

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РАО»**

На правах рукописи

Божович Елена Дмитриевна

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ**

(на материале русского языка как родного)

Специальность: 19.00.07 - педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Москва – 2016

Работа выполнена в Федеральном Государственном Бюджетном Научном
учреждении «Психологический институт РАО»

Официальные оппоненты:

Шабельников Виталий Константинович, доктор психологических наук,
профессор, РГГУ им. Л.С.Выготского, зав. каф. социальной и педагогической
психологии.

Исенина Елена Исааковна, доктор психологических наук, профессор,
Ивановский Государственный университет: Центр Гуманитарного образования.
Должность – профессор.

Уфимцева Наталья Владимировна, доктор филологических наук,
профессор, Институт языкознания РАН, гл.н.с.; МГЛУ, зав. каф.
психолингвистики.

Ведущая организация: Московский Государственный университет им.
М.В. Ломоносова.

Защита состоится «28 »июня 2016г. в часов на заседании
Диссертационного совета Д. 008.017.01 , созданного на базе ФГБНУ
«Психологический институт РАО» по адресу: 125009, Москва, ул. Моховая, д.9,
строение 4.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБНУ
«Психологический институт РАО», а также на сайтах ПИ РАО ([www. pirao.ru](http://www.pirao.ru))
и ВАК при Минобрнауки России (<http://vak.ed.gov.ru>).

Автореферат разослан « » г.

Ученый секретарь Диссертационного совета

Кандидат психологических наук



Н.Л. Морина

ВВЕДЕНИЕ

Общая характеристика работы

Актуальность темы исследования

Одной из основных задач образования является развитие ребенка как носителя языка. В современном социокультурном, в частности образовательном, пространстве возникли некоторые противоречия, которые затрудняют решение данной задачи. Обозначим эти противоречия.

1. Требования к уровню владения родным (русским) языком возросли, о чем свидетельствует более строгий контроль знаний и уровня развития речи учащихся (российские стандарты образования; системы мониторинга чтения PISA, PIRLS), однако содержание базового компонента учебной программы и методы обучения в основном сохраняются в прежних традициях.

2. Активная разработка альтернативных программ и учебников, ориентированных на целостный процесс развития ребенка как носителя языка (Л.И.Айдарова, В.В.Бабайцева, Г.Г.Граник, Т.А.Ладыженская, А.К.Маркова, А.К.Михальская, М.М.Разумовская др.), и одновременно - ограниченная практическая апробация этих разработок в школе, что препятствует их внедрению их в учебный процесс.

3. Разрыв между двумя пластами исследований в детской и педагогической психологии. Один из них: изучение онтогенеза речи (А.Н. Гвоздев, Е.И. Исенина, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, Д.Б. Эльконин, Дж. Брунер, Д. Слобин, Ж. Пиаже, R. Brown, U. Bellugi – KLima, H. Clark, S. Ervin-Tripp, G. McNeil и мн.др.). Другой: изучение процессов овладения учебными умениями и знаниями о языке в школе (Д.Н.Богоявленский, Г.Г.Граник, Н.И.Жинкин, С.Ф.Жуйков, Б.С.Мучник, А.М.Орлова и др.). В психологических и методических трудах, как правило, лишь упоминается о влиянии речевого опыта ребенка на процесс усвоения знаний, иногда это влияние рассматривается как интерферирующий фактор в ходе усвоения учебного материала (Д.Н.Богоявленский, Л.И.Божович и др.).

4. Основное содержание базовой учебной программы составляют сведения о грамматической стороне родного (русского) языка и связанные с ней нормы правописания. А в речевой практике ребенок овладевает в первую очередь номинативной, семантической и коммуникативной функциями языка, которые ограниченно представлены в обучении. Поэтому как носитель языка он развивается в русле, как минимум, двух процессов: накопления речевого опыта без педагогического управления и усвоения знаний о языке в ходе обучения. Связи этих двух процессов до сих пор исследованы недостаточно.

5. Наконец, есть противоречие, которое невозможно и не нужно преодолевать, но необходимо учитывать в учебном процессе. Оно лежит в материи самого языка, в сложном и часто противоречивом соотношении формализованных и неформализованных признаков, отношений. Формализована (и то не в полной мере) лишь грамматика: грамматические действия могут регулироваться правилами, алгоритмами. Не формализуются или формализуются частично семантика, стилистика, фразеология. Освоение их требует участия речевого опыта и языковой интуиции.

Попытки преодолеть разрыв в проблематике научных исследований и практике обучения родному языку пока немногочисленны, но они подтверждают важность целостного изучения этого процесса (В.В.Бабайцева, Т.А.Ладыженская, Г.Г.Граник и др.). В последние годы внимание исследователей привлекает компетентностный подход к обучению, который шире, чем формирование знаний, умений и навыков (И.А.Зимняя и др.).

В ряде психолого-педагогических исследований показано, что соотношение речевого опыта, языковой интуиции и знаний о языке неоднозначно. С одной стороны, оно может характеризоваться рассогласованностью, что приводит к негативным эффектам: наивному семантизму, детской этимологии, неправомерному расширению правил правописания (Д.Н.Богоявленский, Л.И.Божович и др.) или шаблонным действиям с языковым материалом при игнорировании учеником содержания своего речевого опыта (Е.Д.Божович). С другой - между опытом и знанием

могут возникать связи, позволяющие ребенку верифицировать опыт при опоре на знание и конкретизировать знание материалом опыта. Языковая интуиция помогает школьнику преодолевать дефицит знания при «встрече» с неформализованными отношениями в языковой системе (Б.И. Додонов, Н.В.Имедадзе, И.Г.Васильева, Е.Д.Божович и др.)

Факты, полученные в исследованиях названных и других ученых, дают основания считать, что в процессе психического развития ребенка формируется особое системное образование - языковая компетенция. В нем интегрируются разные линии овладения родным языком.

По нашему исходному определению, языковая компетенция – это психологическая система, включающая три взаимосвязанных компонента: речевой опыт, знания о языке, языковую интуицию. Основные функции этой системы: понимание, преобразование и построение языкового знака с учетом соотношения ряда его признаков: семантических, грамматических, стилистических, прагматических. Справедливость этого определения теоретически обосновывается и эмпирически проверяется в настоящей работе.

В литературе используются два термина — “языковая компетенция” и “языковая компетентность”. Мы используем первый, понимая под ним целостное психическое образование, имеющее качественные характеристики на каждом этапе развития. Термин “языковая компетентность” сохраняется нами при обращении к тем работам, в которых он используется (И.А.Зимняя, М.К.Кабардов и др.). Языковая компетентность может рассматриваться как компонент коммуникативной компетентности, т.е. включаться в другую систему, что предполагает другие акценты ее рассмотрения. Возможны и иные трактовки связей различных компетентностей; в частности, языковая и коммуникативная компетентности могут включаться в речевую компетентность. А когнитивная и коммуникативная компетенции влияют, как показано в настоящей работе, на функционирование языковой компетенции.

Общая проблема исследования: каковы структура и механизмы развития языковой компетенции как психологической системы?

Частные вопросы, в которых конкретизируется общая проблема исследования:

- каковы источники и содержание структурных компонентов языковой компетенции как целостного образования?
- каковы механизмы развития и функционирования этого образования у детей в процессах школьного обучения и речевой практики?
- в чем проявляются возрастные различия и индивидуальные варианты развития языковой компетенции школьников?
- по каким критериям могут фиксироваться уровень и качественные различия языковой компетенции школьников?
- какие психолого-педагогические факторы способствуют и препятствуют её развитию у школьников?

Степень изученности проблемы

С появлением термина «языковая компетенция» возникла масса его толкований. В трудах Н.Хомского, лингвиста, который ввел это понятие в науку, оно носило характер абстракции: полное знание языка «идеальным говорящим-слушающим». Эксперименты же, проводимые в научной школе Хомского-Миллера, относятся к реальному носителю языка (Дж. Грин, Слобин, S.M. Ervin, S.M. Ervin-Tripp, G.A. Miller, H.B. Savin, E. Perchomock, и др.). Оценка этой концепции неоднозначна: с одной стороны, она вызвала интерес в разных областях знания, с другой – острую критику (Т.Белл, А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, А.Р.Лурия, Р.И. Павилёнис, G.H. Harmon, W.Labov и др.).

В отечественных исследованиях социолингвистическое содержание этого понятия раскрывалось как владение языком всем языковым сообществом (И.Н. Горелов). В психологии и методике обучения родному языку за этим понятием видят совокупность знаний и умений, необходимых индивиду для работы с языковым материалом (А.Д.Дейкина и Ф.А.Новожилова, А.Е.Иванова и др.).

В обозначенных подходах акцент делается на результативной стороне развития этого образования. Процессуальные же аспекты ее функционирования

выступают на первый план в концепциях исследователей, использующих другие, но сходные с рассматриваемым, понятия:

- языковая способность субъекта к программированию, реализации и контролю высказывания (А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев);
- языковые способности к овладению языками в зависимости от психофизиологических особенностей индивида (М.К.Кабардов);
- владение видами речевой деятельности - слушания, говорения, чтения, письма; впоследствии - реализация языковой компетентности в составе коммуникативной компетентности (И.А. Зимняя);
- владение приемами семантического и грамматического анализа слова и/или синтаксической структуры при письме; овладение читательской деятельностью, предполагающей понимание текста, прямо и не прямо эксплицируемые в нем смыслы не только через его референт, но и через языковую форму (Г.Г.Граник с сотрудниками);
- способность школьника занимать разные позиции: читателя, автора, критика – в ходе творческой письменной речи (Г.Н.Кудина, З.Н. Новлянская);
- система сложных блоков действий: понимания и построения высказываний, оценки корректности/некорректности их форм, определения их семантического тождества и различия (Ю.Д.Апресян).

Несмотря на значимость проведенных исследований, остаются недостаточно изученными природа языковой компетенции, ее строение, механизмы развития.

Объект исследования: языковая компетенция как психологическая система.

Предмет исследования: структура, механизмы, этапы развития у детей языковой компетенции как психологической системы.

Эмпирическая часть работы направлена на изучение языковой компетенции школьников V-XI классов. Анализ ее развития в предшествующих возрастах осуществлялся по материалам литературных источников.

Общая гипотеза исследования:

Процесс развития языковой компетенции как психологической системы, включающей три взаимосвязанных компонента: речевой опыт, знания о языке, языковую интуицию (чувство языка) - может определяться совокупностью внутренних и внешних условий. Внутренними - являются образование и динамика связей между ее компонентами и связей системы в целом другими компетенциями носителя культуры. Внешними – закономерности системы самого языка; психодидактические тенденции образовательной практики.

Частные гипотезы:

- предпосылки языковой компетенции могут складываться в доречевой период раннего детства; далее в речевой практике и метаязыковой деятельности дошкольника намечается тенденция к возникновению первоначальных связей между речевым опытом и эмпирическим фрагментарным знанием о языке;
- в процессе обучения, происходит изменение ранее сложившихся связей: возможно, их разрушение или преобразование, появление новых типов связей между речевым опытом и усваиваемым в школе знанием о языке;
- интуитивный компонент компетенции (чувство языка), позволяющий ребенку улавливать неформализованные аспекты языкового знака, возникает в речевом опыте, а в дальнейшем, вероятно, вступает в связь со знанием о языке;
- образование внутренних связей языковой компетенции (между ее компонентами) предположительно является основным механизмом ее развития, определяет этапы этого процесса и его индивидуальные варианты;
- овладение ребенком знаковыми функциями языка должно приводить к возникновению связей этой системы с другими компетенциями носителя культуры: когнитивной, речевой, социальной (в частности, коммуникативной);
- эффективность функционирования и динамика развития языковой компетенции могут зависеть от ряда факторов: типов и устойчивости внутренних связей между ее компонентами; функций внешних связей языковой компетенции с другими компетенциями носителя культуры; возрастных и индивидуальных возможностей и ограничений детей в понимании и принятии

многоаспектности языкового знака; содержания и методов обучения.

Цель исследования: разработка и эмпирическая верификация концепции языковой компетенции как психологической системы: анализ ее структуры, генезиса, механизмов функционирования и развития у детей.

