

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АКАДЕМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ГУМАНИТАРНЫХ
НАУК ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

На правах рукописи

Рафикова Антонина Семеновна

**СТРУКТУРА СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ОБ ИСКУССТВЕННОМ БИЛИНГВИЗМЕ**

Специальность: 19.00.01 – Общая психология, психология личности,
история психологии

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:
Воронин Анатолий Николаевич,
доктор психологических наук, профессор

Москва, 2019

Оглавление

Введение.....	4.
Глава 1. Теоретические аспекты изучения феномена искусственного билингвизма.	
1.1. Понятие билингвизма и классификация его видов.....	8
1.2. Феноменология искусственного билингвизма.....	13
1.3. Психологические исследования искусственного билингвизма.....	27
1.4. Психосемантика субъективных представлений.....	44
Выводы по первой главе диссертации.....	49
Глава 2. Методология и методы психосемантического исследования представлений об искусственном билингвизме	
2.1. Психосемантические методы изучения субъективных представлений.....	51
2.2. Качественные методы исследования феноменологии субъективных представлений в целях создания частного семантического дифференциала.....	53
2.3. Эмпирическое изучение феноменологии искусственного билингвизма.....	56
2.4. Разработка частного семантического дифференциала.....	59
Выводы по второй главе диссертации.....	67
Глава 3. Эмпирическое исследование особенностей субъективных представлений об искусственном билингвизме	
3.1. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме полной выборки.....	69
3.2. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме билингвов и монолингвов.....	71
3.3. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме испытуемых с разными уровнями владения иностранным языком.....	79
3.4. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме испытуемых с разными уровнями дискурсивных способностей.....	89
3.5. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме испытуемых с разными типами образования.....	97

3.6. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме испытуемых с изменениями в представлениях о себе по ходу усвоения иностранного языка.....	106
3.7. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме мужчин и женщин.....	113
Выводы по 3 главе.....	122
Заключение.....	128
Список литературы.....	130
Приложения.....	146

Введение

Актуальность темы исследования. В последние годы появляется все больше исследований на тему изучения феномена билингвизма. Иностранный язык (ИЯ) преподается в учебных заведениях во всем мире, и для подавляющего большинства населения мира искусственный билингвизм (ИБ) представляет собой факт реального языкового существования.

Исследование ИБ в основном направлено на следующие аспекты процесса изучения ИЯ: иноязычные способности (Кабардов, 2001; Robinson, 2013; Verhagen, Leseman, 2016), формирование вторичной языковой личности (Халеева, 1995; Плехов, Рыжов, 2008), межкультурная коммуникация (Халеева, 1989), мотивация к изучению ИЯ (Gardner, 2000; Dörnyei, 2009).

Проблема представлений в контексте ИБ ставится лишь в отдельных исследованиях. Представления изучающих ИЯ рассматриваются либо как фильтр, влияющий на понимание себя, других и окружающей обстановки (Kalaja, Barcelos, Aro, 2018), либо как мысли, убеждения и мнения учащихся об изучении и преподавании второго языка и языке самом (Kalaja, Barcelos, Aro, 2018). Исследования имплицитных теорий в контексте изучения ИЯ показывают взаимосвязи между представлениями студентов, их целевой ориентацией и реакцией на неудачу (Lou, 2014).

При этом феномен ИБ не представляется полным без рассмотрения различных аспектов межличностного восприятия людей, владеющих ИЯ. Предполагается, что различное сочетание психологических аспектов феномена ИБ на разных этапах его становления приводит к тому, что личность билингва определенным образом меняется, «усложняется» по сравнению с человеком, который не владеет ИЯ, что должно приводить к различиям в межличностном восприятии и представлениях о себе. Применение психосемантических методов диагностики личности позволяет реконструировать структуру субъективных представлений об ИБ, выявить глубинные, неосознаваемые характеристики структурной модели субъективного опыта.

Объект исследования: субъективные представления об ИБ.

Предмет исследования: структура субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ.

Цель исследования: изучение структуры субъективных представлений об ИБ в зависимости от различных характеристик выборки.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблемам билингвизма, овладения ИЯ, психологии субъективных представлений и межличностного восприятия билингвизма;
2. На основе анализа теоретических источников выявить компоненты феномена ИБ и описать процесс их изменения на разных этапах становления ИБ;
3. Разработать частный семантический дифференциал (ЧСД) для исследования структуры субъективных представлений об ИБ;
4. Провести сравнительный анализ субъективных представлений об ИБ у всех испытуемых, а также показать специфические различия в представлениях респондентов различных групп испытуемых.

Гипотезы исследования

1. ИБ как психологический феномен является неоднородным образованием, состоящим из различных компонентов. Компонентный состав ИБ изменяется на разных этапах своего становления.
2. Усвоение ИЯ людьми с различными особенностями приводит к модификации структуры субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ:
 - усвоение ИЯ приводит к изменению размерности и «содержания» факторов семантического пространства субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ;
 - уровень дискурсивных способностей определяет модификации семантического пространства субъективных представлений о людях, включенных в процесс формирования ИБ;
 - специфика образования, пол и представления об изменении самого себя в ходе изучения ИЯ определяет изменения размерности и «содержания» факторов семантического пространства субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ.

Методы исследования:

1. Качественные методы изучения феноменологии субъективных представлений об ИБ: метод интервью, метод фокус-группы, модифицированная методика «Линия жизни», биографический метод;
2. Метод репертуарной решетки (Реп-тест);
3. Оригинальная методика ЧСД, созданная для исследования и реконструкции структуры субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, онлайн-версия разработанной методики;

4. Статистические методы обработки данных, релевантные задачам исследования: описательная статистика, корреляции, факторный анализ, построение диаграмм рассеяния и др. с использованием пакета SPSS 18.0.

Научная новизна исследования

1. Выявлены психологические компоненты феномена ИБ, проанализировано развитие этих компонентов на разных этапах его становления.

2. Определены общие и специфические оси пространства субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ: факторы «энтузиазм - апатия», «неприятные – вызывают симпатию» и «дружелюбие - эгоистичность» являются общими для различных выборок обследуемых, включенных в процесс становления ИБ. Специфические модификации семантического пространства субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, обусловлены различными характеристиками выборки: монолингвальность/билингвальность, уровень владения ИЯ, тип образования, наличие/отсутствие различий в представлениях «Я сейчас» и «Я как носитель языка», уровень дискурсивных способностей, пол.

3. Разработана методика ЧСД для исследования и реконструкции структуры субъективных представлений, посредством которой происходит межличностное восприятие людей, включенных в процесс усвоения ИЯ.

4. Разработан метод номинации шкал ЧСД, включающий 3 этапа: лексический, семантический и подбор конструкторов из РЕП тестов на основе статистического анализа.

Положения, выносимые на защиту

1. Искусственный билингвизм как психологический феномен состоит из следующих компонентов: мотивация изучения ИЯ, языковая ситуативная тревожность, вторичная языковая личность, межкультурная коммуникация, субъективные представления о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ. Этот компонентный состав изменяется на разных этапах становления ИБ.

2. Существует общее и специфическое в структуре субъективных представлений о свойствах людей включенных в процесс усвоения ИЯ:

- факторы «энтузиазм - апатия», «неприятные – вызывают симпатию», «дружелюбие - эгоистичность» являются общими для различных выборок респондентов, включенных в процесс становления ИБ.

- специфические модификации семантического пространства субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, обусловлены различными характеристиками выборки: монолингвальность/билингвальность, уровень владения ИЯ,

тип образования, наличие/отсутствие различий в представлениях «Я сейчас» и «Я как носитель языка», уровень дискурсивных способностей, пол.

Апробация работы. Теоретические и эмпирические результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры экспериментальной психологии и психодиагностики Института психологии РАН и различных научных конференциях.

Структура и объем работы

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений. Основной текст диссертации изложен на 129 страницах, общий объем диссертации – 172 страницы. Список литературы включает 175 наименований, из них 85 на иностранных языках. Основной текст сопровождается 31 таблицами и 32 рисунками.

Глава 1. Теоретические аспекты изучения феномена искусственного билингвизма.

В теоретической части нашей работы ставится задача отразить имеющиеся на сегодняшний день результаты теоретических и эмпирических исследований, посвященных изучению билингвизма. Начнем с изложения теоретических представлений о понятии билингвизма и классификации его видов.

1.1 Понятие билингвизма и классификация его видов.

Как объект науки билингвизм невероятно многогранен, вследствие чего возникло множество билингвистических теорий, изучающих различные аспекты билингвизма: лингвистического (В.А. Виноградов, Ю.А. Жлуктенко и др.), психологического (Л.С. Выготский, Е.М. Верещагин, А.А. Леонтьев, И.А. Петухова, З.М. Хизроева и др.), социологического (Ф.П. Филин, К.Х. Ханазаров и др.), дидактико-педагогического (В.А. Аврорин, Р.Ю. Барсук, Р.К. Миньяр-Белоручев, Т.М. Савельева, В.С. Худницкий, М.М. Фомин). В русле междисциплинарного подхода изучается концепция континуумной сущности билингвизма (М.М. Фомин, М. Сигуан, У.ф. Макки, М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин). Континуумный подход предполагает, что билингвальное состояние индивида представляет собой некий континуум, в котором типы (ступени) билингвизма рассматриваются как динамические образования, с возможностью перехода одной ступени в другую (Брыксина, 2009).

Представляя собой междисциплинарную и многоаспектную проблему, билингвизм является предметом изучения таких наук, как психология, лингвистика, психолингвистика, лингводидактика, социология, логопедия. По мнению W. Maskey, «билингвизм нельзя описать только в рамках лингвистики. Мы должны эти рамки преодолеть. Лингвистику интересует билингвизм лишь настолько, насколько он способен объяснить происходящее в языке, поскольку язык, а не индивид является собственно предметом этой науки» (Maskey, 1970).

Согласно Collins Cobuild Advanced Dictionary, билингвизм - «способность одинаково хорошо говорить на двух языках» (Collins Cobuild Advanced Dictionary, 2009). С другой стороны, билингвы редко усваивают два языка на одинаковом уровне (Shin, 2004). Билингв не представляет собой двух монолингвов в одном человеке (Bialystok, 2001; Shin, 2004), а обладает уникальным лингвистическим профилем (Baker, 2011). Ф. Грожан описывает билингвизм как «использование двух или более языков (или диалектов), а билингвами являются те люди, которые используют два или более языков (или диалектов) в повседневной жизни» (Grosjean, 2008). Также он отмечает, что «билингв использует два языка для разных целей, в разных сферах своей жизни, в общении с разными людьми».

К.Бейкер утверждает, что два языка при билингвизме постоянно меняются и развиваются, и сбалансированные билингвы, владеющие двумя иностранными языками на одинаково высоком уровне, встречаются редко (Baker, 2011).

Степень владения языками при билингвизме разными специалистами и учеными определяется неодинаково. Л. Блумфильд считал, что билингвизм подразумевает равное владение каждым из языков на уровне родного. Аналогично рассуждал В. А. Аврорин, «...двуязычием следует признать одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» (Козырева, 2013). А Дж. Макнамар считал, что билингвом можно назвать «любого субъекта, который обладает минимальной компетентностью в одном из четырех аспектов языка — аудировании, говорении, чтении, письме» (Macnamara, 1967).

Е.М. Верещагин рассматривал двуязычие как «психический механизм (знания, умения, навыки), позволяющий человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам» (Верещагин, 2014). Он выделял первичную и вторичную языковые системы, соответственно для внутрисемейного общения и для внешних ситуаций общения. Е.М. Верещагин считал, что «если первичная языковая система определенным членом семьи используется и во всех прочих ситуациях общения, и если им никогда не используется иная языковая система, то такой человек может быть назван монолингвом. Если в определенных ситуациях общения употребляется и иная языковая система, то человек, способный употреблять для общения две языковые системы, называется билингвом» (Верещагин, 2014). Умения, присущие соответственно монолингву и билингву, Е.М. Верещагин определял как монолингвизм и билингвизм (Верещагин, 2014).

С психологической точки зрения, билингвизм предполагает, что «индивидуум одинаково хорошо владеет двумя языками и может с равным успехом пользоваться ими в разных ситуациях. Помимо владения двумя языками, билингвы характеризуются способностью не смешивать две языковые системы, что позволяет им легко переключаться с одной на другую. Это определение относится к идеальному, или совершенному, двуязычию. В реальной жизни чаще встречаются люди, которые в той или иной степени приближаются к подлинному билингвизму» (Корсини, Ауэрбах, 2006). А. А. Леонтьев считал, что быть билингвом — это значит «уметь осуществлять речевую деятельность (точнее, отдельные виды речевой деятельности или их комплекс), пользуясь в зависимости от ближайшей социальной среды, цели общения, информированности о собеседнике и тому подобными языковыми средствами не одного, а двух языков, имея

более или менее свободный выбор языка для общения» (Леонтьев, 2005). В.П. Белянин определяет билингвизм как «способность владения двумя языками». Отсюда, билингв – человек, который может разговаривать на двух и более языках» (Белянин, 2003).

Согласно еще одному психологическому определению, билингвизм - это «коммуникативная компетенция, достаточная для эффективного общения на более чем одном языке и предполагающая способность понимать смысл иноязычных сообщений и составлять высказывания на более чем одном языке» (Titone, 2000). При таком понимании билингв - это человек, который способен думать на двух или более языках, контролировать и программировать содержание высказываний на разных языках и в разных ситуациях, продуцировать связные высказывания без грубых ошибок в произношении и без существенных затруднений понимать высказывания на другом (их) языке (ах) (Titone, 2000).

Билингвизм классифицируется по разным критериям.

А. Фантини считал, что «основными компонентами всестороннего описания билингвизма следующие: число языков, используемых билингвом; отношения между языками; условия изучения и использования языков; степень владения обоими языками; переключение с одного языка на другой; характер воздействия одного языка на другой»(Fantini, 1985).

Х. Бэтенс-Бердсмором была предложена всеобъемлющая типология двуязычия, опирающаяся на междисциплинарный подход различных наук. Им было выделено более 30 типов билингвизма, а именно: приобретенный, сопутствующий, прогрессирующий, приписываемый, асимметричный, сбалансированный, последовательный, сложный, координативный, ранний, диагональный, функциональный, горизонтальный, зарождающийся, индивидуальный, детский, поздний, абсолютный, пассивный, продуктивный, рецептивный, регрессирующий, остаточный, побочный, полубилингвизм, коллективный, субординативный, вертикальный, последовательный, убывающий, истинный, симметричный(Baetens-Beardsmore, 1982).

К выше описанным подходам для классификации видов билингвизма следует добавить критерий способа формирования билингвизма. По данному критерию различаются естественный билингвизм и искусственный билингвизм. По мнению И.Е. Брыксиной, этот подход является «определяющим для всех дальнейших классификаций, так как от «происхождения» билингвизма зависит способ взаимодействия родного языка и иностранного языка в сознании индивида»(Брыксина, 2009).

Формирование естественного билингвизма происходит без целенаправленного воздействия на становление «вторичной» языковой системы. Подразумевается, что второй

язык «схватывается» с помощью окружения и благодаря интенсивной речевой практике без осознания языковых явлений как таковых (Залевская, 2002). По мнению Т.М. Балыхиной, «естественный билингвизм наблюдается и в тех случаях, когда учащийся «помещается» в иноязычную среду и учится новому языку таким же способом, как и родному. Потребность в коммуникации – основной стимул освоения языка, который при благоприятных условиях усваивается как второй родной» (Балыхина, 2007).

Искусственным считается билингвизм, который формируется в результате активного, сознательного процесса овладения языком. Примером такого вида билингвизма является обучение неродному языку проходит в школе, на курсах, в вузе. Иностранный язык изучается благодаря волевым усилиям и с помощью специальных приемов и методов (Залевская, 2002). В одних случаях изучение иностранного языка представляет собой самоцель (иностраннй язык в школе, вузе), в других – необходимостью: неродной язык требуется для социализации личности (Балыхина, 2007).

Под естественным билингвом понимается тот индивид, который владеет обоими языками в апроксимально равной степени, как в плане языковой, так и коммуникативной компетенции (Коровина, 2016). В свою очередь, «коммуникативная компетенция искусственного билингва, в отличие от естественного билингва, в отношении иноязычного кода никогда не может быть эквивалентна его компетенции в отношении родного кода» (Черничкина, 2007).

А. А. Бурькин по-другому называет типы двуязычия по способу усвоения умения: коммуникативно инициированное двуязычие (естественный билингвизм по Е. М. Верещагину) и образовательно распространяемое двуязычие (искусственный билингвизм по Е. М. Верещагину) (Бурькин, 2016).

Элективный билингвизм характеризует тех, кто учит иностранный язык добровольно, например, в школе. Обстоятельственные билингвы начинают учить иностранный язык в силу обстоятельств, например, мигранты (Baker, 2011).

Что касается других критериев для типологизации билингвизма, то Е. Ю. Протасова отмечает, что стоит различать «билингвизм элитарный и билингвизм слоев населения с низким социально-экономическим статусом («плебейский»)» (Протасова, 1998).

Работы специалистов в области нейропсихологии также послужили для дальнейшего развития моделей типологизации билингвизма. В своей типологии Р. Маклауглин рассматривает одновременный и последовательный типы билингвизма (Богус, 2015). Симультантный (или одновременный) билингвизм формируется только в детстве, когда ребенок одновременно осваивает два языка. Последовательным Р.Маклауглин

называл билингвизм, при котором ребенок овладевает иностранным языком позже. При этом второй язык усваивается через первый, родной язык, а «граница между одновременным и последовательным билингвизмом лежит где-то в возрасте до трех лет» (Богус, 2015). К такому выводу автор пришел в результате осмысления роли возраста в языковом развитии ребенка (Богус, 2015).

Двуязычие различают по времени овладения вторым языком. Ж.Ф. Хамерс и М. Бланк различали ранний или синхронный (когда оба языка являются родными), последовательный (второй язык усвоен в возрасте до 10 лет), подростковый и взрослый билингвизм (Hamers, 1983).

Исследования О.Кууре показали, что у отдельного ребенка тип билингвизма «определяется тремя факторами: социальной средой, в которой ребенок изучает языки; возрастом, когда он начал изучать второй язык; семиотическим фактором, то есть относительным господством одного языка над другим в различных видах социальной активности данного ребенка» (Kuure, 1997).

В классификации О. Кууре выделяются симультанный, сукцессивный, субординативный типы билингвизма (Kuure, 1997).

Определяющим фактором в формировании симультанного билингвизма являются окружающие и воспитывающие ребенка люди и отсутствие преобладания одного из них в речевом общении, в игре или другой любой деятельности.

Развитие сукцессивного билингвизма определяют окружающие ребенка люди, владеющие разными языками. В данном случае второй язык используется ребенком в общении с говорящими на втором языке ровесниками и взрослыми, в игровой деятельности. Однако доминирующим остается первый (материнский) язык.

Субординативный билингвизм развивается при изучении иностранного языка в школе, и использование его вне школы незначительно. В данном случае ребенок овладевает вторым языком посредством первого языка. В плане возрастных показателей О. Кууре считает сукцессивным билингвизм, приобретенный от 3 до 6 лет, а субординативным – от 7 до 12 лет

В.Б. Беляев полагал, что «язык «выражает мысль» и является «действительностью мысли» и предложил типологизацию двуязычия по способу связи речи на каждом из языков с мышлением. Он выделял непосредственный билингвизм, под которым подразумевается «бессознательно-интуитивное практическое владение» и опосредованный тип билингвизма, при котором второй язык понимается как «кодовая система для обозначения выразительных возможностей первичного языка» (Беляев, 1965).

Психологические аспекты касаются классификации на основании способа формирования билингвизма. Мы основываемся на следующем определении ИБ: это вид билингвизма, который предполагает усвоение второго языка в учебной обстановке с помощью волевых усилий и специальных методов и приемов; формирование же естественного вида билингвизма происходит в соответствующей языковой среде, как правило, без осознания специфики языковой системы (Белянин, 2003).

1.2. Феноменология искусственного билингвизма.

Этапы формирования искусственного билингвизма.

Формирование искусственного билингвизма происходит в процессе обучения и носит поэтапный характер. В рамках естественного подхода к процессу усвоения ИЯ, предложенного С. Крашеном и Т. Тэрреллом, были выделены его основные этапы: «предречевой, раннеречевой, речевой, этап порогового свободного владения и этап продвинутого свободного владения» (Krashen, Terrell, 1983).

Длительность предречевого этапа (периода молчания) может достигать до 6 месяцев. Учащимся свойственны неуверенность в себе и нерешительность. Они могут давать краткие ответы да/нет на простые вопросы и реагировать с помощью жестикюляции. Развиваются начальные навыки понимания речи и пассивный словарный запас (т.е. слова, которые изучающий язык может понять) объемом до 500 слов. Учащиеся могут начинать говорить практически сразу, минуя предречевой этап, но в таком случае их речь будет скорее подражанием сказанному другими, чем сознательным применением языковых средств.

Раннеречевой этап может длиться, в зависимости от интенсивности занятий, от полугода до года. Этот период предполагает понимание основного содержания текстов, способность акцентировать внимание на контекстуальных стимулах и использование коротких фраз в одно-два слова. Изучающие язык могут запоминать речевые обороты, хотя и совершая ошибки при их употреблении. Объем пассивного словарного запаса может достигать 1000 слов.

Для речевого этапа характерно общение с использованием простых фраз и вопросов, при этом возможны фонетические и грамматические ошибки. Повышается уровень понимания речи, хотя учащиеся могут не понимать идиоматических выражений, шуток и сарказма. Кроме этого данный этап предполагает возможное появление интерференции с родным языком и увеличение словарного запаса примерно до 3000 слов.

Длительность этапа порогового свободного владения может достигать до одного года после появления связной речи. Для этого этапа характерно достижение уровня

владения ИЯ, позволяющего высказывать свое мнение, обсуждать что-либо и, что особенно важно, начинать думать на ИЯ. Способность думать на неродном языке представляет собой абсолютно отдельный навык, которым учащийся должен овладеть.

Для того, чтобы достичь продвинутого свободного уровня владения ИЯ, близкого к уровню носителя языка, в среднем уходит от 5 до 10 лет. На этапе продвинутого свободного владения учащийся способен бегло говорить, допуская минимальное количество грамматических ошибок, ясно мыслить на ИЯ и понимать иностранную речь практически на уровне носителя. Продолжается совершенствование языковых навыков, несмотря на то, что теоретическое изучение ИЯ на данном этапе завершается.

Эти этапы могут быть соотнесены с уровнями владения согласно общеевропейской системе оценки знания ИЯ (Common European framework of reference for languages, 2001)., В общеевропейской системе сложно найти соответствие предречевому этапу, в силу того, что А1 предполагает способность вести несложный разговор, если собеседник говорит медленно и отчетливо. Но в некоторых языковых школах используют понятие самого базового уровня А0, предполагающего или полное отсутствие каких-либо знаний, либо знание перевода отдельных слов. Можно сказать, что уровень А0 соответствует в определенной степени предречевому, но стоит отметить, что периоду молчания в теории С. Крашена и Т. Тэррелла свойственны развитие начальных навыков понимания и наличие пассивного словарного запаса.

Таким образом, предречевой этап представляет собой нечто-то среднее между А0 и А1. Более точно раннеречевой этап соответствует уровню выживания (А1), а речевой этап – предпороговому уровню (А2). Этап порогового свободного владения можно соотнести с пороговым уровнем (В1) и пороговым продвинутым уровнем (В2). Этап продвинутого свободного владения соответствует уровням профессионального владения (С1) и владения в совершенстве (С2).

Р. Гарднер в рамках своей концепции изучения иностранного языка предложил четырехэтапную модель развития языковой компетенции. Первый этап – элементарный, в ходе которого изучаются основы языка, лексика, грамматика, произношение. Второй этап- консолидация - предполагает соединение вместе всех выученных элементов языка. Человек начинает воспринимать язык как целостную систему, сравнивать структуры изучаемого и второго языков между собой. В ходе этапа сознательного выражения человек использует языковые средства, прилагая значительные сознательные усилия. Выражению мыслей на втором языке предшествует их тщательное обдумывание. Этап автоматизации мышления предполагает объединение собственного «я» и изучаемого языка. Человек начинает думать на ИЯ, а не о нем (Gardner, 1996).

Отечественные специалисты также рассматривали вопросы формирования ИБ. По мнению Е.М. Верещагина, согласно уровню знания языка можно выделить рецептивный, репродуктивный и продуктивный / творческий виды билингвизма (Верещагин, 1969). Кроме того, в процессе становления билингвизма возможно выделить «существование пассивного / добилингвального периода, когда достижение коммуникативного взаимопонимания возможно на невербальном уровне» (Баграмова, 1993). Е.К.Черничкина называет этот этап «нулевой стадией рецептивного билингвизма» (Черничкина, 2006). Она также предлагает выделить следующие подтипы внутри продуктивного билингвизма: 1) узкопрофильный, который предполагает использование ИЯ в деловой или бытовой сфере; 2) педагогический дискурс, при котором преподаватель ИЯ выступает в роли «транслятора» иноязычной культуры и «фасилитатора» образовательного процесса; 3) переводчик, который является элитарным высшим типом продуктивного билингвизма).

Естественный подход к овладению иностранным языком Стивена Крашена.

Кроме этого, следует упомянуть о пяти гипотезах, которые легли в основу теории Крашена.

Согласно первой из них, существует два пути для развития языковых навыков: усвоение и изучение. Усвоение - подсознательный процесс, в ходе которого человек воспринимает знания на подсознательном уровне, ничего не изучая специально. То есть процесс усвоения схож с тем, как усваивает свой родной язык ребенок. Крашен полагал, что подобным образом язык могут усваивать и взрослые, и дети, при этом усвоены могут быть и письменная, и устная формы языка. Для усвоения иностранного языка необходимо создать вокруг себя языковую среду, то есть читать книги, смотреть фильмы, слушать музыку на изучаемом языке. В свою очередь, изучение — процесс сознательного получения знаний, например, при изучении грамматики изучаемого языка. Крашен утверждал, что усвоение гораздо эффективнее изучения, поэтому при овладении новым языком необходимо больше времени уделять именно естественному его восприятию, а не сознательному изучению.

Вторая гипотеза, гипотеза редактора, объясняет взаимодействие между изучением и усвоением языка. Усвоенная система инициирует высказывание и отвечает за спонтанное использование языка, в то время как выученная система действует в роли «редактора», контролируя грамотность сказанного.

В то же время С.Крашен пишет, что у людей, которые больше времени посвящают изучению, а не усвоению языка, развивается языковой барьер, так как человек начинает бояться совершить ошибку, слишком сильно себя контролирует и в итоге не решается говорить на изучаемом языке.

Согласно гипотезе естественного порядка, усвоение грамматических правил второго языка, как и первого, происходит в естественном порядке, от простого к сложному, и этот порядок не следует нарушать.

Гипотеза «ввода информации» предполагает, что усвоение языка происходит только в том случае, если учащийся находится под воздействием понятного для него информационно-языкового потока, при этом максимальную пользу приносит материал на уровень выше, чем текущий уровень учащегося.

Согласно гипотезе эмоционального фильтра, существует несколько аффективных переменных, которые влияют на процесс усвоения входящей информации, необходимой для овладения языком. Этими переменными являются мотивация, уверенность в себе и тревожность. Высокий уровень мотивации, уверенность в себе и низкий уровень тревожности, по мнению, способствуют успешному усвоению второго языка.

Психологические компоненты искусственного билингвизма.

В многочисленных работах на тему исследования процесса изучения ИЯ рассматриваются различные влинейлингвистические компоненты (Воронин, Рафикова, 2016; Воронин, Рафикова, 2017; Халеева, 1989; Gardner, 2000; Dörnyei, 2009; Грушевицкая, Попков, Садохин, 2002). Проанализировав литературные источники, можно выделить следующие психологические составляющие феномена ИБ: «мотивационные факторы изучения ИЯ (интенсивность мотивации изучения ИЯ, интерес к изучению ИЯ, позитивное отношение к носителям ИЯ и уровень этноцентризма, интегративная ориентация), уровень языковой тревожности, вторичная языковая личность, межкультурная коммуникация и субъективные представления о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ» (Воронин, Рафикова, 2017).

Мотивация при изучении иностранного языка.

По мнению У. Ламберта и Р. Гарднера, «мотивация при изучении иностранного языка определяется отношением изучающего и его готовностью идентифицировать себя в сообществе, говорящем на этом языке и его настроением на весь процесс изучения иностранного языка» (Gardner&Lambert, 1972). Гарднер выделил 3 составляющих мотивации при изучении иностранного языка (Gardner, 2000). Во-первых, это позитивное отношение к говорящим на иностранном языке. Во-вторых, для успешного погружения в процесс изучения ИЯ необходимы «интерес к иностранным языкам» (Воронин, Рафикова, 2017) и «низкий уровень этноцентризма» (Воронин, Рафикова, 2017). Под этноцентризмом понимается психологическая установка «воспринимать и оценивать другие культуры и поведение их представителей через призму своей культуры. Чаще всего этноцентризм подразумевает, что собственная культура превосходит другие культуры, и в этом случае

она расценивается как единственно правильная, превосходящие все другие, которые, таким образом, недооцениваются» (Грушевицкая, Попков, Садохин, 2002). И в-третьих, важную роль играет интегративная мотивация – «неподдельный интерес в изучении ИЯ для того, чтобы внедриться в другое языковое сообщество» (Dörnyei, 2009). По мнению Р. Гарднера, мотивация является «свойством человека, которая может подвергаться влиянию внешних факторов» (Gardner, 1985).

Некоторые исследователи подвергали резкой критике теорию Р. Гарднера, отмечая ее ограниченность. Например, З. Дёрнеи указывал на неоднозначность предложенного Р. Гарднером объяснения мотивации в процессе изучения ИЯ и особенно понятия «интегративности». Дёрнеи представил концепцию Р. Гарднера в виде схемы, представленной на рисунке 1.

З. Дёрнеи определяет мотивацию к изучению ИЯ как «мотивационную Я - систему в изучении второго языка» (Dörnyei, 2009). Эта система состоит из двух компонентов: 1) «мы сами в будущем», в которую входят «идеальное я» и «должное я», и 2) учебная обстановка. «Идеальное Я» - «представление о том, каким человек хотел бы быть» (Dörnyei, 2009). З. Дёрнеи отмечает «идеальное я в изучении Я2» как особый лингвистический компонент «Идеального Я». Если понятие «идеальное Я» сходно с тем, что другие исследователи называют внутренней мотивацией, то «должное Я» соответствует понятию внешней мотивации, т. е. мотивации, формируемой требованиями, предъявляемыми другими людьми. Кроме того, важным компонентом мотивационной системы изучения ИЯ является опыт изучения ИЯ., который тесно связан с учебной обстановкой. Позитивному отношению к учебной обстановке способствует позитивное отношение к преподавателю, другими учащимися, учебному плану и «успешный опыт» изучения ИЯ (Dörnyei, 2009).

Рисунок 1. Мотивационная концепция Р. Гарднера



К. Ноэльс разработала модель, сходную с моделью Дёрнеи. Она также состоит из 3 компонентов: внутренние причины, внешние причины и интегративные мотивы. Внутренние причины лучше всего можно охарактеризовать как внутреннюю движущую силу в изучении ИЯ. Внешние причины – причины, которые навязываются извне. Например, сдача экзамена по английскому языку является внешней причиной для изучения ИЯ. Интегративные мотивы предполагают изучение ИЯ для того, чтобы стать частью сообщества, говорящего на ИЯ (Noels, Pelletier, Clement & Vallerand, 2003).

Проблема мотивации является не единственным вопросом, возникающим при обсуждении отношения к процессу изучения ИЯ. Специалисты также обращают внимание на такие аспекты, как тревожность и готовность к общению, которые могут негативно влиять на степень мотивации изучающего ИЯ. Однако П. Макинтайр отмечает, что «скорее всего формирование мотивации происходит независимо от влияния готовности к общению на ИЯ», но она влияет на процесс «инициации коммуникации» (MacIntyre, 2002). Л. Ортега описывает два главных признака высокотревожных студентов: «состояние «паралича» или «остолбенения» при просьбе преподавателя сказать что-то на иностранном языке перед классом и бланки ответов письменных тестов, оставленные незаполненными, несмотря на усердную подготовку студента и знание правильных ответов» (Ortega, 2013). Также обнаружено, что высокая тревожность замедляет процесс изучения ИЯ.

Тревожность оказывает негативное влияние на готовность к общению на ИЯ. По мнению П. Макинтайра, «готовность к общению является единственным, исключительно важным компонентом коммуникативной личности, который затрагивает все грани

человеческой жизни и вносит значительный вклад в социальные, образовательные и организационные достижения человека» (MacIntyre, 2002).

Вторичная языковая личность.

Одной из составляющих феномена ИБ является вторичная языковая личность. Это понятие ввела И. И. Халеева в контексте развития лингводидактического потенциала теории языковой личности Ю.Н. Караулова (Караулов, 2010). Первая цель обучения - подключение к вербально-семантическому уровню личности, представляющее собой развитие вторичного языкового сознания. Следующая цель - подключение учащихся к когнитивному (тезаурусному) уровню языковой личности, предполагающее формирование вторичного когнитивного сознания (Халеева, 1989). Тезаурусная сфера условно делится на два взаимосвязанных и при этом независимых компонента: тезаурус-1 и тезаурус-2. Вследствие того, что языки различаются своей вербально-семантической сетью, их носители различаются своим тезаурисом-1. Тезаурис 1 соотносится с «ассоциативно-вербальной сетью языка и формирует «языковую картину мира»» (Халеева, 1995). Тезаурис 2 является системой «пресуппозиций и импликаций языковой личности и формирует «концептуальную» или «глобальную» картину мира» (Халеева, 1995). Процесс формирования тезауриса-2 предполагает «развитие умений распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, норм и оценок» (Халеева, 1995).

Формирование вторичной языковой личности, по мнению И.И. Халеевой, одной из главных целей обучения ИЯ (Халеева, 1995). По мнению И.И. Халеевой, «переводя язык в статус «нечужого», мы ставим задачу формирования в профессиональном лингвисте черт вторичной языковой личности, способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» (Халеева, 1995).

Говоря о методах формирования вторичной языковой личности И.И. Халеева отмечает, что оно «самым тесным образом связано с привитием учащемуся особой перцептивной способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит, иной способ осмысления информации, затрагивающий любые стороны этой жизни» (Халеева, 1995).

Модель вторичной языковой личности И. Ф. Птицыной была разработана на примере обучения японскому языку и культуре и основывалась на концепциях Ю. Н. Караулова и И. И. Халеевой. Птицына выделила 3 этапа формирования языковой личности. Первый этап (побудительно-мотивационный) связан с вербально-семантическим уровнем (Ю. Н. Караулов) и формированием Тезауриса I (И. И. Халеева).

На данном этапе учащиеся знакомятся с лексическими и грамматическими структурами изучаемого языка. На втором этапе (ориентировочно-исследовательском) формируется когнитивный (тезаурусный) уровень языковой личности (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева); основное внимание акцентируется на формировании Тезауруса II (И. И. Халеева). Учащиеся выполняли вопросо-ответные упражнения после прочтения аутентичных текстов о стране изучаемого языка, обсуждали эти тексты и пересказывали их. На третьем этапе (исполнительном) происходит формирование прагматического уровня языковой личности (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева). Данный этап нацелен на создание учащимися коммуникативных ситуаций межкультурной коммуникации и выполнение ими творческих упражнений (Птицына, 2007).

Е.В.Потемкиной было введено понятие «билингвальная личность». Понятие «билингвальная личность» подразумевает осознанное структурное различие учащимися родной языковой личности и вторичной языковой личности. При погружении в принципиально новую языковую среду учащийся с уже сформировавшейся языковой личностью начинает испытывать на себе влияние другой языковой личностью. В результате взаимодействия с ней у учащегося в рамках билингвальной личности начинает формироваться вторичная языковая личность, которую можно определить как структуру языковой личности учащегося, реализуемую средствами изучаемого языка. Таким образом, «вторичная языковая личность – это структура языковой личности учащегося, реализуемая средствами изучаемого языка, а билингвальная личность – это структура языковой личности, реализуемая средствами двух языков, родного и изучаемого» (Потемкина, 2014).

Межкультурная коммуникация.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез полагают, что «результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» (Гальскова, Гез, 2004). И.И. Халеева рассматривает межкультурное общение «как процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, которые являются носителями разных культур и языков и как совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам» (Халеева, 1989). Межкультурная компетенция является показателем сформированности вторичной языковой личности и представляет собой способность применять ИЯ, ориентируясь на нормы коммуникативной деятельности индивида другой лингвоэтнокультурной общности и с другой национальной языковой картиной мира

(Халеева, 1989). То есть участник межкультурной коммуникации способен и готов участвовать в диалоге культур «согласно принципам сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодоления культурных барьеров» (Никитенко, Гальскова, 2013). В сознании каждого участника общения присутствует свой «личный багаж». Своя собственная культура (индивидуальная картина мира) противопоставляется культуре «чужого мира» (чужому образу сознания), что создает «диалогичность» личности. Диалогичность личности является важным фактором ее формирования и обуславливает способность принимать участие в диалоге культур (Гальскова, Гез, 2004). Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез полагают, что «результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» (Гальскова, Гез, 2004).

Е.А. Василенко предлагает четырехкомпонентную модель психологической готовности к межкультурной коммуникации. Социокультурный компонент предполагает готовность получать знания об обычаях, истории, политических институтах данной страны, культуре. Понимание менталитета, «картины мира» носителей ИЯ, способность понять их образ мышления и восприятия, структурирования информации о мире связаны с концептуальным компонентом. Эмоциональный компонент отражает эмоциональное восприятие страны и людей изучаемого языка и способность проникнуть в эмоциональную составляющую их «картины мира». Поведенческий компонент связан со знанием и освоением поведенческих моделей носителей ИЯ (Василенко, 2016).

Межкультурная / межъязыковая коммуникации предполагает «столкновение двух разных культур, двух коллективных когнитивных пространств, двух эмоциональных национально-маркированных кодов, двух языков» (Чернишкина, 2006), и в результате появляется «новое, «третье» когнитивно-эмоциональное лингво-культурное пространство существования и реализации коммуникативной личности, которое отличается гибкостью, широтой, готовностью к дальнейшей трансформации (этим может и объясняется феномен «полиглота», когда имеет место обратно-пропорциональная зависимость степени трудности изучения иностранных языков от их количества)» (Чернишкина, 2006).

Субъективные представления о людях, включенных в процесс усвоения иностранного языка.

