностранном языке.

**А. В. Савчук**

## КОГНИТИВНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Переводческая деятельность была и остается одним из популярных междисциплинарных направлений современной науки. Растущий спрос на новые виды и формы перевода, а также потребность в оптимизации профессиональной подготовки переводчика служат стимулом для новых исследований его деятельности. Однако такое положение вещей в научных традициях разных стран наблюдалось далеко не всегда. Вплоть до середины XX века представления о переводе по большей части складывались в русле лингвистических теории, направленных на изучение проблем межъязыковой асимметрии и путей ее преодоления. Применявшиеся сравнительно-описательные методы языкознания были ориентированы в первую очередь на анализ самого продукта перевода – его лингвостилистических параметров и степень соответствия авторскому тексту.

Заметным поворотом научно-исследовательской парадигмы в переводоведении стал переход к исследованию его процессуальной стороны перевода: психологического содержания деятельности, непосредственно реализуемой