Задачи исследования:

1) проанализировать историю и современное состояние проблемы развития языковой компетенции в разных областях знания (лингвистике, социо- и психолингвистике, дидактике);

2) определить методологические основы исследования - применение принципов системного подхода к изучению языковой компетенции: определить ее структуру, содержание и функции отдельных компонентов; их возможные связи; сконструировать единицу ее исследования;

3) исследовать процесс развития языковой компетенции: а) выявить предпосылки ее возникновения у детей до школьного обучения; б) эмпирически определить типы ее внутренних и внешних связей, возникающих в период обучения; в) выявить возрастные различия и индивидуальные варианты ее развития на материале разных подсистем языка (лексической, фразеологической, синтаксической, стилистической);

4) создать методический аппарат эмпирического изучения языковой компетенции; для этого разработать методики, включающие в качестве рабочего инструмента исследования задачи, требующие не только актуализации школьниками усвоенных знаний, но и обращения к содержанию речевого опыта, в ряде случаев – к языковой интуиции;

5) определить критерии и конкретные показатели уровня и динамики развития этого образования;

6) определить психолого-педагогические условия, способствующие и препятствующие развитию языковой компетенции школьников.

Теоретико-методологические основания исследования:

- системный подход к изучению сложноорганизованных объектов (Л.фон Берталанфи, В.П.Зинченко, В.А. Лекторский, Б.Ф.Ломов, М.О.Роговин, В.Н.

Садовский, С.Д. Смирнов, В.К.Шабельников, Э.Г. Юдин и др.);

- концепция психического развития ребенка, представленная в трудах Л.С. Выготского и его школы (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, А.В.Запорожец, М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин и др.); ключевыми для нашей работы являются идеи Л.С.Выготского о психологических системах, их генезисе, а также о различии спонтанного и специально организованного обучения;

- лингвистические, психолингвистические идеи о соотношении языка, речи и когнитивной картины мира индивида, понимании и порождении языкового знака, структуры текста (Н.А.Алмаев, Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, А.А. Брудный, Л.С.Выготский, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, Н.И. Жинкин, И.А.Зимняя, Ю.Н. Караулов, А.А. Леонтьев, Р.И. Павилёнис, В.Ф.Петренко, Ф. де Соссюр, Н.В.Уфимцева, Т.Н. Ушакова, Л.В.Щерба, Л.П. Якубинский, М. Black, W. Bright, G.H. Harman, F. Kainz, W. Labov, D. McNeil, J.R.Searle и др.);

- психологические концепции речевого онтогенеза и психодидактические системы преподавания языковых дисциплин (Д.Н.Богоявленский, Л.С.Выготский, А.Н.Гвоздев, Г.Г.Граник, С.Ф.Жуйков, И.А.Зимняя, Е.И. Исенина, М.К. Кабардов, С.Н.Карпова, И.Н. Колобова, Г.Н.Кудина, А.К. Маркова, Н.А.Менчинская, З.Н.Новлянская, Т.Н.Ушакова, С.Н.Цейтлин и др.).

Методы исследования:

1. Анализ фактических данных, собранных в психологии, о процессах речевого развития ребенка до школьного обучения для выявления возможных предпосылок языковой компетенции как психологической системы.

2. Конструирование единицы исследования, позволяющей обнаруживать типы возможных внутренних и внешних связей компонентов языковой компетенции школьников в разные периоды обучения.

3. Разработка авторских методик на материале разных подсистем языка (лексической, фразеологической, синтаксической, стилистической). В основе методик лежат нестандартные (нетипичные для школы) задачи, предполагающие обращение испытуемых к усвоенным в школе знаниям и

опору на свой речевой опыт, в ряде случаев – на чувство языка.

Разработаны следующие методики:

«Третье лишнее»; назначение методики – выявление внутренних и внешних связей языковой компетенции школьников при решении задач на распознавание предложений, идентичных по референту и различных по синтаксической форме (Е.Д.Божович, 2002);

«Найди ошибки», «Исправь ошибки»; назначение методик – диагностика чувствительности школьников к различным типам нарушений языковой нормы в зависимости от функционирования внутренних и внешних связей языковой компетенции (Е.Д.Божович, 2002);

«Выбор концовки предложения», «Свободная классификация предложений», «Оценка выразительности высказывания»; назначение методик – определение условий и факторов ориентации школьников на стилистическую форму предложения (проявлений «чувства стиля») (Е.Д.Божович, 2002);

«Трактовка фразеологизмов» (Е.Д.Божович, 2008 б); «Семантическая оценка искусственных фраз» (Е.Д.Божович, 2002); назначение методик – выявление возрастных и индивидуальных различий школьников в понимании и принятии условности языкового знака;

«Преобразуй предложение», «Прогноз решения задачи»; назначение методик – определение функций речевого опыта и языковой интуиции в решении семантико-синтаксических задач (Е.Д.Божович, 1988, 2008 а);

«Заполни пропуски в тексте»; авторский вариант методики дополнений, разработанной для оценки понимания текста на уровне его монтажа и концепта;

«Анализ связности ученических сочинений»; назначение методики – установить стабильность/вариативность использования школьниками средств межфразовой связи в собственном тексте (Е.Д.Божович, рукопись, 2006).

4. Проведение эмпирического исследования языковой компетенции школьников по разработанным методикам для проверки выдвинутых гипотез о ее системном строении и развитии (методами: срезов, индивидуальных экспериментов; по отдельным методикам – лонгитюдного исследования;

анализа продуктов письменной речи).

5. Качественный анализ полученных данных и их статистическая обработка по критерию χ^2 Пирсона, ранговой корреляции Спирмена, угловому преобразованию Фишера (ϕ), коэффициенту корреляции знаков.

Этапы проведения исследования

Первый этап – ориентировочно-аналитический: формирование замысла работы; определение темы и проблемы исследования; анализ материалов исследований речевого онтогенеза, проведенных в детской и педагогической психологии, результатов собственных предыдущих экспериментов. (1980-1983).

Второй этап – теоретико-методологический: построение концептуальной схемы исследования; определение ключевых понятий работы; разработка принципов создания методического аппарата исследования (1983-1987).

Третий этап – методический: разработка конкретных методик исследования, оценка их валидности и надежности; проведение пробных экспериментов в общеобразовательных школах (1987-1992).

Четвертый этап – эмпирическое исследование языковой компетенции как психологической системы в школах разных типов (1992-2012).

Пятый этап – обобщение результатов исследования (2012-2015).

Экспериментальная база исследования

Эмпирическая часть исследования проводилась в школах трех типов: общеобразовательных №№ 125, 169, 637, 1020, 1257 (Москва), №№ 75, 82 (Черноголовка), № 101 (Волгоград); лингвистической гимназии № 1527 с изучением родного и ряда европейских языков и введением в учебный план дополнительных языковедческих дисциплин (Москва); специализированной языковой школе № 1265 с углубленным изучением родного и одного иностранного языка (Москва). В экспериментах (предварительных и чистовых) приняли участие 8294 ученика V–XI классов и 29 учителей-экспериментаторов.

Достоверность и надежность результатов исследования

Валидизация экспериментальных методик осуществлялась: а) теоретико-методологическим обоснованием их адекватности задачам и предмету

исследования; б) определением корреляционной или дискриминантной валидности посредством статистического сопоставления данных с результатами, полученными по стандартизованным методикам (А.П. Василевич, Я.А. Микк, W.L. Taylor) и методикам, диагностическая эффективность которых проверена в других исследованиях (А.Г.Вишнепольская, Л.Г.Вишнякова, П.Я.Гальперин и С.Л.Кабыльницкая). Статистический аппарат валидации использовался по отношению к тем методикам, в которых ответы испытуемых могли квалифицироваться как «верные/неверные». Методики, направленные на выяснение личных суждений детей о языковых фактах, обосновывались конкретными эмпирическими задачами исследования. Надежность полученных результатов обеспечивалась: а) ре-тестированием; б) соотнесением данных по разным методикам на одном и том же контингенте испытуемых; в) обозначенными выше методами математической статистики.

Основные положения, выносимые на защиту

1. Понятие языковой компетенции, введенное в науку в середине XX века Н.Хомским, в дальнейшем обрело массу различных толкований. Их содержание обусловлено рядом факторов: научной областью, в которой используется понятие (лингвистика, психология, психолингвистика); задачами рассмотрения языковой компетенции как феномена коллективного или индивидуального языкового сознания (психо- и социолингвистика); анализа его функций как сложившегося и/или развивающегося образования (детская и педагогическая психология, дидактика, методика обучения родному языку). Использование этого понятия в педагогической психологии вызвано необходимостью изучения *целостного* процесса развития ребенка как носителя языка.

2. Теоретико-методологический анализ понятия языковой компетенции и проблематики исследований самого феномена показал, что для изучения его как целостного образования необходимо применение ряда принципов *системного подхода*: определения структурного состава языковой компетенции, выявления ее внутренних и внешних связей, изучения их устойчивости и вариативности, фиксации изменений компонентов системы в ходе ее развития.

3. Языковая компетенция как психологическая система включает три основных компонента: а) *речевой опыт*, спонтанно накапливаемый носителем языка в жизненной практике и метаязыковой деятельности; б) *знания о языке*, приобретаемые в организованном (в частности, школьном) обучении; в) *языковую интуицию* (или чувство языка), зарождающуюся в недрах речевого опыта, далее формирующуюся как производное от двух первых компонентов.

4. *Диагностика* развития языковой компетенции школьников осуществима посредством методик, позволяющих фиксировать ее уровень и динамику на материале решения нестандартных задач, предполагающих обращение испытуемого и к усвоенным знаниям, и к речевому опыту, а также к чувству языка при работе с неформализованными аспектами языковой системы. Одной из единиц исследования языковой компетенции является *способ решения нестандартных задач* на материале родного языка; его анализ позволяет фиксировать индивидуальные варианты и возрастные изменения системы.

5. Образование и изменение связей между компонентами языковой компетенции составляют основной психологический *механизм* её развития, определяющий этапы этого процесса. Первый этап: образование ее предпосылок в доречевой период, характеризующихся *диффузными* связями в составе знакового поведения ребенка. Второй этап: накопление речевого опыта, в рамках которого возникают связи *порождения* между речевой практикой и метаязыковой деятельностью дошкольников; последняя становится источником донаучного фрагментарного знания о языке (порождает его). Третий этап: частичный распад сложившихся ранее связей, относительно автономное развитие речевого опыта и усвоения знаний о языке в начальной школе. Четвертый этап: постепенное формирование в ходе обучения связей *взаимодействия* речевого опыта, усваиваемых знаний и чувства языка.

6. Типы внутренних связей языковой компетенции выстраиваются в иерархическую систему. Связи *взаимодействия* ее компонентов включают следующие подтипы: а) связи *функционирования* компонентов системы – восполнения недостающих функций одних компонентов функциями других; б)

связи *преобразования* системы в целом – расширения ее функций в восприятии и понимании языкового знака с учетом соотношения его признаков (семантических, синтаксических, семанτικο-прагматических, семанτικο-стилистических и др.), постепенного освобождения школьников от учебных стереотипов и одновременно развитие рефлексии на содержание собственного речевого опыта. В связях *функционирования* в свою очередь выделяются следующие подтипы: а) связи «встречной» *верификации* содержания речевого опыта и знаний о языке; б) связи *прогнозирования*, возникающие между языковой интуицией и пробами решения задачи – антиципация возможных результатов еще не выполненных операций с языковым материалом; в) связи *управления* – включения и/или активизации одних компонентов системы под влиянием других.

7. Языковая компетенция как система вступает во *внешние* связи с другими компетенциями носителя языка – когнитивной, речевой, коммуникативной, – как правило, через речевой опыт. Эти связи проявляются при возникновении у школьника необходимости обосновать свое суждение о языковом факте, или защитить свое решение нестандартной задачи.

8. В процессе развития языковой компетенции школьников имеют место два *кризиса*. Один в начальных классах, когда намечается разрыв между речевым опытом и знаниями, усвоенными в обучении, поскольку связи, возникшие ранее, в метаязыковой деятельности дошкольника, начинают разрушаться, а новым типам связей еще предстоит сложиться. Другой — на восьмом году обучения, вызываемый возрастными изменениями речевого поведения подростков (редуцированным синтаксисом речи, подменой общепринятой лексики жаргонизмами и т.п.), и спровоцированный педагогическими факторами (в первую очередь - преобладанием грамматического материала в программе при ограниченном объеме знаний по семантике, стилистике, фразеологии).