Изучение феномена ИБ невозможно без рассмотрения различных аспектов межличностного восприятия людей, владеющих ИЯ. Языковую картину мира родного языка дополняют и расширяют «новые ксеноконцепты, новые образования в виде

интегрированных когнитивных структур» (Черничкина, 2007). Результаты некоторых исследований свидетельствуют о превосходстве билингвов над монолингвами по таким психологическим качествам, как вербальный интеллект и оперативная память (Бондаревская, 1998). В сравнении с человеком, не владеющим ИЯ, личность билингва «усложняется». Наше исследование показало, что «категориальная структура субъективных представлений об ИБ базируется на 4 факторах, обобщающих инвариантные смысловые категории: «открытость общению», «чувство собственного превосходства» или «покровительственное отношение», «необычная активность» и «перфекционизм»» (Воронин, Рафикова, 2016; Воронин, Рафикова, 2017). Специфика структуры субъективных представлений билингвов и монолингвов заключается в том, что для семантического пространства билингвов характерно преобладание «показателей, связанных с уровнем интеллектуального развития («интеллектуалы», «эрудированные», «сообразительные») и описывающих отношение к труду («ответственные», «организованные», «дисциплинированные»» (Воронин, Рафикова, 2016). У монолингвов более высокую факторную нагрузку в выделенных общих факторах семантического пространства субъективных представлений об ИБ получили конструкторы «серьезные - жизнерадостные» и «сложные - простые». Билингвы воспринимают билингвов более контрастно, чем монолингвов. У монолингвов такая особенность не была отмечена, то есть они дают примерно одинаковые оценки как при восприятии монолингвов, так и билингвов.

Развитие психологических компонентов на протяжении этапов усвоения иностранного языка.

В ходе исследования было проанализировано развитие некоторых психологических компонентов ИБ на протяжении 5 этапов (Воронин, Рафикова, 2017б). Так как в большинстве случаев ИЯ изучается для освоения базовых коммуникативных навыков, например, для поездок за границу на отдых и бытового общения с иностранцами, то процесс усвоения ИЯ, как правило, заканчивается после достижения речевого этапа. Значительно меньше изучающих ИЯ стремятся к достижению этапа свободного уровня.

В ходе исследования было показано, что интенсивности мотивации в процессе изучения ИЯ свойственен нелинейный характер (Воронин, Рафикова, 2017б). Для предречевого этапа характерен высокий уровень мотивации, дальнейшее же снижение или повышение мотивации в большинстве случаев зависит от его индивидуальных качеств (от уверенности в себе, способности не акцентировать внимание на неизбежных ошибках). Возникновение трудностей при первых попытках говорения на раннеречевом этапе может привести к снижению уровня уверенности в себе и, как следствие,

мотивации. Если целью человека является достижение совершенного уровня владения ИЯ, то поддержание необходимого уровня мотивации не будет представлять собой проблему. Однако в большинстве случаев после достижения речевого этапа многим сложно продолжать себя мотивировать к дальнейшему изучению ИЯ.

Исследование показало, что интерес к иностранным языкам представляет собой один из наиболее устойчивых мотивов при овладении ИЯ (Воронин, Рафикова, 2017б). Этот показатель является наиважнейшим из аспектов интегративной мотивации. В случае прохождения всех шести этапов усвоения ИЯ этот интерес только усиливается. В определенной степени этот показатель зависит от наличия способностей к изучению ИЯ и желания их развить. Интерес к иностранным языкам может быть и частью интегративности (Gardner, 2000), и самостоятельным внутренним мотивом, связанным со стремлением к самосовершенствованию.

Отношение к носителям ИЯ является менее устойчивым показателем по сравнению с интересом к иностранным языкам и носит нелинейный характер на протяжении всего периода усвоения ИЯ. Отношение к носителям ИЯ тесно взаимосвязано с интересом к иностранным языкам. С одной стороны, позитивное отношение предопределяет стремление учащихся коммуницировать с представителями другого культурно-языкового сообщества, и, как следствие, повышение уровня мотивации к изучению ИЯ. С другой стороны, негативный опыт общения с иностранцами может привести к демотивации в изучении ИЯ. Позитивное отношение к носителям ИЯ может присутствовать с самого начала процесса овладения ИЯ и представлять собой основной мотивирующий фактор, может проявиться после первого опыта общения с иностранцами. Этот показатель может быть и несильно выражен, но в любом случае он должен иметь скорее положительный, нежели отрицательный характер, так как отрицательное отношение к представителям другого культурно-языкового сообщества в большинстве случаев связано с проявлением этноцентризма, что в свою очередь способствует менее выраженной интегративной ориентированности и меньшим стремлением к общению с иностранцами.

Интегративная ориентация также может быть важнейшим мотивирующим фактором в изучении ИЯ. Желание стать частью другого культурного сообщества, принять его нормы и систему ценностей может возникнуть после первого опыта общения с представителями этого сообщества.

Кроме этого, на уровень мотивации могут влиять такие взаимосвязанные показатели как языковая тревожность и готовность к общению на ИЯ. Высокий уровень языковой тревожности оказывает негативное влияние на готовность человека к общению.

Очевидно, что чем выше уровень владения ИЯ, тем легче изучающий инициирует общение на ИЯ. Рассмотрение проявлений тревожности на этапах усвоения ИЯ позволяет сделать вывод, что в период молчания тревожность может быть достаточно слабо выражена, но при переходе на раннеречевой этап ее уровень скорее всего резко повысится. Кроме этого, наличие разногласий практически во всех аспектах структуры родного и иностранного языков также способствует повышению уровня тревожности. Это может проявляться как на раннеречевом, так и на речевом этапах, когда изучающие начинают использовать в речи сложные грамматические структуры.

Процесс развития языковой личности на разных этапах усвоения ИЯ в достаточной степени условен, и определение границ формирования отдельных компонентов вторичной языковой личности практически невозможно.

Феномен ИБ тесно связан с понятием межкультурной коммуникации. В данном аспекте также можно проанализировать формирование коммуникативных навыков у искусственного билингва и повышение уровня дискурсивных способностей. Развитие билингва как коммуникативной личности проходит через следующие этапы (Черничкина, 2007):

1. «интуитивный дилетант» (Черничкина, 2007) (для достижения взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации используются невербальные, паралингвистические средства);
2. «рефлексирующий дилетант» (Черничкина, 2007) (осознание отсутствия необходимых для иноязычной коммуникации знаний мотивирует к изучению ИЯ);
3. «рефлексирующий теоретик» (Черничкина, 2007) (готовность к участию в межкультурном общении только на уровне знаний, отсутствие навыков их практического применения в соответствующих коммуникативных ситуациях);
4. «рефлексирующий практик» (Черничкина, 2007) (способность осознанно конструировать межкультурную интеракцию, при невысокой скорости кодового переключения);
5. «компетентный билингв» (Черничкина, 2007) (приближение к уровню носителя языка по параметрам своего коммуникативного поведения).

Феномен ИБ представляет собой совокупность различных психологических компонентов: мотивация, вторичная языковая личность, межкультурная коммуникация и субъективные представления о людях, связанных с процессом становления ИБ. Развитие компонентов феномена ИБ на разных этапах его становления может быть представлено в виде следующей таблицы:

Таблица 1. Психологические аспекты феномена искусственного билингвизма на разных этапах его становления

Этапы становления искусственного билингвизма

	Предречевой этап (A0)	Раннеречевой этап (A1)	Речевой этап (A2)	Пороговый свободный (B1 и B2)	Продвинутой свободный (C1 и C2)
Мотивационные факторы изучения ИЯ					
Интенсивность мотивации и изучения ИЯ	Высокая	Может немного снизиться	Высокая	Средняя	Высокая
Интерес к ИЯ	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
Позитивное отношение к носителям ИЯ	Может быть выражено с самого начала изучения ИЯ	Зависит от опыта общения	Зависит от опыта общения	Нейтральное или положительное отношение к ИЯ	Положительное отношение к ИЯ
Интегративная ориентация (ИО) и уровень этноцентризма	Отсутствие или минимальный уровень ИО	Высокий или средний уровень ИО	Высокий или средний уровень ИО	Низкий уровень этноцентризма или его отсутствие	Отсутствие проявлений этноцентризма.
Уровень языковой ситуативной тревожности	Средний уровень тревожности	Высокий уровень тревожности	Средний уровень тревожности	Низкий уровень тревожности	Уверенность в себе, отсутствие признаков тревожности
Вторичная языковая личность	Формирование вторичного языкового сознания	Формирование вторичного когнитивного сознания.	Формирование прагматикона.	Сформированная вторичная языковая личность	Сформированная вторичная языковая личность
Межкультур	Уровень	Уровень	Уровень	Уровень	Уровень

турная коммуни- кация	«интуитивного дилетанта» или «рефлексирующего дилетанта»	«рефлексирующего теоретика»	«рефлексирующего теоретика»	«рефлексирующего практика»	«компетентного билингва»
Структура субъективных представлений об ИБ Базируется на 4 факторах: «Открытость общению», «Чувство собственного превосходства» или «Покровительственное отношение», «Необычная активность» и «Перфекционизм»;					
Структура субъективных представлений	1. Семантическое пространство базируется на конструктах «веселые», «жизнерадостные» и «простые» 2. Одинаково воспринимаются как билингвы так и монолингвы	*			1. Семантическое пространство характеризуется преобладанием показателей, интеллектуального развития («интеллектуалы», «эрудированные», «сообразительные») и показателей, описывающих отношение к труду («ответственные», «организованные», «дисциплинированные») 2. Более контрастно воспринимаются билингвы, нежели монолингвы
Представление о себе	Преобладают «открытость к общению» и «активность»	*			Преобладает «чувство собственного превосходства» или «покровительственное отношение»

*-сведения о характере и уровне проявлений отсутствуют

Каждый этап становления ИБ характеризуется своеобразным сочетанием различных психологических компонентов. Наше исследование констатировало изменения уровня и характера мотивации к изучению ИЯ; изменения уровня языковой тревожности; постепенное формирование вторичной языковой личности, новой языковой и концептуальной картины мира; формирование вторичного языкового сознания, когнитивного сознания и прагматикона (Воронин, Рафикова, 2017б). Было установлено, что на последних стадиях становления ИЯ межкультурная коммуникация радикально меняется, «наполняется новыми когнитивными стратегиями, знанием новых коммуникативных ситуаций и навыками корректного общения в них» (Воронин, Рафикова, 2017б); конструируются межкультурные интеракции. Гибкость, подвижность и многомерность билингвального сознания влечет за собой трансформации структуры субъективных представлений об ИБ. Продвинутой и свободной уровни становления ИБ характеризуются преобладанием в структуре субъективных представлений оценок интеллектуального уровня и отношения человека к труду, появлением «чувства

превосходства» и «покровительственного отношения» к окружающим и более дифференцированным восприятием себе подобных (Воронин, Рафикова, 2016).

Наиболее важная проблема изучения феномена ИБ заключается в эмпирической верификации перечисленных выше компонентов. Выше были представлены результаты нашей работы, посвященной психосемантическому изучению структуры субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ (Воронин, Рафикова, 2016, 2017). Результаты эмпирических исследований, посвященных исследованию влияния эффекта «переключения культурных систем» на личность, подтвердили предположение о существовании вторичной языковой личности (Ramírez-Esparza, Gosling, Benet-Martínez, Potter, Pennebaker, 2006). Адаптированная версия опросника «Большой пятерки» позволила изучить следующие личностные свойства: «экстраверсия», «конформность», «сознательность», «невротизм», «открытость». Н. Рамирез-Эспарза и соавторы исследовали проявление у билингов различных личностных характеристик при использовании английского и испанского языков и корреляции данных различия с англо- и испаноговорящими культурами. Результаты показали, что большую выраженность у билингов таких качеств, как «экстраверсия», «конформность», «сознательность», когда они отвечали на английском, чем на испанском языке. Эти расхождения коррелируют со «среднестатистической личностью» той или иной культуры. Таким образом, результаты свидетельствуют о том, что для последних этапов становления ИБ, т. е. порогового свободного и продвинутого свободного уровней, характерны проявления признаков сформированной вторичной языковой личности.

1.3. Психологические исследования в изучении билингвизма

«Билингвизм нельзя описать только в рамках лингвистики. Мы должны эти рамки преодолеть. Лингвистику интересует билингвизм лишь настолько, насколько он способен объяснить происходящее в языке, поскольку язык, а не индивид является собственно предметом этой науки» (Maskey, 1970). Исходя из предмета своего исследования, различные науки выделяют свою целевую доминанту билингвизма. Например, в социологических исследованиях билингвизм рассматривается как часть социальной культуры. Психология исследует влияние билингвизма на развитие отдельных психических процессов и личности в целом.

Способности к овладению иностранным языком.

М.К. Кабардов понимает под способностями к овладению ИЯ такие «индивидуально-психологические и психофизиологические особенности, которые характеризуют высокий темп и высокий уровень овладения языком в соответствующих

условиях» (Кабардов, 2001). По мнению Полянской, иноязычные способности - это «индивидуально-психологические свойства когнитивных процессов (прежде всего восприятия, памяти и мышления), посредством которых при прочих равных условиях (одинаковых методах обучения, устойчивом психологическом климате в учебной группе и т.п.) обеспечивается более быстрое, легкое и прочное усвоение языковых знаний, а также речевых умений и навыков в области изучаемого языка» (Полянская 2002).

В психолингвистике, а также в общей и педагогической психологии, наряду с понятием «иноязычные способности» для описания данного психического свойства используются такие терминологические синонимы, как «способности к изучению иностранного языка», «лингвистические способности», что позволяет отделить это свойство от понятия «языковая способность», которым обозначается способность каждого человека овладевать родным языком, принятым в той социальной среде, в которой он родился и проживает.

Анализ литературы по данному вопросу позволяют констатировать, что, как правило, психологи придерживаются «классической» точки зрения на структуру способностей к овладению ИЯ, выделяя при этом в качестве их компонентов индивидуальные особенности познавательных процессов, что органично вписывается в канву личностно-деятельностного подхода к способностям, принятому в отечественной психологии, в рамках которого индивидуальные качества внимания, памяти, мышления, воображения являются «ядром» любого вида способностей (Рубинштейн 2006).

В этой связи в работах психологов рассматриваются качества вербальной памяти, как механической, так и словесно-логической (Алыбина 1975; Леонтьев 1975), подчеркивается значимость оперативной памяти на вербальные стимулы (Зимняя 1970), особенности слухового восприятия – речевого слуха и его составляющих, фонематического и интонационного слуха (Беляев 1965), свойства вербального мышления (Решетникова 1981) и лингвистического мышления (Зимняя 1970).

По мнению Н.С. Магина, высшей формой развития иноязычных способностей является сформированное чувство языка, под которым понимается «способность интуитивно выбирать требуемые для данного языка звуки и слова, их сочетания и изменения, а также интуитивно отбрасывать несвойственные этому языку явления» (Молчанова, 2006). Такое понимание чувства языка совпадает с мнением Б. В. Беляева, который определял его как «словесный инстинкт», обусловленный результатом осознания языковых норм и речевой практики и соотносится с понятием «интуитивного владения» ИЯ (Беляев, 1965).

И.А. Зимней в качестве компонентов иноязычных способностей были определены умственные действия и психические процессы, связанные с речевой деятельностью на ИЯ, а именно: «логика построения цепи суждений, актуализация наиболее вероятных для данного вербального контекста гипотез, вероятностное прогнозирование речевой ситуации, количество и качество оперативных единиц памяти, выявление языкового правила из нескольких речевых примеров» (Зимняя, 1970).

По мнению Л.В. Марищук, «в структуре специальных способностей важное место должна занимать соответствующая мотивация, направленность на овладение профессией и выделяет непосредственные и опосредованные мотивы» (Марищук, 1999). К непосредственным мотивам она относит: стремление освоить ИЯ для обеспечения успешности в профессиональной деятельности; удовлетворение практически необходимой потребности в общении на изучаемом языке; удовлетворение потребности в получении прямой информации по специальности; подготовка себя к практическому общению на ИЯ в связи с предстоящим пребыванием за границей и другое. Ученый следующим образом перечисляет опосредованные мотивы: стремление повысить свой общий культурный уровень; произвести положительное впечатление на свое окружение; эмоциональная внутренняя удовлетворенность от того, что владеешь языком «не хуже других» (Марищук, 1999).

В своей работе, посвященной анализу психологической сущности вторичной языковой личности, А. Н. Плехов и В.В. Рыжов задаются целью выявить психические условия профессионального развития личности будущего преподавателя-лингвиста. Способности к овладению ИЯ они трактуют как важнейшую составляющую вторичной языковой личности, обозначают термином «коммуникативно-лингвистические способности» и определяют их несколько иначе, чем это принято традиционно, как «специальные индивидуально-психологические особенности познавательной и коммуникативной сфер студентов-лингвистов, обеспечивающие им успешность овладения ИЯ и профессиональным иноязычным общением» (Плехов, Рыжов 2008); как «систему индивидуальных психофизиологических, психологических, личностных, ценностно-смысловых и нравственно-духовных особенностей человека, обеспечивающих успешность овладения и использования иностранных языков как средства общения, понимания и взаимопонимания, связанных с динамикой овладения языком и его применения в иноязычной коммуникации» (Плехов, Рыжов 2008). Авторы отмечают, что «формирование волевых качеств, обеспечивающих длительную рабочую установку на интенсивные занятия иностранным языком, являются общей предпосылкой и условием

высокого уровня развития иноязычных способностей и достижения высоких результатов в иноязычной речевой практике» (Плехов, Рыжов, 2008).

М.П. Гришаев рассматривает иноязычные способности в системе мотивации изучения языков как особую немотивационную подструктуру; в структуре же иноязычных способностей выделяется подструктура мотивации, представленная определенным уровнем выраженности мотивов усвоения языка (Гришаев, 2010). В процессе исследования М.П. Гришаев экспериментально доказывает, что оптимальное взаимодействие этих двух подструктур, необходимое для достижения должного уровня профессиональной компетентности в иноязычно-речевой деятельности будущего преподавателя-лингвиста, обеспечивается условиями личностно ориентированного, диалогического процесса обучения, когда студентам предоставляется возможность участия в групповых дискуссиях, тренингах; когда в процессе обучения языку формируются диалогические коммуникативные установки взамен манипулятивных; формируются эмпатийные способности – принятие значимости личности (носителя иностранной культуры), принятие значимости любви и доброжелательности по отношению к людям. М.П. Гришаев подчеркивает необходимость наличия таких условий для достижения оптимальной мотивации в независимости от уровня иноязычных способностей.

Слуховое восприятие является одним из наиболее важных компонентов структуры способностей. Слуховая дифференциальная чувствительность необходима для выработки фонематического слуха (Зорькина, 2014), высокий уровень которого делает возможным полноценное дифференцирование звуков речи на ИЯ. Наличие хорошего фонематического слуха может позволить сократить количество допускаемых ошибок как в восприятии речи, так и в произношении. В процессах восприятия и порождения интонационной оформленности речевого высказывания важное значение играет интонационный слух, в основе формирования и развития которого важную роль играет сенсомоторный компонент слуховой перцептивной чувствительности (Зорькина, 2014).

Во многих работах по психологии речи подчеркивается значение высокого уровня вербальной оперативной памяти для успешной реализации речевой деятельности. По мнению И.А. Зимней, этот показатель представляет собой «специфическим аппаратом, реализующим сам акт речевого высказывания» (Зимняя 1970).

Т.К. Решетниковой изучались языковые, речевые и смысловые особенности речемыслительной деятельности изучающих ИЯ в контексте развития у них лингвистических способностей. Было установлено, что некоторые, тесно связанные с памятью, качества вербального мышления обуславливают легкость и быстроту усвоения ИЯ. Это такие качества, как легкость выделения предмета говорения, речевая

креативность, продуктивность, динамичность, глубину, т. е. полноценное понимание информации на ИЯ и гибкость, т.е. легкость в изменении направления мысли и быстрый выбор необходимого семантического варианта для создания речевого высказывания, полноценного по форме и содержанию (Решетникова, 1981).

Внимание представляет собой еще один важный компонент структуры лингвистических способностей. В контексте изучения ИЯ наиважнейшее значение имеет способность распределять свое внимание между языковым оформлением и содержанием текста (Алыбина 1975).

Кроме этого, выделяются такие компоненты как: высокие показатели познавательной мотивации, открытость новому опыту, общительность, высокий уровень дискурсивных способностей [Кочкина, Воронин, 2009]. В силу того, что изучение ИЯ опосредуется через общение, коммуникативный компонент играет особую роль. По мнению М.К. Кабардова, лингвистические способности состоят из когнитивных и коммуникативных составляющих, при этом преобладание первого или второго компонента определяет тип овладения языком (Кабардов, 2001).

Л. И. Сидоренковой в структуре лингвистических способностей были выделены такие компоненты, как «латеральность как природная психофизиологическая база, обуславливающая предрасположенность к усвоению ИЯ; вербальный интеллект; речевая активность; особенности мотивации» (Сидоренкова, 2008).

В последние десятилетия вопрос взаимосвязи общих когнитивных способностей и способностей к изучению ИЯ рассматривается с двух точек зрения. Одни специалисты считают, что существуют специальные способности к овладению ИЯ и что процесс изучения ИЯ отличается от освоения других навыков (Skehan, 1998; Sparks, Artzer, 2000). Данный подход обусловлен данными исследований, в результате которых было обнаружено, что высокий уровень интеллекта может сочетаться с очень низкими результатами изучения ИЯ (Ganschow; Sparks, 2001) и, наоборот, низкий уровень интеллекта может сочетаться с хорошей обучаемостью ИЯ (Sparks, Artzer, 2000). Сторонники этой точки зрения говорят о специальной способности к изучению ИЯ, которая включает в себя множество факторов, в том числе аудитивные, лингвистические и мнемические способности (Skehan (1989), цит. в Ellis (2008)).

Другие исследователи считают, что способности к изучению ИЯ идентичны тем, которые необходимы для того, чтобы, например, научиться водить автомобиль (Sparks et al., 2011).

Способность к овладению ИЯ можно определить как специфическую способность к изучению ИЯ, выраженность которой варьируется индивидуально. (Dörnyei & Skehan, 2003).

Обобщение данных самых авторитетных работ (Gardner and Lambert 1965; Carroll, 1981; Sparks and Ganschow 1991; Skehan 1992; Dörnyei and Skehan 2003; Dörnyei 2005), посвященных изучению способности к изучению ИЯ, позволяет выявить следующие ее свойства:

- она независима от академических способностей и интеллекта, хотя и частично пересекается с этими показателями;
- относительно стабильна в течение долгого периода времени и трудноизменяема с помощью обучения;
- представляет собой не одну способность, а цельный, состоящий из нескольких независимых когнитивных способностей, конструкт;
- всегда с большей долей вероятности предсказывает успех в изучении ИЯ, по сравнению с отдельно взятыми индивидуальными различиями (Rysiewicz, 2008).

Важное место в области исследования способностей к изучению ИЯ занимают работы Дж. Б. Кэрролла. Он концептуализировал понятие способности как скорости обучения. Дж. Кэрролл и С. Сапон понимали под способностью к изучению ИЯ предпосылку того, насколько хорошо по сравнению с другими людьми человек может изучить ИЯ за конкретный период времени и в данных конкретных условиях. Кроме того, Дж. Кэрроллом была разработана четырехфакторная модель способностей, представляющая собой 4 группы специальных когнитивных способностей, необходимых для успешного овладения языком: способность к фонетическому кодированию; грамматическая чувствительность; индуктивная способность к обучению; и ассоциативная память (Wen, Skehan, 2011).

Данные компоненты стали основой для разработки современного теста оценки лингвистических способностей - the Modern Linguistic Aptitude Test (MLAT) (современный тест оценки лингвистических способностей).

Х.Д. Браун считал, что интеллект, в его традиционном понимании, играет незначительную роль в прогнозировании успеха в изучении ИЯ (Salehi, Sadighi, 2012). По его мнению, компоненты моделей интеллекта Р. Стернберга, Г. Гарднера и Д. Гоулмана более взаимосвязаны с успешным процессом изучения ИЯ. Музыкальный интеллект мог бы объяснить относительную лёгкость, с которой некоторые люди, осваивают интонационные конструкции ИЯ. Телесно-кинестетический интеллект связан с изучением усвоением фонологии языка. В успешности коммуникативного процесса очевидна роль

межличностного интеллекта. Внутрличностные факторы, такие как мотивация, тревожность, уверенность в себе, стеснение и другие, также играют большую роль в процессе изучения ИЯ. Даже пространственный интеллект может помочь изучающему ИЯ быстрее адаптироваться новой языковой обстановке. Экспериментальная и контекстуальная способности важны для быстрого и эффективного изучения ИЯ. Эмоциональный коэффициент может важен при прогнозировании успешности процесса изучения ИЯ (Salehi, Sadighi, 2012).

Некоторые исследователи рассматривают рабочую память как ключевой фактор в структуре способностей к изучению ИЯ (Wen, Skehan, 2011). В отличие от усвоения первого языка, которое в большей степени зависит от универсальной грамматики, усвоение второго языка ограничено общими механизмами научения, и рабочая память является одним из них. Во-вторых, в отличие от процесса усвоения первого языка, который в целом является автоматическим, усвоение второго языка характеризуется контролируемым процессом, который задействует больше когнитивных ресурсов и вследствие этого больше зависит от рабочей памяти.

Важно отметить, что у успешных учащихся могут быть выражены не все компоненты способностей и, несмотря на это они все равно добиваются успехов в изучении ИЯ. Например, у некоторых учащихся могут быть хорошо развиты мнемические способности, но средние показатели по другим компонентам способностей (Lightbown, Spada, 1999). Исследования показывают, что люди с большими ресурсами рабочей памяти более успешны в усвоении ИЯ (Linck, Weiss, 2015), их отличает более высокий уровень знания грамматики, большой объем выученного словарного запаса ИЯ, разнообразие речевых средств и меньшее количество ошибок в говорении и письме (Jubera, 2016). В совокупности с фонологической кратковременной памятью рабочая память играет важную роль в процессе усвоения грамматики языка и его лексикона (Martin, Ellis, 2012).

Результаты некоторых исследований показывают существование положительной корреляции между уровнем вербального интеллекта и успешностью изучения ИЯ (Sadeghi, Hemmati, 2015).

Была установлена позитивная корреляция между уровнем овладения ИЯ и математическими способностями, а также хорошо развитыми навыками чтения (Hart, 1993).

Способности к изучению ИЯ могут быть связаны с высокой степенью нейрокогнитивной гибкости. Эта гипотеза была экспериментально подтверждена с помощью функциональной нейровизуализации, использование которой показало, что

фонетически одаренных индивидов отличает большая нейрокогнитивная гибкость по сравнению с менее одаренными индивидами (Biedron, 2015).

Нейролингвистика является наиболее информативным и передовым источником знаний о способностях к усвоению ИЯ (Broersma, & Sebastián-Gallés, 2012; Golestani, Price, & Scott, 2011; Hu et al., 2013; Pereda, Reiterer, & Bhattacharya, 2011; Reiterer et al., 2011a; Reiterer, Pereda, & Bhattacharya, 2011b; Sebastián-Gallés et al., 2012). Много исследований посвящено таким вопросам, как нейронные механизмы процедурной и декларативной памяти и внимание (Schumann, 2004), фонологические способности (Reiterer et al., 2013), врожденный характер способностей к усвоению ИЯ (Díaz et al., 2012).

Е. Григоренко обращает внимание на способность справляться с языковой новизной и неоднозначностью при изучении ИЯ. Вместе с Р. Стернбергом и М. Эрманом ею был разработан тест на определение когнитивной способности справляться с новизной при усвоении ИЯ как альтернатива современному тесту оценки лингвистических способностей С. Сапона и Дж. Кэрролла (Гаврилова, 2015).

Согласно гипотезе об индивидуальных различиях лингвистического кодирования Р. Спаркса, структуре способностей к усвоению ИЯ свойственен динамический характер, а уровень владения родным языком является основным фактором для прогнозирования успешности усвоения ИЯ (Гаврилова, 2015).

Еще одним популярным направлением исследований является связь музыкальных способностей (музыкального слуха) со способностью правильно воспринимать и произносить звуки, которых нет в родном языке. Так, К. Морган протестировала более 90 студентов одного из канадских университетов, которые изучали французский язык, и выявила значимую корреляцию между способностью различать на слух и воспроизводить музыкальные тоны и ритмы и способностью различать на слух и воспроизводить звуки французского языка (Morgan, 2004). Результаты других исследований также подтверждают существование взаимосвязи между музыкальными и фонологическими способностями (Slevc, Miyake, 2006; Deguchi et al., 2012; Martínez-Montes et al., 2013).

Дж. Кормос отмечает, что хотя способность к изучению ИЯ и является относительно стабильной индивидуальной характеристикой по сравнению, например, с мотивационной ориентацией, некоторые ее компоненты можно совершенствовать в ходе учебного процесса (Kormos, 2013). В одном из исследований были протестированы две группы студентов (в начале и в конце учебного года), которые проходили разные по интенсивности курсы занятий. В результате оказалось, что те студенты, которые прозанимались год по более интенсивной программе, показали более высокие результаты в тесте на определение языковых способностей (Kormos, 2013).

Результаты большего числа эмпирических исследований свидетельствуют о прямой взаимосвязи между фонологическими аспектами рабочей памяти и успехами в усвоении лексики ИЯ, речевых формул и словосочетаний (Foster, Volibaugh&Kotula, 2014), грамматики ИЯ (Verhagen&Leseman, 2016).

Влияние личностных особенностей на усвоение ИЯ.

В работе Л. В. Марищук, был выявлен ряд показателей, характеризующих психические процессы в роли специальных способностей к овладению иноязычной лексикой: повышенная эмоциональная возбудимость, развитие оперативной памяти, ассоциативное мышление, устойчивость внимания. Студенты, более успешные в овладении иноязычной лексикой, обладали относительно высоким чувством ритма, обычно хорошим музыкальным слухом. Экстраверты лучше усваивали говорение, интроверты - аудирование. Среди показателей, определяющих общие и специальные способности, в частности, способности к усвоению иностранных языков, особо важную роль играют такие личностные качества как прилежание, трудолюбие, чувство ответственности, выражаемые дисциплинированностью, организованностью в самостоятельной познавательной деятельности(Марищук, 1999).

Исследование Е.Н. Добрыниной было посвящено изучению закономерности успешного или неуспешного овладения ИЯ от индивидуальных психотипологических особенностей человека. В числе прочих результатов было установлено, что студенты с истероидной структурой психотипа характеризуются преимущественно вербальным методом усваивания информации, высокой продуктивностью слуховой памяти, качественным восприятием лингвистических конструкций, предъявляемых на слух, способностью быстро вникать в смысл лингвистического диалога. Высокая направленность внимания на речевую деятельность обеспечивает участие и достижение значительных результатов в синхронном виде переводов. Для шизоидного психотипа характерны некоммуникативный стиль овладения языком и зрительным методом усваивания ИЯ (Добрынина, 2004).

Влияние билингвизма на когнитивные способности

Проблема билингвизма освещалась и освещается в исследованиях отечественных и зарубежных авторов, таких как Е. М. Верещагин, Л. С. Выготский, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, И.М. Румянцева, А. А. Леонтьев, Е. Haugen, S.M. Ervin-Tripp, F. Grosjean, J. Kroll, C. Baker, S. PrysJones, D.W.Green, J.-M.&Dewaele, L. Wei, A. Pavlenko, D. Bahtina-Jantsikene, J. Abutalebi, M. Zirnstein и многих других.

Среди зарубежных психологов, уделявших наибольшее внимание проблеме мышления и билингвизма в начале 20 века, можно отметить Хр. Флагстада и И. Эпштейна (Яцикевичюс, 1960).

Работа Хр. Флагстада «Психология педагогики языков» (1913 г.) была первой наиболее значимой попыткой осветить принципы обучения иностранным языкам с точки зрения психологии. Хр. Флагстад считал естественным процессом мышление на втором языке, а не постоянный переход от мысли на родном языке к речи на втором. Также он полагал, что еще в стадии неполного овладения вторым языком возможно в процессе речи непосредственно думать на этом языке. Стоит отметить, что в начале XX века общая психология речи и мышления находилась под влиянием идеалистических взглядов В. Вундта.

И. Эпштейн в своей работе «Мышление и многоязычие» (1924 г.) поднимал ряд вопросов о соотношениях второго языка и мышления в сознании полиглотов. В отличие от Хр. Флагстада И. Эпштейн эти вопросы пытался объяснить не способом применения общепсихологических знаний о природе языка, а путем специальных исследований в данной области. В 1915 году им было проведено исследование в Швейцарии среди детей иммигрантов с помощью методов анкет и наблюдений над речью. Как психическую основу И. Эпштейн рассматривал процесс ассоциативной связи, который устанавливается между звуковым комплексом и соответствующим значением, т. е. предметом или идеей, для которых данный звуковой комплекс является названием.

Заер, Смит и Юкс (Выготский, 1935) в ходе исследования сравнили интеллектуальное развитие одноязычных и двуязычных детей. В целом это исследование подтвердило выводы И. Эпштейна относительно угнетающего влияния двух языков друг на друга.

Л.С. Выготский в статье «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» он вступил в полемику с Эпштейном. Выводам, сделанным Эпштейном (1915), Заером, Смитом и Юксом (1924) Выготский противопоставлял выводы, сделанные другими учеными в пользу положительного влияния многоязычия на развитие ребенка. Так, У. Штерн полагал, что «различия между языками может приводить не только к явлениям ассоциативной интерференции, но и может служить могущественным фактором, толкающим ребенка к собственным мыслительным актам, к деятельности сравнения и различения, к отдаче себе отчета относительно объема и границ понятий, пониманию тонких нюансов в значении слов»(Выготский, 1935). В целом, Выготский настаивал на важности правильного педагогического подхода, при котором «для каждого из языков в психике ребенка образуется как бы особая сфера приложения, которая воспрепятствует

простому механическому скречиванию языковых систем» (Выготский, 1935). Также он подчеркивал, что столь сложный вопрос как проблема взаимосвязи мультилингвизма и интеллектуального развития требует расширенной программы эмпирического исследования (Выготский, 1935).

Тезисы Л.С. Выготского, опубликованные в книге «Thought and Language», непосредственно повлияли на ряд важных исследований в эпоху «позитивного» периода научной оценки влияния двуязычия на умственное развитие. В 1962 году У. Ламбертом и Э. Пил было проведено наблюдение и исследование большой группы испытуемых школьников (билингвов и монолингвов), с использованием целого комплекса тестов, которые в достаточно высокой степени исключали какие-либо погрешности в оценке речемыслительных навыков. В результате исследования авторы пришли к следующим выводам. Во-первых, у билингвальных детей были выше результаты вербальных и невербальных тестов и был выше уровень интеллектуального развития. Во-вторых, у билингвов более выражено превосходство пластичности мышления и творческого подхода к работе с понятиями. И, в-третьих, двуязычных детей отличает большее количество сепаратных мыслительных способностей, которые дают им преимущество в гибкости и разнообразии подходов к решению задач, поставленных тестами» (Lambert, Peal, 1962).

М. Сигуан и У.Ф. Макки выразили мнение, что различия в результатах Саера и У. Ламбера связаны с различием социокультурного уровня испытуемых. Билингвы, которые принимали участие в исследованиях Саера, происходили из более низких социальных слоев, чем одноязычные дети, с которыми их сравнивали. В исследовании же У. Ламбера испытуемые имели одинаковый социокультурный уровень (Сигуан, Макки, 1990).

Также в сфере интересов ученых стоял вопрос сосуществования функциональных компетенций в рамках одной языковой системы и условия их взаимодействия с другой. Дж. Камминс выделил «два аспекта лингвистической компетенции и ввел два новых термина – «BICS» (basic interpersonal communicative skills) – базовые коммуникативные навыки повседневного общения и «CALP» (cognitive academic language proficiency) – когнитивно-академическая языковая компетенция, которая необходима вне ситуаций повседневного общения» (Baker, 2011). Дж. Камминс предложил условный образ айсберга для того, чтобы более наглядно объяснить различия между BICS и CALP. Такие лингвистические навыки, как понимание и говорение находятся над поверхностью, а под ней – умения анализа и синтеза. Грамматика, лексика и произношение, как базовые языковые знания, расположены также на «видимой части айсберга». Навыки когнитивно-академической языковой компетенции находятся внизу. Дж. Камминс не только разделял

языковые компетенции на BICS и CALP, но и ввел в свою теорию понятия контекста и степени когнитивной трудности. Таким образом, он полагал, что «некоторые коммуникативные задачи не представляют когнитивной трудности, в особенности, если они сопровождаются невербальными средствами общения или же вербальным контекстом, создающим своего рода ситуационное клише» (Богус, 2015). Другие же ситуации несут самую большую когнитивную нагрузку для участников коммуникации, вследствие своей «деконтекстуализированности». В рамках компетенции BICS остаются простейшие коммуникативные ситуации (как, например, заказе комнаты в гостинице), так как они характеризуются определенным контекстуальным стандартом и не подразумевают никаких серьёзных когнитивных задач. Высокий уровень когнитивной компетенции требуется для усвоения интенсивного потока учебной информации, в силу того, что для такой информации свойственно абстрактное содержание и отсутствие контекстуальной опоры. Соответственно, обязательным условием для успешного усвоения школьного учебного материала является в достаточной степени развитая компетенция CALP.

Также Дж. Камминс разработал теорию порогового уровня (The Theshold Theory), согласно которой билингвальный ребёнок должен достичь определенных порогов в своём развитии, чтобы двуязычие оказывало позитивное воздействие когнитивные способности человека. Определённым требованием для начала такого позитивного воздействия является то, что сначала должен быть достигнут определённый уровень компетенции на первом языке. Это предполагает наличие двух пороговых уровней. Достижение нижнего уровня способствует, тому чтобы ребенок избежал негативных воздействий билингвизма, верхнего – подразумевает его позитивное воздействие на развитие ребенка. Достижение первого порога происходит тогда, когда устное речевое развитие на родном языке может продолжать своё развитие наряду со вторым языком без всякого негативного влияния с его стороны. Достижение второго порога предполагает формирование навыков чтения.

За исследованием Э. Пол и У. Ламберта последовал целый ряд работ, доказывающих позитивное влияние билингвизма на когнитивное развитие ребёнка. Многочисленные аспекты когнитивного превосходства билингвизма были подтверждены в ходе исследований, проведенных в различных странах с различными сочетаниями языков (Liedtke, Nelson, 1968; Ekstrand, 1980; McLaughlin, 1984)

Межличностное восприятие билингвизма

С помощью модели социальной точности Дж. Биесанца возможно оценить эффекты воспринимающего, оцениваемого и диады (взаимодействие, отношение воспринимающего и оцениваемого) по всем личностным характеристикам одновременно. Дж. Биесанц предлагает ряд новых терминов: «перцептивная точность восприятия,

экспрессивная точность восприятия, различительная точность восприятия» (Biesanz, 2010; Biesanz, Human, Paquinetal., 2011). Перцептивная точность восприятия представляет собой степень точности конкретного впечатления воспринимающего по сравнению с впечатлениями других воспринимающих, а под экспрессивной точностью понимается «степень, в которой конкретный оцениваемый точно воспринимается несколькими оцениваемыми» (Biesanz, 2010; Biesanz, Human, Paquinetal., 2011). Наиболее важным понятием в рамках модели является различительная точность восприятия. Суть в том, что расчет точности межличностного восприятия должен осуществляться не между оценками воспринимающего и оцениваемого. Прежде всего из этих оценок нужно вычесть среднее восприятие по данным характеристикам и получить т. н. различительные оценки (т.е. определить, в какой степени восприятие отличается от восприятия среднего человека).