9. *Индивидуальная вариативность* языковой компетенции проявляется в двух планах: а) неравномерности развития этого образования у школьников в отношении разных подсистем языка (лексической, фразеологической, синтаксической, стилистической); б) различиях в способах решения

школьниками нестандартных задач на материале языка.

10. Основные *критерии* уровня и динамики развития языковой компетенции как психологической системы включают: а) наличие/отсутствие внутренних связей системы между ее компонентами, т.е. целостность/фрагментарность этого образования; б) наличие/отсутствие внешних связей системы с другими компетенциями школьников; в) типы ориентации школьников в языковом материале; г) гибкость/косность операционального состава способов работы с языковым материалом; д) содержание и функции эмоционально-волевой составляющей этих способов. Эти критерии позволяют наметить конкретные показатели владения родным языком: а) ориентацию школьников на изолированные признаки языкового знака, или их совокупности, или их соотношение; б) чувствительность/индифферентность к разным видам нарушений языковой нормы; в) чувствительность/индифферентность к стилистическим формам языкового знака и их семантическим функциям; г) принятие/непринятие условности языкового знака; д) понимание текста на уровне его монтажа и концепта; е) избирательность школьников в использовании средств межфразовой связи в их собственных текстах.

11. Условиями, *способствующими* развитию языковой компетенции школьников, являются: а) проработка в ходе обучения языковых единиц как целостных знаков, характеризующихся единством семантических, грамматических, стилистических, прагматических признаков; б) анализ речевого своеобразия текстов и устных высказываний самих учеников с ориентацией не только на эталоны нормативности речи, но и на основания выбора учеником той или иной языковой формы; в) использование в обучении не только типовых задач, предназначенных для контроля качества знаний, но и нестандартных задач, предполагающих включение разных компонентов языковой компетенции.

12. Основными условиями, *препятствующими* её развитию, являются: а) ограниченность учебной программы в основном материалом грамматики и поверхностными сведениями о семантике, стилистике, прагматических аспектах языка и речи; б) педагогические стереотипы – фиксация внимания

учителя на грамматической корректности речи школьников, их ошибках и одновременно отсутствие внимания к индивидуальным особенностям речи школьников, основаниям выбора ими тех или иных форм высказывания; в) ограниченность самих школьников в восприятии языкового знака с учетом его разноплановых признаков и отношений.

Теоретическая значимость исследования

Разработана концепция развития языковой компетенции как психологической системы. В рамках этой концепции проанализированы история развития данного понятия, различия в его содержании в зависимости от научной области (лингвистика, психология, психоллингвистика, социоллингвистика) и функции самого феномена языковой компетенции как сложившегося и/или развивающегося образования (детская и педагогическая психология, дидактика, методика обучения родному языку). Данная концепция позволяет преодолеть разрыв между двумя пластами исследований в детской и педагогической психологии – раздельным изучением речевого онтогенеза и процессов усвоения детьми знаний о родном языке в школе.

Обосновано применение ряда методологических принципов системного подхода к изучению языковой компетенции. Это позволяет анализировать языковую компетенцию как целостное образование, определить ее структурный состав, выявить внутренние и внешние связи, фиксировать изменения компонентов системы и ее связи с другими компетенциями носителя культуры (когнитивной, коммуникативной, речевой).

Систематизированы и расширены научные представления о функциях основных компонентов языковой компетенции: речевого опыта, знаний о языке, языковой интуиции. Проведенный анализ речевого опыта позволяет дифференцировать его содержание относительно разных подсистем языка. *Уточнено* понятие языковой интуиции (чувства языка), которое определяется как симультанное усмотрение носителем языка соотношения ряда неформализованных признаков и отношений языкового знака, не регулируемых жесткими правилами, алгоритмами.

Сконструирована единица исследования языковой компетенции, в качестве которой принят способ работы школьников с языковым материалом. Данная единица сама является системным образованием, включающим ориентировочную, операциональную и эмоционально-волевою составляющие. С учетом этих составляющих разработаны принципы построения методического аппарата, адекватного задачам изучения языковой компетенции как психологической системы: разработка нестандартных задач на языковом материале; подбор языкового материала, не допускающего шаблонных действий и др.

Научная новизна исследования

Впервые методологически обоснована, теоретически разработана и эмпирически верифицирована концепция развития языковой компетенции как системного образования. Доказано, что основным механизмом развития этой системы является образование и функционирование ее внутренних и внешних связей. Проведена систематизация типов внутренних связей компонентов языковой компетенции, установлены их иерархические отношения, выделены системообразующие связи: порождения и преобразования.

На основе анализа эмпирических данных, представленных в литературе, и результатов собственных исследований впервые разработана периодизация развития языковой компетенции, этапы которой связаны, но не совпадают с этапами развития речи как высшей психической функции.

Определены периоды кризисов развития языковой компетенции. Первый кризис фиксируется в начальной школе, второй кризис наступает в подростковом возрасте, в средних классах. Наиболее отчетливо он выражен на восьмом году обучения.

Разработана серия принципиально новых методик, которые позволили получить дифференцированные данные об уровне и динамике развития языковой компетенции в зависимости от наличия/отсутствия и типов ее внутренних и внешних связей.

Сформулированы два ряда новых критериев уровня и динамики развития языковой компетенции школьников. Один из них позволяет анализировать и

оценивать процессуальную сторону работы с языковым материалом – способы решения нестандартных задач. Другой – владение школьниками самим языком: чувствительность к нарушениям языковой нормы, семантическому своеобразие синтаксических и стилистических форм языкового знака; принятие его условности; различия в понимании и порождении текста.

Обозначены педагогические условия, способствующие развитию языковой компетенции. К ним относятся: а) перестройка учебной программы так, чтобы языковые единицы выступали для ребенка как целостные знаки, характеризующиеся системой взаимосвязанных признаков; б) анализ речевого своеобразия текстов и устных высказываний самих учеников с ориентацией на основания выбора ими той или иной языковой формы. К условиям, препятствующим ее развитию, относятся: а) ограниченность учебной программы в основном материалом грамматики; б) педагогические стереотипы – фиксация внимания учителя на грамматической корректности речи школьников и одновременно недостаток внимания к индивидуальным особенностям речи школьников.

Практическая значимость исследования

Разработанные методики изучения языковой компетенции школьников могут использоваться как в исследовательских, так и в практических целях. Апробация всей батареи методик в школах разных типов, показала, что применение их в педагогической практике, во-первых, позволяет преодолеть односторонность педагогического контроля - только за усвоением учебного материала; во-вторых, удовлетворяет потребность учителей в психологическом знании о развитии и вариативности языковой компетенции.

Разработан спецкурс для вузов “Развитие языковой компетенции ребенка”, преподавание которого велось в МГППУ с 2002 по 2014 гг. Создан сборник практических заданий с тем же названием для студентов-психологов.

Изданы учебно-методическое пособие “Учителю о языковой компетенции школьников”, монография “Образцы в обучении: их достоинства и недостатки”, опубликован ряд практико-ориентированных работ о контроле развития ребенка

как носителя языка.

Апробация работы. Основные положения и результаты исследования докладывались на: всесоюзных съездах Общества психологов СССР, Российского Психологического общества, Московского психологического общества (Москва, 1968, 1983, 1989, 1996); международной конференции “Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования” (Москва, 1996); международных симпозиумах “Языковое сознание” (Москва, 1988), “Языковое сознание: Содержание и функционирование” (Москва, 2000), “Языковое сознание: Устоявшееся и спорное” (2003); всероссийской конференции “Проблемы детской речи” (С.Петербург, 1999; Москва, 2001); симпозиуме “Вопросы диагностики психического развития” (Таллин, 1974), конференциях “Психологические проблемы процесса обучения младших школьников” (Москва, 1978), “Психология учебной деятельности школьников” (Тула, 1982); заседании бюро отделения возрастной психологии и физиологии РАО (Москва, 2001), ученых советах и научных сессиях ФГБНУ «Психологический институт РАО» (Москва, 1975, 2007, 2009); юбилейной конференции, посвященной 40-летию факультета психологии МГУ (2006); конференции «Психология саморегуляции в XXI веке» (Кисловодск, 2011); X Юбилейной Международной конференции «Современное образование: роль психологии» (Москва, 2014); IV Международной научно-практической конференции «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России» (Кисловодск, 2015); регулярных заседаниях лаборатории психологии учения ФГБНУ ПИ РАО.

По теме диссертации опубликовано 60 работ: монография, учебно-методическое пособие, сборник учебных заданий для студентов, главы в коллективных монографиях, статьи (из них 15 в изданиях, рекомендованных ВАК), тезисы докладов. Общий объем 81,6 п.л. Авторский вклад 73,5 п. л.

Структура и объем диссертации.

Диссертация состоит из Введения, двух частей, первая из которых включает 3 главы, вторая – 8 глав, распределенных по трем разделам,

заклучения, списка использованных источников (396 публикаций, из них - 103 на иностранных языках), приложений. Объем рукописи - 450 страниц, работа включает 33 таблицы, 2 диаграммы, 13 приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обоснована актуальность темы исследования; сформулированы его проблема, гипотеза, цель, задачи и положения, выносимые на защиту; изложены методологические основы и методы исследования; обозначены научная новизна и практическая значимость работы; даны сведения о её апробации.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Глава 1 «Понятие языковой компетенции в разных научных направлениях и школах». Это понятие было введено Н.Хомским; раскрывалось им как полное интуитивное знание о языке «идеального говорящего-слушающего» и противопоставлялось понятию «использование языка» в речи. Его модель языковой компетенции получила оценку революционной и одновременно вызвала острую критику (А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Р.И. Павилёнис, Дж. Лайонз, G.H. Harmon, W.Labov и др.). Основные упреки, адресованные Н. Хомскому, состоят в следующем: 1) ограничение круга явлений, относимых им к семантике; 2) пренебрежение к “аграмматичным” явлениям речи, объективно являющимся материалом языка; 3) фактическое исключение социальных факторов развития языка из предмета рассмотрения. Развитие языка и компетенции в нем обусловлено всей системой отношений человека с действительностью и функционированием других знаковых систем (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.А.Леонтьев, S.Carey, S.M. Ervin-Tripp, D.Slobin, J. Grimshow, J.D. McCowley, и др.).

В отечественной науке представлен ряд иных трактовок этого понятия.

Языковая компетенция рассматривается как феномен коллективного сознания, фиксирующегося в продуктах речевой деятельности (И.Н. Горелов). В

данной трактовке это понятие связано более с проблематикой социалингвистики, чем психоллингвистики и педагогической психологии.

В психолого-педагогическом плане языковая компетенция раскрывается как владение совокупностью конкретных знаний и умений, необходимых индивиду для речевого общения и работы с языковым материалом любого уровня сложности – от слова до текста (А.Д.Дейкина, Ф.А.Новожилова, А.Е. Иванова и др.).

В этих подходах раскрывается феноменологическое содержание понятия. Процессуальные же аспекты функционирования языковой компетенции “высвечиваются” в концепциях, оперирующих другими понятиями.

«Языковая способность» - формирование и реализация внутренних программ порождения и понимания высказывания, перехода мысли в речь и речи в мысль (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Т.В.Рябова и мн. др.).

«Языковые способности» - условие успешности овладения неродными языками в зависимости от психофизиологических особенностей индивида, что предполагает дифференциацию стратегий обучения языкам (М.К.Кабардов).

«Владение языком» (знание языка) - одно из условий формирования и формулирования мысли, а также развития коммуникативной компетентности (И.А. Зимняя); понимание и построение высказывания, оценка его корректности/некорректности, определение семантического тождества высказываний, выраженных разными формами (Ю.Д.Апресян, А.П.Василевич)

«Владение правописанием» на основе специальных приемов анализа слова и синтаксической структуры; осуществление читательской деятельности, предполагающей понимание текста не только через его референт, но и через языковые средства (Г.Г.Граник с сотрудниками). Способность выразить в письменной речи разные позиции – читателя, автора, критика; порождение текстов, адресованных разным читателям (Г.Н.Кудина, З.Н. Новлянская).

Итак, подходы к дальнейшему развитию понятия языковой компетенции и исследованию этого феномена в науке сложились. Но остаются недостаточно изученными психологические проблемы ее структуры, онтогенеза, механизмов

и условий развития, возможностей диагностики. Изучение этих проблем может способствовать целостному пониманию развития ребенка как носителя языка.