Автор гипотезы калибровки (Tenney, Spellman, 2011) Э. Тенни считает, что люди предполагают, что «другие способны к селф-инсайту о знаниях о себе и своих способностях, а потому верят, что утверждения других дают ценную информацию. Более подробно, воспринимающие изначально полагают, что люди, с которыми они взаимодействуют, знают себя хорошо. Однако когда реальная, верифицированная информация из калибровки (т. е. корреляция уверенности и точности восприятия личности) становится доступной, люди используют эту информацию. Поэтому при оценивании других – при прочих равных условиях – люди склонны испытывать позитивные чувства о ком-либо, кто доказал хороший уровень «калибровки». Эта мысль, подтвержденная эмпирически, согласуется с рассуждениями и эмпирическими данными У. Суэнна о том, что в процессе формирования «договора об идентичности», как правило, побеждает оцениваемый, а воспринимающий в целом доверяет самооценке оцениваемого» (Белинская, Бронин, 2015).

Работа S. Srivastava, J. S. Beer и S. Guglielmo посвящена исследованию эффектов воспринимающего (Srivastava, Guglielmo, Beer, 2010). В межличностном восприятии «эффекты воспринимающего» - это то, как человек склонен воспринимать других людей (Back, Kenny, 2010). Авторами были проанализированы три теоретические модели: однофакторная модель универсальной оценки, двухфакторная модель, основанная на основных темах межличностных отношений и пятифакторная модель, основанная на модели личностных черт «Большая пятерка».

Согласно первой модели, эффекты воспринимающего обусловлены фактором универсальной оценки, который предполагает восприятие и оценивание других по шкале от «плохой» до «хороший». Эта модель в некоторой степени отражает понятие гало-

эффект, «влияние общего впечатления на восприятие индивидуальных черт человека» (Nisbett & Wilson, 1977).

В теориях межличностных отношений часто рассматриваются два процесса: активное стремление к самоактуализации и налаживание связей с другими. Д. Бакан ввел для этих динамических принципов термины «личная активность» и «общность». Результаты исследований позволяют сделать выводы о следующих взаимосвязях черт Большой двойки и Большой пятерки: личной активности соответствуют Экстраверсия и Открытость опыту, а общности – доброжелательность, добросовестность и низкий уровень нейротизма (Srivastava, Guglielmo, Beer, 2010). Также было выявлено, что корреляционная структура Большой двойки главным образом обусловлена искажениями восприятия воспринимающих, а не реальной сочетаемостью черт (Biesanz, West, 2004). Согласно пятифакторной модели, структура эффектов воспринимающего аналогична модели личностных черт «Большая пятерка», таким образом модель Большой Пятерки скорее представляет собой таксономию социального восприятия, чем личности как таковой (Srivastava, Guglielmo, Beer, 2010).

В результате авторы пришли к выводу, что ни первая, ни вторая теория не объясняют эффекты воспринимающего настолько, насколько пятифакторная модель. Также было выявлено, что люди склонны аналогичным образом воспринимать себя и других. Кроме этого, эффекты воспринимающего изначально предопределяются индивидуальными различиями, в дальнейшем консолидируются как стереотипы отдельных групп.

Большинство людей придерживаются определенных представлений о процессе изучения языка. Некоторые связывают успехи в изучении ИЯ с талантом или врожденными способностями, которые нельзя развить (имплицитная теория заданности интеллекта), другие считают, что способности к изучению иностранного языка поддаются совершенствованию (имплицитная теория приращения интеллекта). Н.М. Лоу применил концепцию имплицитных теорий интеллекта (Dweck, 1999) для определения причинно-следственных связей между представлениями студентов, их целевой ориентацией и реакцией на неудачу (Lou, 2014). В исследовании приняли участие 150 студентов, изучающих иностранный язык, которые были рандомизировано разделены на носителей теории заданности и теории приращения. Испытуемые заполнили анкету об их целях в процессе изучения ИЯ и виде реагирования на ошибки. Результаты показали, что представители прирастающей теории, не принимая во внимание их собственную оценку уровня владения иностранным языком, ставят перед собой более высокие цели в изучении иностранного языка и демонстрируют ориентированный на мастерство тип реакции на

неудачу. В свою очередь, носители заданной теории интеллекта, если они по собственной оценке уверенно владеют иностранным языком, ставят перед собой высокие цели и в свою очередь больше боятся совершить ошибки.

В своем исследовании Н.М. Лоу и К. Ноэльс обнаружили, что те, кто считают, что успешное овладение иностранным языком возможно только при наличии врожденных способностей, хуже справляются с трудностями в коммуникативных ситуациях (Lou, Noels, 2014).

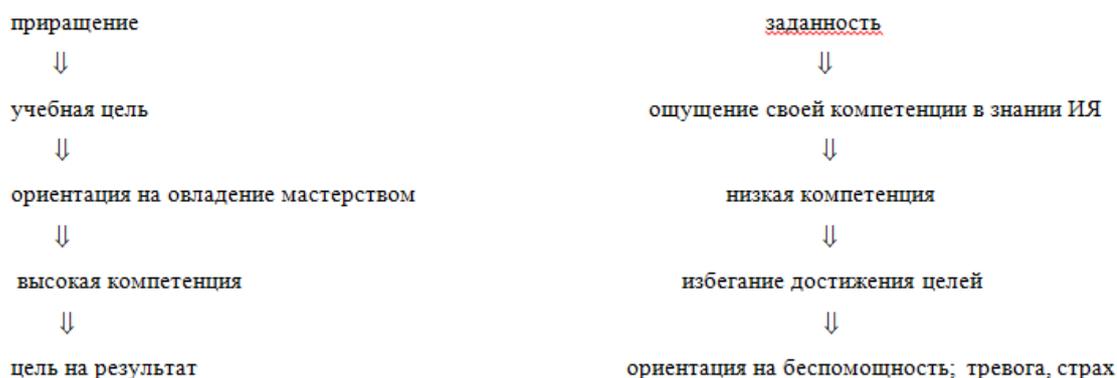
В процессе изучения иностранного языка учащиеся могут оказываться в ситуациях, которые ставят под сомнение их способности и приводят к неудачному коммуникативному опыту. Выявлено два вида реакций на коммуникативную неудачу: реакция беспомощности и ориентация на мастерство (Diener & Dweck, 1978). Первый вид реакции характеризуется избегающим поведением, при котором человек не верит в свою способность контролировать себя в сложных ситуациях. Это негативно сказывается на процессе изучения иностранного языка. Второй вид реакции предполагает ориентацию на овладение мастерством несмотря на возникающие трудности, стремление к выполнению более сложных заданий. Такие студенты более позитивно относятся к процессу обучения и демонстрируют более высокие показатели успеваемости.

Для объяснения индивидуальных различий в реагировании на неудачи К. Дуэк и Э. Дж. Эллиот применили социально-когнитивный подход и предложили модель медиации, согласно которой имплицитные теории студентов влияют на их цели, и эти цели в свою очередь влияют на то, как они будут реагировать на неудачи в учебном процессе (Lou, 2014). Для студентов, которые ставят перед собой учебные цели, приоритетом становится усвоение знаний и совершенствование навыков. В свою очередь, performance-цель (цель на результат) предполагает в первую очередь стремление продемонстрировать усвоенные знания и навыки. Имплицитная теория является решающим предсказывающим фактором для объяснения поведения студентов в сложных учебных ситуациях (Dweck, 1999).

Н. М. Лоу и К. Ноэльс сделали предположение, что исследования имплицитных теорий в контексте изучения языка должны принимать во внимание уровень владения языком людей, так как языковые установки меняются в зависимости от ощущаемого уровня владения языком (Noels, Lou, 2015). Если люди с фиксированной установкой чувствуют, что уверенно владеют иностранным языком, то ставят перед собой цели на достижение результата, вследствие чего стараются продемонстрировать свои знания иностранного языка, но при этом боятся возможных ошибок. Если же люди с фиксированной установкой не уверены в своих силах, они, предположительно, выбирают избегание достижения цели, то есть они замыкаются в себе в сложных ситуациях и боятся

совершить ошибку. Н. М. Лоу и К. Ноэльс разработали модель «установки – цели - реакции» (рис. 2), согласно которой взаимосвязь между представлениями об изучении иностранного языка и уровнем владения им предсказывает целевую ориентацию и тип реакции на ошибку.

Рис.2. Модель «установки – цели - реакции»



Исследование Н.Ариани и А. Сахид, в котором приняли участие индонезийские студенты, изучающие английский язык, показало, что учащиеся с фиксированным типом мышления (согласно которому интеллектуальные способности являются врожденными и никак не могут быть изменены) быстро сдаются в случае неудачи, немотивированы (Ariani, Sahid, 2016).

На основе опроса студентов, изучающих иностранный язык, из Австрии и Японии, С. Мерсер и С. Райан пришли к выводу, что несмотря на то, что у некоторых учащихся отмечалась склонность в той или иной степени к фиксированному типу мышления или типу, направленному на развитие, убеждения большинства опрошенных принадлежали и к тому, и другому типам мышления. При этом они придерживаются разных установок в разных аспектах изучения языка (письмо, говорение, произношение)(Mercer, Ryan, 2010).

Исследование Н. М. Лоу и К. Ноэльс, посвященное психологическим установкам в контексте изучения иностранного языка, позволило выделить три категории языкового интеллекта, имеющих отношение к изучению иностранного языка (Lou, Noels, 2014). На базе исследований К. Дуэк о математических способностях и интеллекте и работах С. Мерсер и С. Райана о представлениях людей, изучающих иностранный язык, Н. М. Лоу и К. Ноэльс разработали индекс оценки установок о языке (Lou, Noels, 2017). Этот индекс измеряет три величины: 6 вопросов позволяют определить фиксированные и направленные на развитие представления об общем языковом интеллекте, 6 вопросов для

определения представлений об изучении иностранного языка и 6 вопросов для определения представлений о роли возрастной чувствительности в изучении иностранного языка.

Что касается вопроса изменчивости установок, то они динамичны и взаимодействуют с контекстуальными факторами. Учащиеся меняют свои установки под влиянием общения с преподавателями и другими учащимися, различных обстоятельств, например, когда учатся за границей (Barcelos & Kalaja, 2011). Стоит заметить, что, как правило, люди не придерживаются исключительно той или другой установки, а представляют собой сочетание фиксированной и направленной на развитие установок (Dweck, 2015). Люди могут «переключаться» между своими установками, и кроме этого установки могут различаться в степени доступности.

Проблема представлений изучающих иностранный язык привлекла внимание исследователей в 80-е годы, когда активно начали изучаться характеристики (мотивация, отношение, способности и т.д.), способствующие успешному изучению иностранного языка. Представления рассматривались как фильтр, влияющий на понимание себя, других и окружающей обстановки (Kalaja, Barcelos, Aro, 2018). А.М. Барселос определяет представления изучающего второй язык как мысли, убеждения и мнения учащихся об изучении и преподавании второго языка и языке самом (Kalaja, Barcelos, Aro, 2018).

Для исследования субъективного опыта изучения иностранного языка, в частности, используется нарративный метод. Например, в исследовании, проведенном С. Леппянен и П.Калайя, финских студентов, изучающих английский язык, попросили написать их автобиографию изучения иностранного языка (Kalaja, 2015). Собранный материал был проанализирован с помощью дискурсивного анализа, в результате которого были выделены 5 тематических элементов: усвоение иностранного языка без особых усилий, изучение как преодоление трудностей, изучение как увлечение, изучение как страдание и изучение как побочный результат. Соответственно этим темам, студенты обладают следующими характеристиками: обладающий способностями к усвоению иностранного языка и хорошей памятью; трудолюбивый, старательный, упорный; увлеченный и полный энтузиазма; неправильно понятый, терпящий высмеивание; прагматичный.

Аналогичное исследование было проведено для того, чтобы выявить представления студентов об их бывших преподавателях иностранного языка (Kalaja, 2015). В результате были выявлены такие интерпретативные репертуары, как Монотонное обучение (монотонность и неизменность учебного процесса), Прогресс (преподаватель делает акцент на темпе обучения), Страх (авторитарный преподаватель), Некомпетентность (ученику необходимо больше знаний, чем преподаватель может дать) и т. д.

В еще одном исследовании, проведенном в Финляндии, была применена методика визуального нарратива (Kalaja, 2015). Студентам было предложено нарисовать свой портрет как человека, изучающего иностранный язык, и в нескольких предложениях объяснить нарисованное. На получивших рисунках присутствовали фигуры людей, или одни, или с книгами, или со средствами аудиовизуальной информации (телевидение, радио, журналы, интернет), реже с другими людьми (преподавателями, иностранцами), что позволило авторам сделать вывод о том, что в представлениях студентов процесс изучения иностранного языка мало ассоциируется с коммуникативным аспектом, с участием в диалоге с преподавателями и одногруппниками.

В рамках исследования, проведенного П. Калайя, студентов одного из финских университетов попросили сравнить английский язык (изучаемый) и финский (родной) (Kalaja, 2016). Испытуемые были опрошены с помощью методики неоконченных предложений. Среди предложенных предложений для окончания были такие, как «На мой взгляд, финский язык ...» или «По сравнению с английским финский язык ...» и вопрос открытого типа «Что на сегодняшний день для вас значит английский язык». Тестирование было проведено дважды: в начале обучения и незадолго до или после окончания учебы, то есть 4 или 5 лет. В результате анализа полученных данных было выделено 4 интерпретативных репертуара: Симпатия, Эстетика, Витальность, Трудности. В ответах испытуемые фигурировали такие характеристики финского и английского языков, как эмоционально близкий и отдаленный, красивый и некрасивый (лексически богатый, поэтичный, монотонный, медленный и т.д.), местный и международный, простой или сложной как система или как объект изучения. Разница в содержании представлений между первым и вторым тестированиями была незначительна, а возникшие противоречия в рамках репертуаров Симпатия и Трудности в первом тестировании были устранены во втором. В целом, было установлено, что знание английского языка открывает новые возможности и даже способствует формированию другой картины мира. Если говорить о формировании идентичности, то здесь можно говорить о ее развитии от субъектов, изучающих английский язык как иностранный язык до пользователей английским языком в качестве универсального языка общения и даже многоязычных индивидов.

1.4. Психосемантика субъективных представлений

Одной из основных задач психологии является изучение содержания внутреннего субъективного мира человека. Раскрыть индивидуальные системы значений позволяют психосемантические методы.

Экспериментальная психосемантика, «использующая методологию построения субъективных семантических пространств как операциональных моделей категориальных структур индивидуального и общественного сознания, является областью пересечения интересов психологической науки, языкознания и семиотики, что следует из самого названия подхода и особенностей его методологии» (Петренко, 2010). Психосемантика изучает разные «формы существования значений в индивидуальном сознании (образы, символы, коммуникативные и ритуальные действия, а также словесные понятия)» (Петренко, 2010).

Задачей психосемантики является «реконструкция индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других людей, самого себя, а также изучение ее генезиса, строения и функционирования» (Петренко, 2010). В любой постановке психосемантического эксперимента «психолог в конце концов интересуется индивидуальными значениями, можно даже сказать, индивидуальностью значений, их индивидуальной жизнью, так как именно в различиях индивидуальных семантических пространств лежит пласт личностно-диагностических возможностей психосемантики» (Шмелев, 1982).

Е. Ю. Артемьева полагала, что психосемантические методы «апеллируют к способности человека рефлексировать свое отношение к объектам, ситуациям, явлениям мира и к понятиям, существующим в естественном языке» (Артемьева, 1999). Область применения методов психосемантики обширна и затрагивает такие области, как «выражение и средства выражения; понимание и средства понимания; представление (о себе, о другом, о мире в целом и др.)» (Серкин, 2016).

Первые эмпирические психосемантические исследования в отечественной психологии осуществлялись в 60–70-х гг. XX в. Авторами первых монографий на русском языке стали Е. Ю. Артемьева, В. Ф. Петренко, А.Г. Шмелев в начале 1980 – х гг. С тех пор они считаются основателями отечественной психологии субъективной семантики и психосемантики. Названия монографий ("психология субъективной семантики" и "психосемантика") различаются, и это вопрос не только чисто терминологический. Это объясняется разницей с методологической точки зрения в подходе к построению модели субъективного мира человека и интерпретации полученных в ходе экспериментов результатов.

Методы психосемантики активно применяются в том числе в области этнической психологии. И.К. Бадикова применяла психосемантические процедуры для изучения особенностей этнического сознания представителей нанайского и русского этносов. В результате исследования было выявлено, что степень овладения нанайским языком

обуславливает степень близости семантического поля индивидуального сознания представителей нанайского этноса к традиционному этническому сознанию, а утрата языковой культуры приводит к исчезновению семантической проявленности особенностей этнического сознания нанайского этноса (Бадикова, 2009).

Работа Ж.В. Пузановой и А.В. Медведевой была посвящена этническим стереотипам об образах «русского», «китайца», «кавказца», «араба» и «африканца» студентов РУДН из России, Европы, Азии, Африки и Америки (Пузанова, Медведева, 2013). В.В. Калита и Е. Б. Марин изучали образ «типичного китайца» и «типичного русского» в представлении китайских студентов, обучавшихся в России с помощью униполярного 64-х шкального СД, разработанного А.Г. Шмелёвым для оценки личностных свойств человека. (Калита, Марин, 2013).

В.П. Серкиным и М.А. Рябовой этнических стереотипов и образа жизни представителей коренных малочисленных народов Севера и представителей некоренного населения. Оказалось, что испытуемые обеих выборок на осознаваемом, рефлексивном уровне (универсалии) более позитивно оценивают свой образ жизни, чем на неосознаваемом, нерегулируемом уровне (имплицитная факторная структура оценок). (Рябова, Серкин, 2016). Кроме этого, М.А. Рябовой исследовались образ мира и специфика ценностных ориентаций представителей коренных малочисленных народов (Рябова, 2016, 2017).

В.П. Серкиным использовал метод семантического дифференциала для исследования изменений представления о себе, образа мира и образа жизни в экстремальной ситуации. (Серкин, 2015). Изучение изменения образа жизни и образа мира людей, переживших экстремальную ситуацию, проводилось с помощью специализированного семантического дифференциала (СД) «Образ жизни» (Серкин, 2015).

М.М. Абдуллаева применяла метод семантического дифференциала для изучения образа мира представителей различных профессий: учителей (Абдуллаева, 2016), архитекторов и строителей (Абдуллаева, 2016), медиков (Абдуллаева, 2016; Абдуллаева, 2017).

В. А. Дудин и Е. Л. Доценко применили метод семантического дифференциала для психометрического обоснования методики диагностики уровней жизнеобеспечения (локуса жизнеобеспечения) (Дудин, Доценко, 2016).

Л.С. Пилипчук и О.Г. Беленко провели экспериментальное исследование коммуникативного поведения старших подростков с применением адаптированного варианта психосемантического метода «множественной идентификации» В.Ф. Петренко.

Объектами оценивания были выбраны 10 персонажей, отражающих сферу Я – его одновременные планы, а также фигуры социального окружения, заданные как репертуар ролей. В качестве шкал-описаний в эксперименте выступали ситуации коммуникативного поведения личности. Результаты факторизации данных позволили выделить два ведущих биполярных фактора в исследуемых выборках: «Коммуникативная активность» и «Развитие индивидуальности». Анализ семантических пространств показал, что процесс суверенизации личности проявляется в двух полярных тенденциях: в отстаивании своего Я, порождающем конфликтные ситуации, и в необходимости коммуникаций как средства становления и развития личности (Пилипчук, Беленко, 2016).

М.Ю. Кузьмин использовал методику «Семантический дифференциал» при изучении динамики личностной идентичности у испытуемых младшего школьного, подросткового и юношеского возраста. Автор приходит к выводу, что для оценки основных изменений динамики личностной идентичности при помощи выделенных В. Ф. Петренко факторов методики «Семантический дифференциал» необходимо анализировать показатели не отдельных шкал, а их связь друг с другом. Показано, что меняется характер связей шкал методики «Семантический дифференциал» друг с другом при повторном измерении (Кузьмин, 2017).

О.В. Кожевниковой был проведен психосемантический анализ восприятия времени второкурсниками со склонностью к академической прокрастинации. В результате факторно-аналитической обработки данных в обеих анализируемых подгруппах (студенты, склонные к академической прокрастинации и несклонные к ней) были выделены четыре значимых фактора «Эмоциональная окрашенность», «Длительность», «Насыщенность», «Стабильность», в отношении которых было построено семантическое пространство оцениваемых объектов. В ходе исследования выявлены как сходства в восприятии времени студентами с выраженной и невыраженной склонностью к академической прокрастинации (что закономерно в силу характера рассматриваемого явления, так как время относится к числу базисных категорий сознания), так и определенные различия в конструктах сознания, которые могут определять развитие указанной склонности (Кожевникова, 2017).

С.И. Дьяковым была разработана методика «Семантический дифференциал субъектности» для измерения характеристик субъектных свойств и качеств личности, раскрыть психосемантические механизмы и характеристики самоорганизации человека. Эта методика предусматривает анализ и оценку параметров по семантическим показателям разницы между образами «Я-активности» личности, ее свойствами как

субъекта («Я-идеальным» (желаемыми предпочтениями) и «Я-реальным» (самооценкой действительных свойств)) (Дьяков, 2015).

Я. Влчкова и М.Кубьятко провели психосемантическое исследование для определения представлений студентов о такой научной дисциплине, как генетика. Инструментом исследования была семибалльная оценочная шкала, состоящая из 27 пар антонимов. Данные были обработаны с помощью методов описательной (определение среднего значения), инференциальной (дисперсионный анализ) и многомерной статистик (факторный анализ). В результате исследования было выявлено, что восприятие генетики студентами в целом является позитивным (Vlckova, Kubiатko, 2017).

Г. Маргоно использовал психосемантический метод для измерения представлений о статистике. Им было показано, что методы многомерного анализа, такие как подтверждающий факторный анализ в технике моделирования структурными уравнениями, являются более точными для определения надежности результатов по сравнению с одномерными методами (Margono, 2015).

Т. Айани и Э. Сток разработали семантический дифференциал из 10 пар биполярных прилагательных для измерения представлений потенциальных пользователей о новых технологиях и отношении к ним (Ajani, Stork, 2013).

К. Рахмани, Ю. Гнот, Д. Мазер использовали метод семантического дифференциала для изучения эмоционального компонента восприятия туристических поездок. Было выявлено, что Доверие и Ожидание (согласно теории эмоций Р. Плутчика) являются основными побудительными мотивами в туризме (Rahmani, Gnoth, Mather, 2018).

Семантический дифференциал также используется в маркетинговых исследованиях, например для изучения восприятия различных товаров потребителями (Đokić, 2017).

С помощью метода семантического дифференциала изучался эффект перекрестных рас среди корейских респондентов. В работе исследовалась эмоциональная оценка выражений лиц представителей другой национальности (Kim, Choi, Cho, 2011).

Э. Гонзалес, Л. Марчиондо и др. применяли метод семантического дифференциала для изучения отношения людей молодого возраста к пожилым людям среди китайских респондентов (Gonzales, Marchiondo et al., 2017). Аналогичное исследование проводила С. Дивилова среди учащихся школы в Чехии (Divilová, 2016).

П. Шлаг, Д. Йодер и др. использовали метод семантического дифференциала для исследования различия в отношении людей, занятых в сфере рекреации, и представителей

других профессий к таким словам, как досуг, активных отдых, физические упражнения и спорт (Schlag, Yoder, Sheng, 2017).

С помощью семантического дифференциала проводилось сравнительное исследование автостереотипов и гетеростереотипов в отношении русских и эстонцев как участников коммуникации (Mizera, Tulviste, 2013).

Ю. М. Юсофф, Я. Русвенон и М. Ландони был разработан Веселый семантический дифференциал для опроса детей в возрасте от 3 до 5 лет с целью выявить их отношение к компьютерной технике. Согласно этой методике ребенку предлагается выбрать из трех фотографий, на которых изображены дети, выражающие различные эмоции (позитивные, нейтральные, негативные), ту, которая наиболее точно отражает те эмоции, которые он испытывает, например, при игре за компьютером (Yusoff, Ruthven, Landoni, 2013).

А. Аль - Хоори использовал метод семантического дифференциала для изучения отношения изучающих английский язык к его носителям. В результате исследования было выявлено, что структура имплицитного отношения к носителям иностранного языка ассоциируется главным образом с открытостью и характеризуется сильными корреляциями между оценочными и мотивационными переменными (Al-Hoorie, 2016).

П. Пиццингрилли и А. Антониетти изучали с помощью метода семантического дифференциала имплицитные теории креативности у младшего и старшего школьного возраста (Pizzingrilli, Antonietti, 2010).

Выводы по первой главе диссертации:

1. На основе анализа литературных источников можно сделать вывод, что феномен ИБ представляет собой поэтапный процесс овладения иностранным языком в учебной обстановке. Основными психологическими аспектами ИБ являются:
 - Мотивационные факторы: мотивации изучения ИЯ, интерес к изучению ИЯ, позитивное отношение к носителям ИЯ, интегративная ориентация и уровень этноцентризма
 - Языковая ситуативная тревожность
 - Становление вторичной языковой личности
 - Межкультурная коммуникация
 - Субъективные представления о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ.

Кроме этого, для успешного усвоения ИЯ человеку необходимо обладать определенными способностями. Это позволяет сделать вывод о том, владение ИЯ определенным образом меняет личность билингва, «усложняет» ее и приводит к различиям в структуре субъективных представлений. Немногочисленные

эмпирические исследования подтверждают факт трансформации структуры субъективных представлений.

2. В процессе овладения ИЯ у человека формируются вторичное языковое сознание и вторичное когнитивное сознание, которые являются составляющими вторичной языковой личности, которая является показателем способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации.

Глава 2. Методология и методы психосемантического исследования представлений об искусственном билингвизме.

2.1. Психосемантические методы изучения субъективных представлений

В современной науке выделяют множество подвидов психосемантических методов или методов анализа значений. К числу получивших наибольшее распространение можно отнести такие из них как: «метод анализа изображений или описаний слов, состояний, ситуаций, отношений; метод определения понятия; метод сравнения (различения) стимулов; метод классификации; метод субъективного шкалирования; ассоциативный эксперимент; метод формирования понятий; метод личностных конструктов Дж. Келли; метод семантического радикала; метод опосредствованного исследования значений; метод микросемантического анализа; метод контекстной и семантической реконструкции и конструирования; метод сравнения и трансляции семантических описаний при обучении; формирующие и обучающие психосемантические эксперименты; лонгитюдные психосемантические эксперименты, метод семантического дифференциала» (Серкин, 2016).

Представим более подробную характеристику таких психосемантических методов, как техники репертуарных решеток и семантического дифференциала и его разновидностей.

Техника репертуарных решеток была разработана Дж. Келли в рамках его концепции конструктивного альтернативизма (Kelly, 1955), согласно которой поведение личности описывается как исследовательское. В основе теории Дж.Келли лежат положения о том, что человек строит свое поведение на основе личностных конструктов. Конструкты – это самостоятельные смысловые образования, способы дифференциации объектов, средства, помогающие оценивать и прогнозировать события. ИмPLICITНЫЕ теории составляют систему личных конструктов. Дж. Келли подчеркивал биполярность конструктов, польза которых заключается в контрасте.

Техника репертуарных решеток представляет собой «тонкий инструмент анализа индивидуальной структуры личности человека, описываемой, если можно так сказать, на «ее собственном языке», в системе ее собственных конструктов» (Похилько, Федотова, 1984). В этой технике могут быть использованы различные процедуры вызывания первичных конструктов у самого испытуемого: любая проективная техника, свободные сочинения, ТАТ, просто беседа с испытуемым. Но более эффективными являются специально разработанные способы вызывания конструктов. Формирование конструкта предполагает наличие в опыте схожих и различных по полюсам конструкта объектов, т.е.

необходимо соотнести не менее чем три объекта: два схожих (эмергентный полюс) и один отличающийся (имплицитный полюс). Келли описал такие способы выявления конструкторов при помощи метода триад, как «метод минимального контекста, метод полного контекста, последовательный метод, метод самоидентификации, метод ролевой персонификации и совмещенный метод полного контекста с методом ролевой персонификации». (Франселла, Баннистер, 1987).

Элементы следует выбирать так, чтобы они представляли репрезентативную выборку относительно исследуемой области. В качестве элементов можно выбирать людей, профессии, ситуации, эмоции и т.д. Сделать это можно различными способами, например, просто предложив испытуемому взять наугад нескольких своих знакомых или подобрать конкретных людей к определенному набору ролевых персонажей.

Метод семантического дифференциала (СД) был предложен— это измерительная техника, в основе которой лежит использование факторного анализа для исследования значений. Семантическое пространство, которое задается стандартным СД, имеет три интегрирующих фактора: оценка, сила, активность. СД представляет собой шкалированный набор антонимов. Кроме этого, разработаны «униполярные семантические дифференциалы» (Шмелев, Похильхо, Козловская – Тельнова, 1988; Шмелев, 1994 и др.), «глагольные семантические дифференциалы» (Доценко, 1998 и др.) и СД на основе других частей речи.

Явление синестезии (основа позволяющего оценивать разные стимулы с помощью СД психологического механизма) проявляется «в спонтанных ассоциациях между элементарными, неопредмеченными сенсорными впечатлениями и эмоциональными переживаниями» (Шмелев, 2002). Наряду с преимуществами, такими как «компактность и возможность стандартизации результатов и процедур сравнения результатов работы разных испытуемых и групп испытуемых, этот метод обладает недостатками. К их числу можно отнести ограниченность возможного набора оценочных шкал, возможное отсутствие значимых для испытуемого оценочных шкал» (Серкин, 2016).

Для оценивания стимулов определенной предметной области создаются специализированные СД (Серкин, 2016) или частные СД, построение «которых позволяет проводить более тонкий семантический анализ, а сами факторные структуры могут интерпретироваться как категориальная сетка данного понятийного класса (Петренко, 2010). Специализированные СД (предметно отнесенные) называют денотативными, в отличие от широкопрофильных СД, называемых коннотативными» (Серкин, 2016). А.Г. Шмелевым отмечалась ограниченность теории значения Ч. Осгуда, не способной объяснить происхождение предметно-специфических факторов в структуре значений. По

его мнению, частные варианты СД («музыкальный», «политический», «личностный») «схватывают» в своих факторах не только обобщения направлений реакций, но и обобщения самих стимулов по предметным основаниям (Шмелев, 1983). Частные семантические дифференциалы (ЧСД) применяются в социально-психологических и социологических исследованиях. Одной из разновидностей ЧСД являются личностные семантические дифференциалы. Предполагается, что все значимые личностные параметры обязательно существуют как вербальные описания во всех развитых языках (Шмелев, Похилько, 1985).

2.2. Качественные методы исследования феноменологии субъективных представлений в целях создания частного семантического дифференциала

Качественные и количественные методы используются для определенной работы с данными, их фиксации и последующего анализа. Цель применения качественных методов - сбор качественных данных и их последующий качественный анализ с использованием соответствующих техник и приемов извлечения смысла; количественные методы используются для сбора числовых данных и их последующего количественного анализа с помощью приемов математической статистики.

Качественные данные -это любой тип данных, представленных нечисловым способами, по отношению к которым используются процедуры качественной категоризации, сравнения и т.д. К качественным данным можно отнести «описанные естественным языком данные наблюдений, тексты интервью и фокус-групп, рисунки, художественные тексты и др.» (Бусыгина, 2016)

В качественных исследованиях большое внимание уделяется естественному языку, тексту и контексту. Специалисты, проводящие качественные исследования предпочитают обращаться к повседневному языку, полагая, что он лучше академического языка психологических понятий схватывает психологический феномен (Улановский, 2009).

К качественным относятся такие методы, как метод интервью, метод фокус-группы, линия жизни, биографический метод.

Метод интервью.

Наиболее часто используемым качественным методом в психологии является метод интервью, представляющий из себя разговор, в котором интервьюер (исследователь) задает вопросы, а интервьюирующийся (респондент) отвечает. Для выделения видов интервью, существуют разные основания, например, основная тема разговора и степень структурированности. Часто применяется тематическое, или предметно-фокусированное, интервью, т.е. «беседа с респондентом на интересующую

исследователя тему, например, на тему профессионального самоопределения» (Бусыгина, 2016).

На основании степени структурированности интервью делятся на структурированные, неструктурированные (свободные) и полуструктурированные интервью. Основа структурированных интервью заключается в вопросах, последовательность которых должна быть определена до начала интервью. Жесткость заданной структуры часто препятствует раскрытию смыслов, характерных конкретно для данного респондента. Неструктурированные (свободные интервью) не имеют жесткой схемы. Исследователь может менять состав и последовательность вопросов во время интервьюирования в зависимости от полученной от респондента информации. Важно отметить, что неструктурированные интервью как правило, наиболее информативны, так как «дают возможность максимально приблизиться к смысловой ткани его речи, прояснить и конкретизировать любые фрагменты информации, отследить основные смысловые линии» (Бусыгина, 2016). Полуструктурированное интервью является комбинацией структурированного интервью и свободной беседы и наиболее часто используется специалистами (Бусыгина, 2016).

Метод фокус-группы.

Фокус-группа представляет собой групповую форму интервью, фокусированного на определенном предмете или теме. Дискуссия позволяет прояснить индивидуальную позицию каждого участника и выявить многообразие мнений по тому или иному вопросу (Бусыгина, 2016).

При подготовке к проведению фокус-группы исследователю необходимо составить схематичный план или подробный топик-гайд групповой дискуссии, в которых формулируются конкретные темы, вопросы для участников, методические приемы. В организационном плане выделяют следующие этапы проведения фокус-группы: «вступительная часть, приветствие, представление модератора и его помощника, определение основной темы и правил дискуссии; стадия разогрева; очерчивание контекста дискуссии; основная дискуссия (общие вопросы, более фокусированные вопросы, проективные приемы и упражнения); суммирование мнений, подведение итогов дискуссии» (Бусыгина, 2016).

В фокус-группе могут быть использованы зондирующие методы, процедуры выбора и проективные техники (Мельникова, 2007). К зондирующим методам и процедурам выбора относятся промежуточные приемы между вопросником и проективными техниками. Их используют для более глубокого, по сравнению с вопросником, изучения специфических тем, но они не затрагивают в такой мере

бессознательные слои психики участников фокус-группы как в случае проективных техник. Зондирующим методы и процедуры выбора - перечисление или составление списка, шкалирование по заданной шкале, шкалирование по самостоятельно определяемой шкале, группирование, мэппинг, леддеринг, ранжирование.

Проективные приемы могут быть как вербальными, так и невербальными. Наиболее часто применяемыми в фокус-группах приемами являются метод ассоциаций, психологический (экспрессивный) рисунок, завершение предложений или историй, персонификация и т.д.

Линия жизни.

Разработанный в контексте психобиографического подхода А.А. Кроником этот тест позволяет проводить диагностику субъективно воспринимаемых (предвосхищаемых) опрашиваемым значимых, переломных моментов своего прошлого и будущего. Этот позволяет изучить историю жизни опрашиваемого и особенности его временной перспективы.

Существуют устная, компьютерная и бланковая формы теста (Кроник А.А. в соавт., 2008). Согласно инструкции опрашиваемый должен начертить прямую линию на чистом листе бумаге. Далее он отмечает на ней момент настоящего времени, а затем откладывает самые важные события своего прошлого и значимые события будущего (предвосхищаемые). Рядом с каждым событием опрашиваемый указывает собственный возраст, в котором с ним произошло (или произойдет) названное событие. Внимания требуют такие показатели, как: субъективная насыщенность прошлого и будущего субъективная длительность прожитого отрезка жизни, представленность различных нормативных, типичных и уникальных событий как в прошлом, так и в будущем, возраст наступления каждого из них, эмоциональный знак указанных событий (если возможно это определить) и др.

Биографический метод.

Биографический метод может представлять собой реконструкцию важных для человека событий, нахождения их причинно-следственной последовательности и выявления их влияния на дальнейшую жизни (Мошкова, 1994). Также под биографическим методом понимают также использование для исследовательских и практических целей биографических материалов — автобиографий, дневников и др. Также, биографический метод может применять психолог для получения интересующих его сведений из имеющихся биографических справочников, сборников и т. д.

Биографический метод существует в психологии в разных формах в виде частных методик: биографическая анкета, биографическое интервью, контент-анализ

биографических документов. Например, Т.В. Андреевой был разработан биографический метод исследования творческого становления архитекторов (Андреева, 2006), а в социологических исследованиях используется вариант вопросника на тему «Профессиональная карьера» для изучения профессионального пути ученого (Чернышева, 2014).

Отличием биографического метода можно считать большую сфокусированность на уникальных аспектах истории жизни человека (иногда группы, организации) и на субъективном, личностном подходе к описанию человеческой жизни, карьеры и т.д.

2.3. Эмпирическое изучение феноменологии искусственного билингвизма

Для разработки частного семантического дифференциала нами была изучена феноменология ИБ и проведено исследование структуры субъективных представлений с помощью техники репертуарных решеток.

В качестве опрашиваемых для участия в свободном интервью были выбраны владеющие ИЯ люди в возрасте от 23 до 55 лет, в том числе переводчики. В настоящем исследовании нас интересовал процесс изучения иностранного языка, главным образом причины, побуждающие людей к изучению иностранных языков, и следствия владения иностранным языком (Воронин, Рафикова, 2017б). По данным темам были сформулированы два общих вопроса: «Что побудило Вас к изучению иностранных языков?» и «Как знание иностранного языка повлияло на Вашу жизнь?». Помимо этого использовались проясняющие, конкретизирующие вопросы: «Было ли решение учить иностранный язык обусловлено практической необходимостью?», «Что мотивировало Вас больше к изучению иностранного языка: желание читать литературу и смотреть фильмы на этом языке или желание общаться с носителями этого языка?», «Чувствуете ли Вы, что меняетесь как человек, когда говорите на иностранном языке и в чем это проявляется?» и т.п. Материалы интервью представлены в приложении (Воронин, Рафикова, 2017б).

В результате исследования нами было установлено превалирование идеи коммуникации. По их мнению респондентов, знание ИЯ позволяет посмотреть на мир глазами носителей другой культуры, что делает мировоззрение более многогранным. Владение ИЯ позволяет успешно устанавливать профессиональные контакты с иностранцами.