Глава 2 «Структурные компоненты языковой компетенции как психологической системы». Приступая к исследованию этого образования, мы исходили из положений Л.С. Выготского о психологических системах как образованиях, которые в процессе развития становятся неразложимыми целыми; и разных типах обучения - специально организованном и спонтанном. Последнее раскрывалось им как движение ребенка “по собственной программе”, т.е. без целенаправленного педагогического управления. В едином процессе развития ребенка объединяются эффекты этих двух типов обучения.

В настоящей работе языковая компетенция рассматривается как психологическая система, предпосылки которой возникают в рамках спонтанного обучения. Далее она развивается в ходе взаимодействия обоих типов обучения. В её структуре нами выделяются следующие компоненты.

Речевой опыт, включающий: а) практическое овладение языком как средством общения, мышления, регуляции поведения; б) эмпирические обобщения наблюдений над языком - результат спонтанной метаязыковой деятельности носителя языка; в) не стимулируемую взрослым рефлексию ребенка на особенности своей и чужой речи.

Знания о языке, усваиваемые в специально организованном обучении. В школьном обучении в соответствии с базовым компонентом учебных программ они в основном сводятся к: а) грамматическим характеристикам единиц разных языковых уровней; б) схемам их анализа («разбора»); в) ограниченным сведениям об их семантике, стилистических и прагматических особенностях.

Чувство языка - интуитивный компонент языковой компетенции, способствующий симультанному пониманию значений и смыслов языкового знака, характеризующегося наличием неформализованных признаков и отношений, среди которых есть и неочевидные. Традиционно чувство языка относят уже к дошкольному возрасту. Реально же в этот период действуют иные механизмы: аналогии и удержания в долговременной памяти моделей слов и

структур. В основе языковой интуиции в последующих возрастах лежит ориентация на вариативное соотношение планов содержания и выражения в языковом знаке, которое не устанавливается строгими правилами, алгоритмами.

Компоненты языковой компетенции создают единство, которое невозможно понять, исходя из суммы их свойств. Необходимо выявление их связей. Анализ литературы и наши предыдущие исследования позволили выделить некоторые из этих связей, образование которых определяет основные этапы развития языковой компетенции.

Первый этап (раннее детство): проявления экспрессивной и в элементарной форме коммуникативной функций голосового поведения младенца. Далее - возникновение предпосылок развития речи, когда доречевые формы знакового поведения – мимика, жесты, вокализации и др. - вступают в *диффузные* связи с потребностью ребенка в общении (Е.И. Исенина). На этом же этапе появляется автономная речь, в русле которой начинается освоение ребенком номинативной функции языка (К.Бюлер, В.В.Зеньковский, М.И.Лисина, Дж.Селли, В.Штерн и др.).

Второй этап (дошкольное детство): распад диффузного единства раннего знакового поведения ребенка и накопление речевого опыта, в недрах которого зарождается метаязыковая деятельность дошкольника: суждения о фактах языка, объяснение и исправление своих и чужих ошибок, словотворчество. Начинают действовать связи *порождения*: метаязыковая деятельность становится источником эмпирического знания о языке (М.М.Кольцова, Н.А.Менчинская, Д.Слобин, Т.Н.Ушакова, С.Н.Цейтлин, Н.Х.Швачкин, В.Штерн, Д.Б. Эльконин, К. Bloom, E.V. Clark, B.L. White, и мн.др.).

Третий этап (начальная школа): распад связей порождения между речевой практикой и стихийным знанием о языке. На этом этапе фиксируется первый кризис развития системы: сложившееся единство начинает распадаться, а новому еще предстоит сложиться. Часто при решении задачи, незнакомой младшему школьнику, “перевешивает” его речевой опыт, при решении типовых школьных задач – усвоенное знание (С.Ф.Жуйков, А.М.Орлова и др.).

Четвертый этап (подростковый и старший школьный возраст) постепенное образование новых типов связей между данными опыта и усваиваемыми знаниями. Какие это связи и развивается ли система гармонично и бескризисно, показано в эмпирической части нашего исследования, проводившейся на материале синтаксиса. Он выбран в силу следующих причин.

При решении синтаксических задач проявляется уровень компетенции и в других подсистемах языка: лексической, стилистической и др. Кроме того, овладение синтаксисом составляет особую линию онтогенеза речи. В речевом опыте аккумулируются когнитивные, коммуникативные и семантические функции речи (М.М.Кольцова, С.Н.Цейтлин, Д.Слобин, L.Bloom, .D.S.Braine, R.Brown и др.). А факты внимания ребенка к строению фразы, создания новых синтаксических конструкций отмечаются крайне редко. Синтаксис словно выпадает из метаязыковой деятельности дошкольника.

Тем не менее до обучения складываются некоторые предпосылки компетенции в синтаксисе. Основные из них: дифференцированные реакции ребенка на интонацию речи окружающих, тесно связанную с синтаксисом, и интонационное подражание в период лепета; возникновение протоязыка, включающего знаки разной природы и имеющего особый синтаксис, поддающийся рематематическому анализу; появление “слова–предложения”, которое имеет семантику высказывания; редкие попытки дошкольника исправить «на ходу» строение своего высказывания. Далее, в ходе развития речи, компетенция в синтаксисе расширяется, но в школе продукты спонтанного овладения синтаксисом остаются обычно невостребованными.

Глава 3 «Методологические основы и методические принципы изучения языковой компетенции школьников». В системном подходе различают два типа исследований: 1) объект изначально признается системой и изучается как единство (организм, экосистемы и др.); 2) системность объекта надо обосновать теоретически и показать эмпирически; основными задачами в этом случае становится выявление и верификация внутренних и внешних связей объекта, обеспечивающих его функционирование и развитие как единства

(В.П. Зинченко, В.М. Гордон, В.А. Лекторский, В.П. Садовский, М.О. Роговин, В.К.Шабельников, Г. Юдин, и др.). Те связи, которые возникают и изменяются или распадаются в периоды дошкольного детства и младшего школьного возраста, представлены по результатам анализа литературы в предыдущей главе. Предстояло выяснить, образуются ли новые типы системных связей языковой компетенции в подростковом и старшем школьном возрастах. Если да, то каковы их вариативность и динамика?

Наши предшествующие эксперименты и наблюдения давали основания полагать, что эмпирически могут быть обнаружены связи, подтверждающие системный характер языковой компетенции (Е.Д. Божович, 1980, 2002, 2008а и др.). Не исключались и возможные рассогласования, противоречия между компонентами системы в индивидуальных вариантах ее развития.

Методические принципы эмпирической части исследования состояли в: а) конструировании единицы исследования, в качестве которой нами принят *способ решения* школьниками *нестандартных задач*; б) разработке методик на основе таких задач. Они не могут быть решены только с опорой на усвоенные школьные знания в силу наличия в заданном языковом материале разноплановых, в том числе и неформализованных, признаков и отношений. Эти задачи требуют обращения ученика и к знанию, и к речевому опыту, и в ряде случаев к чувству языка. Понятие способа решения этих задач восходит к более широкому понятию «способ учебной работы», введенному школой Н.А.Менчинской (Е.Н.Кабанова-Меллер, И.С.Якиманская и др.). Но способ решения нестандартных задач не воспроизводит в полной мере ни по структуре, ни по источникам возникновения способ учебной работы.

При значительной индивидуальной вариативности способов решения нестандартных задач удалось выявить в предварительных экспериментах общие (инвариантные) составляющие способа. А именно: а) ориентировочную — выделение испытуемым тех признаков языкового знака или его целостных характеристик, которые ученик в первую очередь и преимущественно «видит» в материале; б) операциональную - совокупность операций, выполняемых

школьником при решении задач; в) эмоционально-волевую — избирательное отношение к языковому материалу и типу задачи; интеллектуальные эмоции, связанные с интуитивными моментами поиска решения; отношение ученика к своим сомнениям; динамические особенности хода решения задачи.

Выстроено три блока методик. Первый блок включает задачи на интерпретацию и различение предложений с разными соотношениями структурных, семантических, стилистических признаков; а также задачи, направленные на диагностику чувствительности к нарушениям языковой нормы и различий в восприятии и принятии детьми условности языкового знака. Второй блок - задачи на преобразование языкового материала, а также правку — устранение ошибок и погрешностей в заданном материале. Третий - относится к пониманию школьниками текста на уровне его монтажа и концепта, а также к самостоятельному порождению текстов.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНОЙ ДИНАМИКИ И ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ВАРИАТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Раздел первый. Процессы интерпретации и различения школьниками синтаксических конструкций

Глава 4 «Возрастные и индивидуальные различия ориентации школьников в языковом материале в процессе анализа синтаксических конструкций» содержит краткий обзор лингвистических положений о синтаксической и семантической структуре предложения. Эмпирически предстояло выявить признаки, на которые ориентируется школьник при сопоставлении ряда предложений, идентичных или очень сходных по референту и разных по синтаксической структуре. Методика построена по принципу исключения «третьего лишнего» (Е.Д.Божович, 2002). Испытуемыми были ученики VII-X классов разных типов школ (N=336).

Выявлено четыре способа решения школьниками данных задач. Три из них характеризуются ориентацией учеников на отдельные признаки предложения без учета их соотношений: семантические (40-50 %),

грамматические (6-12 %); стилистические (2-12 %). Только в основе четвертого, функционально-прагматического, способа лежит ориентация на соотношение разнородных (смысловых, грамматических, стилистических) признаков языкового материала (5-10 %). Это единственный способ, при котором ученик видит в языковом знаке единство содержания и формы, апеллируя и к речевому опыту, и к строгому знанию.

Вместе с тем лишь немногие дети проявляют только одну ориентацию в материале. Однако преобладающая ориентация есть у каждого ученика: это — признаки, которые он выделяет в материале чаще всего и в первую очередь. Выстроенные в ранговый ряд по частоте все признаки, отмечаемые испытуемым, позволяют установить его «индивидуальную формулу» ориентации в языковом материале. Частотность доминирующего в «формуле» признака обладает устойчивостью.

В динамике способов решения этой задачи (от года к году обучения) обозначается ряд тенденций развития языковой компетенции школьников: а) расширение количества признаков, входящих в “индивидуальные формулы” ориентации в языковом материале; б) положительная, но слабо выраженная динамика функционально-прагматического способа решения задачи; в) постепенный отход от усвоенной в школе ориентации только на формально-грамматические признаки предложения; г) постепенный отказ детей от анализа предложения по его референту и переход к лаконичной обобщенной характеристике значения конструкции. Эти тенденции свидетельствуют о позитивной, динамике взаимодействия речевого опыта и знаний о языке, которая, однако, у многих детей сосуществует с сохранением односторонней ориентации в языковом материале.

Внутренние связи системы проявляется только в функционально-прагматическом способе решения задачи: а) связь *верификации* - на основе знания контролируются и обосновываются решения, принятые на основе опыта; б) связь *преобразования* - изменения одного компонента системы под влиянием другого - речевой опыт позволяет ученику выйти за пределы усвоенного знания, которое в свою очередь расширяется за счет содержания речевого опыта.

Внешние связи системы действует между речевым опытом и коммуникативной, а также когнитивной компетенциями. При функционально-прагматическом способе работы ученики анализируют предложение и как грамматическую структуру, и как высказывание.

Решение задачи осуществляется в ряде случаев как симультанный акт - одномоментный выбор «лишнего» предложения, что позволяет предположительно считать его интуитивным решением. Оно характерно для испытуемых с семантической и функционально-прагматической ориентациями в языке. Вербализация оснований выбора осуществляется испытуемыми не без затруднений и пауз. От года к году обучения, в группу детей с функционально-прагматической ориентацией, «мигрируют» те, кто первоначально имели только семантическую ориентацию в качестве доминирующей.

Результаты этой части исследования привели к постановке вопроса: зависит ли чувствительность к языковой норме и её нарушениям от типа ориентации в языковом материале, и, следовательно, от соотношения речевого опыта и знаний о языке, усваиваемых в школе?

Глава 5 «Чувствительность школьников к различным аспектам языковой нормы». Задача этой части работы - сравнить реакции школьников на нарушения языковых норм, овладение которыми зависит преимущественно от: а) школьного обучения; б) взаимосвязи результатов обучения и речевого опыта; в) речевого опыта. Были разработаны две методики: «Найди ошибки» и «Исправь ошибки» (Е.Д.Божович, 2002). Испытуемые (V-XI кл., N=1757) выполнили два экспериментальных задания на поиск, локализацию, объяснение, исправление ошибок в заданных предложениях.

По результатам выполнения обоих заданий, наиболее успешно школьники решают задачи, допускающие опору на знания и речевой опыт «в связке». Решение осуществляется на основе *“встречной верификации”*: речевой опыт или чувство языка обеспечивают усмотрение элемента, содержащего ошибку в предложении; знания о требованиях языковой нормы и её традиционных ограничениях позволяют испытуемому обосновать решение и поддержать его

своими примерами. На их материале чувствительность к нарушениям языковой нормы имеет прогрессивную, бесконфликтную динамику от V класса к XI. Полученными данными подтверждается наличие связей *функционирования* компонентов языковой компетенции; ими же косвенно подтверждается структурный состав системы.

Наименее успешно решаются задачи, предполагающие опору только на речевой опыт. Нарушения языковой нормы интуитивно улавливаются учениками как возможные, но не сразу локализуемые и вызывающие отрицательную интеллектуальную эмоцию («что-то не так»). Таким образом, в качестве пускового момента выступает эмоционально-волевая составляющая способа решения. Динамика пропуска этих нарушений носит волнообразный характер; разброс показателей их пропуска колеблется в диапазоне 8,9 - 49,2 %.

Успешность решения задач, требующих опоры только на усвоенные знания, характеризуется грубой зависимостью от хода обучения. Динамика их пропуска образует U-образную кривую: от V до IX класса чувствительность к ним возрастает — их пропуск сокращается в 1,5 - 4 раза; в X–XI классах, когда завершается курс родного языка, - их пропуск возрастает в 1,5-2 раза.

При некоторых количественных различиях данных, полученных в разных школах описанные реакции на нарушения языковых норм однородны. Они определяются соотношением компонентов системы: при дефиците одного из них не действуют ее внутренние связи и снижается практическая эффективность.

В возрастной динамике выявился факт, повторявшийся в разных школах, - снижение или стагнация чувствительности к любым нарушениям языковой нормы у восьмиклассников по сравнению с учениками предшествующих классов. Принятая в подростковой среде небрежность речи и пренебрежение к родному языку как учебному предмету приводит к обеднению речевого опыта и ведет к нарушению связей системы. В этот период мы фиксируем *второй кризис* развития языковой компетенции, который сочетается с выраженной дифференциацией ее уровня: большая часть статистически значимых различий в успешности решения наших задач относится именно к VIII классам.

Самые низкие показатели чувствительности к нарушениям языковой нормы во всех школах и на всех годах обучения относятся к стилистике. Встала задача - выяснить, проявляется ли «чувство стиля» хотя бы в том материале стилистики, который бегло затрагивается в школьном курсе русского языка.

Глава 6 «Возрастные и индивидуальные особенности чувствительности школьников к функционально-стилистическим различиям предложений». Предметом изучения в этой части исследования стало *чувство стиля* как один из аспектов чувства языка. Оно не имеет строгих научных описаний, но основными критериями его традиционно считаются: а) соблюдение стилевого единства предложения, текста, умение обнаружить и устранить в них разностилье; б) возможность установить стилевую общность предложений, различных по семантике; в) пристрастное отношение к стилистической форме предложения, текста. В соответствии с этими тремя критериями чувства стиля разработаны три методики (Е.Д.Божович, 2002). В задании первой из них «Выбор концовки предложения» стилевые аспекты материала были «прозрачны», ничем не завуалированы. В материал второй методики «Свободная классификация предложений» были введены несущественные признаки, создающие, условно говоря, «шумы». В задание третьей методики «Оценка выразительности высказывания» включены предложения, идентичные по референту, но различающиеся синтаксической структурой и эмоционально-экспрессивной стилистической окрашенностью. В экспериментах по этим методикам участвовали ученики V-XI кл. (N соответственно = 471, 76, 1050).

Установлено, что первый и второй из обозначенных критериев чувства стиля «работают» в зависимости от сочетания психологического и языкового факторов: принятия учениками задачи именно как стилистической, а само это принятие зависит от того, насколько явно представлен стилистический аспект в материале. При отсутствии этих двух факторов ученик подменяет задачу, ориентируясь на другие признаки материала. Это объясняется не столько низкой чувствительностью школьников к стилистике, сколько тем, что она не попадает в поле их внимания и размышления. Дефицит знаний по стилистике и

ограниченность опыта письменной речи ослабляют связи между ними.

Количество учеников, в основном - старшекласников, у которых ориентация на стилистику устойчива, незначительно ($\approx 19\text{--}26\%$). В их работе проявляется связь *управления* между чувством языка и усвоенным знанием. Ознакомившись с заданием, они улавливают стилистическую окрашенность материала и решают задачу, обращаясь к знанию (хотя и ограниченному).

Несмотря на возрастные и индивидуальные различия в успешности решения этих задач, почти у всех школьников ярко проявляется избирательность к стилистическому оформлению языкового материала, его эмоционально-экспрессивной тональности (третий критерий). В обоснованиях субъективных предпочтений стилистической формы предложения-высказывания дети апеллируют к непосредственному переживанию, которое оно вызывает. Это латентная ориентация на стилистику, осознаваемая детьми с участием образного мышления и через иные пласты опыта — эмоционального, коммуникативного. То, что Л.В. Щерба называл обобщенными языковыми представлениями, психологически может быть интерпретировано, в частности, как образ синтаксической конструкции в ее стилистическом своеобразии.

Полученные данные позволили пополнить лингвистические критерии чувства стиля психодидактическими: а) “видение” стилистического аспекта языкового материала; б) возможность выделить стилистические характеристики материала на фоне множества других его признаков; в) пристрастное эмоционально-эстетическое отношение ученика к форме предложения-высказывания, включающее образные и эмоциональные компоненты; г) устойчивость ориентации на стилистическое оформление языкового знака.

Чувствительность к стилистике тесно связана с пониманием и принятием условности языкового знака; это определило следующий этап исследования.

Глава 7 «Принятие и понимание школьниками условности языкового знака» содержит данные о понимании метафорических значений, и об интерпретации сугубо условного языкового материала - лишённого конвенциональной семантики (искусственных фраз).

Были созданы две методики. Первая из них «Трактовка фразеологизмов» позволила сравнить понимание школьниками одних и тех же фразеологизмов, данных изолированно от контекста и в контексте предложения (Е.Д.Божович, 2008 б). В экспериментальной работе участвовали ученики V-VII кл. (N=77).

Позитивная динамика успешности работы испытуемых при переходе от трактовки фразеологизмов, данных изолированно, к их трактовке в контексте предложения подтверждается статистически (на уровне $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$ по критерию Пирсона). Содержание предложения становится подсказкой, т.е. косвенной формой сотрудничества испытуемого и экспериментатора, шире - школьника и всего языкового сообщества. Эффекты этого сотрудничества есть индикатор ЗБР семантической функции речемыслительной деятельности.

Речевой опыт, актуализуемый контекстом, во многом зависит от знания об особом типе языковых значений - переносных. Между знанием о языке и речевым опытом реализуется связь *преобразования*: применение знания к ранее неизвестным идиомам расширяет опыт, который в свою очередь способствует дальнейшей конкретизации знания на материале новых для ученика фразеологизмах. Если эта связь отсутствует, опыт остается ригидным и ограниченным, а знание балластным, не находящим применения.

В задании второй методики «Семантическая оценка искусственных фраз» испытуемым предъявлялись четыре искусственных фразы: «Глокая куздра будланула бокра и курдючит бокренка штеко» (Л. В. Щерба); «Бесцветные зеленые идеи спят яростно» (Н. Хомский); «Всходит месяц обнаженный при лазоревой луне» (В.Я. Брюсов); «Есть на солнце огороды и птицы на луне» (В.М. Инбер). От испытуемых требовалось оценить каждую фразу как «бессмысленную» или «небессмысленную», или отказаться от оценки фразы, или выразить «особое мнение» о ней. Индивидуальные варианты решения этой задачи, с одной стороны, могут свидетельствовать о преодолении ограниченной ориентации в языке только на привычные конвенциональные лексические значения и их связи; с другой – показать границы принятия учениками условности знака в зависимости от наполнения его собственным

гипотетическим значением. Задание выполняли ученики V-XI кл. (N=1591).

Результаты его выполнения показали возрастание от V к XI классу количества оценок “небесмысленна” в отношении фразы Л.В.Щербы (с 24,4 до 42,7%). Школьники готовы означить несуществующее слово и объяснить условность лексических значений. Возрастает и количество оценок “небесмысленна” в отношении стихотворных фраз В.Я.Брюсова и В.М.Инбер (соответственно: с 31,4 до 45 % и с 16,8 до 34,7 %). Ритмический рисунок этих фраз стимулирует построение фантастического или символического образа, обусловленного восприятием поэтического языка.

При оценке фразы Н.Хомского, напротив, возрастает ее квалификация как “бесмысленной” (с 51,6 до 66,3 %). Мысленные эксперименты с “переозначиванием” семантически нагруженного слова производится немногими учениками и с осторожностью.

В комментариях к заданным фразам («особых мнениях») у пяти - семиклассников преобладают наивно-семантические суждения. А в высказываниях старшеклассников выражены гипотезы о скрытом смысле этих фраз, возможном контексте, задачах и личностных смыслах их авторов; даны трактовки той или иной фразы с апелляцией к направлениям литературы и искусства – авангардизму, сюрреализму, футуризму. Эти интерпретации проявляют и массу психолингвистических особенностей сознания школьников как носителей культуры: круга ассоциаций, образов фантазии, готовности принять неординарный факт языка, понимания произвольности номинативного значения слова и несводимости содержания фразы к ее референту.

В полученном материале проявилась связи *управления и преобразования* между речевым опытом (чтения), с одной стороны, и металингвистической и когнитивной компетенциями - с другой. От речевого опыта «идет» проникновение в интенциональные аспекты речи, преодоление принятия только конвенциональных значений лексики и идиоматики, понимание детьми неоднозначного соотношения языковой и внеязыковой реальности.

Раздел второй. Процессы интерпретации и преобразования школьниками

синтаксических конструкций.

Глава 8 «Синтаксическая синонимия: лингвистический и психологический аспекты» содержит описание поиска решений школьниками задач на преобразование одних синтаксических конструкций в другие, параллельные. В школе обучают решению таких задач по образцам, демонстрирующим перевод предложения в параллельную конструкцию формально-грамматическим способом. Избирательного подхода к языковому материалу в этих случаях не требуется. Объективно же синтаксическая синонимия – широкое явление, которое во многом носит неформализованный характер: нет правил, по которым можно определить, имеет ли конкретное предложение синонимическую пару. Для этого нужны не только знания, но и речевой опыт, языковая интуиция, избирательные поисковые пробы.

Наши методики на материале разных типов параллельных конструкций строились для того, чтобы: а) определить степень успешности решения школьниками этих задач в условиях объективной необходимости избирательно подойти к работе над разными предложениями; б) выявить способы работы школьников с языковым материалом при решении данных задач; в) определить, какие типы связей языковой компетенции влияют на овладение учениками ресурсами синтаксической синонимии (Е.Д.Божович, 2008 а).

Здесь представлено исследование на материале синонимии личных и безличных предложений. В экспериментах участвовали школьники VIII-IX кл. (N=882). В материал задания «Преобразуй предложение» были включены личные предложения, преобразуемые в безличные по разным языковым механизмам: грамматическим, лексико-фразеологическим, и непреобразуемые личные предложения с разной мерой семантической близости к безличным.

Полученные по этой методике данные позволили установить следующее.

Результаты выполнения задания в разных школах очень сходны на материале тех предложений, для преобразования которых достаточно выполнить формально-грамматические операции, и тех предложений, значения которых не «сближаются» со значениями безличных. Это – результат обучения;

при работе над ними объективно нет необходимости в речевом опыте и чувстве языка. Иная картина по предложениям, близким по значению к безличным и требующим преобразования их лексико-фразеологического состава. Она характеризуется пестротой и процентных показателей, и возрастной динамики; уравнивающее влияние обучения ослабевает. Качественные различия работы испытуемых над этими задачами состоят в способах их решения. Выявлены три основных способа решения этих задач.

Первый - характеризуется ориентацией на семантику предложения и/или соотношение его семантики и формы; гибкой вариативностью операционального состава проб преобразования. Эмоционально-волевая составляющая выступает как интеллектуальная эмоция - интуитивный прогноз позитивного или негативного результата решения задачи - его (11,3%).