В результате проведения интервью, можно сделать вывод о частичном подтверждении существования теоретически предложенного концепта вторичной языковой личности (Халеева, 1995), сформированность которой необходима для успешного процесса межкультурной коммуникации.

Кроме этого в большинстве случаев люди не ограничиваются изучением одного ИЯ. Причины, побуждающие к овладению ИЯ: «романтические отношения и воссоединение семьи»; профессиональная необходимость; учеба за границей; интерес к культуре страны; «редкий язык как визитная карточка полиглота»; хобби и интересы; путешествия; переезд в другую страну» (Воронин, Рафикова, 2017б).

Исследование субъективных представлений о билингвизме с помощью метода фокус-группы было осуществлено на двух выборках: первая группа состояла из 20 студентов (13 девушек и 7 юношей) бакалавриата 1 курса психологического факультета ГАУГН в возрасте от 17 до 19 лет, вторая – из 17 студентов магистратуры 2 курса психологического факультета ГАУГН. Длительность процедуры составила 1ч 30 мин.

Разработанный для проведения фокус-группы топик-гайд был посвящен проблемам ИБ; а конкретно обсуждались билингвизм и обыденные представления о людях, владеющих ИЯ. Для обсуждения связанных с ИБ проблем были заданы следующие конкретные вопросы: 1) причины изучения ИЯ; 2) качества людей, владеющих ИЯ; 3) общее представление о билингвизме и значение билингвизма для общества; 4) значимость билингвизма для конкретного человека; 5) следствия знания ИЯ; 6) популярность различных языков. Были применены различные методические приемы: 1) составление списка качеств, свойственных людям, владеющим ИЯ и их шкалирование; 2) перечисление причин изучения ИЯ, 3) групповая дискуссия на тему заявленных проблем. Также были обсуждены такие темы как следствия, бонусы и негативные последствия владения ИЯ, популярность различных языков для их изучения и общие представления о билингвизме. Для обсуждения данных вопросов применялись такие методики, как ассоциации, перечисление, мэпинг, ледеринг. В конце процедуры участникам было предложено с помощью методики психологического рисунка выразить свои представления об ИБ.

По итогам проведения фокус-групп были получены следующие данные. По мнению опрошенных, людям, владеющим ИЯ, свойственны такие психологические характеристики, как трудолюбие, общительность, ум, любопытство, способность быстро ориентироваться в неожиданных ситуациях. Опрошенные считают, что существует определенная предрасположенность к овладению ИЯ, предполагающая наличие хорошей памяти, усидчивости, терпения, силы воли и «интереса к языкам».

Представления опрошенных о причинах, побуждающих к изучению ИЯ, сводятся к следующему: для эмиграции; для путешествий; для расширения круга общения; для расширения карьерных возможностей; для того, чтобы читать книги и смотреть фильмы на ИЯ; для освоения учебной программы в качестве обязательной дисциплины.

По мнению опрошенных, владение ИЯ дает возможность свободно осуществлять различные виды коммуникаций по всему миру, познавать мировоззрение представителей других стран и культур, комфортно чувствовать себя во время путешествий в другие страны. Кроме этого изучение ИЯ связано с повышением уровня интеллекта и способствует общему развитию.

Со следствиями изучения ИЯ совпадают его бонусы (возможность общаться с представителями других стран и культур, общее развитие). Одним из негативных последствий изучения ИЯ была названа потеря культурной самоидентичности.

Кроме этого было установлено, что самыми востребованными и перспективными, по мнению опрошенных, являются английский, китайский и испанский языки. Русский также был назван как востребованный язык для многочисленных мигрантов на территории РФ. Стоит отметить, что опрошенные не воспринимают трудовых мигрантов из стран СНГ как «полноценных» билингвов, вследствие недостаточно высокого уровня владения русским языком и низкой социальной престижностью родного языка.

Целью применения техники психологического рисунка в ходе фокус – группы было выяснение того, с чем у участников дискуссии ассоциируются знание ИЯ и сам процесс его изучения. На выполнение задания отводилось около 10 минут. Было получено 14 рисунков. Результаты проведенной методики показали преобладание образов, связанных с путешествиями, а именно изображения самолетов, островов, земного шара. Очевидно превалирование идеи интенсивной коммуникации в виде изображений общающихся между собой людей. Также часто в рисунках встречаются образы, связанные с темой учебы, такие как учебники, книги, тексты на латинице.

Анализ полученных в ходе фокус – группы данных позволяет сделать выводы об основных представлениях участников фокус-группы о феномене ИЯ, в частности о процессе изучения ИЯ и людях, владеющих ИЯ. Безусловно тема коммуникации является доминирующей. По мнению опрошенных, общительность представляет собой одно из качеств, способствующих успехам в процессе изучения ИЯ, а стремление расширить круг своего общения мотивирует к овладению ИЯ. Желание общаться с представителями других стран и культур сочетается со стремлением познать чужое мировоззрение и культуру. Из чего можно заключить, что стремление стать участником межкультурной коммуникации является важным мотивирующим фактором в процессе изучения ИЯ.

Кроме этого, изучение ИЯ способствует интеллектуальному развитию. Присутствие на многих рисунках изображений учебников свидетельствует об осознании процесса изучения ИЯ как поэтапного, требующего умственных усилий. В целом

перечисленные опрашиваемыми причины, побуждающие к изучению ИЯ, можно соотнести с мотивационной моделью З. Дёрнеи. Таким образом, изучение ИЯ в рамках учебной программы в школе или университете соответствует «должному я в изучении ИЯ» или внешней мотивации, другие же причины можно отнести к «идеальному я в изучении ИЯ» или внутренней мотивации (Dörnyei, 1994).

Исследование структуры представлений об ИБ с помощью техники репертуарных решеток проводилось в два этапа. На первом этапе осуществлялось изучение феномена билингвизма с помощью различных качественных методов: анализ отдельных случаев с использованием биографического метода, модифицированной методики «Линия жизни» для изучения процесса усвоения ИЯ.

Процедура биографического интервью проходила в форме полуструктурированного интервью. Каждому респонденту была изложена тема интервью – изучение процесса овладения ИЯ. В центре внимания были следующие вопросы: основные этапы изучения ИЯ; мотивы изучения ИЯ; люди, повлиявшие на желание начать изучать ИЯ и продолжать совершенствовать свои навыки владения ИЯ. В ответ излагалась и записывалась автобиография человека как изучающего ИЯ, т.е. авторское повествование о том, как человек изучал ИЯ. В случае необходимости респонденту задавались вопросы.

Процедура проведения методики «Линия жизни» представляла собой следующее. Опрашиваемый должен был нарисовать на листе бумаги прямую линию и отметить на ней момент настоящего времени, а затем отложить самые важные события своего прошлого и предвосхищаемые значимые события будущего и указать рядом с каждым собственным возраст, в котором с ним произошло (или только еще произойдет) названное событие.

2.4. Разработка частного семантического дифференциала

Анализ полученных данных позволил описать основные этапы становления ИБ и составить репертуарный список персонажей для последующего исследования структуры представлений с помощью реп-теста. при этом определяющим критерием подбора элементов был факт репрезентации реальности ИБ. В список вошли следующие ролевые позиции:

1. Родственник, владеющий иностранным языком.
2. Друг/подруга, владеющий иностранным языком.
3. Преподаватель иностранного языка.
4. Однокурсник (или коллега), знающий иностранный язык лучше, чем Вы.
5. Человек, который считает, что для нормальной жизни достаточно одного языка.

6. Человек, владеющий иностранным языком, на которого Вы хотели бы быть похожи (реальный человек или литературный/киногерой).
7. Человек, которому знание иностранного языка помогло добиться карьерных успехов, поспособствовало в профессиональной деятельности.
8. Человек, которому знание иностранного языка помогло найти близких друзей, возлюбленного.
9. Человек, для которого изучение иностранных языков является хобби.
10. Человек, который хотел выучить иностранный язык, но не смог.
11. Человек, владеющий редким иностранным языком.
12. Трудовой мигрант, вынужденный общаться на русском языке, которого Вы часто встречаете (дворник, продавец и т.д.).
13. Специалист, для которого русский является вторым языком (врач, учитель, инженер и т. д.).
14. «Я» сейчас».
15. «Я», если бы владел (а) иностранным языком как носитель языка».

Для выявления конструкторов применялся метод минимального контекста. Процедура продолжалась до выявления 13-17 конструкторов, которые явно не дублировали друг друга.

Затем полученная репертуарная решетка заполнялась испытуемыми. Следующий этап представлял собой обработку данных, полученных с помощью репертуарных решеток. Для этого использовался факторный анализ методом главных компонент с последующим varimax-вращением и иерархический кластерный анализ по методу межгрупповых связей с использованием квадрата Евклидова расстояния. Сочетание этих методов, по мнению В.Ф.Петренко, «позволяет представить исходные данные в компактной, хорошо структурированной форме, удобной для анализа и дальнейшей интерпретации. Группировка шкал в факторы позволяет перейти от описания объектов с помощью признаков, заданных шкалами к более емкому описанию с помощью меньшего набора категорий-факторов. В отличие от факторного анализа, выделяющего обобщенную структуру семантических связей на каком - либо одном уровне, чаще всего на уровне обобщенных коннотативных факторов, кластерный анализ позволяет построить многоуровневое «дерево» категоризации, фиксирующее семантические связи на различных уровнях сходства» (Петренко, 2010). В заключение была проведена интерпретация выделенных структур, предполагающая отбор общих для всех испытуемых факторов с помощью семантического анализа и формирование названий шкал частного семантического дифференциала.

По итогам проведения процедуры техники репертуарных решеток, в которой участвовало 29 человек, было выявлено 148 биполярных конструкта.

Анализ конструктивных систем показывает, что они схожи преобладанием конструктов, обозначающих характеристику эмоциональности и темперамента, таких как «уравновешенные–эмоциональные», «сдержанные–эмоциональные», «рассудительные–эмоциональные», «эмоционально стабильные–эмоционально нестабильные», «спокойные–вспыльчивые» и т.д.

Обращает внимание большое количество конструктов, связанных с различными аспектами межличностного общения: «неуверенные в себе – контактные», «легко идут на контакт – неуверенные в себе», «неуверенные в себе – самодостаточные», «уверенные в себе – нерешительные», «неуверенные в себе – уверенные в себе», «неуверенные в себе – общительные», «общительные – молчаливые» и т.д.

У нескольких испытуемых были выявлены конструкты, связанные с интеллектуальной деятельностью: «эрудированные – тугодумные», «сообразительные – медленно думающие», «интеллектуалы – с интеллектом проблемы», «интеллектуалы – простоватые», «любопытные – ограниченные», «любопытные – ограниченные», «усидчивые – мечтательные», «толковые – консервативные», «консервативные – креативные».

Кроме того, были выявлены конструкты, отражающие отношение к труду: «трудолюбивые – ленивые», «работоспособные – расслабленные», «требовательные (к себе) – ленивые», «ответственные – безответственные», «дисциплинированные – неорганизованные», «дисциплинированные – поверхностные» и т.д.

Конструктами, которые встретились в ответах опрашиваемых более 3 раз, оказались «серьезные – жизнерадостные (веселые)» («веселушки – сама серьезность», «веселые – всегда серьезные»), «интроверты – экстраверты», «ответственные – безответственные», «эгоистичные (эгоцентричные) – отзывчивые». Полный список конструктов представлен в приложении 1.

Для решения задачи формулирования названий шкал частного семантического дифференциала существует несколько подходов. Более корректное название такой задачи – номинация шкал ЧСД, при этом под номинацией мы понимаем процесс соотнесения языковых единиц (прежде всего слов) с обозначаемыми объектами -предметами, признаками, событиями и т. п. (Большой энциклопедический словарь, 2000). При этом предполагается, что номинативная деятельность человека обуславливается прагматическими и когнитивными стратегиями. Последние представляют собой «общие

номинативные стратегии, связанные с выбором опорных признаков, получающих предпочтительное выражение при обозначении сущностей той или иной природы и проявляющиеся в языке в сложной практике формирования стандартных средств их лексической и фразовой номинации» (Павлов, 2007). Задача нахождения в своем лексиконе языка адекватных для выражения интенции слова или фразы решается в процессе актуального именования. Ему свойственен продуктивный характер, так как заранее известные слова применяются для передачи нового содержания (Ушакова, 2005). Предполагается, что в этот процесс включены структуры двух типов: ментальный компонент (психологическое содержание, возникающее в результате тех или иных операций умозаключения, репрезентаций и др.) и лексикон владеющего языком человека. Условно данный метод номинации мы назвали **лексическим подходом** к формированию названий шкал. В соответствии с ним полученные данные реп-тестов (выявленные названия конструкторов) анализируются с целью выявления наиболее часто встречаемых и/или объединенных общей тематикой. Впоследствии они корректно лексически обобщаются и дополняются лексически верными оппозициями (противоположными полюсами). Достоинством данного метода является универсальность названий при расширении выборки, недостатком - потеря уникальности и специфики «семантических искажений» при восприятии объектов.

Второй метод получения названий конструкторов – **семантический анализ**. Он включает два этапа: первый – выявление базовых конструкторов, «семантически ясных» и соответствующих общепринятой лексике; второй - выбор названий конструкторов из реального списка конструкторов реп-теста наиболее близко отражающих идеи «семантических искажений».

Третий метод предполагает: первое - **статистический анализ** данных реп-тестов, направленный на снижение размерности (факторный и/или кластерный анализ), второе - описание общих факторов для всех испытуемых пилотной выборки, третье - подбор реальных конструкторов из РЕП тестов.

Лексический метод номинации, примененный по итогам проведения процедуры техники репертуарных шкал показал, что одними из наиболее часто встречаемых были конструкторы, связанные с категорией отношения к другим людям. Проанализировав их, можно обнаружить, что все выявленные полюса характеризуют степень открытости в общении с другими людьми и могут быть объединены понятиями «общительные», «отзывчивые», «дружелюбные», к которым были подобраны соответствующие противоположные полюса: «закрытые», «эгоистичные», «замкнутые». Недостатком

данного метода является тот факт, что это априори предполагает потерю уникальности, специфики «семантических искажений» при восприятии объектов ИБ.

Использование второго метода получения названий шкал ЧСД – семантического анализа – позволило выявить конструкторы с лексическими искажениями в противоположных конструкторах, как, например, «интеллектуалы - эмпатичные», «неприятные в общении – легкие». Конструктор «интеллектуалы – эмпатичные» предполагает, что одним людям свойственно интеллектуализированное или рациональное отношение к действительности, а другим свойственны сопереживание и сочувствие, более эмоциональное восприятие. Таким образом, «интеллектуалы» можно заменить на «рассудительные», а «эмпатичные» на «эмоциональные». Конструктор «неприятные в общении - легкие» может быть отнесен к категории отношения к другим людям, поэтому полюс «легкие» можно заменить на «отзывчивые».

Третий метод предполагает статистический анализ данных, направленный на снижение размерности полученных в ходе реп-теста данных. В таблице 2 в качестве примера приведена матрица повернутых компонент, полученная в результате обработки с помощью факторного анализа одной из решеток. В первом факторе наибольшую нагрузку получили конструкторы «доброжелательные-завистливые», «равнодушные-заботливые», «ответственные-безответственные» и «вызывают симпатию-неприятные», которые вместе можно объединить понятием «покровительственное отношение». Во втором факторе наибольшую нагрузку получили признаки «дисциплинированные-поверхностные», «усидчивые-мечтательные», «категоричные-уступчивые» и «уравновешенные-эмоциональные». Эти признаки могут быть объединены в собирательный образ «примерного ученика». В третий фактор с наибольшей нагрузкой вошли признаки «контактные-неуверенные в себе», «авантюрные-осторожные», «активные-пассивные». Эти качества предполагают открытость общению. В четвертом факторе наибольшую нагрузку получили «любопытные-ограниченные», «усидчивые-мечтательные», «требовательные к себе-ленивые». Эти качества можно объединить в категорию «Перфекционизм».

Таблица 2. Матрица факторных решений реп-теста по субъективным представлениям ИБ

	Компонента			
	1	2	3	4
Дисциплинированные-поверхностные	,006	,918	-,216	,172
Доброжелательные-завистливые	,897	-,106	,031	,223

В	Отзывчивые-эгоцентричные	,953	-,083	,033	,113
	Любознательные-ограниченные	,502	,135	,059	,708
	Контактные-неуверенные в себе	-,082	-,003	,750	,207
	Усидчивые-мечтательные	-,008	,735	,009	,553
	Равнодушные-заботливые	-,850	,171	,005	-,159
	Категоричные-уступчивые	-,056	-,719	-,445	-,294
	Ответственные-безответственные	,806	,434	-,104	,146
	Авантюрные-осторожные	-,139	-,489	,722	-,118
	Уравновешенные-эмоциональные	-,058	,874	-,097	,051
	Требовательные к себе-ленивые	,239	,487	,025	,778
	Вызывают симпатию-неприятные	,882	,285	,046	-,082
	Сильные-слабые	,220	,666	,526	-,060
	Активные-пассивные	,184	,116	,940	-,079
	Сложные-простые	,605	,048	,457	,436
	Обычные-необычные	-,495	-,438	-,050	-,323

результате проведения факторного анализа всех матриц реп-теста было выделено 4 обобщающие инвариантные смысловые категории: «Открытость общению», «Чувство собственного превосходства» или «Покровительственное отношение», «Необычная активность», «Перфекционизм». Для каждой обобщающей инвариантной смысловой категории были подобраны наборы биполярных шкал из реального перечня конструкторов всех репертуарных теста для данной выборки:

1) Категория «Чувство собственного превосходства» или «Покровительственное отношение» включила в себя следующие шкалы: надменные – скромные; заботливые – равнодушные.

2) «Необычная активность» была представлена шкалами: мобильные – медлительные; смелые – осторожные; деятельные – безынициативные; любознательные – безразличные к новому; эмоциональные – уравновешенные.

3) «Открытость общению» оказалась представленной шкалами: отзывчивые – эгоистичные; дружелюбные – замкнутые; общительные – закрытые.

4) «Перфекционизм» включил в себя шкалы: ответственные – безответственные; трудолюбивые – ленивые.

Дополнительно в список конструкторов были включены шкалы из общего семантического дифференциала в модификации Петренко: сильный-слабый, активный-пассивный, сложный-простой, необычный (в версии В.Ф. Петренко «таинственный») - обычный, хороший-плохой (Петренко, 2012).

В исследовании субъективных представлений о людях включенных в процесс усвоения ИЯ, приняли участие 315 человек (239 женщин и 76 мужчин в возрасте от 18 до 69 лет): 133 билингва (студенты и выпускники иностранных вузов, лингвистических вузов, филологических факультетов нелингвистических вузов) и 182 монолингва (студенты и выпускники факультетов естественнонаучных и технических факультетов). Одна группа респондентов -78 человек (33 мужчины и 45 женщин) - прошла тестирование с помощью бланкового варианта, другая -237 (36 мужчин и 201 женщина) человек- на специально разработанном для исследования сайте.

Процедура тестирования с помощью бланкового варианта частного семантического дифференциала состояла из сбора демографических и социальных данных (ФИО, возраст, пол), информации об образовании (ВУЗ, факультет), информации об уровне владения иностранным языком), заполнения списка репертуарных персонажей и самой таблицы частного семантического дифференциала. Инструкция по прохождению бланкового варианта теста представлена в Приложении 2.

Онлайн-версия тестирования состояла из двух методик: семантического дифференциала для изучения структуры субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, и теста дискурсивных способностей, для исследования взаимосвязи особенностей восприятия с дискурсивными способностями. Привлечение респондентов для онлайн-версии тестирования осуществлялось с помощью e-mail рассылки и распространения опроса в социальных сетях. Потенциальным респондентам объяснялась цель исследования, важность их участия в нем, предлагалось ознакомиться с уже имеющимися статьями (Воронин, Рафикова, 2016а; Воронин, Рафикова, 2016б; Воронин, Рафикова, 2017а; Воронин, Рафикова, 2017б).

Сама онлайн-версия тестирования состоит из следующих этапов. На первой странице происходит сбор демографических и социальных данных (ФИО, возраст, пол), информации об образовании (ВУЗ, факультет), информации об уровне владения иностранным языком). На второй странице респонденту предлагается подобрать знакомых для них людей на «роли», представленные в списке (рис. 3 и 4.).

Рисунок 3. Первая страница онлайн-версии тестирования.

Идентификатор опрашиваемого (Interviewee ID):	
Укажите, пожалуйста, информацию о себе: First, please tell us a little about yourself:	
Фамилия (Last name) :	<input type="text" value="Фамилия"/>
Имя (First name) :	<input type="text" value="Имя"/>
Отчество (Middle name) :	<input type="text" value="Отчество"/>
Возраст (Age) :	<input type="text" value="Возраст"/>
ВУЗ (University) :	<input type="text" value="ВУЗ"/>
Факультет (Department) :	<input type="text" value="Факультет и курс"/>
Категория (Foreign language proficiency level) :	<input type="text" value="A0 — Почти нулевой (False Beginner)"/>
<input type="button" value="Подтвердить (Submit)"/>	
Если Вы уже начинали проходить тест - введи ваш уникальный идентификатор If you already stated this testing before - input your unique ID:	
<input type="text" value="УИОЛ/UID"/>	
<input type="button" value="Подтвердить (Submit)"/>	

Рисунок 4. Вторая страница онлайн-версии тестирования.

Идентификатор опрашиваемого (Interviewee ID): 20180502221721
<p>Пожалуйста, выберите знакомых Вам людей на «роли», представленные в списке, но не повторяйтесь и выбирайте каждый раз нового человека под каждую роль. Впишите в соответствующие поля имена этих людей (можно имена и отчества, любые обозначения человека, можно без фамилий). Если Вы не можете вспомнить человека, пользующегося той или иной ролью, то выберите похожего литературного героя или хитроумца или просто представьте себе подобного человека, назовите его и поставьте знак *, означаящий, что это вымышленный персонаж.</p> <p>Please select the people you know on the «roles» listed in the list, but do not repeat and choose each time a new person for each role. Write down the names of these people (names or any designations of the person) in the corresponding columns of the table. If you can not remember a person who is suitable for one or another role, then you can choose a similar literary hero or movie hero or just imagine a suitable person, name it and put a sign *, meaning that this is a fictional character.</p>
<p>1) Родственник, владеющий иностранным языком (Relative who is fluent in a foreign language) :</p> <input type="text"/>
<p>2) Друг/подруга, владеющий иностранным языком (Friend who is fluent in a foreign language) :</p> <input type="text"/>
<p>3) Преподаватель иностранного языка (Foreign language instructor) :</p> <input type="text"/>
<p>4) Одноклассник (или коллега), знающий иностранный язык лучше, чем Вы. (Fellow student who is more proficient in a foreign language than you) :</p> <input type="text"/>
<p>5) Человек, который считает, что для нормальной жизни достаточно одного языка. (A person who does not see the point in learning a foreign language) :</p> <input type="text"/>
<p>6) Человек, владеющий иностранным языком, на которого Вы хотели бы быть похожим, реальный человек или литературный хитроумец (A person speaking a foreign language that you would like to be like, real person or literary / movie hero) :</p> <input type="text"/>
<p>7) Человек, которому знание иностранного языка помогло добиться карьерных успехов, поспособствовало в профессиональной деятельности (A person who achieved career success thanks to foreign language skills) :</p> <input type="text"/>
<p>8) Человек, которому знание иностранного языка помогло найти близких друзей, возлюбленного (A person who thanks to foreign language skills found close friends, love) :</p> <input type="text"/>
<p>9) Человек, для которого изучение иностранных языков является хобби (A person for whom learning a foreign language is a hobby) :</p> <input type="text"/>
<p>10) Человек, который хотел выучить иностранный язык, но не смог (A person who wanted to learn a foreign language but failed) :</p> <input type="text"/>
<p>11) Человек, владеющий редким иностранным языком (A person speaking a rare language) :</p> <input type="text"/>
<p>12) Трудовой мигрант, владеющий общаться на русском языке, которого Вы часто встречаете: дворник, провизор и т.п. (Low-fluency English speaking immigrant worker: janitor, chambermaid or other low skilled worker, that you often meet) :</p> <input type="text"/>
<p>13) Специалист, для которого русский является вторым языком: врач, учитель, инженер и т.п. (A professional, e.g. doctor, teacher, engineer, for whom English is not the first (native) language) :</p> <input type="text"/>
<input type="button" value="Подтвердить (Submit)"/>

После этого респонденту выдается уникальный идентификатор опрашиваемого, который он должен ввести, вернувшись на стартовую страницу, для того, чтобы начать проходить тестирование. Методика частного семантического дифференциала, посвященного изучению структуры субъективных представлений об ИБ, предусматривает проведение 17 этапов (шагов). На каждом этапе респонденту предлагается оценить всех названных им объектов (людей) по одной шкале. Каждая шкала представлена на отдельном слайде. Таким образом, меняется 17 слайдов. Пример первого этапа тестирования представлен на рисунке 5.

Рисунок 5. Первый этап онлайн-версии частного семантического дифференциала для изучения структуры субъективных представлений об ИБ

Идентификатор опрашиваемого (Interviewee ID): 20180502221721

Оцените степень выраженности каждой из предложенных далее характеристик у этих людей, поставив соответствующую оценку в поле:
Assess the degree of expressiveness of each of the following attributes and put rankings in the table:

1 или (or) -1 – качество выражено в незначительной мере (if the attribute is expressed in the insignificant degree);
2 или (or) -2 – качество выражено в средней степени (if the attribute is expressed in the average degree);
3 или (or) -3 – качество выражено в сильной степени (if the attribute is expressed in the strong degree).

Шаг (step) 1 из (of) 17

	общительные (sociable) -3, -2, -1	закрытые (close) 1, 2, 3
Ефим	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Маргарита	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Галина	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Сергей	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Анастасия	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Дмитрий	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Ксюша	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Бермет	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Сергей	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Маша	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Павел	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Ирина	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
Жан-Мари	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
«Я» сейчас «I» as I am now	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	
«Я», если бы владел (а) иностранным языком как носитель языка «I» if I had a foreign language as a native speaker	<input type="radio"/> -3 <input type="radio"/> -2 <input type="radio"/> -1 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	

После прохождения тестирования респонденту предлагается пройти онлайн тест дискурсивных способностей (Воронин, 2014).

Ознакомиться с онлайн-версией тестирования можно пройдя по следующей ссылке: <http://psycho.vividmidnight.ru/RepTDS-master.php>.

Выводы по второй главе диссертации

Для исследования субъективных представлений об ИБ был разработан частный семантический дифференциал. С целью его создания нами была изучена феноменология ИБ и проведено исследование структуры субъективных представлений с помощью техники репертуарных решеток. Нами были применены такие методы, как полуструктурированное интервью, биографический метод, модифицированная методика «Line life» для изучения процесса усвоения ИЯ.

Были описаны этапы создания ЧСД для изучения структуры представлений об ИБ. Основой для разработки шкал ЧСД послужили данные РЕП-теста. При его проведении было выявлено 148 биполярных конструкта, которые в ходе лексического, семантического и статистического анализа были сведены к 4 обобщающим инвариантным смысловым категориям («Открытость общению», «Чувство собственного превосходства» или «Покровительственное отношение», «Необычная активность» и «Перфекционизм»), позволяющим в общем виде описать семантическое пространство представлений об ИБ. Для каждой обобщающей категории были подобраны наборы биполярных шкал из реального перечня конструктов, полученных в результате проведения Реп-теста. Таким образом, были получены шкалы ЧСД для оценки субъективных представлений об ИБ.

Список ролевых персонажей для ЧСД был составлен на основе результатов качественного исследования феноменологии ИБ.

3. Эмпирическое исследование особенностей субъективных представлений об искусственном билингвизме.

3.1. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме полной выборки

В ходе обследования было получено 315 протоколов ЧСД, что привело к образованию куба данных 315*17*15 (испытуемые * конструкты * персонажи). Куб данных был «сжат» усреднением слоев по оси «испытуемые», в результате чего образовалась групповая матрица реакций испытуемых 17*15 - «конструкты * персонажи». Был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент с последующим варимакс-вращением). При использовании критерия Кайзера выделилось 3 фактора с собственными значениями большими 1, которые объясняют 87% дисперсии (табл. 3). Критерий «каменистой осыпи» также подтвердил выделение 3 факторов (рис.6). Для вычислений использовался пакет IBM SPSS 18.0. Содержательная интерпретация факторов осуществлялась на основании матрицы факторных решений, представленных в табл. 4.

Таблица 3. Полная объясненная дисперсия по полной выборке

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	10,623	62,486	62,486
2	2,522	14,838	77,324
3	1,650	9,703	87,027
4	,783	4,607	91,634
5	,490	2,885	94,519
6	,284	1,668	96,187
7	,193	1,137	97,323
-	-	-	-
17	-1,325E-16	-7,792E-16	100,000

Рисунок 6. График собственных значений по всей выборке

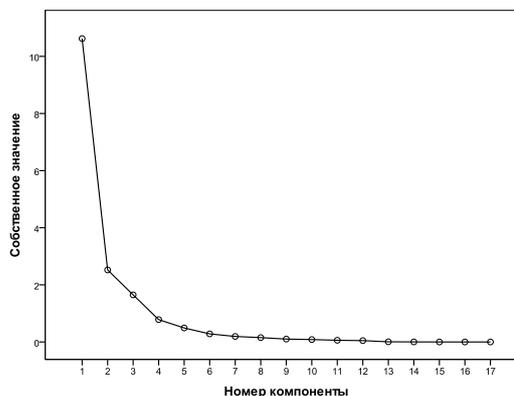


Таблица 4. Матрица факторных решений для конструктов ЧСД по полной выборке

Конструкты	Компонента
------------	------------

	1	2	3
ленивые_трудолюбивые	,942		
слабые_сильные	,876		
безынициативные_деятельные	,864		
эмоциональные_уравновешенные	,842		
мобильные_медлительные	-,787		
активные_пассивные	-,772		
безответственные_ответственные			
обычные_необычные			
общительные_закрытые			
смелые_осторожные			,480
неприятные_вызывают_симпатию		-,906	
заботливые_равнодушные		,868	
сложные_простые		,855	
дружелюбные_замкнутые		,777	
безразличные_к_новому_любопытные		-,716	
эгоистичные_отзывчивые			,546
надменные_скромные			,950

В первый фактор (62% дисперсии) входят конструкты, отражающие на положительном полюсе трудолюбие, силу, инициативу, уравновешенность, мобильность. Этому противопоставляется лень, слабость, безынициативность, медлительность. По сути, в этом факторе воспроизводятся два фактора семантического пространства Ч. Осгуда: «сила» и «активность». На одном полюсе первого фактора находится выраженная «энергичность» и/или «энтузиазм», на другом – «пассивность и апатия». Вторым фактор (15% дисперсии) образуют конструкты: «неприятные-вызывают симпатию», «равнодушные-заботливые», «простые-сложные», «замкнутые-дружелюбные», «безразличные к новому-любопытные». Условно данный фактор был назван «неприятные и ограниченные – вызывают симпатию». Третий фактор (10% дисперсии) включающий конструкты «скромные-надменные», «отзывчивые-эгоистичные», «осторожные-смелые» – скорее всего, отражает личностные черты, характерные для определенного типа типы интерперсонального поведения: «дружелюбие» vs «эгоистичности» (Собчик, 1990). Показательны «персонажи» или «роли» максимально контрастно расположенные в реконструированном семантическом пространстве субъективных представлений об ИБи по сути и конституирующие его. Так, на рис. 7 представлено расположение персонажей в семантическом пространстве субъективных представлений всех испытуемых, построенном по осям «энтузиазм – апатия» и «вызывают симпатию – неприятные».

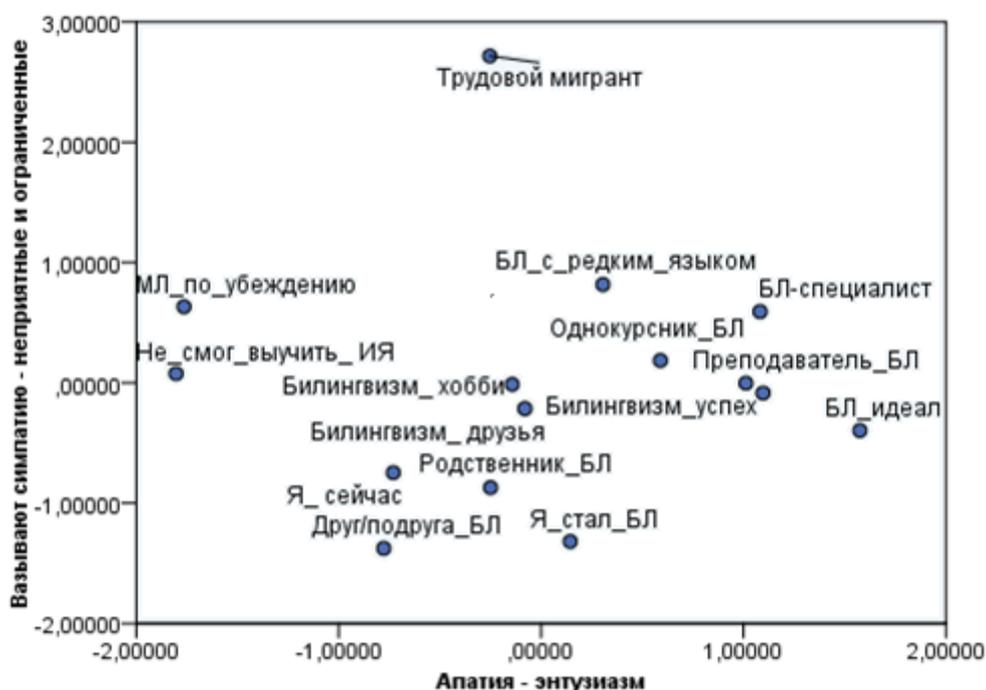


Рисунок 7. Распределение персонажей в плоскости 1 и 2 факторов

Наиболее «слабыми и пассивными» представляются следующие персонажи: «Человек, который считает, что для нормальной жизни достаточно одного языка» и «Человек, который хотел выучить иностранный язык, но не смог». Наиболее сильными и полными энтузиазма являются следующие персонажи: «Человек, владеющий иностранным языком, на которого Вы хотели бы быть похожи» и «Человек, которому знание иностранного языка помогло добиться карьерных успехов, поспособствовало в профессиональной деятельности». Вызывают симпатию «Друг/подруга, владеющий иностранным языком» и «Я», если бы владел (а) иностранным языком как носитель язык». «Неприятные» со значительным отрывом от всех – «Трудовые мигранты». Однако они же, наряду с «Специалистами, для которого русский является вторым языком» и «Я – сейчас» являются максимально дружелюбными. Максимально эгоистичным представляется «Человек, который считает, что для нормальной жизни достаточно одного языка».

3.2. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме монолингвов и билингвов

В соответствии с уровнем владения ИЯ выборка была разделена на билингвов и монолингвов. Группа билингвов состояла из студентов и выпускников иностранных вузов, лингвистических вузов, филологических факультетов нелингвистических вузов, студентов естественнонаучных и технических вузов, оценивших свой уровень знания ИЯ как продвинутый (B2) или уровень профессионального владения (C1) или уровень

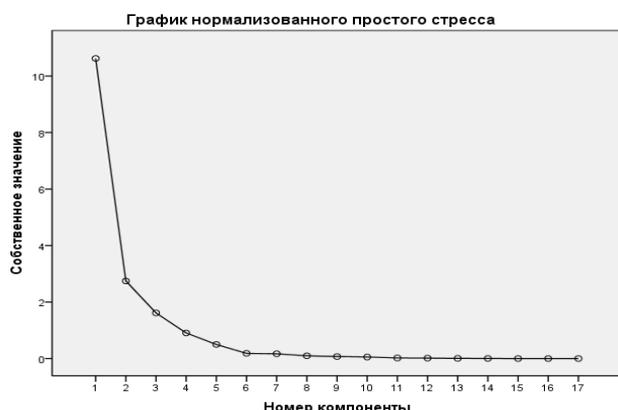
владения в совершенстве (C2). Если студент или выпускник естественнонаучного или технического вуза оценивал свой уровень знания языка как B2, C1 или C2, то с ним связывались по телефону и электронной почте и просили рассказать о себе в нескольких предложениях на иностранном языке, соответственно в устной или письменной форме. Наличие международного сертификата, подтверждающего знание ИЯ, или использование ИЯ в профессиональной деятельности также являлись критериями к причислению опрашиваемого к группе билингов. В группу монолингов вошли остальные студенты и выпускники факультетов естественнонаучных и технических факультетов.

Оценить трансформации семантического пространства субъективных представлений об ИБ в зависимости от факта владения/невладения ИЯ было решено путем сравнения семантических пространств контрастных групп обследуемых. В группу билингов было отобрано 132 человек с элементарным уровнем владения ИЯ. В группу монолингов было отобрано 182 человек с самостоятельным уровнем владения ИЯ. Для этих групп была посчитана усредненная матрица ЧСД субъективных представлений об ИБ. Редукция кубов данных была осуществлена усреднением слоев по оси «испытуемые», в результате чего образовались две групповые матрицы реакций испытуемых 17*15 - «конструкты * персонажи» для выборок с разными уровнями владения ИЯ. Был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент с последующим варимакс-вращением). Для выделения значимых факторов семантического пространства использовались критерии Кайзера и «каменистой осыпи».

Для обеих групп была посчитана усредненная матрица ЧСД субъективных представлений об ИБ. Редукция кубов данных была осуществлена усреднением слоев по оси «испытуемые», в результате чего образовались две групповые матрицы реакций испытуемых 17*15 - «конструкты * персонажи» для выборки билингов и монолингов. Матрицы оценок в группах билингов и монолингов отдельно были обработаны с помощью факторного анализа для размещения всех объектов оценивания (ролевых персонажей) в семантическом пространстве прилагательных-антонимов (шкал оценивания). Был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент с последующим варимакс-вращением). При использовании критерия Кайзера в группе билингов выделилось 3 фактора с собственными значениями большими 1, которые объясняют 88% дисперсии (табл. 5). Критерий «каменистой осыпи» также подтвердил выделение 3 факторов (рис.8). Для вычислений использовался пакет IBM SPSS 18.0. Содержательная интерпретация факторов осуществлялась на основании матрицы факторных решений, представленных в табл. 6. Для выделения значимых факторов

семантического пространства монолингвов также использовались критерии Кайзера и «каменистой осыпи».

Рисунок 8. График собственных значений **Таблица 5. Полная объясненная дисперсия(группа билингвов)**



Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	10,622	62,482	62,482
2	2,746	16,153	78,635
3	1,614	9,497	88,132

Таблица 6. Матрица факторных решений для конструкторов ЧСД для группы билингвов

	Компонента		
	1	2	3
ленивые_трудолюбивые	,956		
слабые_сильные	,861		
эмоциональные_уравновешенные	,772		
безынициативные_деятельные	,772		
безответственные_ответственные	,760		
активные_пассивные	-,741		
мобильные_медлительные	-,713		
обычные_необычные	,703		
заботливые_равнодушные		-,959	
неприятные_вызывают_симпатию		,863	
эгоистичные_отзывчивые		,862	
дружелюбные_замкнутые		-,761	
безразличные_к_новому_любопытные			
сложные_простые			
надменные_скромные			,880
смелые_осторожные			,752
общительные_закрытые			,705

В первый фактор (62% дисперсии), интерпретированный как «энтузиазм - апатия», входят конструкторы, отражающие на положительном полюсе трудолюбие, силу, уравновешенность, деятельность. Этому противопоставляется лень, слабость, эмоциональность и безынициативность. Второй фактор (16 % дисперсии) объединил такие конструкторы «равнодушные – заботливые», «неприятные – вызывают симпатию»,

«эгоистичные - отзывчивые», «замкнутые – дружелюбные» и получил название «неприятные – вызывают симпатию». В третий фактор (9 % дисперсии) вошли конструкты «надменные - скромные», «смелые – осторожные», «общительные – закрытые». Он был интерпретирован как «напористость - осторожность».

В результате факторного анализа данных для выборки монолингвов было выделено четыре значимых фактора, описывающих 80% общей дисперсии. Для выборки монолингвов было получено четырехфакторное решение. Первый фактор получил название «сложность в общении - открытость» (46% общей дисперсии), который включил в себя такие шкалы, как общительные-закрытые, дружелюбные-замкнутые, неприятные-вызывают симпатию. Второй фактор (14% общей дисперсии) представлен шкалами оценивания: эмоциональные-уравновешенные, ленивые-трудолюбивые, безынициативные-деятельные, слабые-сильные, безответственные-ответственные. Так как по набору шкал этот фактор почти полностью совпадает с I фактором в группе билингвов, то и обозначить его можно также как «энтузиазм - апатия». Третий фактор проинтерпретирован как «эксцентричность - обычность» (10% общей дисперсии). Он включил следующие шкалы: сложные-простые, обычные-необычные, смелые-осторожные. Четвертый фактор (9% общей дисперсии) – «дружелюбие - эгоистичность». В него вошли шкалы оценивания с факторными нагрузками: надменные-скромные, эгоистичные-отзывчивые. Иллюстрации полученных в группе монолингвов результатов представлены в приложении.

По результатам факторного анализа были построены семантические пространства в группе билингвов и монолингвов. На рисунках 9, 10 представлены примеры диаграмм точек рассеяния. В приложении представлены диаграммы, иллюстрирующие размещение объектов оценивания в семантических пространствах, образованных другими осями-факторами.

Рисунок 9. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве факторов «неприятные – вызывают симпатию» - «энтузиазм-апатия» в группе билингвов

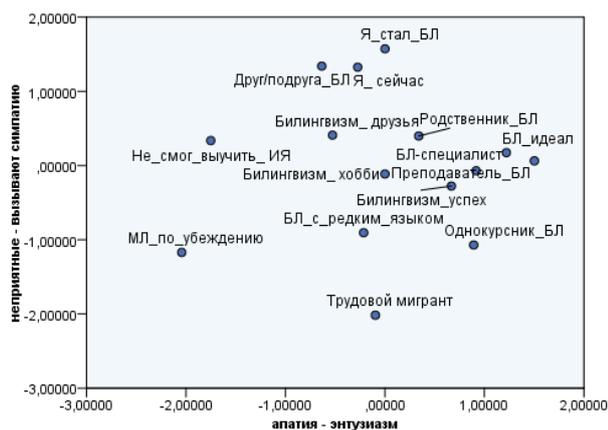
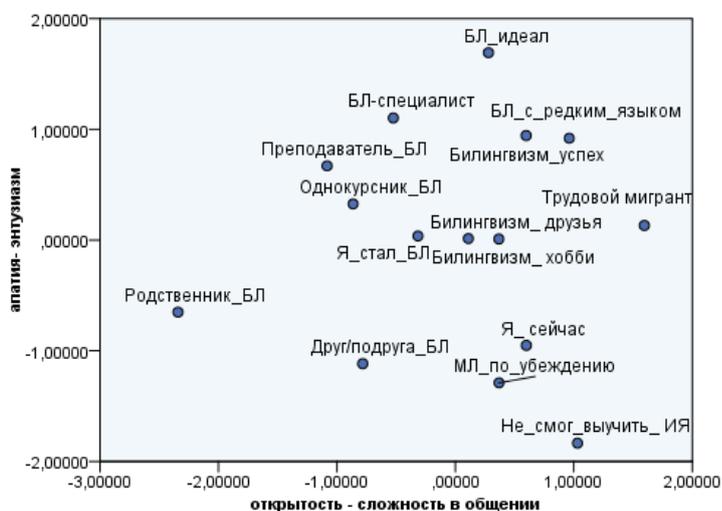


Рисунок 10. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве факторов «апатия-энтузиазм» - «открытость – сложность в общении» в группе монолингвов



Владение вторым языком уменьшает размерность семантического пространства субъективных представлений о людях, отражающих сферу изучения иностранного языка: для выборки людей, не владеющих иностранным языком, выявлено 4 значимых фактора дифференциации персонажей, связанных с проблемами ИБ, для выборки билингвов – 3. Это может быть объяснено тем, то при изучении ИЯ у человека формируется специфическая образовательная компетенция, представляющая собой «способность учащегося осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности» (Дахин, 2007). Эта компетентность подвержена аффективным трансформациям, она имеет эмоциональную окраску. Известно, что эмоции способны влиять на характер категоризации, и введение аффективной окраски исследуемых объектов приводит к уплощению семантического пространства (уменьшению его размерности), к переходу от денотативной (предметно-категориальной организации) к коннотативным факторам (Петренко, 2010).

Для описания различий в структуре семантических пространств монолингвов и билингвов, имеющих различную размерность и «содержание» осей был использован один из способов сравнения факторных структур двух выборок - метод объединения данных [pooled data method]. При его использовании объединяются данные из двух выборок, добавляется искусственная переменная, категории которой кодируют принадлежность испытуемых к той или иной выборке. Факторные нагрузки этой искусственной переменной указывают на факторы, в отношении которых групповые средние факторные оценки будут различаться сильнее всего. В данном случае искусственной переменной будет являться монолингвальность/билингвальность, и именно относительно этого показателя мы сможем указать оси семантического пространства по которым будут существенные различия между выборками.

Для совмещенной матрицы усредненных значений был проведен факторный анализ методом главных компонент с последующим Варимакс-вращением. При использовании критерия Кайзера было выделено 3 фактора (подтверждением трехфакторного решения служит критерий «каменистой осыпи»), в два из которых со значимым весом входила дополнительная переменная – монолингвальность/билингвальность. (см. табл.7 и рис.11).

Таблица 7. Полная объясненная дисперсия для совмещенной выборки

Компонент	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	11,181	62,119	62,119
2	2,136	11,865	73,984
3	1,615	8,972	82,956

Рисунок 11. График собственных значений для совмещенной выборки

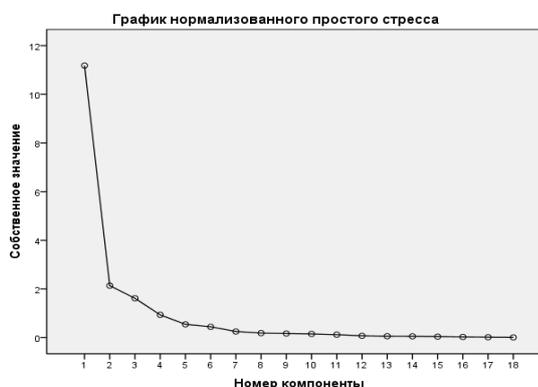


Таблица 8. Матрица факторных решений для конструкторов ЧСД по совмещенной выборке

	Компонента		
	1	2	3
безынициативные_деятельные	,955		
слабые_сильные	,934		
ленивые_трудолюбивые	,931		
активные_пассивные	-,890		

безответственные_ответственные	,882		
мобильные_медлительные	-,870		
обычные_необычные	,865		
безразличные_к_новому_любопытные	,850		
сложные_простые	-,698	,500	
общительные_закрытые	-,695	,534	
смелые_осторожные	-,676		,475
неприятные_вызывают_симпатию	,664	-,589	
эгоистичные_отзывчивые	,638		,574
эмоциональные_уравновешенные		,854	
заботливые_равнодушные	-,434	,728	-,428
дружелюбные_замкнутые	-,563	,664	
МЛ_БЛ	,419	-,546	
надменные_скромные			,880

Вклад «искусственной переменной» - монолингвальность/билингвальность – в 3 фактор оказался незначительным (менее 0,2), поэтому по этому фактору различия между двумя контрастными выборками несущественны.

Исходя из факторных нагрузок (табл. 8) конструктов, входящих в первый фактор (второй в таблице), он был интерпретирован аналогично оси семантического пространства полной выборки как «неприятные – вызывают симпатию». Второй фактор (первый в таблице), был интерпретирован как «энтузиазм - апатия», поскольку его определяли аналогичные конструкты «безынициативные – деятельные», «слабые – сильные», «ленивые – трудолюбивые», «активные – пассивные», «безответственные – ответственные», «мобильные – медлительные» и «необычные – обычные». При этом конечно присутствуют специфические аспекты: коннотации связанные с трудолюбием и ленью менее значимы, но присутствует представления об ответственности и «необычности».

Использование метода объединения данных для сопоставления различных семантических пространств позволяет наглядно показать различия в расположение объектов психосемантического исследования в пространстве факторов максимально дифференцирующих контрастные выборки. Рисунок 12 наглядно демонстрирует сдвиг в семантической оценке персонажей, образующих пространство субъективных представлений: билингвы воспринимают людей, связанных с изучением иностранного языка, как людей более эмоциональных, заботливых, дружелюбных, деятельных и сильных. Исключением являются монолингвальные персонажи: объект «человек, который

Цифрой 1 помечены персонажи в семантическом пространстве монолингвов, цифрой 2и красным цветом – в семантическом пространстве билингвов.

Наиболее контрастными объектами по оси «энтузиазм-апатия» у билингвов и монолингвов оказались объекты «человек, владеющий иностранным языком, на которого Вы хотели бы быть похожи (реальный человек или литературный/киногерой)» и «человек, который считает, что для нормальной жизни достаточно одного языка». Наиболее уравновешенными, равнодушными и неприятными оказались объекты «трудоу мигрант», «человек, владеющий редким иностранным языком» и «человек, владеющий иностранным языком, на которого Вы хотели бы быть похожи (реальный человек или литературный/киногерой)» у монолингвов и «трудоу мигрант» у билингвов. Объекты «родственник, владеющий иностранным языком» и «друг/подруга, владеющий иностранным языком» оказались наиболее вызывающими симпатию соответственно у монолингвов и билингвов.

Владение вторым языком уменьшает размерность семантического пространства субъективных представлений о людях, связанных с процессом изучения ИЯ: для выборки людей, не владеющих иностранным языком, выявлено 4 значимых фактора дифференциации персонажей, связанных с проблемами ИБ, для выборки билингвов – 3.

Специфика восприятия монолингвами людей, отражающих сферу изучения иностранного языка, связана с особенностями межличностного взаимодействия. Фактор «открытость - сложность в общении» получил наибольшую нагрузку у монолингвов, тогда как у билингвов таким фактором оказался фактор «апатия - энтузиазм». Кроме этого в категориальной структуре субъективных представлений монолингвов присутствует фактор «эксцентричность - обычность», включающий в себя шкалы «сложный – простой», «необычный – обычный» и «смелый – осторожный».

Наиболее значимый сдвиг в структуре субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, между двумя контрастными выборками проходит по осям «апатия - энтузиазм» и «вызывают симпатию – неприятные», при этом различия по последней оси наиболее значимы. Билингвы воспринимают людей, отражающих сферу изучения иностранного языка, как более эмоциональных, заботливых, дружелюбных, деятельных и сильных. Монолингвы воспринимают людей, презентующих реальность ИБ, как более уравновешенных, равнодушных, замкнутых, безынициативных и слабых.

3.3. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме людей с разными уровнями владения иностранным языком

Согласно общеевропейской системе оценивания языковой компетенции (Common European Framework of Reference, CEFR) знания и навыки подразделяются на 3 крупных категории, каждая из которых делится на 2 уровня: элементарное владение (A1 и A2), самостоятельное владение (B1 и B2) и свободное владение (C1 и C2) (Common European framework of reference for languages, 2001). Также как возможный вариант уровня владения иностранным языком нами был добавлен A0. Некоторые языковые школы вводят его как базовый, предполагающий или полное отсутствие каких-либо знаний либо знание отдельных слов.

В начале тестирования опрашиваемые должны были указать информацию о своем уровне владения иностранным языком согласно общеевропейской системе уровней владения иностранным языком CEFR. Данные об уровне владения иностранным языком могли быть подтверждены информацией о лингвистическом профиле образования, опыте учебы за границей, наличием сертификата о сдаче международного экзамена или личной беседой для определения степени сформированности речевых навыков на иностранном языке.

Оценить трансформации структуры субъективных представлений об ИБ в зависимости от уровня владения иностранным языком было решено путем сравнения семантических пространств контрастных групп обследуемых. В первую группу было отобрано 101 человек с элементарным уровнем владения иностранным языком. Во вторую группу было отобрано 128 человек с самостоятельным уровнем владения иностранным языком. В третью группу было отобрано 85 человек со свободным уровнем владения иностранным языком. Для этих групп была посчитана усредненная матрица частного семантического дифференциала структуры субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ. Редукция кубов данных была осуществлена усреднением слоев по оси «испытуемые», в результате чего образовались тригрупповые матрицы реакций испытуемых 17×15 - «конструкты * персонажи» для выборок с разными уровнями владения иностранным языком. Был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент с последующим варимакс-вращением). Для выделения значимых факторов семантического пространства использовались критерии Кайзера и «каменистой осыпи».

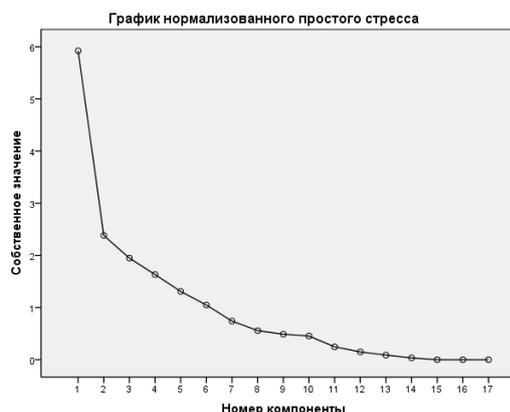
В результате факторного анализа данных для группы с элементарным уровнем владения иностранным языком было выделено 2 значимых фактора на основании критериев Кайзера и «каменистой осыпи», описывающих 48% общей дисперсии (табл. 9 и рис. 13). Первый фактор (34% дисперсии) объединяет такие конструкты «ленивые – трудолюбивые», «слабые – сильные», «безынициативные – деятельные», «эмоциональные

– уравновешенные». Это фактор аналогичен фактору для всей выборки «апатия - энтузиазм». Во второй фактор(14 %) входят следующие конструкты «общительные – закрытые», «безответственные – ответственные», «безразличные к новому – любознательные». Он был интерпретирован как «сложность в общении – открытость».

Таблица 9. Полная объясненная дисперсия (группа А0, А1 и А2)(группа А0, А1 и А2)

	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	5,923	34,842	34,842
2	2,383	14,017	48,859
3	1,947	11,454	60,313
4	1,632	9,600	69,913
5	1,309	7,701	77,613
6	1,048	6,167	83,780

Рисунок 13. График собственных значений



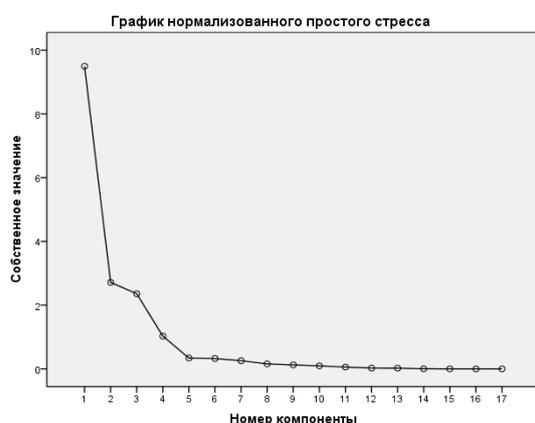
Для группы с самостоятельным уровнем владения иностранным языком было получено трехфакторное решение (табл.10 и рис.14). Первые три выделенные фактора объясняли 85% общей дисперсии. Набор конструктов первого фактора в основном совпадает с набором конструктов второго фактора для общей выборки «вызывают симпатию – ограниченные». В него вошли такие конструкты, как «безразличные к новому – любознательные», «обычные - необычные», «заботливые – равнодушные», «эгоистичные – отзывчивые». Это фактор получил название «открытость новому опыту – ограниченность». Второй фактор аналогичен первому фактору для всей выборки «энтузиазм - апатия». Третий фактор для группы с самостоятельным уровнем владения иностранным языком получил название «сложность в общении - открытость».

Таблица 10. Полная объясненная дисперсия(группа В1 - В2)

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	9,496	55,860	55,860
2	2,713	15,957	71,817
3	2,358	13,873	85,690

4	1,028	6,049	91,739
---	-------	-------	--------

Рисунок 14. График собственных значений (группа В1-В2)



Для группы со свободным уровнем владения иностранным языком было выделено 3 значимых фактора, описывающих 87% общей дисперсии (табл. 11 и рис. 15 в приложении). Первые два фактора аналогичны первым 2 факторам всей выборки «энтузиазм – апатия» и «неприятные – вызывают симпатию». Третий фактор получил название «скромность – надменность» в соответствии с единственным конструктом, вошедшим в его состав «надменные - скромные».

Таблица 11. Полная объясненная дисперсия (группа С1 и С2)

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	10,960	64,470	64,470
2	2,514	14,786	79,256
3	1,462	8,602	87,859

Рисунок 15. График собственных значений (группа С1 и С2)



Матрицы факторных решений для конструкторов ЧСД и диаграммы, иллюстрирующие размещение объектов в семантических пространствах для групп с разными уровнями владения ИЯ, представлены в приложении.

Высокий уровень владения иностранным языком связан с более дифференцированной структурой субъективных представлений о людях, изучающих иностранный язык: для групп с элементарным уровнем владения иностранным языком было выявлено двухфакторное решение, для групп с самостоятельным и свободным уровнями – трехфакторное. Содержательно семантические пространства разных групп имеют как различия, так и сходства. Фактор «энтузиазм – апатия» был выделен для всех трех групп. При этом в состав фактора «энтузиазм – апатия» вошло 4 биполярных шкалы для группы с уровнями владения ИЯ А1-А2, 5 – для группы с уровнями В1-В2 и 7 – с уровнями С1-С2. Это может говорить о большей дифференциации субъективных представлений о людях, связанных с процессом становления ИБ, даже в рамках одного фактора. В группе с уровнями владения ИЯ А1-А2 этот фактор получил 34% от общей дисперсии, с уровнями В1-В2 – 15 %, с уровнями С1-С2 – 64%. Такие понятия, как трудолюбие, «сила», деятельность играют наибольшую роль в представлениях об ИБ у людей, владеющих ИЯ на уровнях С1-С2. Примечателен тот факт, что для опрашиваемых с уровнями владения ИЯ А1-А2 эти понятия также первостепенны при оценивании людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, а для структуры субъективных представлений испытуемых с уровнями владения ИЯ В1-В2 более характерно оперирование конструктами «любопытные – ограниченные» и «обычные – необычные». Можно сказать, что люди, начинающие процесс изучения ИЯ или остановившиеся на его первых этапах связывают, в первую очередь, феномен ИБ с трудолюбием и инициативностью, тогда как представления людей, владеющих ИЯ на самостоятельном уровне, больше основываются на таких понятиях, как любопытность, расширение кругозора, «необычность». Отметим, что конструкт «необычные – обычные», отсутствующий в первых двух факторах, выделенных для группы с уровнями владения ИЯ А1-А2, вошел в состав факторов, получивших наибольшую нагрузку для групп с уровнями владения ИЯ В1-В2 и С1-С2. Можно предположить, что зная ИЯ на более высоком уровне, люди в большей степени осознают «необычность» людей, связанных с процессом становления ИБ, выделяют их среди людей, не включенных в процесс усвоения ИЯ. Фактор, описывающий особенности межличностных отношений, «открытость общению – закрытость», получил практически одинаковую факторную нагрузку у трех групп испытуемых. Наибольшее число конструкторов вошло в состав этого фактора у группы с уровнями владения ИЯ С1-С2, что подтверждает факт наибольшей дифференцированности их семантического

пространства. Качественным различием структуры представлений испытуемых с уровнями владения ИЯ С1-С2 является включенность шкалы «скромность – надменность», состоящая из одного конструкта «скромные – надменные». Этот конструкт не вошел в состав значимых факторов для других групп.

Для описания различий в структуре семантических пространств испытуемых с уровнями владения ИЯ А1-А2 и С1-С2, имеющих различную размерность и «содержание» осей, был использован метод объединения данных [pooled data method]. Искусственной переменной стал уровень владения ИЯ – А1-А2 / С1-С2. Относительно этого показателя мы сможем указать оси семантического пространства, по которым будут существенные различия между выборками.

Для совмещенной матрицы усредненных значений был проведен факторный анализ методом главных компонент с последующим Варимакс-вращением. При использовании критерия Кайзера было выделено 3 фактора, в два из которых со значимым весом входила дополнительная переменная - уровень владения ИЯ (табл.12 и рис.16).

Таблица 12. Полная объясненная дисперсия для совмещенной выборки испытуемых с уровнями владения ИЯ А1-А2 и С1-С2

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	10,809	60,048	60,048
2	2,004	11,135	71,183
3	1,351	7,505	78,688
4	,997	5,537	84,225
-	-	-	-
18	,016	,092	100,000

Рисунок 16. График собственных значений для совмещенной выборки испытуемых с уровнями владения ИЯ А1-А2 и С1-С2



Таблица 13. Матрица факторных решений для конструктов совмещенной выборки испытуемых с уровнями владения ИЯ А1-А2 и С1-С2

	Компонента		
	1	2	3
безынициативные_деятельные	,929		
слабые_сильные	,928	,167	

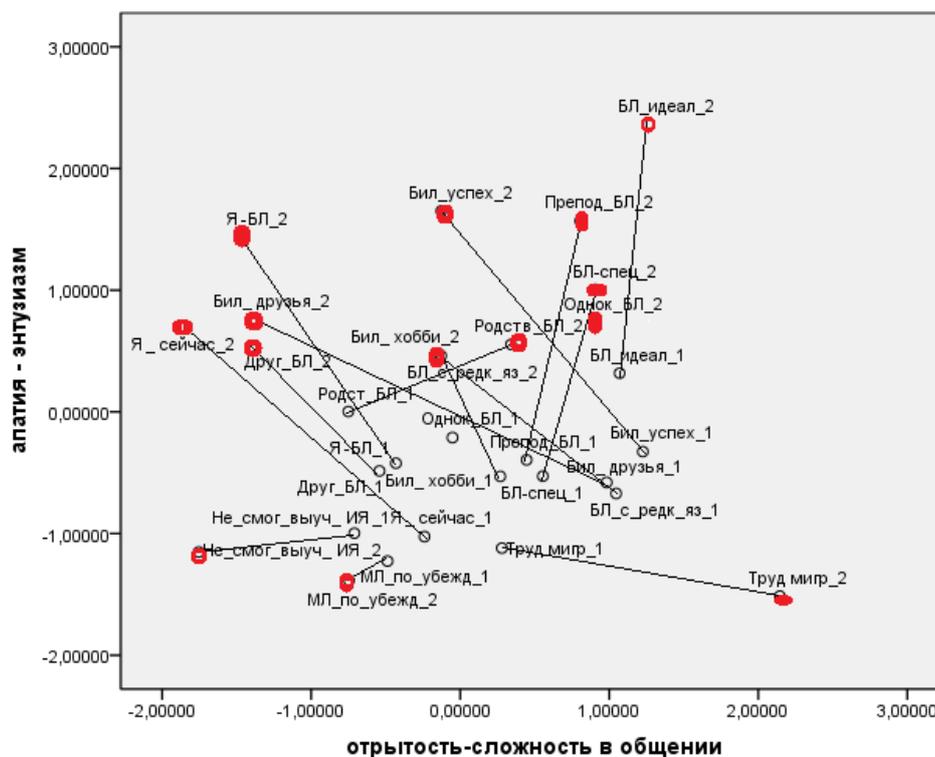
мобильные_медлительные	-,920		
безответственные_ответственные	,920		,229
активные_пассивные	-,916		-,104
обычные_необычные	,888		
ленивые_трудолюбивые	,851	,338	,180
безразличные_к_новому_любопытные	,843	-,208	
сложные_простые	-,807	,213	,167
неприятные_вызывают_симпатию	,767	-,327	,237
общительные_закрытые	-,758	,349	
смелые_осторожные	-,723		,201
дружелюбные_замкнутые	-,681	,462	-,361
эгоистичные_отзывчивые	,645	-,311	,532
A_C*	,556	-,180	
эмоциональные_уравновешенные	,148	,930	
заботливые_равнодушные	-,566	,622	-,410
надменные_скромные	-,191		,931

*уровень владения иностранным языком

Исходя из факторных нагрузок (табл.13) конструктов, входящих в первый фактор, он был интерпретирован аналогично оси семантического пространства полной выборки как «апатия - энтузиазм», поскольку его определяли аналогичные конструкты «деятельные-безынициативные», «сильные-слабые», «мобильные-медлительные», «активные-пассивные», «необычные-обычные». При этом присутствуют специфические аспекты: коннотации связанные с трудолюбием и ленью менее значимы, но присутствует представления о «необычности» и ответственности. Второй фактор образован конструктами «эмоциональные – уравновешенные», «заботливые – равнодушные» и «дружелюбные - замкнутые». Данный фактор отражает характеристики, связанные с представлениями о человеке, складывающимися по ходу межличностного общения. На одном полюсе представления о человеке, с которым сложно общаться. На другом полюсе – открытость, отзывчивость и дружелюбие. В определенном смысле этот фактор коррелирует с одной из двух базовых осей пространства межличностных отношений по представлениям Т.Лири – дружелюбие-агрессивность (Собчик, 1990). При этом под агрессивностью в данном случае стоит понимать не буквально как «прямую агрессию», но скорее всего как «пассивную вербальную агрессию» (Ениколопов, 2001). Данный фактор был интерпретирован как «сложность в общении – открытость». Вклад «искусственной переменной» в3 фактор оказался незначительным (менее 0,2), поэтому по этому фактору различия между двумя контрастными выборками несущественны.

Использование метода объединения данных для сопоставления различных семантических пространств позволяет наглядно показать различия в расположении объектов психосемантического исследования в пространстве факторов максимально дифференцирующих контрастные выборки. Рисунок 17 наглядно демонстрирует сдвиг в семантической оценке персонажей, образующих пространство субъективных представлений об ИБ: люди со свободным уровнем владения иностранным языком воспринимают людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, как более отзывчивых, простых, обычных, более дружелюбных, более активных и деятельных. На рисунке 17 цифра 1 обозначает принадлежность роли к семантическому пространству опрашиваемых с элементарным уровнем владения ИЯ, а цифра 2 – со свободным уровнем. Линии соединяют точки расположения одинаковых персонажей в пространстве, образованном факторами, отражающими значимые различия между выборками.

Рисунок 17. Совместное размещение объектов оценивания в семантическом пространстве значимых различий, образованном осями «апатия – энтузиазм» - «сложность в общении - открытость», для групп с элементарным и со свободным уровнями владения ИЯ



По фактору «апатия - энтузиазм» наблюдается систематический сдвиг в структуре субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, в сторону увеличения для испытуемых со свободным уровнем владения ИЯ по сравнению с группой с элементарным уровнем владения. Исключением стало восприятие объекта «Трудовой

мигрант», оценка которого по фактору «апатия – энтузиазм» была немного выше у испытуемых с элементарным уровнем владения ИЯ. Испытуемые со свободным уровнем владения ИЯ воспринимают людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, как более деятельных, мобильных, а также ответственных и любознательных по сравнению с группой с элементарным уровнем. По фактору «сложность в общении - открытость» отмечено повышение оценок для испытуемых с элементарным уровнем владения ИЯ при восприятии себя самого и объектов из группы монолингвов, при этом подобной закономерности при восприятии персонажей – билингвов отмечено не было (6 объектов получили более высокие оценки у испытуемых со свободным уровнем, а 5 – у испытуемых с элементарным уровнем). Если говорить о различиях в восприятии 3 типов персонажей (билингвов, монолингвов и себя самого) между группами с разным уровнем владения ИЯ, то было обнаружено, что по фактору «энтузиазм - апатия» оценки монолингвальных объектов и объекта «Трудовой мигрант» у испытуемых с элементарным и со свободным уровнями иноязычной компетенции различались гораздо меньше, чем оценки других объектов. Это говорит о том, что повышение уровня владения ИЯ влияет на восприятие объектов – билингвов, и почти не влияет на восприятие объектов – монолингвов и объекта «Трудовой мигрант». По фактору «сложность в общении - открытость» существенных различий в восприятии трех типов персонажей между выборками с разным уровнем иноязычной компетенции не обнаружено.

Объект «человек, владеющий иностранным языком, на которого Вы хотели бы быть похожи (реальный человек или литературный/киногерой)» оказался наиболее деятельным, сильным и мобильным в семантическом пространстве испытуемых из обеих групп. Наиболее низкие оценки по шкале «энтузиазм-апатия» получили объекты «человек, который считает, что для нормальной жизни достаточно одного языка» и «трудовой мигрант» соответственно у групп с уровнями владения ИЯ А1-А2 и С1-С2. Наиболее уравновешенными, равнодушными и замкнутыми оказались «трудовой мигрант» и «человек, которому знание иностранного языка помогло добиться карьерных успехов, поспособствовало в профессиональной деятельности» соответственно у групп с уровнями владения ИЯ С1-С2 и А1-А2. Наиболее эмоциональными, заботливыми и дружелюбными оказались объекты «я сейчас» и «человек, который хотел выучить иностранный язык, но не смог» у испытуемых с уровнем владения ИЯ С1-С2 и «родственник, владеющий ИЯ» и «человек, который хотел выучить иностранный язык, но не смог» у испытуемых с уровнем владения ИЯ А1-А2.

Полученные результаты подтверждают наше предположение о том, что у людей с самостоятельным и со свободным уровнями владения ИЯ размерность семантического

пространства выше в ситуациях межличностного восприятия и вербального взаимодействия, характерных для изучения ИЯ. Содержательно семантические пространства разных групп имеют как различия, так и сходства. Для каждой группы испытуемых были выделены факторы «энтузиазм – апатия» и «открытость общению – закрытость». О большей дифференцированности семантического пространства людей со свободным уровнем владения иностранным языком говорит и увеличение числа шкал в составе этих факторов по мере повышения уровня иноязычной компетенции. Понятия трудолюбие, «сила», активность играют первостепенную роль в представлениях об ИБлюдей, владеющих ИЯ на элементарном и свободном уровнях, тогда как для представлений опрашиваемых с самостоятельным уровнем владения ИЯ более характерно оперирование конструктами «любопытные – ограниченные» и «обычные – необычные». Качественным различием системы представлений опрашиваемых со свободным уровнем является включенность шкалы «скромность – надменность», состоящая из одного конструкта «скромные – надменные». Этот конструкт не вошел в состав значимых факторов для других групп.

Существенные различия в субъективных представлениях у людей с элементарным и свободным уровнями владения иностранным языком определяются двумя факторами: «энтузиазм - апатия» и «сложность в общении – открытость». По фактору «энтузиазм - апатия» наблюдается систематический сдвиг в структуре субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, в сторону увеличения для испытуемых со свободным уровнем владения иностранным языком по сравнению с группой с элементарным уровнем владения. Вероятно, люди, свободно владеющие иностранным языком, ассоциируют успешность своего опыта овладения иностранным языком с такими качествами, как деятельность, любопытность, ответственность и трудолюбие, и на субъективном уровне проектируют наличие этих качеств у других людей, связанных с изучением иностранного языка. По фактору «сложность в общении - открытость» отмечено повышение оценок для испытуемых с элементарным уровнем владения иностранным языком при восприятии себя самого и объектов из группы монолингвов. При этом часть билингвальных объектов (6 объектов) получили более высокие оценки у группы со свободным уровнем, а другая часть (5 объектов) - у группы с элементарным. Можно предположить, что успешность процесса усвоения ИЯ гораздо меньше взаимосвязана с аспектами межличностного взаимодействия в сознании испытуемых.

Повышение уровня владения ИЯ увеличивает размерность семантического пространства субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ: для группы с элементарным уровнем выявлено 2 значимых фактора дифференциации

персонажей, связанных с проблемами ИБ, для группы с самостоятельным уровнем – 3, для группы со свободным уровнем - 3

Фактор «апатия - энтузиазм» был выделен как значимый для всех трех групп испытуемых. Фактор, описывающий особенности межличностных отношений, «открытость общению – закрытость», получил практически одинаковую факторную нагрузку для всех групп. Специфика структуры субъективных представлений об ИБ у групп с самостоятельным и свободным уровнями владения иностранным языком определяется соответственно факторами «открытость новому опыту – ограниченность» и «скромность – надменность».

Значимые сдвиги в структуре субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, между двумя контрастными выборками проходят по факторам «апатия - энтузиазм» и «сложность в общении – открытость», при этом различия по первому фактору более весомы. Испытуемые со свободным уровнем владения ИЯ воспринимают людей, связанных с процессом установления ИБ, как более деятельных, мобильных, ответственных и трудолюбивых. Испытуемые с элементарным уровнем иноязычной компетенции воспринимают людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, как более безынициативных, медлительных, безответственных, ленивых, замкнутых и равнодушных.

3.4. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме опрашиваемых с разными уровнями дискурсивных способностей

Для диагностики дискурсивных способностей использовался русскоязычный вариант методики, разработанный на материале повседневного дискурса (Воронин, 2014).

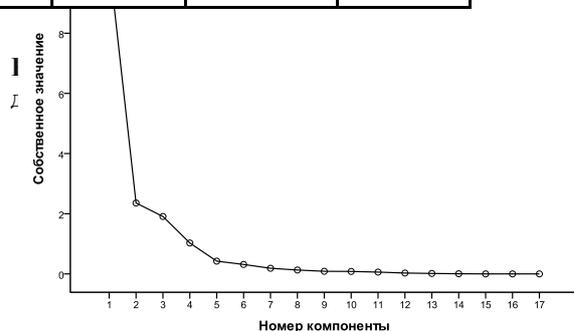
Оценить трансформации семантического пространства субъективных представлений об ИБ в зависимости от уровня дискурсивных способностей было решено путем сравнения семантических пространств контрастных групп обследуемых. В первую группу было отобрано 72 человека с высокими показателями по тесту дискурсивных способностей. Во вторую группу было отобрано 66 человек с низкими показателями по тесту дискурсивных способностей. Для обеих групп была посчитана усредненная матрица ЧСД субъективных представлений о людях, презентующих реальность ИБ. Редукция кубов данных была осуществлена усреднением слоев по оси «испытуемые», в результате чего образовалась две групповых матрицы реакций испытуемых 17*15 - «конструкты * персонажи» для выборки с низким и высоким уровнями выраженности дискурсивных способностей. Был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных

компонент с последующим варимакс-вращением). Для выделения значимых факторов семантического пространства использовались критерии Кайзера и «каменистой осыпи».

В результате факторного анализа данных для выборки с высоким уровнем дискурсивных способностей было выделено 4 значимых фактора на основании критериев Кайзера и «каменистой осыпи», описывающих 92% общей дисперсии (табл. 14 и рис.18). Первый фактор (60% дисперсии) объединяет такие конструкты «трудолюбивые-ленивые», «сильные-слабые», «уравновешенные-эмоциональные», «активные-пассивные», «деятельные-безынициативные», «мобильные-медлительные». По сути, это все тот же фактор «энтузиазм-апатия», выделенный для всей выборки испытуемых. Второй фактор (13%) также аналогичен фактору для всей выборки «неприятные и ограниченные - вызывающие симпатию». В него входят следующие конструкты «равнодушные - заботливые», «неприятные - вызывают симпатию», «простые – сложные», «эгоистичные – отзывчивые», «безразличные к новому – любознательные». Третий фактор (11%) объединяет конструкты связанные с дружелюбием, открытость и общением был назван «дружелюбие-закрытость». В отличие от третьего фактора для всей выборки в нем отсутствуют негативные коннотации связанные с эгоистичностью и высокомерием. Но именно эти черты личности отражены в конструктах образующих четвертый фактор (6%) – «надменные - скромные», «смелые - осторожные». Этот фактор коррелируется с независимо-доминирующим стилем межличностных отношений, для которого характерно чувство собственного превосходства, независимость, тенденция иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, и занимать обособленную позицию в группе.

Таблица 14. Полная объясненная дисперсия для выборки с высоким уровнем ДС

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	10,377	61,039	61,039
2	2,357	13,863	74,902
3	1,908	11,222	86,124
4	1,028	6,045	92,168
5	,424	2,497	94,665
-	-	-	-
17	-3,201E-16	-1,883E-15	100,000

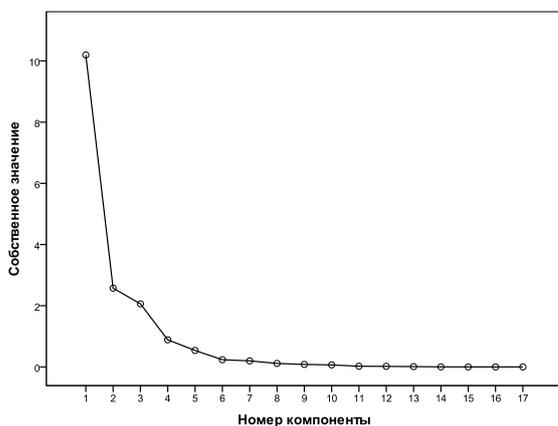


Для выборки с низким уровнем дискурсивных способностей было получено трехфакторное решение на основании двух критериев: Кайзера и «каменистой осыпи» (табл.15 и рис.19). Первые три выделенные фактора объясняли 87% общей дисперсии. Первые два из этих факторов в основном совпадают с первыми двумя для всей выборки. Третий фактор для группы с низким уровнем дискурсивных способностей скорее связан с представлениями об «ограниченности - открытости новому опыту». Его образуют конструкты «простота – сложность» и «безразличие к новому – любознательность»

Таблица 15. Полная объясненная дисперсия для выборки с низким уровнем ДС

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	10,197	59,980	59,980
2	2,575	15,148	75,128
3	2,062	12,128	87,256
4	,886	5,213	92,469
-	-	-	-
17	-6,217E-17	-3,657E-16	100,000

Рисунок 19. График собственных значений для выборки с низким уровнем ДС



Матрицы факторных решений для конструкторов ЧСД и диаграммы, иллюстрирующие размещение объектов в семантических пространствах для групп с разными уровнями ДС, представлены в приложении.