Второй способ характеризуется преобладающей ориентацией на грамматические признаки предложения - движением при его анализе от формы к ограниченно "вычитываемой" семантике (его референту); ригидностью операционального состава проб преобразования; эмоционально-волевая составляющая связана с тревожностью при затруднениях и сомнениях (39,4%).

Третий способ характеризуется обращением исключительно к формально-грамматическому аспекту предложения и фактически полным игнорированием его семантики; в нем недостатки второго способа резко усилены; эмоционально-волевая составляющая способа связана с чувством собственной несостоятельности у детей (29,6% от выборки).

Еще два способа решения этих задач требует дополнительных исследований в силу нечеткой картины работы испытуемых и низкой рефлексии на собственные действия с материалом (19,7%).

Высокую успешность выполнения задания показали испытуемые, действующие первым способом. Но и у них были зафиксированы ошибки, связанные с трудностью актуализации лексических синонимов, «провалами» контроля результатов решений. Некоторые ошибки обращают на себя особое внимание. Они состоят в грубых искажениях содержания или стиля исходного

предложения при переводе его в безличное. Их причина состоит в том, что при работе над некоторыми предложениями ученик попадает во внутренне конфликтную ситуацию: не находит адекватного варианта преобразования предложения, но интуитивно предполагает его принципиальную возможность. Из заданного личного предложения он “вычитывает” значение, характерное для безличного. Это безотчетное “чувствование” семантической связи заданной и искомой конструкций заставляет ученика упорно искать вариант преобразования. Эмоционально заряженный поиск производится на материале тех личных предложений, которые, действительно, семантически близки к безличным, но не поддаются преобразованию. Не находя желаемого ответа, испытуемый как бы идет на “компромисс” с самим собой, сознательно допуская смысловые искажения и стилистические погрешности. Эти ошибки названы нами «компромиссными решениями».

Результаты экспериментов позволили выявить три типа функциональных связей компонентов языковой компетенции. А именно: *прогностические* связи между языковой интуицией и поисковыми пробами, основанными на знании о безличных предложениях; связи *управления* - чувство языка в случае положительного прогноза мобилизует ресурсы речевого опыта; и связи *верификации* - контроль прогноза решения и результатов отдельных проб на основе речевого опыта и знания о типе искомой конструкции.

Таким образом, эмоционально-волевая составляющая способа решения нестандартной задачи как интеллектуальная эмоция выполняет одновременно прогностическую и управленческую функцию в поисковом процессе. Однако ее влияние на результат решения задач нуждалось в специальной проверке.

Глава 9 «Эмоционально-волевая составляющая способов решения нестандартных задач: ее психологические и педагогические источники». Проведенные исследования давали основания полагать, что эта составляющая способов работы с языковым материалом является не просто эмоциональным фоном поиска решения нестандартных задач. Она «встроена» в способ как в некоторое структурное единство. Ее проявления и функции описаны нами в

полном объеме ранее (Божович Е.Д., 1995, 2002, 2008а).

Здесь остановимся лишь на том ее проявлении, которое связано с «чувством языка». Интуитивный прогноз возможности/невозможности преобразования предложения возникает как первое «впечатление» о нем. Оно либо стимулирует настойчивый поиск варианта преобразования в случае положительной гипотезы (отсюда и верные, и «компромиссные» решения), либо быстрое свёртывание поискового процесса при отрицательном прогнозе.

Основания интуитивного прогноза результатов решения задачи осознаются и формулируются детьми не полностью и с затруднениями. Лишь характеристика всего состава заданных предложений и протоколы индивидуальных экспериментов говорят о том, что в основе прогноза лежит ориентация на соотношение значений и форм исходной и искомой конструкций.

О прогнозе упоминают обычно испытуемые, работающие первым способом. Результат работы над каждым предложением оцениваются ими в трех аспектах: смысловом (сохранена ли семантика исходного предложения), грамматическом (правильно ли построено искомое предложение) и эстетическом («хорошо/плохо оно звучит»). Таким образом, основными функциями чувства языка, проявившимися в этом эксперименте, являются: прогностическая, контрольная, эстетическая. Некоторые дети, работающие вторым способом, тоже прогнозируют результат решения, но не предварительно, а в ходе проб. Школьники, действующие третьим способом, не прогнозируют результат решения ни предварительно, ни в ходе проб.

Влияние интуитивного прогноза на результат решения задачи проверялось методикой «Прогноз решения задачи». Эксперимент проведен с тем же составом испытуемых. От них требовался только гипотетический ответ о возможности/невозможности преобразования предложения. Время ответа было ограничено, чтобы создать условия прогноза именно по первому «впечатлению» о предложении.

Выяснилось, что с задачей на прогноз в разной мере могут справиться все ученики. Видимо, прогностическая функция чувства языка является

достоянием его носителя, но она не у всех и не всегда актуализуется.

Статистически значимая связь между верными прогнозами и верными решениями задач обнаружена по результатам работы только детей, действующих первым способом. Коэффициент ранговой корреляции верных прогнозов и решений задачи (по Спирмену) у восьмиклассников: $\tau_{\text{эмн}} = 0,83$ (при $\tau_{\text{ст}} = 0,79$), у девятиклассников: $\tau_{\text{эмн}} = 0,61$ (при $\tau_{\text{ст}} = 0,56$). Ошибочные прогнозы и решения по всей выборке статистически не связаны.

Полученные материалы подтвердили принципиальное наличие *прогностических* связей между языковой интуицией, речевым опытом и знанием о языке; а также связей *управления* - положительный прогноз решения мобилизует ресурсы речевого опыта. Но образование этих связей ограничено типом способа работы с языковым материалом. Кроме того, проявилась связь *преобразования* между знанием и опытом. По беседам с испытуемыми, выяснилось, что в процессе решения этих задач у детей преобразуется само знание о синтаксической синонимии как внутриязыковых отношениях, реализующихся в языке множеством разных действий.

Обнаруженные нами на материале предложения внутренние и внешние связи языковой компетенции как психологической системы представлены в схемах на стр. 41 и 42.

В последующих, 10-ой и 11-ой, главах диссертации представлены исследования на материале текста.

Внутренние связи языковой компетенции

Типы связей	Диффузные связи доречевого периода развития	Связи порождения в дошкольном возрасте	Связи взаимодействия, образующиеся в процессе обучения			
Подтипы связей первого порядка	—	—	Связи функционирования			Связи преобразования
Подтипы связей второго порядка	—	—	Связи верификации	Прогностические связи	Связи управления	—
Фактические проявления действия связей	Потребность младенца во взаимодействии и общении с окружающими ↓ Первоначальные формы знакового поведения	Речевая практика (устная и письменная) ↓ Метаязыковая деятельность ↓ Эмпирические фрагментарные знания о языке.	«Встречный» контроль содержания языкового опыта знанием и знания показаниями опыта при решении задачи и/или обосновании найденного решения	Ориентация на неформализованные признаки и отношения языкового материала ↓ Интуитивный вероятностный прогноз результатов предстоящего действия с языковым материалом	Регуляция поискового процесса решения задачи ↓ Выполнение функций пускового момента одним из компонентов языковой компетенции для включения в поисковый процесс других компонентов	Преодоление посредством речевого опыта ограниченности «школьной грамматики» и учебных стереотипов ↕ Рефлексия на содержание опыта с опорой на знания о языке

Внешние связи языковой компетенции
(преимущественное влияние внешних факторов на языковую компетенцию в целом и ее отдельные компоненты)



Раздел третий. Возможности и ограничения понимания и построения текста школьниками.

Глава 10 «Критерии и количественные показатели понимания текста школьниками». Исследование языковой компетенции на материале текста осуществлялось с опорой на концепцию А.А. Брудного. В ней выделены три уровня понимания текста: 1) “монтаж” - это движение читателя в восприятии текста по воле автора; 2) “монтаж описываемой ситуации”, который может вести к образованию читателем новых, не задуманных автором, смыслов; 3) формирование общего смысла текста – концепта, приобретающего внетекстовой характер. Таким образом, понимание текста определяется и языковой компетенцией, и внеязыковой эрудицией индивида.

Понимание школьниками текста изучались через восполнение пропущенных в нем слов - известная “методика дополнений” (W.L. Taylor, Я.А.Микк, И.А.Рапопорт и др.). Понимание школьниками текста, подготовленного нами, контролировалось по следующим критериям.

- Адекватное/неадекватное восполнение пропущенных слов, связанных контактно с микроконтекстом фразового или сверхфразового фрагмента текста (понимание на уровне его монтажа).

- Адекватное/неадекватное лексическое обозначение предметов, событий, качеств, которые не подсказываются контекстом, но связаны с затекстом (понимание на уровне монтажа описываемой ситуации).

- Адекватное/неадекватное восполнение пропущенных слов относительно смысла всего текста, основных мыслей, которые могут быть связаны и контактно, и дистантно (понимание на уровне концепта).

- Адекватное/неадекватное использование лингвистических терминов, включенных в учебную программу (связь языковой и металингвистической компетенций).

- Понимание/непонимание лексических и фразеологических значений, когда они лишь косвенно подсказываются контекстом.

- Уровень владения языковой нормой: лексической, синтаксической, а

также стилистической корректностью.

Опыты проводились в общеобразовательной школе и лингвистической гимназии (VI-XI кл., N=867).

Выяснено, что испытуемые разных школ, по усредненным данным, дают около 60 % верных решений, из них более 35% приходится на семантические эквиваленты ключу.

Основные причины ошибок в понимании текста на уровне *монтажа*: сбой в механизмах внимания и оперативной памяти, когда пропущенное слово подсказывается предыдущей частью текста. На уровне *монтажа описываемой ситуации*: «потеря» контекста или неоправданное привнесение нового контекста (но не новых смыслов) в отдельные части текста. На уровне *концепта*: ориентация на ближайшие межфразовые связи, когда пропущенное слово определяется дистантными связями текста. Есть ошибки, проявляющие низкий уровень владения речью: актуализация привычных, но неуместных в тексте речевых клише; употребление слова в не свойственном ему значении; смешение значений слов.

Различия в успешности работы учеников общеобразовательной школы и лингвистической гимназии малозаметны. Но различия становятся отчетливыми при сопоставлении данных по количеству испытуемых, выполнивших задание на высоких уровнях успешности (66,7 – 75% и 75,7 – 94,6% верных решений). Количество гимназистов превосходит количество школьников, выполнивших задание на этих уровнях, в 2 – 6 раз. В VI классах различия фактически отсутствуют; ясно обозначаются в VII-X классах; к XI классу – нивелируются. Это еще раз подтверждает, что наибольший разброс в уровне компетенции приходится на подростковый возраст.

Характер значительной части ошибок испытуемых ведет к нарушению связности текста. Это может объясняться не только дефицитом знаний о структуре текста и опыта чтения, но и типом ориентации в языковом материале. Проверка справедливости такого объяснения потребовала анализа (оценки связности) собственных текстов учащихся.

Глава 11. «Анализ архитектоники ученических сочинений». *Связность* текстов достигается посредством лексических и синтаксических элементов языка, делающих “видимой”, воспринимаемой, (но не всегда осознаваемой пишущим и читающим) внутреннюю организацию, архитектуру, текста. Условно средства межфразовой связи делят на два разряда: общие, действующие внутри предложения, и собственно межфразовые, применяемые внутри текста. К последним относятся знаменательные слова и словосочетания, раскрывающие свою семантику в полной мере лишь в рамках микротемы ССЦ или всего текста.

Основной вопрос данной части исследования: имеются ли различия в связности текстов школьников с разными типами преобладающей ориентации в языковом материале? Для ответа на этот вопрос был проведен анализ письменных работ учеников специализированной языковой школы (IX кл, N=78). Для анализа были взяты их сочинения по роману Ф.М. Достоевского “Преступление и наказание”. Каждым учеником написаны две работы по темам, предполагающим разные акценты анализа романа: “Почему Раскольников убил старуху–процентщицу?” и “Я себя убил, а не старушонку”.

Выяснилось, что ранговые ряды используемых школьниками средств межфразовой связи в двух работах по совокупности данных значимо коррелируют. Следовательно, полученное распределение устойчиво и не зависит от темы текста.