Высокий уровень ДС связан с более дифференцированным семантическим пространством субъективных представлений, по крайней мере, о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ. Семантическое пространство людей с высоким уровнем ДС более дифференцировано и содержательно отличается от семантического пространства людей с низким уровнем ДС. Так, казалось бы, первый фактор в обеих выборках связан с силой и активностью, однако в группе с высоким уровнем дискурсивных способностей наиболее значимым конструктором этого фактора является «трудолюбие», а в группе с низкими дискурсивными способностями более значимы «общительность» и «мобильность». Можно сказать, что в группе с низкими дискурсивными способностями не различается активность как деятельность и активность, связанная с межличностными отношениями, в которых проявляется забота, симпатии, отзывчивость. Если в группе с высоким уровнем дискурсивных способностей эмоциональная оценка связана с межличностными отношениями, то в группе с низким уровнем - с трудолюбием и активностью. Еще одним качественным различием является включенность шкалы «уравновешенность». В группе «низких» она явно несет негативную коннотацию и соседствует с «равнодушием», надменностью и эгоистичностью. В группе «высоких» уравновешенность это одна из характеристик активности как трудолюбия. У людей с высоким уровнем дискурсивных способностей - три фактора описывают особенности межличностного взаимодействия, а у низких особенности межличностного взаимодействия включены в фактор «активности», а два других фактора негативно окрашены, направлены скорее от взаимодействия или представляют собой характеристики другого.

Усредненное семантическое пространство выборок с высоким и низким уровнем дискурсивных способностей имеет различную размерность и различное «содержание» факторов, поэтому возможно лишь качественное сопоставление этих пространств. Представленные выше интерпретации представляют собой описание каждого из пространств «изнутри», существенные различия между такими семантическими пространствами и количественное описание этих различий при использовании традиционных методов возможны лишь в исключительных случаях, когда размерность пространств и содержательная интерпретация осей совпадает. При этих условиях описываются различия в расположении и группировке объектов исследования, характерные для контрастных групп. В нашем случае такая возможность отсутствует.

Для описания различий в структуре семантических пространств испытуемых с низким и высоким уровнем дискурсивных способностей, имеющих различную размерность и «содержание» осей, был использован метод объединения данных [pooled data method]. Искусственной переменной стал уровень дискурсивных способностей испытуемых, и именно относительно этого показателя мы сможем указать оси семантического пространства, по которым будут существенные различия между выборками.

Для совмещенной матрицы усредненных значений был проведен факторный анализ методом главных компонент с последующим Варимакс-вращением. При использовании критерия Кайзера было выделено 4 фактора (подтверждением четырехфакторного решения служит критерий «каменистой осыпи»), в два из которых со значимым весом входила дополнительная переменная - уровень дискурсивных способностей (см. табл.16 и рис.20).

Таблица 16. Полная объясненная дисперсия для совмещенной выборки

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	10,736	59,644	59,644
2	2,288	12,710	72,354
3	1,503	8,350	80,704
4	1,214	6,746	87,450
5	,749	4,162	91,612
6	,346	1,924	93,536
7	,263	1,460	94,996
-	-	-	-
18	,013	,070	100,000

Рисунок 20. График собственных значений для совмещенной выборки

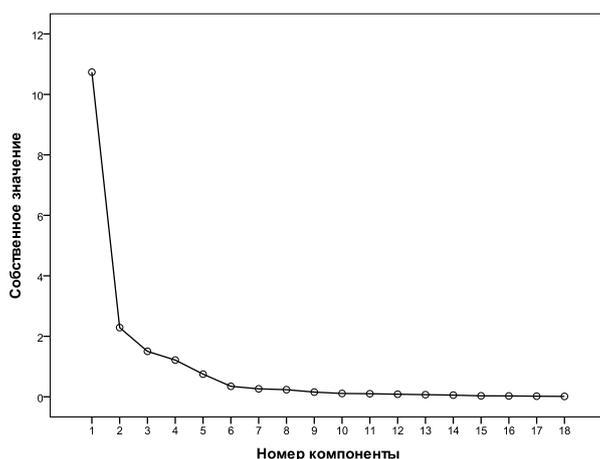


Таблица 17. Матрица факторных решений для конструктов совмещенной выборки

Конструкты	Компонента			
	1	2	3	4
активные_пассивные	,969			
слабые_сильные	,964			
безынициативные_деятельные	,961			
мобильные_медлительные	,960			
обычные_необычные	,907			
безответственные_ответственные	,899		,255	
безразличные_к_новому_любопытные	,897			
ленивые_трудолюбивые	,872			
общительные_закрытые	,852			
неприятные_вызывают_симпатию	,779	-,410		
смелые_осторожные	,753		,488	
эгоистичные_отзывчивые	,677	-,430	,468	,256
дружелюбные_замкнутые	-,647			-,204
эмоциональные_уравновешенные		,906		
заботливые_равнодушные	-,479	,676	-,444	
надменные_скромные			,910	
ДС_1*	,364			,766
сложные_простые	-,589	,294		,633

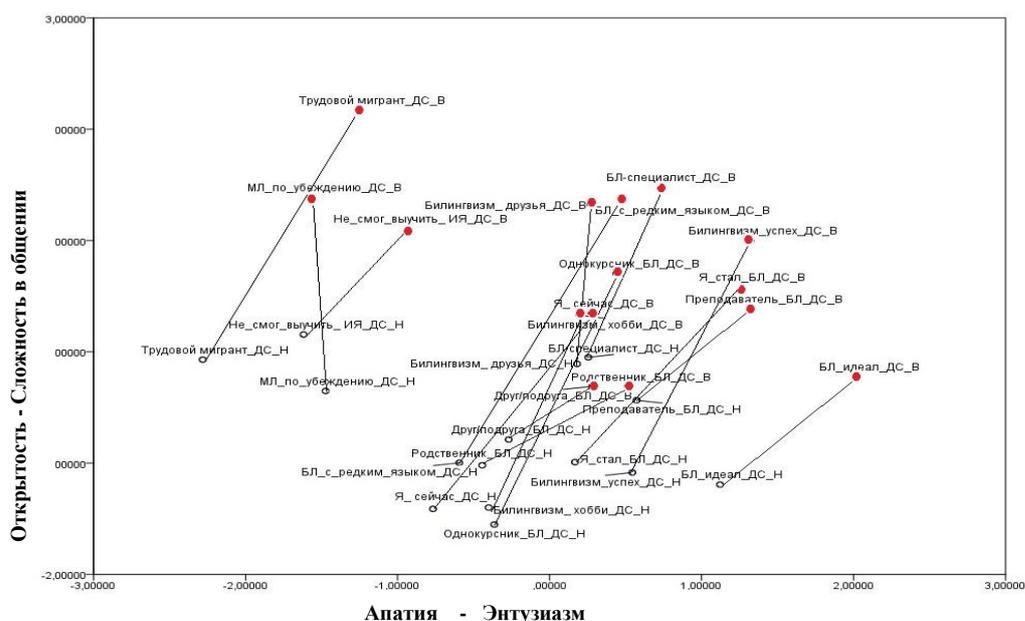
*- уровень дискурсивных способностей

Исходя из факторных нагрузок (табл.17) конструктов, входящих в первый фактор, он был интерпретирован аналогично оси семантического пространства полной выборки как «энтузиазм - апатия», поскольку его определяли аналогичные конструкты «активные-пассивные», «сильные-слабые», «деятельные-безынициативные», «мобильные-медлительные», «необычные-обычные». При этом конечно присутствуют специфические аспекты: коннотации связанные с трудолюбием и ленью менее значимы, но присутствует представление о «необычности», проявляющегося энтузиазма и любопытность. Второй связанный с дискурсивными способностями фактор (четвертый в табл.6) образован конструктами «простота-сложность», «отзывчивость-эгоистичность» и «дружелюбие - замкнутость». Данный фактор отражает характеристики, связанные с представлениями о человеке, складывающимися по ходу межличностного общения. На одном полюсе представления о «не простом человека»; человеке, с которым сложно в общении - он «себе на уме», он скорее недружелюбен и замкнут – в том смысле, что его душа – потемки. На другом полюсе – понимание того, что можно «ждать от человека», открытость, отзывчивость и дружелюбие. В определенном смысле этот фактор коррелирует с одной из двух базовых осей пространства межличностных отношений по представлениям Т.Лири – дружелюбие-агрессивность (Собчик, 1990). При

этом под агрессивностью в данном случае стоит понимать не буквально как «прямую агрессию», но скорее всего как «пассивную вербальную агрессию» (Ениколопов, 2001). Данный фактор был условно назван «сложность в общении – открытость». Вклад «искусственной переменной» - дискурсивные способности во 2 и 3 фактор оказался незначительным (менее 0,2), поэтому по этим факторам различия между двумя контрастными выборками несущественны.

Использование метода объединения данных для сопоставления различных семантических пространств позволяет наглядно показать различия в расположении объектов психосемантического исследования в пространстве факторов максимально дифференцирующих контрастные выборки. На рисунке 21 красным обозначены роли в семантическом пространстве группы с высоким уровнем ДС, прозрачные кружки – с низким. Линии соединяют точки расположения одинаковых персонажей в пространстве, образованном факторами, отражающими значимые различия между выборками. Рисунок 21 наглядно демонстрирует сдвиг в семантической оценке персонажей, образующих пространство субъективных представлений об ИБ: испытуемые с высоким уровнем ДС воспринимают людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, как более отзывчивых, простых, обычных, более дружелюбных, более активных и деятельных.

Рисунок 21. Совместное размещение объектов оценивания в семантическом пространстве значимых различий, образованном осями «открытость – сложность в общении» - «апатия – энтузиазм» у групп с высоким и низким уровнями ДС



Испытуемые с низким уровнем ДС воспринимают людей, связанных с процессом становления ИБ, как более сложных, эгоистичных и необычных, закрытых для общения, при этом им кажется, что билингвы - люди скорее слабые, пассивные и безынициативные. Существенных различий в восприятии трех типов персонажей (билингвов, монолингвов и себя самого) между выборками с разным уровнем ДС не обнаружено. Наблюдается систематический сдвиг в субъективных представлениях о людях, связанных с процессом становления ИБ, в сторону увеличения по 1 и 4 фактору для испытуемых с высоким уровнем ДС по сравнению с выборкой с низким уровнем ДС. Исключение составляет восприятие людей, назначенных на роль «человека который считает, что для нормальной жизни достаточно одного языка». Оценка таких людей по шкале «апатия-энтузиазм» остается неизменной.

Наиболее контрастными объектами по оси «энтузиазм-апатия» в семантическом пространстве испытуемых с высоким уровнем ДС оказались

Объект «человек, владеющий иностранным языком, на которого Вы хотели бы быть похожи (реальный человек или литературный/киногерой)» оказался наиболее активным, сильным и деятельным в семантическом пространстве у группы испытуемых и с высоким, и низким уровнями ДС. Наиболее низкие оценки по оси «энтузиазм-апатия» получили объекты «человек, который считает, что для нормальной жизни достаточно одного языка» и «трудоу мигрант» соответственно у групп с высоким и низким уровнями ДС. По оси «открытость – сложность в общении» в семантическом пространстве испытуемых с высоким уровнем ДС наиболее контрастными оказались объекты «родственник, владеющий иностранным языком» и «трудоу мигрант», а у испытуемых с низким уровнем ДС- «однокурсник, знающий иностранный язык лучше, чем Вы» и «человек, который хотел выучить иностранный язык, но не смог».

Полученные результаты подтверждают наше предположение о том, что у людей с высоким уровнем дискурсивных способностей размерность семантического пространства выше в ситуациях межличностного восприятия и вербального взаимодействия, характерных для изучения ИЯ. Интерпретации первых двух осей семантических пространств у лиц с высоким и низким уровнем ДС практически совпадают, но последующие оси семантических пространств различаются, и именно они определяют различия в субъективных представлениях. У испытуемых с высоким уровнем ДС содержание семантического пространства субъективных представлений об ИБ связано с особенностями межличностного взаимодействия: третий фактор определяет «дружелюбие» против «закрытости» в общении, четвертый фактор – «независимость и доминирование в общении» против «скромности и осторожности». У людей с низким

уровнем ДС специфичность субъективных представлений определяет один фактор - «ограниченность - открытость новому опыту».

Существенные различия субъективных представлений у людей с низким и высоким уровнем ДС определяются двумя факторами: «апатия - энтузиазм» и «сложность в общении – открытость». Это согласуется с феноменологией дискурсивных способностей, которые непосредственно связаны с мотивацией аффилиации. У людей с низким уровнем ДС она снижена, вследствие чего, стремления к контактам минимально, что на субъективном уровне, вероятно, проявляется в проекции собственной «пассивности» в установлении контактов на окружающих. Снижение размерности семантического пространства у людей с низким уровнем ДС приводит к ухудшению понимания происходящего, худшему пониманию намерений и мотивов других людей, что и позволяет им определять других как более «сложных в общении».

Повышение уровня ДС увеличивает размерность семантического пространства субъективных представлений об ИБ: для выборки людей с высоким уровнем ДС выявлено 4 значимых фактора дифференциации людей, связанных с процессом становления ИБ, для выборки с низким уровнем ДС - 3.

Первые два фактора семантического пространства субъективных представлений об ИБ для выборок с высоким и низким уровнем ДС являются мало различимыми: первый фактор - «энтузиазм-апатия», второй - «неприятные и ограниченные - вызывающие симпатию». Специфика субъективных представлений определяется менее значимыми факторами. При высоком уровне ДС ее определяют два фактора: «дружелюбие-закрытость» и «доминирование-осторожность» в общении. При низком уровне ДС специфичность субъективных представлений определяется «ограниченностью - открытостью новому опыту».

Значимые сдвиги в субъективных представлениях людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, между двумя контрастными группами проходят по факторам «энтузиазм - апатия» и «сложность в общении – открытость», при этом различия по последнему фактору более весомы. Люди с высоким уровнем ДС воспринимают людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, как более отзывчивых, простых, обычных, более дружелюбных, более активных и деятельных. Люди с низким уровнем ДС воспринимают людей, репрезентирующих реальность ИБ, как более сложных, эгоистичных и необычных, закрытых для общения, для них билингвы - люди скорее слабые, пассивные и безынициативные.

3.4. Психосемантика субъективных представлений людей с разными типами образования об искусственном билингвизме

В начале тестирования опрашиваемые указывали информацию о месте учебы (вуз, факультет). В соответствии с полученной информацией выборка была поделена на 4 группы: группа с лингвистическим типом образования (студенты и выпускники лингвистических вузов, филологических факультетов нелингвистических вузов), группа с гуманитарным типом образования (обучающиеся или уже получившие высшее образование по специальностям психологии, юриспруденции, журналистики, менеджмента, экономики и т.д.), группа с естественнонаучным типом образования (обучающиеся или уже получившие высшее образование по специальностям математика, медицина, химия) и группа опрашиваемых без высшего образования.

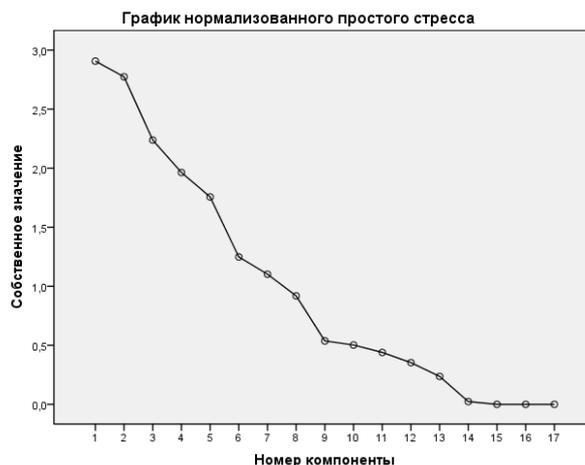
Оценить трансформации семантического пространства субъективных представлений об ИБ в зависимости от типа образования было решено путем сравнения семантических пространств контрастных групп обследуемых. В первую группу было отобрано человека со средним образованием. Во вторую группу было отобрано человек с естественнонаучным типом образования. В третью группу было отобрано человек с гуманитарным типом образования. В четвертую группу было отобрано человек с лингвистическим типом образования. Для этих групп была посчитана усредненная матрица ЧСД субъективных представлений о людях, презентующих реальность ИБ. Редукция кубов данных была осуществлена усреднением слоев по оси «испытываемые», в результате чего образовались четыре групповые матрицы реакций испытуемых 17×15 - «конструкты * персонажи» для выборок с разным типом образованием. Был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент с последующим варимакс-вращением). Для выделения значимых факторов семантического пространства использовались критерии Кайзера и «каменистой осыпи».

В результате факторного анализа данных для выборки со средним образованием было выделено 2 значимых фактора, описывающих 33% общей дисперсии (табл. 18 и рис. 22). Первый фактор (17% дисперсии) объединяет такие конструкты «заботливые–равнодушные», «сложные – простые», «эгоистичные - отзывчивые». Он был интерпретирован как «сложность в общении – открытость». Во второй фактор (16%), получившим название «неприятные – вызывают симпатию», входят конструкты «обычные - необычные», «неприятные – вызывают симпатию», «безразличные к новому - любознательные», «общительные - закрытые». По составу конструктов оба фактора схожи с фактором для всей выборки «неприятные – вызывают симпатию».

**Таблица 18. Полная объясненная дисперсия
(группа опрашиваемых со средним образованием)**

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	2,907	17,099	17,099
2	2,774	16,317	33,416
3	2,238	13,163	46,579
4	1,964	11,552	58,131
5	1,757	10,333	68,464
6	1,248	7,344	75,806
7	1,102	6,483	82,291

Рисунок 22. График собственных значений (группа испытуемых со средним образованием)



Для группы с естественнонаучным образованием было получено трехфакторное решение, описывающее 89 % общей дисперсии (табл. 19). Первые два фактора по набору шкал в основном совпадают с факторами всей выборки: «энтузиазм - апатия» (65 % общей дисперсии) и «неприятные – вызывают симпатию» (14 % общей дисперсии). Третий фактор, в который вошли шкалы «надменные - скромные» и «смелые - осторожные», коррелирует с независимо-доминирующим стилем межличностных отношений и был интерпретирован как «независимость и доминирование в общении – скромность».

Таблица 19. Полная объясненная дисперсия (группа опрашиваемых с естественнонаучным образованием)

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	11,047	64,980	64,980
2	2,415	14,206	79,186
3	1,694	9,966	89,152

Таблица 20. Полная объясненная дисперсия (группа опрашиваемых с гуманитарным образованием)

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	8,643	50,839	50,839
2	2,145	12,615	63,454
3	1,656	9,741	73,195
4	1,620	9,529	82,724

Для группы с гуманитарным образованием было выделено 4 фактора, описывающих 82 % дисперсии (табл. 20). Первый фактор аналогичен фактору «энтузиазм – апатия». По набору конструктов второй фактор почти полностью совпадает со вторым фактором всей выборки, но наибольшие нагрузки получили общие шкалы «сложные – простые» и «необычные – обычные», поэтому для группы с гуманитарным образованием он был интерпретирован как «открытость новому опыту – ограниченность» по названию специфической для данного тестирования шкалы, которая получила наибольшую нагрузку. Третий фактор, в состав которого вошли конструкты «дружелюбные – замкнутые» и «общительные - закрытые», получил название «дружелюбие – закрытость». В четвертый фактор вошли конструкты «надменные – скромные» и «эгоистичные – отзывчивые». Он получил название «скромность – надменность».

Первые три выделенных для группы с лингвистическим образованием фактора объясняют 89 % общей дисперсии (табл. 21). По набору конструктов первые два фактора в основном совпадают с факторами, выделенными для всей выборки: «энтузиазм - апатия», «неприятные – вызывают симпатию». В третий фактор в дополнение к шкалам, образовавшим фактор «чувство собственного превосходства – скромность» в группе с естественнонаучным образованием, вошла шкала «общительные - закрытые». Он был интерпретирован как «напористость – закрытость».

Таблица 21. Полная объясненная дисперсия (группа опрашиваемых с лингвистическим образованием)

Компонент	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	10,865	63,915	63,195
2	2,759	16,228	80,143
3	1,522	8,952	89,095

Матрицы факторных решений для конструкторов ЧСД и диаграммы, иллюстрирующие размещение объектов в семантических пространствах для групп с разными типами образования, представлены в приложении.

У испытуемых с гуманитарным типом образования было выявлено наиболее дифференцированная структура субъективных представлений об ИБ; наименее дифференцированным оказалось семантическое пространство испытуемых со средним образованием. Такие результаты говорят о взаимосвязи повышения когнитивной сложности представлений людей об ИБ с наличием высшего образования. Также представители гуманитарных факультетов, проявили наибольшую когнитивную сложность при восприятии феномена ИБ. Подобная дифференцированность восприятия, возможно, обусловлена тем, что профессиональная деятельность студентов – гуманитариев более связана с человеческими отношениями, поэтому они проявили большую когнитивную сложность в описании других людей. Профессиональная деятельность представителей лингвистического и естественнонаучного типов образования скорее связана с материальными объектами. Содержательно семантические пространства 4 групп имеют как сходства, так различия. Фактор «энтузиазм – апатия» присутствует в матрицах факторных решений у групп с высшим образованием и отсутствует в матрице группы со средним образованием. Значимыми для группы со средним образованием стали факторы, связанные с межличностным общением: «сложность в общении-открытость» и «неприятные – вызывают симпатию». Можно предположить, что для этой группы феномен ИБ ассоциируется в первую очередь с аспектами общения, а не с наличием таких качеств, необходимых для изучения ИЯ, как энтузиазм, трудолюбие и ответственность. Наиболее схожими между собой являются матрицы факторных решений групп с естественнонаучным и лингвистическим типами образования. Их объединяют количество значимых факторов (3) и почти полностью совпадающий состав конструкторов каждого из факторов. Это говорит о том, что представления учащихся и выпускников лингвистических вузов имеют больше общего с представлениями учащихся и выпускников естественнонаучных вузов, чем гуманитарных, что может казаться некоторым противоречием.

Для описания различий в структуре семантических пространств испытуемых с разными типами образования, имеющих различную размерность и «содержание» осей, был использован метод объединения данных [pooled data method].

Для совмещенной матрицы усредненных значений был проведен факторный анализ методом главных компонент с последующим Варимакс-вращением. При использовании критерия Кайзера было выделено 4 фактора (табл.22). Важным для

объяснения различий следует признать только первый фактор, объясняющий 64 % общей дисперсии. На диаграмме (рис. 23) видно, что больше всего отличий у группы со средним образованием; различия между специализациями не значимы.

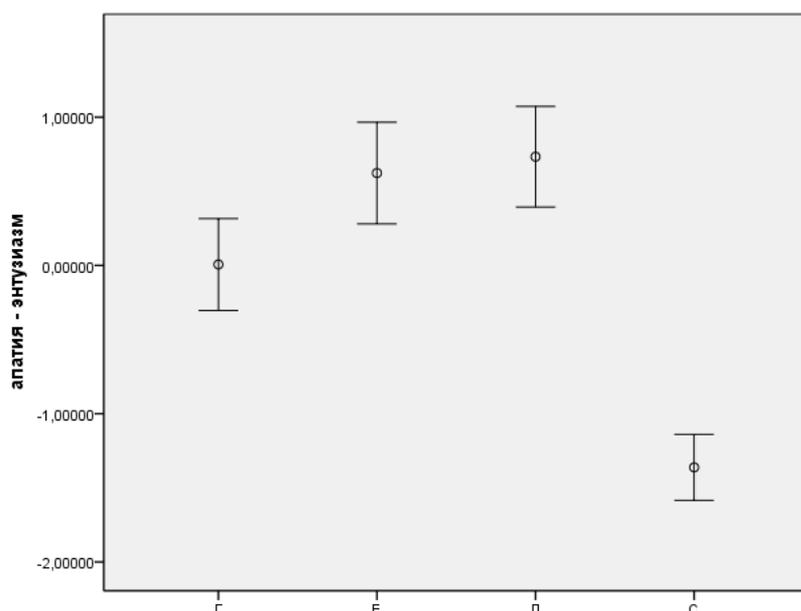
Таблица 22. Полная объясненная дисперсия для совмещенной выборки

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	11,047	64,983	64,983
2	1,808	10,635	75,618
3	1,228	7,222	82,840
4	1,001	5,891	88,731
-	-	-	-
17	,014	,083	100,000

Таблица 23. Матрица факторных решений для конструкторов совмещенной выборки

	Компонента			
	1	2	3	4
активные_пассивные	-,936			
мобильные_медлительные	-,910			
безынициативные_деятельные	,901			
слабые_сильные	,896			
безответственные_ответственные	,885			
общительные_закрытые	-,881			
дружелюбные_замкнутые	-,876			
ленивые_трудолюбивые	,873			
смелые_осторожные	-,837			
неприятные_вызывают_симпатию	,806			
безразличные_к_новому_любопытные	,770			
эгоистичные_отзывчивые	,720			
заботливые_равнодушные	-,684			
сложные_простые		-,875		
обычные_необычные		,830		
надменные_скромные			,946	
эмоциональные_уравновешенные				,941

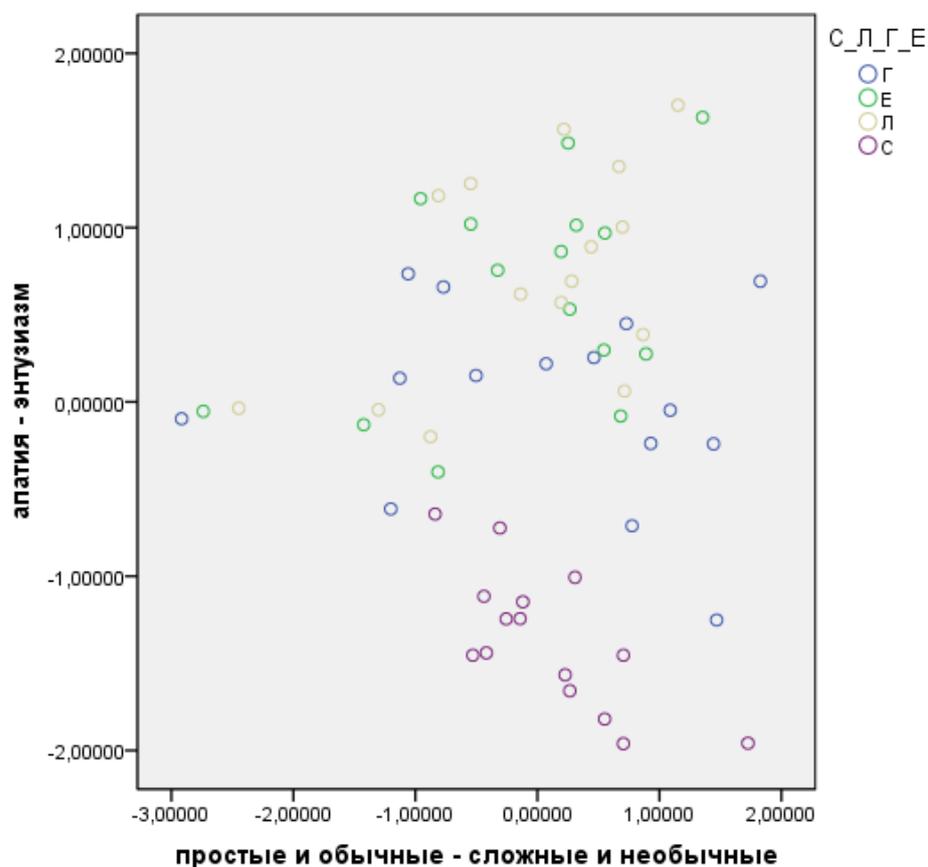
Рисунок 23. Диаграмма различий размещения объектов оценивания в семантическом пространстве у групп с разными типами образования



Исходя из факторных нагрузок (табл.23) конструкторов, входящих в первый фактор, он был интерпретирован как «энтузиазм - апатия» аналогично оси семантического пространства полной выборки «энтузиазм - апатия», поскольку его определяли аналогичные конструкторы: «активные-пассивные», «мобильные-медлительные», «безынициативные - деятельные», «слабые - сильные», «безответственные – ответственные» и т.д. При этом коннотации, связанные с трудолюбием и ленью, менее значимы для совмещенной группы испытуемых с разными типами образования, чем для всей выборки; в свою очередь шкала «уравновешенные – эмоциональные», вошедшая в первый фактор для всей выборки, отсутствует в случае исследования различий по признаку типа образования. При этом присутствуют представления об ответственности и безответственности, общительности и закрытости, дружелюбия и замкнутости, симпатии и антипатии. В целом первый фактор усредненной матрицы для испытуемых различных типов образования более многообразен по составу, чем его аналог для всей выборки.

Использование метода объединения данных для сопоставления различных семантических пространств позволяет наглядно показать различия в расположении объектов психосемантического исследования в пространстве факторов максимально дифференцирующих контрастные выборки. Рисунок 23 наглядно показывает, что наиболее высокие оценки по оси «энтузиазм - апатия» давали испытуемые с естественнонаучным и лингвистическим образованием. Для их структуры субъективных представлений характерен также наибольший разброс в оценках по этой шкале. Респонденты со средним образованием дали наиболее низкие оценки по фактору «энтузиазм - апатия». Кроме этого для этой группы респондентов характерен наименьший разброс в оценках по обеим осям.

Рисунок 24. Совместное размещение объектов оценивания в семантическом пространстве значимых различий у групп с разными типами образования



Г – гуманитарный тип высшего образования, Е – естественнонаучный тип высшего образования, Л – лингвистический тип высшего образования, С – среднее образование

Объекты «человек, владеющий иностранным языком, на которого Вы хотели бы быть похожи (реальный человек или литературный/киногерой)» и «человек, который хотел выучить иностранный язык, но не смог» оказались наиболее контрастными в семантическом пространстве испытуемых с лингвистическим и естественнонаучным типами образования. У группы с гуманитарным типом образования наиболее полярные оценки получили объекты «преподаватель иностранного языка» и «я сейчас», а группы со средним образованием – «родственник, владеющий иностранным языком». Обращает внимание тот факт, что наиболее пассивным, безынициативным и слабым наравне с объектом «человек, который хотел выучить иностранный язык, но не смог» у группы со средним образованием оказался объект «человек, владеющий иностранным языком, на которого Вы хотели бы быть похожи (реальный человек или литературный/киногерой)», который у других групп получил высокие оценки.

Полученные результаты показывают, что наличие высшего образования влияет на категориальную структуру индивидуального сознания: у людей с высшим образованием размерность семантического пространства выше в ситуациях межличностного восприятия и вербального взаимодействия, характерных для изучения ИЯ, чем у людей, имеющих только среднее образование. При этом наибольшее число факторов было выделено в группе с гуманитарным типом образования. Большая когнитивная сложность в описании других людей, предположительно, объясняется тем, что представители гуманитарных факультетов больше интересуются человеческими отношениями в силу своего профессионального выбора. Стоит отметить, что эти результаты не говорят о сложности личности самих испытуемых, в силу того, что сознание человека гетерогенно, и высокая когнитивная сложность в одной содержательной области может сочетаться с низкой когнитивной сложностью в другой (Петренко, 2010). Содержание первых двух факторов семантических пространств лиц с разными типами высшего образования практически совпадает, но последующие факторы семантических пространств имеют различия и именно они определяют различия в субъективных представлениях. У людей с гуманитарным образованием специфичность субъективных представлений определяет фактор - «ограниченность - открытость новому опыту». Кроме этого в этой группе было выделено 2 фактора, связанных с особенностями межличностного взаимодействия («дружелюбие - закрытость» и «скромность - надменность»), в отличие от групп с лингвистическим и естественнонаучным типами образования, где было выделено, по одному такому фактору: соответственно «напористость – скромность» и «независимость и доминирование в общении – скромность».

Существенные различия в субъективных представлениях у испытуемых с разными типами образования определяются фактором «энтузиазм - апатия». Наиболее высокие оценки по оси «энтузиазм - апатия» давали испытуемые с естественнонаучным и лингвистическим образованием. Для их структуры субъективных представлений характерен также наибольший разброс в оценках по этой шкале. Респонденты со средним образованием дали наиболее низкие оценки по фактору «энтузиазм - апатия». Кроме этого для этой группы испытуемых характерен наименьший разброс в оценках по обеим осям.

Наличие высшего образования увеличивает размерность семантического пространства субъективных представлений людей, связанных с изучением ИЯ. Кроме этого было показано, что гуманитарное образование связано с более расширенной категориальной структурой восприятия феномена ИБ по сравнению с другими группами с высшим образованием: для группы людей с гуманитарным образованием было выявлено 4 значимых фактора дифференциации персонажей, связанных с проблемами ИБ, для

групп с лингвистическим и естественнонаучным типами образования – по 3, со средним образованием - 2.

Фактор «энтузиазм-апатия» объединяет группы с высшим образованием и не был выявлен у группы со средним образованием. Фактор «неприятные – вызывающие симпатию» является объединяющим для групп с лингвистическим и естественнонаучным типами образования и со средним образованием. У людей с гуманитарным образованием специфичность субъективных представлений определяется фактором - «ограниченность - открытость новому опыту». В этой группе также было выделено 2 фактора, связанных с особенностями межличностного взаимодействия («дружелюбие - эгоистичность» и «скромность - надменность»). В группах лингвистическим и естественнонаучным типами образования было выделено по одному фактору, связанному с аспектами межличностного взаимодействия: соответственно «напористость – скромность» и «независимость и доминирование в общении – скромность».

Существенные различия в субъективных представлениях у людей с разными типами образования определяются фактором «апатия - энтузиазм». Людей, презентующих реальность ИБ, испытуемые с высшим образованием воспринимают как активных, ответственных, общительных и трудолюбивых, а испытуемые со средним образованием - как пассивных, апатичных, ленивых и закрытых для общения.

3.5. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме у испытуемых с изменениями в представлениях о себе по ходу усвоения ИЯ

Оценить трансформации семантического пространства субъективных представлений об ИБ в зависимости от наличия или отсутствия различий в представлениях о себе было решено путем сравнения семантических пространств контрастных групп обследуемых. В первую группу было отобрано опрашиваемых с такими различиями. Во вторую группу было отобрано человек без различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и «Я», если бы владел (а) иностранным языком как носитель языка». Для этих групп была посчитана усредненная матрица ЧСД субъективных представлений о людях, презентующих реальность ИБ. Редукция кубов данных была осуществлена усреднением слоев по оси «испытуемые», в результате чего образовались две групповые матрицы реакций испытуемых 17*15 - «конструкты * персонажи» для групп с наличием/отсутствием различий в представлениях о себе. Был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент с последующим

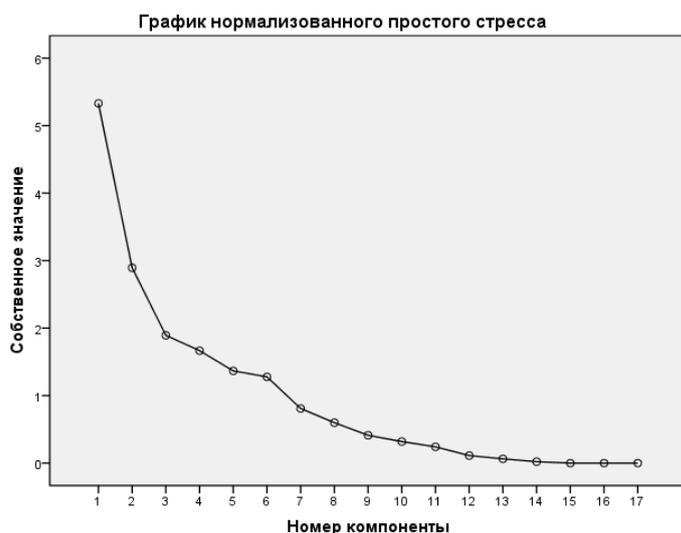
варимакс-вращением). Для выделения значимых факторов семантического пространства использовались критерии Кайзера и «каменистой осыпи».

В результате факторного анализа данных для группы с наличием различий в представлениях ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка» было выделено 3 значимых фактора, описывающих 59% общей дисперсии (табл. 24 и рис. 25). Первый фактор (31% дисперсии) объединяет такие конструкты «заботливые – равнодушные», «мобильные – медлительные», «эмоциональные – уравновешенные», «активные – пассивные». Он был интерпретирован как «покровительственное отношение – равнодушные». Второй фактор (17% общей дисперсии) также аналогичен фактору для всей выборки «инициативность – инертность». В него входят следующие конструкты: «безответственные – ответственные», «безразличные к новому – любознательные», «обычные – необычные», «общительные – закрытые». Третий фактор (11 % общей дисперсии), в состав которого вошли конструкты «ленивые – трудолюбивые» и «безынициативные – деятельные», был интерпретирован как «трудолюбие – апатия».

Таблица 24. Полная объясненная дисперсия (наличие различий в представлениях о себе)

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	5,330	31,354	31,354
2	2,893	17,020	48,374
3	1,892	11,131	59,505
4	1,666	9,799	69,304
5	1,366	8,036	77,340
6	1,278	7,516	84,856

Рисунок 25. График собственных значений (наличие различий в представлениях о себе)

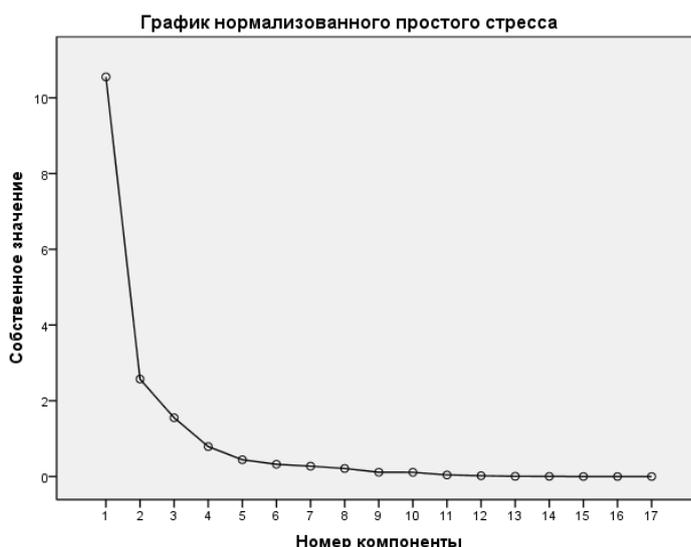


Для группы без различий между «Я» сейчас» и «Я как носитель языка» было также получено трехфакторное решение, описывающее 86 % дисперсии (табл.25 и рис. 26). Первый фактор аналогичен первому фактору всей выборки «открытость новому опыту – ограниченность». Во второй фактор вошли конструкторы «заботливые – равнодушные», «эгоистичные – отзывчивые», «дружелюбные – замкнутые» и «неприятные - вызывают симпатию», он получил название «неприятные – вызывают симпатию». Третий фактор, в который вошли «эмоциональные – уравновешенные» и «ленивые – трудолюбивые», получил название «трудолюбие – апатия».