Вместе с тем обнаружены различия в архитектонике текста у школьников с разными типами ориентации в языковом материале. Для испытуемых с семантической и функционально-прагматической ориентацией характерно широкое использование в качестве средств межфразовой связи вводно-модальных слов, способствующих логической четкости текста, и слов с предметным и качественно-оценочным значениями, а также и синонимов, позволяющих избежать избыточного лексического повтора. В тексте-рассуждении они позволяют соотнести конкретную мысль с контекстом, т.е.

обеспечивают связность и цельность текста на уровне концепта. Школьникам с формально-грамматической и ограниченной семантической ориентацией свойственно в основном использование лексического повтора и местоименной замены.

Эти различия (по Фишеру) фиксируются на уровнях $\beta - 0,99$ и $\beta - 0,999$. Качественный анализ сочинений группой экспертов показал, что есть различия и в структуре, и в содержании текстов учащихся с разной ориентацией в языковом материале. Сочинения учащихся с преобладанием семантической и функционально-прагматической ориентаций четко структурированы и “плотно” связаны за счет широкого использования дистантных средств межфразовой связи. Работы учащихся других групп характеризуются ослаблением семантических связей в тексте в целом.

Едва ли бесспорно распространенное в педагогической среде суждение: если ученик неясно мыслит, то он и пишет нечетко. Вероятна и другая зависимость: не умеет строить текст, поэтому не может упорядочить свои мысли. Средства достижения связности текста в школе едва затрагиваются. Потому связь между знанием о законах построения текста и речевым опытом формируется в основном спонтанно и далеко не у всех учащихся.

ВЫВОДЫ

1. Проведенное исследование подтверждает, что языковая компетенция представляет собой системное психологическое образование. В его структуре интегрируются следующие компоненты: речевой опыт, знания о языке, языковая интуиция.

2. Возникновение и изменение внутренних и внешних связей языковой компетенции составляет основной механизм ее развития, что подтверждается возрастной динамикой и индивидуальными различиями в успешности решения школьниками задач, предполагающих участие в поиске их решения всех компонентов данной системы.

3. Установлены четыре этапа развития языковой компетенции. Первый этап: образование *диффузных связей* между потребностью ребенка в

общении и множеством разнородных средств ее удовлетворения в доречевой период детства; этот этап составляет одну из предпосылок развития речи, в русле которой в дальнейшем начинается развитие языковой компетенции. Второй этап: образование связей *порождения* между речевым опытом и эмпирическим знанием о языке как продуктом метаязыковой деятельности дошкольника. Третий этап: временный распад ранее сложившихся связей речевого опыта и знаний о языке, их относительно *автономное развитие* в начальной школе. Четвертый этап: постепенное образование в ходе обучения внутренних связей компонентов языковой компетенции и ее внешних связей с другими компетенциями школьника как носителя культуры.

4. На протяжении своего развития языковая компетенция проходит два кризисных периода. Первый кризис фиксируется в начальной школе, когда связи, возникшие в метаязыковой деятельности, начинают разрушаться, а новым связям речевого опыта и строгих знаний о языке еще предстоит сложиться. Второй - наступает в подростковом возрасте, он обусловлен временным обеднением речевого опыта подростков и педагогическими стереотипами. Вместе с тем именно на восьмом году обучения кризис сопровождается статистически значимыми различиями уровня компетенции учеников разных школ.

5. Основными *внутренними* связями языковой компетенции, образующимися в период обучения, являются:

- связи *взаимодействия* компонентов системы, объединяющие два подтипа:
 - а) связи *функционирования* (восполнение недостающих функций одного компонента системы функциями другого);
 - б) связи *преобразования* (взаимовлияние компонентов системы, определяющее ее изменение в целом).

В связях *функционирования* в свою очередь выделяются три подтипа:

- а) связи *верификации* — «встречного» контроля содержания речевого опыта и строгого знания;

- б) *прогностические* связи между языковой интуицией и поисковыми действиями ученика при работе с языковым материалом, включающим неформализованные признаки и отношения;

- в) связи *управления* (включение одних компонентов системы в процесс работы над языковым материалом под влиянием других и их совместная регуляция поисковых действий в ходе решения задачи).

6. Системообразующими являются два типа связей языковой компетенции: а) связи *порождения*, возникающие в метаязыковой деятельности дошкольника, которая становится источником первоначальных знаний о языке (порождает их); б) связи *преобразования*, определяющие изменение системы в целом – развитие рефлексии школьника на свой речевой опыт под влиянием знаний и выход за пределы учебных стереотипов под влиянием речевого опыта и чувства языка.

7. *Внешние* связи языковой компетенции объективно обусловлены *знаковой* природой языка, речевыми традициями, возможностями и ограничениями системы образования. К ним относятся связи между:

- речевым опытом и когнитивной компетенцией;
- языковой и социальной, в частности коммуникативной, компетенцией
- заданными школой приемами работы с языковым материалом и способами, «открытыми» самими учениками, эти связи проявляются в построении учеником собственных способов на основе усвоенных приемов, преобразовании их, оценке их применимости к решению задачи.

8. В процессе развития языковой компетенции она приобретает общие для нее функции: а) восприятия, анализа и использования языкового знака с учетом *соотношения* его семантических, грамматических, стилистических, прагматических признаков; б) ориентации на *неформализованные* аспекты языкового знака; в) *симультанного* обнаружения структурно-семантического и стилистического своеобразия ряда предложений, сходных по референту; г) *антиципации* потенциальных результатов еще не выполненного действия на языковом материале; д) эстетической оценки языковых форм.

9. Возрастные различия в развитии языковой компетенции, характеризующие ее динамику по годам обучения, проявляются в ряде прогрессивных тенденций: а) переходе школьников от ориентации на отдельные признаки языкового знака к ориентации на их совокупности, от нее - на соотношения признаков; б) переходе от анализа предложения по референту к анализу значения конструкции, ее смысла и экстралингвистических особенностей; в) расширении совокупности неформализованных признаков языкового знака, которые начинают интуитивно улавливать школьники.

10. При наличии общих, прогрессивных, тенденций развития системы она у многих детей развивается неравномерно в отношении разных подсистем языка (лексики, фразеологии, синтаксиса, стилистики). Западающими у большинства школьников являются фразеологическая и стилистическая подсистемы. Наиболее высокий уровень компетенции фиксируется на материале формального синтаксиса.

11. Диагностика развития языковой компетенции школьников осуществима при соблюдении ряда условий методологического и методического характера: а) конструирования единицы исследования, позволяющей фиксировать индивидуальные и возрастные различия системы; б) разработки нестандартных задач, предполагающих обращение испытуемого и к речевому опыту, и к усвоенным знаниям, и к чувству языка; в) построения системы критериев уровня и динамики развития системы.

12. В общей совокупности *критериев* уровня и динамики развития языковой компетенции школьников выделяются два ряда. Один из них характеризует процессуальную сторону работы с языковым материалом: типы ориентации в нем; характер операционального состава действий с ним; содержание и функции эмоционально-волевой составляющей в поисковом процессе решения задач. Другой – уровень владения самим языком: чувствительность к нарушениям языковой нормы, различиям стилистических форм языкового знака; определение тождества и различия

идентичных по референту предложений; принятие условности языкового знака; понимание текста на уровне его монтажа и концепта; избирательность в использовании *средств межфразовой связи* в собственных текстах.

13. Развитию языковой компетенции школьников могут *способствовать*: а) перестройка учебной программы так, чтобы языковые единицы выступали для ребенка как целостные знаки, характеризующиеся системой взаимосвязанных признаков; б) анализ речевого своеобразия текстов и устных высказываний самих учеников с ориентацией не только на эталоны корректности, но и на основания выбора учащимися той или иной языковой формы; в) преодоление педагогических стереотипов, сложившиеся в методике преподавания родного языка и профессиональной деятельности учителя.

14. Развитию языковой компетенции в период школьного обучения могут *препятствовать*: а) ограниченность учебной программы в основном материалом грамматики и незначительным объемом сведений, относящихся к семантике, стилистике, прагматическим аспектам языка и речи; б) педагогические стереотипы – фиксация внимания учителя на грамматической корректности речи школьников, и одновременно недостаток внимания к индивидуальным особенностям речи школьников.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНО В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ.

Монографии

1. Божович Е. Д. Образцы в обучении: их достоинства и недостатки. / [Текст] / Е.Д.Божович. - М.:Канон + РООИ «Реабилитация», 2008 - 14,5 п.л. (Личное участие 100%).

Учебники, учебно-методические пособия

2. Божович Е.Д. Русский язык: Обособленные второстепенные члены предложения [Текст]: Программированный учебник и сборник упражнений. / Г.Г. Граник, Е.Д.Божович – М.:Педагогика, 1970. - Ч. 1 – 242 с. – 11,2 п.л. (Личное участие 50 %).

3. Божович Е.Д. Рекомендации по содержанию и организации контроля

над процессом усвоения учебного материала школьниками [Текст] / Е.Д.Божович // Базовый компонент и пути перестройки курса обучения предмету «Родной язык» / Ред. - сост-ль Е.А.Лисицкая - М.: Изд-во АПН СССР, 1989. - С. 18-25. – 0,4 п.л. (Личное участие 100%).

4. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника: Психолого-педагогические аспекты языкового образования [Текст]: Учебно-методическое пособие / Е.Д.Божович - М.-Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. – 287 с. – 15,12 п.л. (Личное участие 100%).

5. Божович Е.Д. Детская психолингвистика: Развитие языковой компетенции ребенка [Текст]: Методическое пособие для студентов: Сборник заданий / Е.Д.Божович - М.: МГППУ, 2002. - 5 с. - 0,3 п.л. (Личное участие 100%).

Главы в коллективных монографиях

6. Божович Е.Д. Актуальные проблемы и трудности использования экспериментальных учебников в исследовательских целях [Текст] / Г.Г. Граник, Е.Д. Божович // Психологические проблемы построения школьных учебников / под ред. Г.Г. Граник - М.: Просвещение, 1979. - С. 9-18 – 0,7 п.л. (Личное участие 50%).

7. Божович Е.Д. О возможности управления умственной деятельностью школьников посредством образцов [Текст] / Е.Д. Божович // Там же. - С. 121-135. – 0,8 п.л. (Личное участие 100%).

8. Божович Е.Д. Практико-ориентированная психодиагностика в структуре учебного процесса [Текст] / Е.Д. Божович // Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / под ред. Е.Д. Божович.- М.: МПСИ, 1999. - С. 5-15. – 0,6 п.л. (Личное участие 100%).

9. Божович Е.Д. Способы учебной работы школьников как предмет практико-ориентированной психодиагностики [Текст] /Е.Д.Божович // Там же. - С. 39-46. – 0,4 п.л. (Личное участие 100%).

10. Божович Е.Д. Психодидактические вопросы развития школьника как субъекта учения [Текст] // Психолого-педагогические проблемы развития

школьника как субъекта учения / под ред. Е.Д. Божович. М.-Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000. - С.6-25. – 1 п.л. (Личное участие 100%).

11. Божович Е.Д. Критерии и методы исследования позиции субъекта учения [Текст] / Е.Д. Божович // Там же. - С. 25-36. - 0,6 п.л. (Личное участие 100%).

12. Божович Е.Д. Диагностическая программа измерения языковой компетенции школьников [Текст] / Е.Д.Божович // Московская психологическая школа: История и современность. В трех томах / под общ. ред. В.В. Рубцова. - Т.3 / под ред. Л.М. Митиной / - М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. - С. 113-115.- 0,4 п.л. (Личное участие 100%).

13. Божович Е.Д. Способ учебной работы как единица исследования позиции субъекта учения [Текст] / Е.Д.Божович // Способ учебной работы – условие и продукт познавательной деятельности школьника: Психодидактические аспекты / под ред. Е.Д. Божович. – М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2009. - С.5-18. – 0,8 п.л. (Личное участие 100%).

14. Божович Е.Д. Самостоятельное открытие учениками правила на основе образцов (на материале русского языка) [Текст] / Е.Д. Божович // Там же. - С. 20-67 - 2 п.л. (Личное участие 100%).

Научные статьи

Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ

15. Божович Е.Д. Некоторые вопросы обучения по образцам [Текст] / Е.Д. Божович // Вопросы психологии, 1980 - № 2 - С. 135-139. - 0,5 п.л. (Личное участие 100%).

16. Божович Е.Д. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебников [Текст] / Е.Д.Божович – // Вопросы психологии, 1983 - № 6 (Выступление на заседании Круглого стола) - С. 75-76.- 0,2 п.л. (Личное участие 100%).