Таблица 25. Полная объясненная дисперсия (отсутствие различий в представлениях о себе)

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	10,552	62,070	62,070
2	2,572	15,131	77,201
3	1,550	9,117	86,318

Рисунок 26. График собственных значений (отсутствие различий в представлениях о себе)



Матрицы факторных решений для конструкторов ЧСД и диаграммы, иллюстрирующие размещение объектов в семантических пространствах для групп с наличием и отсутствием различий в представлениях о себе, представлены в приложении.

Наличие различий в представлениях между объектами «Я сейчас» и «Я как носитель языка» не влияет на размерность семантического пространства субъективных представлений об ИБ. Содержательно эти две группы объединяет третий фактор, связанный с трудолюбием, но в группе с различиями в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка» шкала «ленивые - трудолюбивые» дополнена конструктом «безынициативные – деятельные», а в группе без различий более высокую нагрузку в третьем факторе получила шкала «эмоциональные – уравновешенные». Можно сказать, что для опрашиваемых с различиями в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка» понятие трудолюбия связано в первую очередь с активностью, деятельностью, тогда как для опрашиваемых другой группы эта характеристика ассоциируется с эмоциональной устойчивостью, возможно, терпением. Первые два фактора имеют значительные различия с точки зрения содержания. Примечательно, что из 6 выделенных факторов для двух групп только один в некоторой степени аналогичен одному из факторов всей выборки – «неприятные – вызывают симпатию». Остальные факторы представляют собой сочетания конструктов, не встретившиеся при обработке результатов всей выборки. Так, в первый фактор, выделенный у группы опрашиваемых с различиями в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка», вошли конструкты из первого фактора всей выборки, но наибольшую нагрузку получил конструкт из второго фактора всей выборки «заботливые – равнодушные». То есть был выявлен фактор, в котором проявление активности сочетается с заботливым отношением. Исходя из этого фактор получил название «покровительственное отношение – равнодушие». Второй фактор «инициативность – инертность» не имеет общего ни с одним из факторов общей выборки. Первый фактор «открытость новому – ограниченность» у группы без различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка» представляет собой сочетание конструктов из разных факторов всей выборки. Три из четырех шкал второго фактора совпадают с набором шкал фактора «неприятные – вызывают симпатию». Можно сказать, что этот фактор является наиболее постоянным, «устойчивым» при оценивании персонажей, презентующих реальность ИБ.

Для описания различий в структуре семантических пространств испытуемых с наличием и отсутствием различий в представлениях о себе был использован метод объединения данных [pooled data method]. Добавленной к объединенным данным искусственной переменной стало наличие / отсутствие различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка». Относительно этого показателя мы сможем указать оси семантического пространства, по которым будут существенные

различия между выборками. Для совмещенной матрицы усредненных значений был проведен факторный анализ методом главных компонент с последующим Варимакс-вращением. Был выделен 1 значимый фактор (табл. 26 и рис. 27).

Таблица 26. Полная объясненная дисперсия для совмещенной выборки

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	10,354	57,523	57,523
2	2,188	12,154	69,676
3	1,443	8,018	77,694

Рисунок 27. График собственных значений для совмещенной выборки

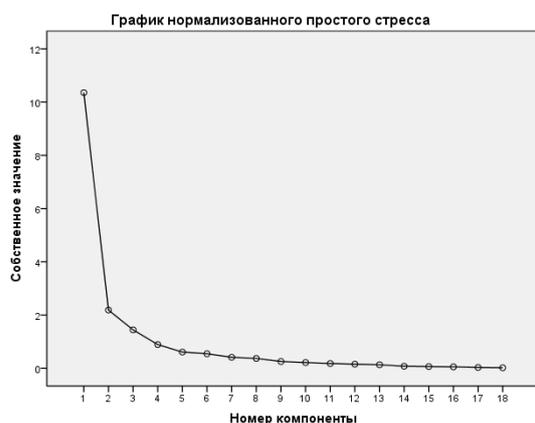


Таблица 27. Матрица факторных решений для конструкторов совмещенной выборки

	Компонента		
	1	2	3
дружелюбные_замкнутые	,927		
неприятные_вызывают_симпатию	-,893		
Отличия_Я_есть_нет_1	,884		
заботливые_равнодушные	,865		
безответственные_ответственные	-,859		
мобильные_медлительные	,808		
безразличные_к_новому_любопытные	-,783		
эгоистичные_отзывчивые	-,767		
активные_пассивные	,756		
общительные_закрытые	,742		
слабые_сильные	-,685		
безынициативные_деятельные	-,674		
ленивые_трудолюбивые	-,636		

эмоциональные_уравновешенные		,815	
обычные_необычные		,784	
надменные_скромные			,846
сложные_простые			,702
смелые_осторожные			

Исходя из факторных нагрузок (табл.27) конструктов, входящих в первый фактор, он был интерпретирован аналогично оси семантического пространства полной выборки как «неприятные – вызывают симпатию», поскольку его определяли аналогичные конструкты «дружелюбные-замкнутые», «неприятные-вызывают симпатию», «заботливые-равнодушные». При этом конечно присутствуют специфические аспекты: отсутствуют коннотации, связанные с простотой и сложностью, но присутствуют признаки из первого фактора всей выборки, связанные с мобильностью и медлительностью, и из третьего фактора – эгоистичностью и отзывчивостью.

Использование метода объединения данных для сопоставления различных семантических пространств позволяет наглядно показать различия в расположении объектов психосемантического исследования в пространстве факторов максимально дифференцирующих контрастные выборки. Буквой Уи красным цветом отмечены объекты в семантическом пространстве испытуемых с различиями в представлениях о себе, а буквой N-безразличий. Линии соединяют точки расположения одинаковых персонажей в пространстве, образованном факторами, отражающими значимые различия между группами.

Рисунок 28. Совместное размещение объектов оценивания в семантическом пространстве значимых различий у групп с наличием и отсутствием различий в представлениях о себе

матриц факторных решений групп с наличием / отсутствием различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка» является фактор «трудолюбие – апатия». Первыми двумя факторами, выделенными у группы с различиями в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка» стали «покровительственное отношение – равнодушие» и «инициативность – инертность», а у группы без таких различий – «открытость новому – ограниченность» и «неприятные – вызывают симпатию». Стоит отметить, что из 6 выделенных факторов для этих двух групп с факторами всей выборки совпадает только один: у группы без различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка».

Существенные различия субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, у людей с наличием / отсутствием различий в представлениях о себе определяются фактором «неприятные – вызывают симпатию». Испытуемые с различиями в представлениях о себе воспринимают людей, связанных с изучением ИЯ, как более дружелюбных, приятных, ответственных и любознательных. Можно сказать, что фактор «неприятные – вызывают симпатию» является наиболее постоянным и основополагающим для восприятия персонажей, презентующих реальность ИБ, так как встречается и при интерпретации матриц факторных решений в отдельности для каждой из групп, и при использовании метода объединенных данных.

И для группы с различиями в представлениях между объектами «Я» сейчас» и «Я» как носитель языка», и для группы без них было получено трехфакторное решение.

Матрицы факторных решений двух групп схожи наличием фактора «трудолюбие – апатия». У группы с различиями в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка» были выявлены два фактора, которые не были выделены ни при разделении выборки по другим критериям, ни при интерпретации результатов всей выборки. У группы без подобных различий были выделены факторы «открытость новому – ограниченность» и фактор, аналогичный фактору для всей выборки «неприятные – вызывают симпатию».

Значимые сдвиги в субъективных представлениях о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, между двумя контрастными группами проходят по фактору «неприятные – вызывают симпатию». Испытуемые с различиями в представлениях о себе воспринимают людей, связанных с изучением ИЯ, как людей более дружелюбных, приятных, ответственных и любознательных.

3.7. Психосемантика субъективных представлений об искусственном билингвизме мужчин и женщин

Оценить трансформации семантического пространства субъективных представлениях об ИБ в зависимости от пола опрашиваемых было решено путем сравнения семантических пространств контрастных групп обследуемых. В первую группу было отобрано 76 мужчин. Во вторую группу было отобрано 239 женщин. Для этих групп была посчитана усредненная матрица ЧСД субъективных представлений о людях, презентующих реальность ИБ. Редукция кубов данных была осуществлена усреднением слоев по оси «испытуемые», в результате чего образовались две групповые матрицы реакций испытуемых 17*15 - «конструкты * персонажи» для выборок мужчин и женщин. Был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент с последующим варимакс-вращением). Для выделения значимых факторов семантического пространства использовались критерии Кайзера и «каменистой осыпи».

В результате факторного анализа данных для группы мужчин было выделено 3 значимых фактора, описывающих 57% общей дисперсии (табл. 28 и рис. 29). Первый фактор (26% дисперсии) объединяет такие конструкты «обычные – необычные», «слабые – сильные», «эмоциональные – уравновешенные», «эгоистичные – отзывчивые». Он был интерпретирован как «незаурядность – обычность». Второй фактор (20% общей дисперсии) аналогичен фактору для всей выборки «неприятные - вызывающие симпатию». В него входят следующие конструкты: «безразличные к новому – любознательные», «неприятные - вызывают симпатию», «общительные - закрытые». Третий фактор (11 % общей дисперсии), в состав которого вошли конструкты «смелые – осторожные», «активные – пассивные», был интерпретирован как «смелость – осторожность».

Рисунок 29. График собственных значений для группы мужчин

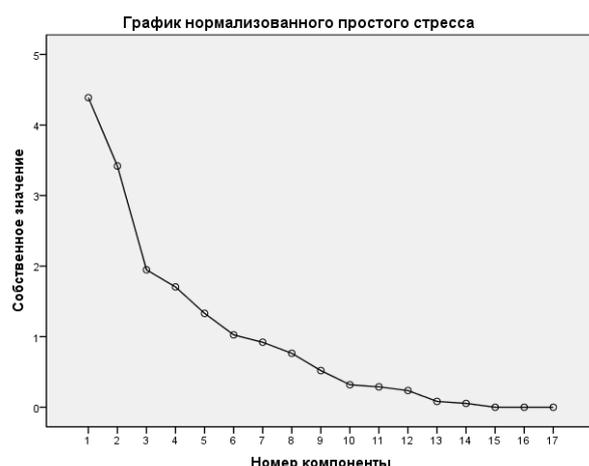


Таблица 28. Полная объясненная дисперсия для группы мужчин

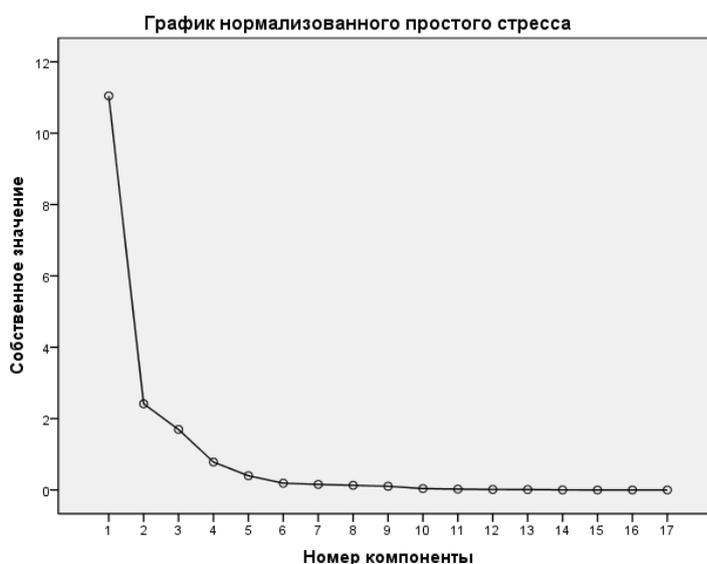
Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	4,388	25,809	25,809
2	3,418	20,107	45,917
3	1,948	11,456	57,373
4	1,705	10,027	67,400
5	1,330	7,826	75,227
6	1,026	6,033	81,260

Для группы женщин было также получено трехфакторное решение, описывающее 89 % дисперсии (табл. 29 и рис.30). Первые 2 фактора аналогичны факторам всей выборки «энтузиазм – апатия» и «неприятные – вызывают симпатию». Третий фактор, в состав которого вошли конструкты «надменные – скромные» и «смелые - осторожные» получил название «скромность – чувство собственного превосходства».

Таблица 29. Полная объясненная дисперсия для группы женщин

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	11,047	64,980	64,980
2	2,415	14,206	79,186
3	1,694	9,966	89,152

Рисунок 30. График собственных значений для группы женщин



Матрицы факторных решений для конструктов ЧСД и диаграммы, иллюстрирующие размещение объектов в семантических пространствах для групп мужчин и женщин, представлены в приложении.

Результаты показывают, что размерность семантического пространства субъективных представлений о людях, связанных с процессом становления ИБ, не зависит от пола. В обеих группах было получено трехфакторное решение. С содержательной точки зрения семантические пространства мужчин и женщин имеют как сходства, так и различия. Первый фактор у мужчин и женщин совпадает только по наличию конструктов слабые – сильные и эмоциональные – уравновешенные. И если у женщин он аналогичен фактору всей выборки «энтузиазм – апатия», то у мужчин выделился фактор «незаурядность – обычность», который не был выявлен в матрице факторных решений ни для всей выборки, ни для других групп, на которые была поделена выборка в ходе исследования. Показательно, что шкала ленивые – трудолюбивые вошла в первый фактор у женщин и отсутствует в первых трех значимых факторах для мужчин. Возможно, что женщины более склонны связывать успешность процесса овладения иностранным языком с проявлением таких качеств, как энтузиазм, трудолюбие, ответственность, то есть воспринимать ИБ как результат целенаправленной деятельности. В определенной степени эти результаты можно связать с имплицитными теориями заданности и «приращения» интеллекта (Dweck, 1999, Mantou Lou, 2014) и можно сказать, что женщины скорее являются носителями теории приращения. Второй фактор, который можно идентифицировать с осгудовским фактором «оценка», у мужчин и женщин связан с межличностным восприятием и аналогичен фактору всей выборки «неприятные – вызывают симпатию». Но по сравнению с результатами мужчин у женщин фактор «неприятные – вызывают симпатию» дополнен аффективно – оценочными конструктами: заботливые – равнодушные, эгоистичные – отзывчивые, дружелюбные – замкнутые. Можно сказать, что этот компонент субъективных представлений об ИБ более разнообразен. Третий фактор у мужчин и женщин объединяет биполярная шкала «смелые – осторожные», при этом у мужчин эта шкала получила большую нагрузку. Третий фактор у обеих групп связан с понятием независимо-доминирующего стиля межличностных отношений и может быть идентифицирован осгудовским фактором «активность». Тот факт, что у женщин в этом факторе присутствуют коннотации связанные с надменностью, говорит о том, что у женщин в отличие от мужчин фактор активности имеет негативный характер.

Для описания различий в структуре семантических пространств мужчин и женщин был использован метод объединения данных [pooled data method]. Добавленной к объединенным данным искусственной переменной стал показатель пола испытуемых.

Относительно этого показателя мы сможем указать оси семантического пространства, по которым будут существенные различия между выборками.

Для совмещенной матрицы усредненных значений был проведен факторный анализ методом главных компонент с последующим Варимакс-вращением. Было выделено два значимых фактора (табл.30 и рис. 31).

Таблица 30. Полная объясненная дисперсия для совмещенной выборки

Компонента	Начальные собственные значения			
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный дисперсии	%
1	11,047	64,980	64,980	
2	2,415	14,206	79,186	
3	1,694	9,966	89,152	

Рисунок 31. График собственных значений для совмещенной выборки

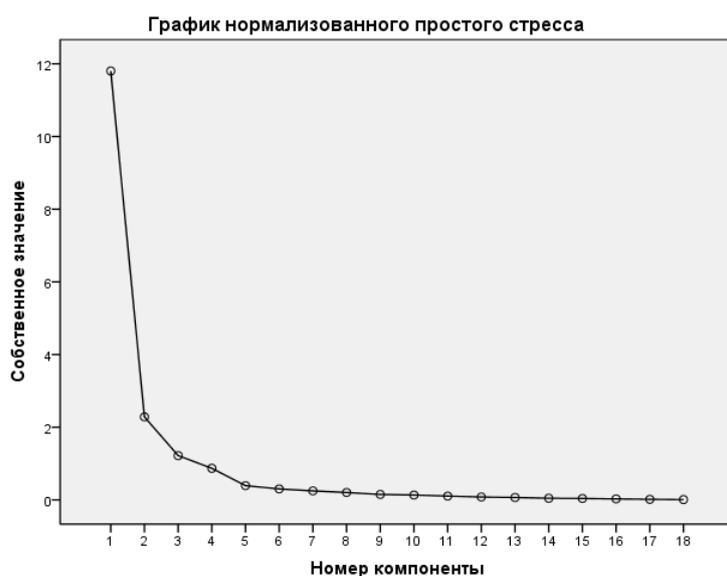


Таблица 31. Матрица факторных решений для конструкторов совмещенной выборки

	Компонента		
	1	2	3
активные_пассивные	-,963		,114
безынициативные_деятельные	,953	,181	
безответственные_ответственные	,943		
слабые_сильные	,936	,153	
мобильные_медлительные	-,926	-,124	

ленивые_трудолюбивые	,900		,202
общительные_закрытые	-,879		,247
эгоистичные_отзывчивые	,874		-,222
неприятные_вызывают_симпатию	,870		-,356
безразличные_к_новому_любопытные	,868	,323	-,125
дружелюбные_замкнутые	-,853	,154	,404
М_Ж	-,805	,278	,363
заботливые_равнодушные	-,781		,499
смелые_осторожные	-,760	-,137	,146
сложные_простые	-,222	-,896	,160
надменные_скромные	,387	-,692	-,205
обычные_необычные	,531	,653	,288
эмоциональные_уравновешенные			,940

Исходя из факторных нагрузок (табл.31) конструктов, входящих в первый фактор, он был интерпретирован аналогично оси семантического пространства полной выборки как «энтузиазм - апатия», поскольку его определяли аналогичные конструкты «активные-пассивные», «безынициативные - деятельные», «безответственные - ответственные», «слабые - сильные», «мобильные-медлительные», «ленивые-трудолюбивые». Следует отметить наличие специфических аспектов: связанные с трудолюбием и ленью коннотации менее значимы, отсутствуют эмоциональные характеристики, но присутствует представления об ответственности, степени выраженности качества общительности, отзывчивости и эгоистичности. Второй связанный с различиями в структуре семантических пространств мужчин и женщин фактор (третий в табл.31) образован конструктами «эмоциональность - уравновешенность», «заботливость-равнодушные» и «дружелюбие - замкнутость». Данный фактор отражает характеристики, связанные с особенностями межличностного общения и получил название «сложность в общении – открытость».

Использование метода объединения данных для сопоставления различных семантических пространств позволяет наглядно показать различия в расположении объектов психосемантического исследования в пространстве факторов максимально дифференцирующих контрастные выборки. На рисунке 32 цифра 1 обозначает принадлежность роли к семантическому пространству женщин, а цифра 2 – мужчин. Красным цветом помечены персонажи в семантическом пространстве мужчин. Линии соединяют точки расположения одинаковых персонажей в пространстве, образованном факторами, отражающими значимые различия между выборками.

Рисунок 32. Совместное размещение объектов оценивания в семантическом пространстве значимых различий, образованном осями «сложность в общении – открытость» - «апатия – энтузиазм» у групп мужчин и женщин

у мужчин и женщин, имеют различия. В наибольшей степени различаются первые факторы. Первый фактор у женщин аналогичен первому фактору всей выборки «энтузиазм – апатия», тогда как у мужчин восприятие людей, связанных с изучением ИЯ, в первую очередь различается по степени необычности и незаурядности. Второй фактор и у мужчин, и у женщин аналогичен фактору общей выборки «неприятные – вызывают симпатию». Выделенный у женщин третий фактор, который можно интерпретировать как фактор активности, отличает наличие негативных коннотаций, связанных с надменностью, тогда как у мужчин в третьем факторе, негативные характеристики отсутствуют.

Было показано, что размерность семантического пространства субъективных представлений о людях, презентующих реальность ИБ, не зависит от пола опрашиваемых: для обеих групп было получено трехфакторное решение.

Вторые факторы у групп мужчин и женщин мало различимы по составу конструкторов и аналогичны фактору все выборки «неприятные – вызывают симпатию». Третьи факторы также мало различимы по составу и отражают черты, характерные независимо-доминирующему стилю межличностных отношений, но у женщин присутствуют негативные коннотации связанные с надменностью. Специфика субъективных представлений определяется первым фактором. Первый фактор, выявленный у женщин, аналогичен фактору всей выборки «энтузиазм – апатия», у мужчин был выявлен фактор «незаурядность – обычность».

Значимые сдвиги в субъективных представлениях о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, между двумя контрастными выборками проходят по факторам «энтузиазм - апатия» и «сложность в общении – открытость», при этом различия по первому фактору гораздо более весомы. Людей, связанных с процессом становления ИБ, мужчины воспринимают более деятельных, ответственных, мобильных и трудолюбивых, а женщины - как более уравновешенных, равнодушных и замкнутых.

Общие закономерности при модификации семантического пространства субъективных представлений об искусственном билингвизме

Для исследования структуры субъективных представлений об ИБ выборка была поделена по следующим критериям: монолингвальность/билингвальность, уровень владения иностранным языком, тип образования, уровень дискурсивных способностей, наличие/отсутствие различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я», если бы владел (а) иностранным языком как носитель языка» и пол. Таким образом было выделено 15 групп.

Наиболее часто выделяемыми факторами для всех групп стали аналогичные факторам общей выборки «энтузиазм – апатия» и «неприятные – вызывают симпатию»: они, соответственно, были выделены в 11 группах и 10 группах. Фактор «энтузиазм – апатия» не был выявлен только у групп со средним образованием, мужчин и групп с отсутствием и наличием различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка», а «неприятные – вызывают симпатию» - у групп с наличием различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка». У всех групп кроме группы с элементарным уровнем владения иностранным языком дополнительно к шкалам, выявленным для первого фактора для всей выборки, был выделен конструкт «ответственные – безответственные». У групп билингов, со свободным уровнем владения иностранным языком, с высшим образованием, женщин, с низким и высоким уровнями дискурсивных способностей фактор «энтузиазм – апатия» получил примерно такую же факторную нагрузку, как и для всей выборки (62 %). В группах монолингов, с элементарным и самостоятельным уровнями владения иностранным языком этот фактор описывает, соответственно, 14 %, 35 % и 16% общей дисперсии. Это говорит о том, что по роли таких понятий, как трудолюбие, инициативность, уравновешенность и «сила» в структуре субъективных представлений о людях, связанных с процессом становления ИБ, группа монолингов наиболее близка группам с элементарным и самостоятельным уровнями владения ИЯ. Фактор «неприятные – вызывают симпатию» во всех группах, где был выявлен получил примерно такую же факторную нагрузку, как и для всей выборки (15 %).

Аналогичные третьему фактору всей выборки факторные решения были выявлены у 6 групп. Фактор «дружелюбие – эгоистичность» был выявлен у группы с гуманитарным типом образования, монолингов и билингов. При этом присутствуют специфические аспекты: например, в группе билингов в этом факторе вместо шкалы «эгоистичные – отзывчивые» был выявлен конструкт «общительные – закрытые». У групп женщин, с естественнонаучным типом образования и высоким уровнем дискурсивных способностей был выявлен фактор «чувство собственного превосходства – скромность», в котором отсутствует негативные коннотации, связанные с эгоистичностью.

Фактор «открытость новому опыту – ограниченность» был выявлен у 3 групп: с гуманитарным типом образования, с самостоятельным уровнем владения иностранным языком и низким уровнем дискурсивных способностей. Основными для этого фактора конструктами являются «любопытные – безразличные к новому» и «простые – сложные».

Для некоторых групп были выявлены уникальные, специфические факторы. Для группы монолингов был выделен фактор «эксцентричные – обычные», для группы с

лингвистическим типом образования – ««напористые» - закрытые», для группы мужчин – «незаурядные – обычные», для группы с наличием различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка» - «покровительственное отношение – равнодушие» и «инициативность – инертность». Для обеих групп с наличием и отсутствием различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка» был выявлен фактор «трудолюбие – апатия».

Наиболее схожими по содержанию факторов оказались группы билингов, уровнем владения иностранным языком С1 и С2, женщин и людей с лингвистическим образованием. Во всех этих группах первым фактором оказался «энтузиазм – апатия», а вторым «неприятные – вызывают симпатию».

Было обнаружено, что размерность семантического пространства не менялась у контрастных групп, когда выборка делилась по наличию/отсутствию различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я» как носитель языка» и полу. Наибольшее количество факторов было выделено в группах с высоким уровнем дискурсивных способностей, с гуманитарным типом образования и монолингвов. Наименьшее – у групп с элементарным уровнем владения иностранным языком и со средним образованием.

При применении метода объединенных данных фактор «энтузиазм – апатия» был выявлен при делении выборки по всем критериям, кроме наличия/отсутствия различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я», если бы владел (а) иностранным языком как носитель языка». По сравнению со всей выборкой были дополнительно выявлены конструкты «безответственные – ответственные» и «общительные – закрытые». По фактору «сложность в общении – закрытость» значимый сдвиг проходит между контрастными группами монолингвов и билингов, с элементарным и со свободным уровнями владения иностранным языком, с высоким и низким уровнями дискурсивных способностей и мужчин и женщин. Значимый сдвиг между группами с наличием и отсутствием различий в представлениях между объектами ««Я» сейчас» и ««Я», если бы владел (а) иностранным языком как носитель языка» проходит по фактору «неприятные – вызывают симпатию».

Выводы по 3 главе.

При анализе структуры субъективных представлений **полной выборки** о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ, было выявлено 3 фактора: «энтузиазм – апатия», «неприятные и ограниченные – вызывающие симпатию» и «дружелюбие – эгоистичность».

Владение иностранным языком уменьшает размерность семантического пространства субъективных представлений о людях, отражающих сферу изучения ИЯ: для выборки людей, не владеющих ИЯ, выявлено 4 значимых фактора дифференциации персонажей, связанных с проблемами ИБ, для выборки билингвов – 3. У билингвов были выделены факторы «энтузиазм – апатия», «неприятные – вызывают симпатию» и «напористость – осторожность». Для монолингвов были выявлены факторы «сложность в общении – открытость», «энтузиазм – апатия», «эксцентричность – обычность» и «независимость и доминирование в общении – скромность и осторожность».

Сдвиг в семантической оценке людей, включенных в процесс изучения ИЯ проходит по осям «неприятные – вызывают симпатию» и «энтузиазм – апатия»: билингвы воспринимают персонажей, связанных с изучением иностранного языка, как людей более эмоциональных, дружелюбных, деятельных и сильных. Исключением является персонаж «человек, который считает, что для нормальной жизни достаточно одного языка» получивший более низкие оценки в группе билингвов. Персонажи «родственник-билингв», «преподаватель ИЯ» и «специалист-билингв» воспринимаются билингвами незначительно менее приятными. Монолингвы воспринимают персонажей, связанных с изучением иностранного языка, как более замкнутых, безынициативных, слабых и скорее неприятных в общении. Тот факт, что монолингвы оценивают людей, включенных в процесс усвоения ИЯ скорее негативно, а билингвы – скорее позитивно, может быть объяснен явлением гомофилии, предполагающим, что люди будут эффективнее взаимодействовать с теми, кто схож с ними по ряду качеств и характеристик (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001).

Показано, что у групп с уровнями **B1-B2** и **C1-C2** размерность семантического пространства выше (выявлено 3 фактора) по сравнению с группой с уровнем **A1-A2** (2 фактора). Эти результаты подтверждают уже полученные в других исследованиях результаты о повышении когнитивной сложности при усвоении ИЯ (Горская, 2005; Петрунова, 2009) Кроме этого большая размерность семантического пространства может говорить о более развитой коммуникативной компетенции (Торлопова, Низовских, 2017). У группы с уровнем владения **A1-A2** были выделены факторы «энтузиазм – апатия» и «сложность в общении – открытость». У группы с уровнем владения **B1-B2** были выделены факторы «открытость новому опыту – ограниченность», «энтузиазм – апатия» и «сложность в общении – открытость». У группы с уровнем **C1-C2** были выявлены факторы «энтузиазм – апатия», «неприятные – вызывают симпатию» и «скромность – надменность».

Наиболее значимый сдвиг в восприятии персонажей, связанных с проблемами ИБ, между группами людей с уровнями владения **A1-A2** и **C1-C2** проходит по осям «энтузиазм – апатия» и «сложность в общении – открытость», при этом различия по первой оси более значимы. Люди, владеющие ИЯ на уровне C1-C2, воспринимают людей, связанных с процессом становления ИБ как более деятельных, сильных, мобильных, ответственных и также эмоциональных. Люди с уровнем владения A1-A2 воспринимают людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, как более безынициативных, слабых, медлительных, безответственных и уравновешенных.

Показано, что **повышение уровня дискурсивных способностей (ДС)** увеличивает размерность семантического пространства субъективных представлений о людях, включенных в процесс изучения ИЯ. Для выборки людей с **высоким уровнем ДС** выявлено 4 значимых фактора дифференциации персонажей, связанных с проблемами ИБ: «энтузиазм – апатия», «неприятные – вызывают симпатию», «дружелюбие – закрытость» и «независимость и доминирование в общении – скромность и осторожность». Для выборки с **низким уровнем ДС** были выявлены факторы «энтузиазм – апатия», «неприятные – вызывают симпатию» и «открытость новому опыту – ограниченность».

Наиболее значимый сдвиг в восприятии людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, между двумя контрастными выборками проходят по осям «энтузиазм - апатия» и «сложность в общении – открытость», при этом различия по последней оси наиболее значимы. В определенном смысле фактор «сложность в общении-открытость» соотносится с осью дружелюбие-агрессивность пространства межличностных отношений по представлениям Т.Лири. При этом агрессивность в данном случае стоит понимать как «пассивную вербальную агрессию» (Ениколопов, 2001).

Люди с высоким уровнем дискурсивных способностей воспринимают людей, связанных с процессом становления ИБ, как более отзывчивых, простых, обычных, более дружелюбных, более активных и деятельных. Люди с низким уровнем дискурсивных способностей воспринимают людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, как более сложных, эгоистичных и необычных, закрытых для общения, для них эти люди - скорее слабые, пассивные и безынициативные.

Показано, что для группы с **гуманитарным образованием** было выявлено 4 значимых фактора: «энтузиазм – апатия», «открытость новому опыту – ограниченность», «дружелюбие – закрытость» и «скромность – надменность». Для группы **лингвистическим типом образования** были выделены 3 фактора: «энтузиазм – апатия», «неприятные – вызывают симпатию» и «напористость – скромность». Для группы с **естественнонаучным типом образования** были выявлены факторы «энтузиазм –

апатия», «неприятные – вызывают симпатию» и «независимость и доминирование в общении - скромность». Для группы со **средним образованием** были выделены факторы «сложность в общении - открытость» и «неприятные-вызывают симпатию». Бóльшая когнитивная сложность в описании других людей, предположительно, объясняется тем, что представители гуманитарных факультетов больше интересуются человеческими отношениями в силу своего профессионального выбора. Стоит отметить, что эти результаты не говорят о сложности личности самих испытуемых, в силу того, что сознание человека гетерогенно, и высокая когнитивная сложность в одной содержательной области может сочетаться с низкой когнитивной сложностью в другой (Петренко, 2010).

Наиболее значимый сдвиг в восприятии людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, между двумя группами с высшим и со средним образованием проходит по осям «энтузиазм - апатия». Сопоставление семантических пространств и объектов в них для групп респондентов с разными типами образования показывает, что наиболее высокие оценки и наибольший разброс в оценках по шкале «энтузиазм - апатия» характерен для респондентов с естественнонаучным и лингвистическим образованием. Наибольший разброс в оценках по оси «необычность-заурядность» характерен для семантического пространства респондентов с гуманитарным образованием. Для группы респондентов со средним образованием характерен наименьший разброс в оценках по обеим осям. Также они дали наиболее низкие оценки по фактору «энтузиазм - апатия».

Показано, что семантические пространства субъективных представлений об ИБ, построенные для групп испытуемых с **различиями и без различий в представлениях между объектами «Я сейчас» и «Я, если бы владел (а) ИЯ как носитель языка»**, обладают одинаковой размерностью – для каждой группы было выявлено по 3 значимых фактора. Для группы с различиями были выявлены факторы «покровительственное отношение - равнодушие», «инициативность – инертность» и «трудолюбие – апатия». Для группы без различий в представлениях между объектами «Я сейчас» и «Я как носитель языка» были выделены факторы «открытость новому - ограниченность», «неприятные – вызывают симпатию» и «трудолюбие – апатия».

Наиболее значимый сдвиг в восприятии людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, между двумя контрастными выборками проходит по осям «неприятные – вызывают симпатию». Люди без различий в представлениях между объектами «Я сейчас» и «Я, если бы владел (а) ИЯ как носитель языка» воспринимают персонажей, связанных с проблемами ИБ, как людей более замкнутых, неприятных, равнодушных и безответственных. Для людей, у которых есть такие различия, восприятие людей,

включенных в процесс изучения ИЯ, связано с такими характеристиками, как дружелюбность, заботливость, ответственность.

Показано, что семантические пространства субъективных представлений о людях, связанных с процессом становления ИБ, построенные для групп мужчин и женщин, обладают одинаковой размерностью – для каждой группы было выявлено по 3 значимых фактора. Для мужчин были выявлены факторы «авторитетность – заурядность», «неприятные – вызывают симпатию» и «смелость – осторожность». Для женщин такими факторами оказались «энтузиазм – апатия», «неприятные – вызывают симпатию» и «скромность – надменность».

Показательно, что шкала «ленивые – трудолюбивые» вошла в первый фактор у женщин и отсутствует в первых трех значимых факторах для мужчин. Возможно, что женщины более склонны связывать успешность процесса овладения иностранным языком с проявлением таких качеств, как трудолюбие и ответственность, то есть воспринимать ИБ как результат целенаправленной деятельности. В определенной степени эти результаты можно связать с имплицитными теориями заданности и «приращения» интеллекта (Dweck, 1999, Lou, 2014) и можно сказать, что женщины данной выборки скорее являются носителями теории приращения. Третий фактор у обеих групп связан с понятием независимо-доминирующего стиля межличностных отношений (Собчик, 1990). Тот факт, что у женщин в этом факторе присутствуют коннотации связанные с надменностью, говорит о том, что у женщин в отличие от мужчин активность воспринимается негативно.

Наиболее значимый сдвиг в восприятии персонажей, связанных с усвоением ИЯ между мужчинами и женщинами проходит по осям «энтузиазм - апатия», «сложность в общении - открытость». Мужчины воспринимают людей, включенных в процесс изучения ИЯ, как более активных, ответственных, простых, скромных и эмоциональных. Женщины воспринимают людей, связанных с процессом становления ИБ как более пассивных, сложных, надменных, необычных и уравновешенных.

Выводы

Результаты выполненного исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Билингвы воспринимают людей, включенных в процесс усвоения ИЯ, как более эмоциональных, заботливых, дружелюбных, деятельных и сильных. Монолингвы воспринимают людей, связанных с процессом становления ИБ, как более уравновешенных, равнодушных, замкнутых, безынициативных и слабых.

2. Были обнаружены модификации структуры представлений о людях, включенных в процесс изучения ИЯ, обусловленные различными характеристиками выборки: уровень владения ИЯ, тип образования, наличие/отсутствие различий в представлениях «Я сейчас» и «Я как носитель языка», уровень дискурсивных способностей, пол.

3. Факторы «энтузиазм - апатия», «неприятные – вызывают симпатию» и «дружелюбие - эгоистичность» являются общими для всей выборки испытуемых и образуют основу структуры субъективных представлений о людях, включенных в процесс усвоения ИЯ.

4. Наиболее схожими по содержанию факторов оказались следующие группы: билингвы, с уровнем владения иностранным языком С1 и С2, женщины и люди с лингвистическим образованием. Во всех этих группах первым фактором оказался «энтузиазм – апатия», а вторым «неприятные – вызывают симпатию».

5. Размерность семантического пространства не меняется у контрастных групп, образованных по наличию/отсутствию различий в представлениях о себе и по полу. Наибольшее количество факторов выделено в группах с высоким уровнем дискурсивных способностей, с гуманитарным типом образования и монолингвов. Наименьшее – у групп с уровнем А1-А2 владения ИЯ и со средним образованием.

Заключение

В ходе выполнения диссертационного исследования были решены следующие поставленные задачи и сделаны соответствующие выводы.

Проведен теоретический анализ литературы по следующим аспектам процесса изучения иностранного языка: понятие билингвизма и классификация его видов (Корсини, Ауэрбах, 2006; Леонтьев, 2005; Белянин, 2003 и др.); влияние личностных особенностей на усвоение ИЯ (Марищук, 1999; Добрынина, 2004); влияние билингвизма на когнитивные способности (L. Wei, A. Pavlenko и др.); иноязычные способности (Кабардов, 2001; Robinson, 2013; Verhagen, Leseman, 2016 и др.) и межличностное восприятие билингвизма (Barcelos & Kalaja, 2011; Lou, Noels, 2014 и др.). В нашем исследовании мы основывались на следующем определении искусственного билингвизма: это вид билингвизма, который предполагает усвоение второго языка в учебной обстановке с помощью волевых усилий и специальных методов и приемов; формирование же естественного вида билингвизма происходит в соответствующей языковой среде, как правило, без осознания специфики языковой системы (Белянин, 2003).

Было показано, что феномен искусственного билингвизма является поэтапным процессом овладения ИЯ в учебной обстановке. С. Крашен и Т. Тэррелл предложили естественный подход к усвоению ИЯ и выделили основные этапы процесса усвоения ИЯ: предречевой, раннеречевой, речевой, этап порогового свободного владения и этап продвинутого свободного владения (Krashen, Terrell, 1983). Были предложены и другие модели представления процесса формирования ИБ как поэтапного процесса (Gardner, 1996, Баграмова, 1993, Черничкина, 2006). Основными психологическими аспектами искусственного билингвизма оказались:

- Мотивационные факторы: мотивации изучения ИЯ, интерес к изучению ИЯ, позитивное отношение к носителям ИЯ, интегративная ориентация и уровень этноцентризма (Gardner, 2000; Dörnyei, 2009);
- Уровень языковой тревожности (Horwitz E. K., Horwitz M. V., Cope J., 1986);
- Вторичная языковая личность (Халеева, 1989);
- Межкультурная коммуникация (Халеева, 2000);
- Субъективные представления о людях, включенных в процесс усвоения иностранного языка (Воронин, Рафикова, 2016).