17. Божович Е.Д. Психологическая наука и педагогическая практика [Текст] / Е.Д.Божович, И.В.Дубровина // Вопросы психологии, 1983 - № 4 - С. 168-169.- 0,3 п.л. (Личное участие 50%).

18. Божович Е.Д. Психолого-педагогические требования к современному уроку [Текст] / Е.Д. Божович, И.С.Якиманская // Советская педагогика - 1987 - № 9 - С. 31-36.- 0,5 п.л. (Личное участие 50%).

19. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач [Текст] / Е.Д.Божович // Вопросы психологии – 1988 - №4 - С. 70-78 - 0, 8 п.л. (Личное участие 100%).

20. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы [Текст] / Е.Д. Божович // Вопросы психологии - 1997 - № 1 - С. 33-44. – 1 п.л. (Личное участие 100%).

21. Божович Е.Д. Практико-ориентированная диагностика учения: проблемы и перспективы [Текст] / Е.Д. Божович // Педагогика - 1997 - № 2 - С. 14-20. – 0,6 п.л. (Личное участие 100%).

22. Божович Е.Д. Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению [Текст] / Е.Д. Божович, Е.И. Козицкая // Психологическая наука и образование. - 1999 - № 1 - С. 25-37 – 1 п.л. (Личное участие 50%).

23. Божович Е.Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков [Текст] / Е.Д. Божович, Е.Г. Шеина // Психологическая наука и образование - 1999 - № 2 - С. 64-76 - 1 п.л. (Личное участие 50%).

24. Божович Е.Д. Развитие идей Н.А.Менчинской на современном этапе исследований психологии учения [Текст] / Е.Д. Божович // Вопросы психологии, 2004, № 2. - С. 73-80. – 0,7 п.л. (Личное участие 100%).

25. Божович Е.Д. Проблемы развития речи и обучения языку в научном творчестве Л.И.Божович [Текст] / Е.Д. Божович // Культурно-историческая психология - 2006 - № 3 - С.114-119. – 0,5 п.л. (Личное участие 100%).

26. Божович Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества [Текст] / Е.Д. Божович // Культурно-историческая психология. – 2008 - № 4 – С. 91-99

– 1 п.л. (Личное участие 100%).

27. Божович Е.Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников [Электронный ресурс] / Е.Д. Божович // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Vozhovich.phtml> (дата обращения: 04.02.2014 - 1 п.л. (Личное участие – 100%)).

28. Божович Е.Д. Проблематика развития речи ребенка и обучения чтению в трудах Д.Б.Эльконина [Текст] / Е.Д. Божович // Культурно-историческая психология – 2014 - № 1 – С. 26-33 – 0,8 п.л. (Личное участие – 100%)

29. Божович Е.Д. Чувствительность школьников к стилистическим аспектам языкового материала [Текст] / Е.Д. Божович // Вопросы психологии -2014.- № 3.- С.46-57 – 1 п.л. (Личное участие – 100%).

Статьи в других изданиях

30. Божович Е.Д. Соотношение образца и правила в учебном процессе [Текст] / Е.Д. Божович // Новые исследования в психологии - 1980 - № 2 (23) - С. 60-64. – 0,4 п.л. (Личное участие 100%).

31. Божович Е.Д. Программирование некоторых разделов синтаксиса русского языка в связи с задачей развития культуры речи учащихся [Текст] / Г.Г.Граник, Е.Д. Божович // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / под ред. Л.Н.Ланды. - М.: Просвещение, 1969 - Вып. I. - С. 64-69 – 0,4 п.л. (Личное участие 50%).

32. Божович Е.Д. Опыт работы по предупреждению стилистических ошибок в речи учащихся [Текст] / Г.Г. Граник, О.Н. Юдина, Е.Д. Божович // О путях повышения эффективности обучения русскому языку в средней школе / под ред. Г.Г. Граник – Вып. 2 – М.: Педагогика, 1971 – С. 31- 99 – 3,6 п.л. (Личное участие 30%).

33. Божович Е.Д. Об образцах в школьных учебниках русского языка [Текст] / Е.Д. Божович // Проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение, 1975 - Вып. 3 - С 118-129 – 0,7 п.л. (Личное участие 100%).

34. Божович Е.Д. Зависимость успешности решения школьниками семантико-синтаксических задач от структуры способа учебной работы [Текст] / Е.Д. Божович // Психологические особенности формирования у школьников способов учебной работы в процессе усвоения знаний / под ред. И.С.Якиманской - рук. деп. в ОЦНИ «Школа и педагогика» - № 278-87, 1987.- С.9-63 – 2,5 п.л. (Личное участие 100%).

35. Божович Е.Д. Психолого-педагогические особенности современного урока [Текст] / Е.Д.Божович, И.С. Якиманская // Повышение эффективности урока на основе совершенствования методической системы обучения: Материалы к VIII Всесоюзным педагогическим чтениям. - Ташкент, 1988. - С. 22-33 – 0,8 п.л. (Личное участие 50%).

36. Божович Е.Д. Психологические требования к содержанию и организации контроля за процессом усвоения знания школьниками (на материале синтаксиса русского языка как родного) [Текст] / Е.Д. Божович // Психологические критерии качества знаний школьников / под ред. И.С. Якиманской – М.: изд-во АПН СССР, 1990 – С. 21-38 – 1 п.л. (Личное участие 100 %).

37. Божович Е.Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий [Текст] / Е.Д. Божович // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников: Психолого-педагогический аспект / под ред. Е.Д. Божович - М.: Новая школа, 1995 - С. 3-13 – 0,6 п.л. (Личное участие 100%).

38. Божович Е.Д. Негативные стереотипы учебного опыта и возможности их преодоления [Текст] / Е.Д. Божович // Там же. - С. 50-74. – 1,5 п.л. (Личное участие 100%).

39. Божович Е.Д. Смысл и бессмыслица. Где грань между ними? [Текст] / Е.Д. Божович // Детская речь: Психолингвистические исследования / под ред. Т.Н. Ушаковой.- М.: ПЕР СЭ, 2002. - С. 125-148. – 1,5 п.л. (Личное участие 100%).

40. Божович Е.Д. О некоторых тенденциях развития исследований по

проблемам семантики речи [Текст] / Е.Д. Божович // Там же. - С. 38-47. – 0,6 п.л. (Личное участие 100%).

41. Божович Е.Д. К проблеме структуры, динамики и условий развития позиции субъекта учения [Текст] / Е.Д. Божович // Психолого-педагогическая наука практике современного образования / под ред. М.Г.Ковтунович, С.Б.Малых. - М.: ПЕР СЭ, 2004. - С. 144-152. – 0,8 п.л. (Личное участие 100%).

42. Божович Е.Д. Языковой компетенции формирование [Текст] / Е.Д. Божович // Психология развития: энциклопедический словарь: психологический лексикон / под ред. А.В. Петровского, Л.А. Карпенко. Ред.-сост. А.Л. Венгер. – М.- С-Пб: ПЕР СЭ, Речь, 2005 – С. 118. – 0,1 п.л. (Личное участие 100%).

43. Божович Е.Д. Семантико-коммуникативный аспект речевой компетенции подростков [Текст] / Е.Д. Божович // Языковое сознание: парадигмы исследования / под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. – М.- Калуга, 2007 – С. 208-229. – 1 п.л. (Личное участие 100%).

44. Божович Е.Д. Нестандартная задача в контексте проблемного обучения [Текст] / Е.Д. Божович // Психология и школа - 2008. - № 1. - М. - Обнинск, 2008. - С. 96-102. – 0,3 п.л. (Личное участие 100%).

45. Божович Е.Д. Чувство языка – психологический миф или психолингвистическая реальность [Текст] / Е.Д. Божович // Журнал практического психолога. - 2008 - № 5 - С. 86-100 – 0,8 п.л. (Личное участие 100%).

46. Божович Е.Д. Идеи В.В.Зеньковского об онтогенезе речи и их развитие в дальнейших исследованиях детской и педагогической психологии [Текст] / Е.Д. Божович // Альманах научного архива Психологического института: Челпановские чтения. – М.: изд-во ПИ РАО, 2008. – С. 54-65. – 1 п.л. (Личное участие 100%).

47. Божович Е.Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетентности подростков [Текст] / Е.Д.Божович // Школьный логопед. –

2009 - № 1 (28) – С.20-24 – 0,4 п.л. (Личное участие 100%).

48. Божович Е.Д. Регуляторный компонент восприятия лекции студентами [Текст] / Е.Д.Божович // Психология саморегуляции в XXI веке / под ред. В.И.Моросановой – М.-СПб: Нестор история, 2011 – С.314-325. - 1 п.л. (Личное участие 100%).

49. Божович Е.Д. Об одном из косвенных показателей позиции субъекта учения у школьников [Текст] / Е.Д.Божович // X Юбилейная Международная конференция «Современное образование: роль психологии» / под ред. Л.М.Митиной – М-СПб.: Нестор история, 2014 – С. 134-140. - 0,4 п.л. (Личное участие 100%).

Тезисы докладов

50. Божович Е.Д. Диагностика причин одного из типов ошибок, допускаемых учащимися при выполнении заданий по образцам [Текст] / Е.Д.Божович // Вопросы диагностики психического развития. Тезисы симпозиума / под ред. В.И. Лубовского, К.М. Гуревича, О.К. Нильсон и др. – Таллин, 1974 - С. 28-30 – 0,1 п.л. (Личное участие 100%).

51. Божович Е.Д. К вопросу о функции образца в обучении [Текст] / Е.Д. Божович // Воспитание, обучение и психическое развитие. Тезисы сообщений к 6-ому Всесоюзному съезду психологов. - Ч.3 - М., 1983 - С. 477-479 – 0,1 п.л. (Личное участие 100%).

52. Божович Е.Д. Ориентировка школьников на различные признаки языкового материала [Текст] / Е.Д. Божович // Языковое сознание и теория коммуникации. Тезисы Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. - М., 1988 - С. 24-25 – 0,1 п.л. (Личное участие 100%).

53. Божович Е.Д. О функциях чувства языка и критериях его развития [Текст] / Е.Д. Божович // Психологические проблемы обучения. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР - М., 1989 - С. 54-55. – 0,1 п.л. (Личное участие 100%).

54. Божович Е.Д. Соотношение понятий "прием" и "способ" учебной работы [Текст] / Е.Д. Божович // Ежегодник Российского психологического

общества "Психология сегодня". — М, 1996 - Т.2 - Выпуск 1 - С. 233-234. – 0,1 п.л. (Личное участие 100%).

55. Божович Е.Д. Проблемы развития языковой компетенции школьников [Текст] / Е.Д. Божович // Психология сегодня: Материалы I Всероссийской научной конференции РПО - Т.2 - Вып. 3 - М, 1996 - С. 46-48. – 0,1 п.л. (Личное участие 100%).

56. Божович Е.Д. Языковая компетенция как психологическая система [Текст] / Е.Д. Божович // Культурно-исторический подход: Развитие гуманитарных наук и образования. Материалы международной конференции, посвященной памяти Л.С.Выготского. - М., 1996 - С. 2-3 – 0,1 п.л. (Личное участие 100%).

57. Божович Е.Д. Критерии развития языковой компетенции школьников [Текст] / Е.Д. Божович // Психодидактика высшего и среднего образования. Тезисы II Всероссийской научно-практической конференции. БГПУ - Барнаул, 1998. - С. 162. – 0,1 п.л. (Личное участие 100%).

58. Божович Е.Д. Опыт диагностики языковой компетенции на границе дошкольного и младшего школьного возрастов [Текст] / Е.Д. Божович, Е.И. Козицкая // Проблемы детской речи: Материалы Всероссийской конференции. – С-Пб, 1999. - С. 30-32 – 0,1 п.л. (Личное участие 50%).

59. Божович Е.Д. Этапы развития языковой компетенции ребенка [Текст] / Е.Д. Божович // Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. - М., 2000 - С. 34 – 0,1 п.л. (Личное участие 100%).

60. Божович Е.Д. Языковая компетенция как психологическая система [Текст] / Е.Д. Божович // Языковое сознание: устоявшееся и спорное. IV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации / под ред. Е.Ф. Тарасова. - М.: изд-во Института языкознания, 2003 - С. 34-35 – 0,1 п.л. (Личное участие 100%).