Каждый этап становления ИБ характеризуется своеобразным сочетанием различных психологических компонентов. Наше исследование констатировало изменения уровня и характера мотивации к изучению ИЯ; изменения уровня языковой

тревожности; постепенное формирование вторичной языковой личности, новой языковой и концептуальной картины мира; формирование вторичного языкового сознания, когнитивного сознания и прагматикона (Воронин, Рафикова, 2017б). Было установлено, что на последних стадиях становления ИЯ межкультурная коммуникация радикально меняется, «наполняется новыми когнитивными стратегиями, знанием новых коммуникативных ситуаций и навыками корректного общения в них» (Воронин, Рафикова, 2017б); конструируются межкультурные интеракции. Гибкость, подвижность и многомерность билингвального сознания влечет за собой трансформации структуры субъективных представлений об ИБ. Продвинутой и свободной уровни становления ИБ характеризуются преобладанием в структуре субъективных представлений оценок интеллектуального уровня и отношения человека к труду, появлением «чувства превосходства» и «покровительственного отношения» к окружающим и более дифференцированным восприятием себе подобных (Воронин, Рафикова, 2016).

На разных этапах становления ИБ психологические компоненты феномена ИБ сочетаются по-разному. Следствием этого являются определенные изменения личности билингва, она «усложняется» по сравнению с человеком, который не владеет ИЯ, что должно отражаться в различиях в межличностном восприятии и представлениях о себе. Нами был разработан частный семантический дифференциал для исследования структуры субъективных представлений об ИБ.

Был проведен сравнительный анализ субъективных представлений об ИБ у всех испытуемых, а также показаны специфические различия в представлениях респондентов различных групп испытуемых. Таким образом внесен вклад в расширение представлений о феномене искусственного билингвизма. Исследованы специфические факторы (пол, факт владения/невладения иностранным языком, тип образования, уровень владения иностранным языком, уровень дискурсивных способностей), влияющие на структуру субъективных представлений об искусственном билингвизме. Апробирована методика частного семантического дифференциала для исследования субъективных представлений об искусственном билингвизме. Полученные в работе результаты могут быть использованы для интенсификации дальнейших исследований искусственного билингвизма.

Список литературы

1. Абдуллаева М.М. Психосемантические особенности объекта труда медиков с разной степенью выраженности их профессионального выгорания / М.М. Абдуллаева // В сборнике: психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие. Материалы IV Международной научной конференции: в 2-х томах. Ответственные редакторы: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. - 2016. - С. 108-110.
2. Абдуллаева М.М. Семантические особенности приоритетных ценностей учителей средней школы / М.М. Абдуллаева // В сборнике: современная психология образования: проблемы и перспективы материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Воронежский государственный педагогический университет; Российское психологическое общество; Департамент образования, науки и молодежной политики Воронежской области. - 2016. - С. 133-136.
3. Абдуллаева М.М. Психосемантические особенности содержания профессионального опыта архитекторов и строителей / М.М. Абдуллаева // В сборнике: Когнитивное моделирование. Труды Четвертого Международного форума по когнитивному моделированию. В 2-х частях. - 2016. - С. 257-266.
4. Абдуллаева М.М. Возможности психосемантического подхода к изучению содержания профессионального опыта специалистов / М.М. Абдуллаева // Мир психологии. - 2017. - № 3 (91). - С. 209-217.
5. Акимова М.К. Психологическая диагностика / М.К. Акимова. - СПб.: Питер, 2005. - 303с.
6. Алыбина, А.Т. Роль памяти в изучении иностранных языков/А.Т. Алыбина //Теоретические и экспериментальные исследования в области психологии и методики обучения иностранным языкам. Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1975. – Вып.97. – С.5-22.
7. Андреева Т. В. Психология современной семьи. Монография / Т.В. Андреева. — СПб.: Речь, 2006. - 436 с.
8. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики /Е.Ю. Артемьева. - М: Смысл, 1999.-350 с.
9. Баграмова Н.В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как второму иностранному в педагогическом вузе: автореф. дис. ... док.филол. наук: 13.00.02/ Баграмова Нина Витальевна. – СПб., 1993. – 31 с.

10. Бадикова, И. К. Особенности этнического сознания представителей нанайского и русского этносов / И. К. Бадикова // Труды СГА [Современной гуманитарной академии]. - 2009. - № 2. - С. 98-105.
11. Базовый уровень владения английским языком: с нуля и до А2 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://skyeng.ru/articles/english-levels-a0-a1-a2>.
12. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов / Т.М. Балыхина.- М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.- 185 с.
13. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам/ Б.В. Беляев. - М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
14. Белянин В.П. Психолингвистика / В.П. Белянин.- М.: МПСИ, 2003. - 232 с.
15. Богус М.Б. Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых / М.Б. Богус // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология.- 2008. - № 7. - С. 40-44.
16. Богус М. Б. Развитие умственных способностей младших школьников в условиях адыго-русского двуязычия / М.Б. Богус.- Directmedia, 2015.- 344 с.
17. Бондаревская О.И. Психологическое изучение способностей к иностранному языку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Бондаревская Ольга Игоревна. -Москва, 1998. - 139 с.
18. Брыксина, И.Е. Концепция билингвального/бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности) [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Брыксина Ираида Евгеньевна. – Тамбов, 2009. – 41 с. – Режим доступа: <http://vak1.ed.gov.ru/ru/dissertation/subscription/printable.php?print=1&id54=4330>.
19. Бурькин А. А. Языки малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в динамике изменений образовательной языковой среды [Электронный ресурс] / А.А. Бурькин // Языковое разнообразие в киберпространстве: российский и зарубежный опыт. - М., 2008. - С. 111-129 - Режим доступа: http://lingsib.iea.ras.ru/ru/round_table/papers/burykin.shtml.
20. Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии / Н.П. Бусыгина. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 423 с.
21. Василенко Е. А. Структура психологической готовности к межкультурной коммуникации у студентов педагогического университета, обучающихся по профилю «Иностранный язык» / Е.А. Василенко // Приоритетные направления развития науки и образования.- 2016.- 2 (9). - С. 115-117.

22. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) [Электронный ресурс] / Е.М. Верещагин.- М.: Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 162 с. – Режим доступа: https://www.directmedia.ru/bookview_252566_psihologicheskaya_i_metodicheskaya_harakteristika_dvuyazyichiya_bilingvizma/
23. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М., 1990. - 246 с.
24. Воронин А.Н. Методика диагностики дискурсивных способностей на материале повседневной лексики / А.Н. Воронин // Экспериментальная психология. - Т.7. №2.- Москва, 2014- С.94–112.
25. Воронин А.Н. Исследование структуры представлений об искусственном билингвизме методом репертуарных решеток / А.Н. Воронин, А.С. Рафикова // В сборнике: Педагогика и психология: от вопросов к решениям: Сб. науч. тр.по итогам международной научно-практической конференции. - Томск, 2016. - С. 65 – 68.
26. Воронин А.Н. Структура субъективных представлений об искусственном билингвизме / А.Н. Воронин, А.С. Рафикова // Успехи современной науки. -2017.- №4. – С. 124-130.
27. Воронин А.Н. Феноменология искусственного билингвизма: психологические аспекты проблемы [Электронный ресурс] / А.Н. Воронин, А.С. Рафикова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. - 2017. - Т. 6. № 2А.- С. 96-107. – Режим доступа: <http://publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2017-2/9-voronin.pdf>.
28. Воронин А.Н., Рафикова А.С. Феноменология искусственного билингвизма: эмпирическое исследование психологических аспектов проблемы // Психология и Психотехника. 2017. № 2. С. 20-32.
28. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский. – Москва-Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство // Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей / Л.С. Выготский. – Москва-Ленинград: ГУПИ, 1935. – С. 53-72. – Режим доступа : <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79868>.
29. Гальскова Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб.,пособие для студ. Лингв.Ун-тов и фак. Ин.яз.высш. пед. учеб. Заведений / Н.Д. Гальскова, Н,И. Гез. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.- с.336
30. Гаврилова Е.В. Лингвистические способности и их когнитивные детерминанты: современные перспективы исследований [Электронный ресурс] / Е.В. Гаврилова //

- Электронный журнал «Современная зарубежная психология». - 2015. - Том 4. № 4. - С. 30—38. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/79985/jmfp_2015_4_n5_Gavrilova.pdf.
31. Гришаев, М.П. Психологические механизмы взаимодействия мотивации и способностей студентов в обучении иностранным языкам: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07./М.П. Гришаев, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. — Нижний Новгород, 2010. — 19с.
32. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А.Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 7. - С. 145.
33. Добрынина Е.Н. Влияние психотипологических характеристик личности на особенности изучения иностранного языка [Электронный ресурс]: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Ставроп. гос. ун-т. - Ставрополь, 2004. - 22 с. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/vliyanie-psikhotipologicheskikh-kharakteristik-lichnosti-na-osobennosti-izucheniya-inostrann#ixzz57rtBaaIq>.
34. Дьяков С.И. Семантический дифференциал субъектности личности. методика исследования / С.И. Дьяков // Мир психологии. -2015. -№ 3. -С. 130-141.
35. Залевская, А.А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: учеб.пособие / А.А. Залевская, И.Л. Медведева. – Тверь, 2002. - 194 с.
36. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1970. – №1. – С.38-46.
37. Зорькина О.С. К вопросу о структурных составляющих иноязычных способностей/О.С. Зорькина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты.- 2014.- № 25.-С.31-38.
38. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально- типологический подход): дис. д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.07 / Мухамед Каншобиевич Кабардов.- М., 2001. - 354 с.
39. Калита В.В. Образ «типичного китайца» и «типичного русского» в представлении китайских студентов, обучавшихся в России / В.В. Калита, Е.Б. Марин // Национальный психологический журнал.-2013. -№ 3 (11).- С. 28-41.
40. Караулов Ю. М. Русский язык и языковая личность / Ю.М. Караулов - Изд. 7-е. - Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
41. Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук.– М., 1970. – 29 с.

42. Козырева О. А. Билингвизм как междисциплинарная проблема / О.А. Козырева // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2013. - № 13 (141). - С. 150-153.
43. Кожевникова О.В. Психосемантический анализ восприятия времени второкурсниками со склонностью к академической прокрастинации / О.В. Кожевникова // В сборнике: Актуальные тенденции социальных коммуникаций: история и современность Материалы Международной научно-практической конференции.- 2017. -С. 261-270.
44. Коровина К. Г. Характеристики художественного билингвизма (на материале произведений В.В. Набокова): дис. ... канд. фил.наук: 10.02.19 / Коровина Кристина Геннадьевна, 2016.- 192 с.
45. Кочкина О.М. Дискурсивные способности в процессе интенсивного изучения иностранного языка / О.М. Кочкина, А.Н. Воронин // Познание в структуре общения / Под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. - Москва: Институт психологии РАН,2009. - С. 262—270.
46. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: ИТДГК, 2003. – 375 с.
47. Кузьмин М.Ю. Особенности использования методики «семантический дифференциал» при изучении динамики личностной идентичности / М.Ю. Кузьмин // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология.- 2017.- Т. 19. - С. 40-47.
48. Леонтьев, А.А. Память в усвоении иностранного языка/А.А. Леонтьев//Иностранные языки в школе. – 1975. - №3.- С.91-96.
49. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев; 3-е изд., стереотип. = М.: КомКнига, 2005. - 230 с.
50. Логинова Н.А. Некоторые итоги развития биографического метода психологии в XX веке / Н.А. Логинова // Методология и история психологии. - 2006. -Т. 1. № 2. - С. 67-81.
51. Марищук Л. В. Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития: автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.07. - Санкт-Петербург, 1999. - 36 с.
52. Мельникова О.Т. Фокус – группы: Методы, методология, моделирование: учебное пособие / О.Т. Мельникова. - М.: Аспект – Пресс, 2007. - 320 с.
53. Молчанова, Е.В. Психологические детерминанты успешности овладения иностранным языком / Е.В. Молчанова // Психологический журнал. – 2006. – №1(9). – С. 64-68.

54. Мошкова, Г.Ю. Биографический метод и проблема психологии личности ученого / Г.Ю. Мошкова // Вопросы психологии / Ред. Е.В. Щедрина. – 1994. – №2. – с. 131-142.
55. Павлов Д. Н. Когнитивные стратегии обозначения формы объектов в русском и английском языках [Электронный ресурс]: автореф. дисс. ... к. филол. н. : 10.02.19 / Д.Н. Павлов.- Орёл, 2007. - Режим доступа: <https://vivaldi.nlr.ru/bd000204516/view>.
56. Панкова С.Ю. Специфика пространственно-временной модели мира у этносов, формировавшихся в несходных географических условиях / С.Ю. Панкова // Вестник славянских культур. -2013.- Т. 30. № 4. -С. 91-95.
57. Петренко В.Ф. Психосемантические исследования мотивации / В.Ф. Петренко // Вопросы психологии. - 1983. - № 3. - С. 29-39.
58. Петренко В.Ф. Построение семантических пространств как метод и форма модельного представления / В.Ф. Петренко // Вестник Самарского Университета.- 1998.- № 3. - С.132-141.
59. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. - М.: Книга по Требованию, 2012. - 208 с.
60. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. - 3-е изд., доп. - М.: Эксмо, 2010. -480 с.
61. Пилипчук Л.С. Психосемантическое исследование коммуникативного поведения старшеклассников / Л.С. Пилипчук, О. Беленко // Проблемы современного педагогического образования. -2016. -№ 51-3. -С. 344-351.
62. Плехов, А.Н. Психология вторичной языковой личности/А.Н. Плехов, В.В. Рыжов. – Нижний Новгород, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 235 с.
63. Полянская, О.С. Мотивационные факторы развития лингвистических способностей: дис. канд. психол. наук: 19.00.01/О.С. Полянская. – Новосибирск, НГПУ, 2002 – 272с.
64. Потёмкина Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности / Е.В. Потёмкина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. - 2013. - Т. 1. № 2. - С. 215-224.
65. Похилько В.И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В.И. Похилько, Е.О. Федотова // Вопр. психол. -1984.- №3. - С.151-157.
66. Протасова Е. Ю. Методика развития речи двуязычных дошкольников [Электронный ресурс] / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина.- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. - 253 с. – Режим доступа: <http://static.my-shop.ru/product/pdf/97/962625.pdf>.
67. Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / под ред. : Р. Корсини, А. Ауэрбаха ; науч. ред. пер. на рус. А. А. Алексеева. – Санкт Петербург : Питер, 2006. – 1094 с.

68. Птицына, И. Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре) [Электронный ресурс] / И.Ф. Птицына // Современные проблемы науки и образования. - 2007. - № 3. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_9925400_62867257.pdf .
69. Пузанова Ж.В. Использование психосемантических методов в изучении этнических стереотипов / Ж.В. Пузанова, А.В. Медведева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология.- 2013. -№ 1. -С. 87-116.
70. Решетникова, Т.К. Зависимость успешности овладения иностранным языком от особенностей речемыслительной деятельности субъекта обучения (на материале иноязычных способностей): автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07./Т.К. Решетникова. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1981. – 16с.
71. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2006. – 713 с.
72. Рябова М.А. Специфика ценностных ориентаций представителей коренных малочисленных народов Севера / М.А. Рябова // Вестник Кемеровского государственного университета. -2016. -№ 1 (65). -С. 115-121.
73. Рябова М.А. Специфика ядерного слоя образа мира представителей коренных малочисленных народов Севера / М.А. Рябова // Азимут научных исследований: педагогика и психология.- 2017.- Т. 6. № 2 (19).- С. 292-295.
74. Рябова М.А. Семантические оценки этнических стереотипов и образа жизни представителей коренных малочисленных народов Севера / М.А. Рябова, В.П. Серкин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. - 2016. - № 3. - С. 48-58.
75. Серкин В.П. Изменения образа мира, образа жизни и представлений о себе при переживании экстремальной ситуации: новые эмпирические данные и рекомендации / В.П. Серкин // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности.- 2015. - № 5. - С. 322-334.
76. Серкин В.П. Психосемантика. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / В. П. Серкин. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 318 с.
77. Сигуан М. Образование и двуязычие: Пер. с фр. / М. Сигуан, У.Ф. Макки. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.
78. Сидоренкова Л.И. Возрастные различия в структуре языковых способностей и возможности их учета в процессе обучения иностранному языку / Л.И. Сидоренкова // Психология обучения.- 2008. - № 10. - С. 14—28.

79. Сорокина Е.И. Расширение когнитивной базы при многоязычии [Электронный ресурс] / Е.И. Сорокина // НАУКА-RASTUDENT.RU. – 2014. -№ 10. Режим доступа: <http://nauka-rastudent.ru/10/2028/>.
80. Торкунова О.И. Нарративные биографические интервью как метод изучения гендерной социализации и гендерных установок / О.И. Торкунова // Перспективы науки и образования. - 2013. - № 4. - С. 172-183.
81. Улановский А.М. История и векторы развития качественных исследований в психологии / А.М. Улановский // Методология и история психологии. - 2008.-Т. 3. № 2. - С. 129-139.
82. Франселла Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Франселла Ф., Д. Баннистер; общ.ред. и предисловие Ю.М. Забродина и В.И. Похилько. - М.: Прогресс, 1987. -236 с.
83. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста /И.И. Халеева // Язык–система. Язык–текст. Язык–способность. –М: Институт русского языка РАН, 1995. – С. 280 – 287.
84. Черничкина Е. К. К вопросу искусственного билингвизма / Е.К. Черничкина // Мир лингвистики и коммуникации [Электронный ресурс] — Тверь ТГСХА, ТИПЛиМК, 2006. — № 4(5). — Режим доступа: [http:// www.tverlingua by.ru](http://www.tverlingua.by.ru)
85. Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19 / Елена Константиновна Черничкина. - Волгоград, 2007. - 29 с.
86. Чернышева Н.С. Практикум по психологии интервью / Н.С. Чернышева.- Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 127 с.
87. Шмелев А. Г. Об устойчивости факторной структуры личностного семантического дифференциала / А.Г. Шмелев // Вестник Моск. ун-та, серия 14. Психология.- 1982.- № 2. - С. 63—67.
88. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А.Г. Шмелев. - М., 1983.-157 с.
89. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. - СПб: Речь, 2002. - 480 с.
90. Яцкевичюс, А.И. Основные компоненты иноязычных способностей/А.И. Яцкевичюс//Тезисы докладов на Прибалтийской межреспубликанской конференции по проблемам психологии труда, трудового воспитания, мышления и речи. – Вильнюс, 1960 трудового воспитания, мышления и речи. – Вильнюс, 1960. – С.19-20.

91. Adams-Webber J. R. Personal construct theory: Concepts and applications. Chichester: Wiley, 1979. - 239 p.
92. Ajani, T., & Stork, E. Creating a Semantic Differential Scale for Measuring Users' Perceptions and Attitudes toward Emerging Technologies. Proceedings of the Conference for Information Systems Applied Research [Электронныйресурс] – Режимдоступа: <http://proc.conisar.org/2013/pdf/2564.pdf>.
93. Al-Hoorie A. H. Unconscious motivation. Part I: Implicit attitudes toward L2 speakers. Studies in Second Language Learning and Teaching Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz. SLLT 6 (3). 2016. - pp. 423-454.
94. Ariani N., Sahid, A. Links between Learners Mindset and Language Learning Autonomous Language Learning History (LLH). English and Literature Journal.- 2016. – Vol 3, № 01. - pp. 35-41.
95. Baetens-Beardsmore H. Bilingualism: Basic Principles. Clevedon: Tieto LTD, 1982. -170 p.
96. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters, 2011.-504p.
97. Bialystok E. Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition. Cambridge University Press, 2001. - 288 p.
98. Biedron A. Neurology of foreign language aptitude. Studies in Second Language Learning and Teaching.SLLT 5 (1). 2015. – pp. 13-40
99. Biesanz, J.C., & West, S.G. Towards understanding assessments of the big five: multitrait-multimethod analyses of convergent and discriminant validity across measurement occasion and type of observer. Journal of personality.- 2004.- 72 (4).- pp. 845 – 876.
100. Biesanz J. C. The Social Accuracy Model of Interpersonal Perception: Assessing Individual Differences in Perceptive and Expressive Accuracy. Multivariate Behavioral Research.- 2010. - Vol. 45. Issue 5. - pp. 853 – 885
101. Biesanz J. C., Human L. J., Paquin A.-C., Chan M., Parisotto K. L., Saraccino J., Gillis R. L., Do We Know When Our Impressions of Others Are Valid? Evidence for Realistic Accuracy Awareness in First Impressions of Personality.Social Psychological and Personality Science. - 2011. - Vol. 2., Issue 5. - pp. 452 – 459.
102. CEFR language levels explained [Электронныйресурс] / Режимдоступа: <http://gostudylink.net/en/support/levels>.
103. Collins Cobuild Advanced Dictionary. Heinle Cengage Learning, 2009. – 1888 p.

104. Council of Europe. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment [Электронный ресурс] Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001. 206 p. - Режим доступа: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>.
105. Deguchi, C., Boureux, M., Sarlo, M., Besson, M., Grassi, M., Schön, D., et al. Sentence pitch change detection in the native and unfamiliar language in musicians and non-musicians: behavioral, electrophysiological and psychoacoustic study. *Brain Res.*- 2012.- 1455.- pp. 75–89.
106. Diener, C., & Dweck, C. An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1978 - pp. 451–462.
107. Divilová S. Semantic Differential as One of the Research Tools Suitable for Establishing the Attitudes of Pupils to Old Age and Seniors. *Universal Journal of Educational Research* 4(8). 2016. - pp.1858-1862.
108. Đokić I. The Use of Semantic Differential in Function of Measuring Image of the Company. *Economic Analysis*.2017, 1. - pp.50-61.
109. Dörnyei, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 1994, №78. - pp. 273-284.
110. Dörnyei Z., Skehan P. Individual differences in second language learning. In Doughty and M. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003.- 888 p.
111. Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. pp. 9-42.
112. Dweck, C. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press, 2000. – 195 p.
113. Dweck, C. S. Carol Dweck revisits the ‘growth mindset’. *Education Week* [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>.
114. Ellis, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008. - 1142 p.
115. Fantini A.E. *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective*. Clevedon, 1985. -265 p.

116. Foster P., Bolibaugh C., Kotula .A Knowledge of nativelylike selections in a l2: The Influence of Exposure, Memory, Age of Onset, and Motivation in Foreign Language and Immersion Settings. - Studies in Second Language Acquisition.- 2014.- 36 (1), - pp. 101-132.
117. Ganschow, L., Sparks R. Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. Language Teaching.- 2001.- 34.- pp. 79–98.
118. Gardner, R. C. Motivation and second language acquisition: Perspectives. Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL. -1996.- 18(2).- pp. 19-42.
119. Gardner, R. C. Correlation, Causation, Motivation, and Second Language Acquisition [Электронныйресурс] // Canadian Psychology, Vol 41(1), Feb 2000. pp.10-24. - Режимдоступа:
<https://pdfs.semanticscholar.org/9907/66883fb85e9ad3785dbd8e4886df477f5958.pdf>.
120. Gonzales E., Marchiondo L.A., Tan J., Wang Y. & Chen H. The Aging Semantic Differential in Mandarin Chinese: Measuring Attitudes toward Older Adults in China. Journal of Gerontological Social Work [Электронныйресурс] / Volume 60, 2017 - Issue 3.– Режимдоступа:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01634372.2017.1295122?journalCode=wger20>.
121. Grosjean, F. Studying Bilinguals. Oxford University Press, 2008. -314 p.
122. Hamers, J.F., Blanc M. Bilingualitéet bilinguisme. Belgique. Bruxelles, 1983.- 498 p.
123. Hemmati F., Sadeghi N. The relationship between intelligence ability types and learners' foreign language achievement. International Journal of Asian Social Science.-2015.- 5 (10).- pp. 561-569.
124. Jubera J. F. Working Memory and Phonological Short-term Memory in Second Language Learning. Universidad de La Rioja, Servicio de Publicacione [Электронныйресурс] / Режимдоступа: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001211.pdf.
125. Kalaja P. A Review of Five Studies on Learner Beliefs About Second Language Learning and Teaching : Exploring the Possibilities of Narratives [Электронныйресурс] / In T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen, & M. Suni (Eds.), Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning, 2015.–Режимдоступа: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/53193/16545>.
126. Kalaja, P. Student teachers' beliefs about L1 and L2 discursively constructed: A longitudinal study of interpretative repertoires [Электронныйресурс] / In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, & M. Ruohotie-Lyhty, Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016. - Режимдоступа: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137425959_6.
127. Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., & Aro, M. Revisiting Research on L2 Learner Beliefs : Looking Back and Looking Forward [Электронныйресурс] / In P. Garrett, & J. M. Cots (Eds.),

The Routledge Handbook of Language Awareness. New York: Routledge. – Режимдоступа: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/55878/kalajabarcelosaroroutledgefullversionfinal2016.pdf?sequence=1>.

128. Kelly G. A. The psychology of personal constructs. New York: Norton , 1955. - 206 p.
129. Kormos J., Sáfár A. Phonological short term-memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2008. Vol. 11. № 2.- pp. 261—271.
130. Kormos J. New conceptualizations of language aptitude in second language attainment // *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment / Eds. G. Granena, M. Long*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2013.- pp. 131—152.
131. Krashen, S. D., Terrell T.D. The natural approach: Language acquisition in the classroom. Hayward, CA: Alemany Press, 1983. - 183 p.
132. Kuure, O. Discovering Traces of the Past. Studies of bilingualism among School Pupils in Finland and in Sweden. Oulu: University of Oulu. – 1997.- 180 p.
133. Lambert W. E., Peal E. The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*. – 1962.- 27.3.- pp.1-23.
134. Li, S. The associations between language aptitude and second language grammar acquisition: A meta-analytic review of five decades of research. *Applied Linguistics*. - 36(3).- 2015- pp. 385–408.
135. Lightbown P.M., Spada N. *How Languages are Learned*. Oxford University Press; 4 ed., 2013. - 304 p.
136. Linck J.A., Weiss D. J. Can Working Memory and Inhibitory Control Predict Second Language Learning in the Classroom? *SAGE Open*.- October-December 2015.- pp. 1–11.
137. Lou, M., & Noels, K.. Language Learning Mindsets: Implications for Goal Orientations and Responses to Failure in Second Language Learning [Электронныйресурс]. - 2014.- Режимдоступа: <https://congress.cc.jyu.fi/pll2016/schedule/pdf/1161.pdf>.
138. Lou, M. & Noels, K. A. Language mindsets: Measurement and implications for goal orientations and responses to failure in language learning. *Modern Language Journal*, №1, Spr 2017. – pp. 214 – 243.
139. Lou, M. Changing Language Learning Mindsets: The Role of Implicit Theories of L2 Intelligence for Goal Orientations and Responses to Failure [Электронныйресурс].-2014. - Режимдоступа: <https://era.library.ualberta.ca/items/bcd23935-0149-446c-bde3-3abbd9c6718c>.
140. Lou, M. Mindsets, Goal Orientations and Language Learning: What We Know and What We Can Do [Электронныйресурс].-2016. – Режимдоступа:

- https://www.researchgate.net/publication/301339262_Mindsets_Goal_Orientations_and_Language_Learning_What_We_Know_and_What_We_Can_Do.
141. Mackey W.F. A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*. - 1970. - Vol. 3, Issue 4. - pp. 596-606.
142. Martin K.I., Ellis N. C. The roles of phonological short-term memory and working memory in L2 grammar and vocabulary learning [Электронный ресурс] / *Studies in Second Language Acquisition*.- 2012.- Vol. 34, Issue 03.- pp 379 - 413. - Режим доступа: http://www.personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/Martin%26EllisSSLA2012Offprint.pdf.
143. Martínez-Montes E., Hernández-Pérez H., Chobert J., Morgado-Rodríguez L., Suárez-Murias C., Valdés-Sosa P. A, Besson M. Musical expertise and foreign speech perception [Электронный ресурс] / *Frontiers in systems neuroscience*. - 2013. - Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnsys.2013.00084/full>.
144. Mercer, S. & Ryan, S. A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64, 2010.- pp. 436-444.
145. Min Woo Kim, Jun Seek Choi, Yang Seok Cho. The Korea University Facial Expression Collection (KUFEC) and Semantic Differential Ratings of Emotion [Электронный ресурс] / *The Korean Journal of Psychology*. Vol.30 No.4, 2011, - pp. 1189-1211. - Режим доступа: <http://www.dbpia.co.kr/Journal/ArticleDetail/NODE06368239>.
146. Mizera L., Tulviste T., Konstabel K. & Lausa E. Silent and Slow Estonians, Emotional and Fast Russians: A Comparative Study of Communication Stereotypes in Two Neighboring Countries [Электронный ресурс] / *Communication Quarterly*, Volume 61, 2013 - Issue 3. - Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01463373.2012.751927>.
147. Margono G. Multidimensional Reliability of Instrument for Measuring Students' Attitudes Toward Statistics by Using Semantic Differential Scale. *American Journal of Educational Research*. -2015, 3(1). - pp. 49-53.
148. MacIntyre et al. Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students. *Language Learning*.- 2003.- Vol. 53, S1.- pp. 537-564.
149. Macnamara J. The bilingual's linguistic performance: a psychological overview". *Journal of Social Issues*.-1967.- 23(2). -pp. 58-77.
150. Morgan, C. Musical aptitude and second-language phonetics learning: Implications for teaching methodology [Электронный ресурс].- 2004. - Режим доступа: summit.sfu.ca/system/files/iritems1/6519/b34634757.pdf.

151. Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*. -1977. - 35(4). – pp. 250-256.
152. Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clement, R. &Vallerand R.J. Why Are You Learning Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory // *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*. Ed Dornyei, Z. Malden (USA): Blackwell. 2003- pp.33-63
153. Ortega, L. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Routledge, 2013. – 320 p.
154. Osgood C., Susi G., Tannenbaum P.H. *The measurement of Meaning*. Urbana, 1957. – 347 p.
155. Pizzigrilli P., Antonietti A. Implicit theories of creativity in schoolchildren an exploratory study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 2, Issue 2, 2010. - pp. 4732-4736.
156. Rahmani K., Gnoth J., Mather D. A Psycholinguistic View of Tourists' Emotional Experiences [Электронныйресурс] / *Journal of Travel Research*. - 2018. Режимдоступа: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0047287517753072>.
157. Ramírez-Esparza N., Gosling S. D., Benet-Martínez V., Potter J., Pennebaker J. W. Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching // *Journal of Research in Personality*.- 2006.- V. 40. - pp. 99–120.
158. *Implicit and explicit learning of languages* / Ed. P. Rebuschat. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. - 489 p.
159. Robinson P. *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*.Routledge, 2013. - 756 p.
160. Rysiewicz J. *Measuring Foreign Language Learning Aptitude. Polish Adaptation of The Modern Language Aptitude Test By Carroll and Sapon*. Poznań *Studies in Contemporary Linguistics*.- 44(4).- 2008 - pp.569-595.
161. Salehi, M.,Sadighi F. The Relationship between Intelligence and Foreign Language Learning, and the Role of Practice.*Journal of Language, Culture, and Translation*.- 1(1).- 2012.- pp. 33–48.
162. Schlag A. P., Yoder D.G., Sheng Z. Words Matter: A Semantic Differential Study of Recreation, Leisure, Play, Activity, and Sport [Электронныйресурс] / *A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, Volume 30, 2017, Issue 1. – Режимдоступа: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1937156X.2015.11949724>.
163. Shin, Sarah J. *Developing in Two Languages: Korean Children in America* [Электронныйресурс].- Clevedon: Multilingual Matters Limited, 2004. – 208 p. -

Режимдоступа:

<https://gpreview.kingborn.net/444000/1c71dff2b8b4b86808ad28dfac09ca2.pdf>.

164. Skehan, P. A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press, 1998. - 324 p.

165. Slevc, L. R., and Miyake, A. Individual differences in second language proficiency: does musical ability matter? *Psychol. Sci.* – 2006. -17.- pp. 675–681.

166. Sparks R., Ganschow L. The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis // *Modern Language Journal*. 1993. Vol. 77. № 1.- pp. 58—74.

167. Sparks, R., Artzer ,M., 2000. Foreign language learning, hyperlexia, and early word recognition. *Annals of Dyslexia*.-50.- 2000. - pp. 189–211.

168. Sparks, R., J. Patton, L. Ganschow and N. Humbach, 2011. Subcomponents of second language aptitude and second-language proficiency.*Modern Language Journal*.- 95.- 2011- pp: 11-35.

169. Srivastava S., Guglielmo, S., Beer, J.S. Perceiving others' personalities: Examining the dimensionality, assumed similarity to the self, and stability of perceiver effects [Электронныйресурс] / *Journal of Personality and Social Psychology*. - 2010. - 98 (3). - Режимдоступа: <http://pages.uoregon.edu/sanjay/pubs/perceiverfx.pdf>.

170. Tenney E. R., Spellman B. A. Complex Social Consequences of Self-Knowledge. *Social Psychological and Personality Science*. - 2011. - Vol. 2. Issue 4.- pp. 343 – 350.

171. Titone R. On the Psychological Meaning of Bilinguality: Psychological Mechanisms of the Bilingual Person. In: *Actas do 5º Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Psicología Aplicada*. Porto: Faculdade de Letras de Universidade do Porto, 2000.- pp. 17 - 34.

172. Verhagen J., Leseman P. How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners.- *J. Exp. Child Psychol.* -2016. - №141.- pp. 65–82.

173. Vlckova J., Kubiato M. Perception of Genetics by Using of Semantic Differential at High School Students: Preliminary Results [Электронныйресурс] / *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2017, 14 (1). - Режимдоступа: <http://www.ejmste.com/Perception-of-Genetics-by-Using-of-Semantic-Differential-at-High-School-Students,79803,0,2.html>.

174. Yusoff Y. M., Ruthven I., Landoni M. Measuring Emotion: a New Evaluation Tool for Very Young Children [Электронныйресурс] / *Proceedings of the 4th International Conference*

on Computing and Informatics. – Режимдоступа:
<http://www.icoci.cms.net.my/proceedings/2013/pdf/pid126.pdf>.

175. Wen, Z., Skehan, P. A new perspective on foreign language aptitude research: building and supporting a case for “working memory as language aptitude” *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*.- núm. 60.- enero-junio, 2011.

Приложения.

Приложение 1.

Список биполярных конструктов, полученных в результате проведения теста репертуарных решеток.

цельные – не умеют контролировать свои эмоции	беспокойные – спокойные
эмоциональные – лицемерные	эмоциональные – разумные
серьезные – жизнерадостные	меланхолические – веселые
нервные – спокойные	веселые – депрессивные
открытые – скрытные	скрытные – разговорчивые
экстраверты – интроверты	неприятные в общении – «легкие»
неприятные в общении – отзывчивые	дружелюбные – дистанционные
общительные – дистанционные	«советчики» - малообщительные
дружелюбные – «одиночки»	целеустремленные и общительные – сидят дома
понимающие – навязывают свое мнение	надоедливые – улыбочивые
доброжелательные – хитрые	доброжелательные – «себе на уме»
«себе на уме» - альтруисты	доброжелательные – «ядовитые»
эгоцентричные – доброжелательные	завистливые – доброжелательные
доброжелательные – честолюбивые	хитрые – добродушные
доброжелательные – строгие	добрые - ненадежные
отзывчивые – эгоистичные	манипулирующие – отзывчивые
душевные – стервозные	открытые – переменчивые
открытые – высокомерные	хитрые – честные
искренние – лживые	добродушные – злобные
добрые – злые	веселые и отзывчивые – напыщенные и стервозные
изворотливые – дружелюбные	обаятельные и добрые – сложные
гневливые – добрые	притворные – искренние
добрые – ненадежные	ненадежные-приветливые
самоуверенные – добрые	хвастливые-скромные
самонадеянные – прислушиваются к чужому мнению	наглые-скромные
беспринципные – авантюрные	меркантильные – искренние
упрямые – безынициативные	безынициативные – деятельные
категоричные – уступчивые	уклончивые – прямолинейные
педантичные – оптимисты	ранимые-«толстокожие»
являются примером для подражания – легкомысленные	
склонны к авантюрному поведению - осторожные	

осторожные – авантюрные	спокойные – авантюрные
хващливые – хорошо воспитанные	претенциозные – скромные
скромные – надменные	скромные – самолюбивые
авторитетные – неорганизованные	ранимые – самоуверенные
«мягкие» - принципиальные	скептики – доверчивые
мечтатели – реалисты	быстрые – медлительные
медлительные – мобильные	торопливые – «ровные»
равновесные – суетливые	закрытые – властные
закрытые – смелые	интеллигенция – грубые манеры
эгоцентричные – эстеты, любят искусство	интеллектуалы - способны сопереживать
щедрые – способны любить	подвижные – малоподвижные
«ловелас» – отталкивающий	смешной персонаж
биллингвы – владеют одним языком	ушлые – прямолинейные
интересующиеся искусством – равнодушные к искусству («люди искусства»–«человек войны»)	
позитивный взгляд на жизнь – «лицо несет печаль»	харизматичные- апатичные
стремятся к легкой жизни за чей-то счет – рассчитывают на свои силы	
разгильдяи – низкая самооценка	знают себе цену – низкая самооценка
имеют свое видение мира – поступают так как всерьезные – легкомысленные	
артистичные, простые – зажатые	прагматичные – легкомысленные
способные на экспромт – «системные»	немеркантильные – любят деньги
хорошо знают английский язык – не знают английский язык	
активные – пассивные	креативные – некреативные
терпеливые – не любят ждать	заботливые – равнодушные
смелые – трусливые	жадные – бескорыстные
хващливые – смиренные	любят работать – ленивые
целеустремленные – нецелеустремленные	целеустремленные – ограниченные
легкомысленные – ответственные	организованные – сумасбродные
беззаботные – ответственные	целеустремленные – инертные
рассеянные – организованные	целеустремленные – безответственные
добросовестные – ленивые.	
любопытные- «пустые»	

Приложение 2.

Инструкция по проведению тестирования с помощью частного семантического дифференциала.

Ф.И.О. _____ ВУЗ _____

факультет _____ возраст _____

Уровень владения иностранным языком (выделить полужирным шрифтом):

A0 – почти нулевой (False Beginner)

A1 – начальный (Elementary)

A2 – Предпороговый (Pre-Intermediate)

B1 – Средний (Intermediate)

B2 – Продвинутый (Upper-Intermediate)

C1 – Уровень профессионального владения (Advanced)

C2 – Уровень владения в совершенстве (Proficiency)

Пожалуйста, подберите знакомых Вам людей на «роли», представленные в списке, но не повторяйтесь и выбирайте каждый раз нового человека под каждую роль. Впишите в таблицу имена этих людей (можно имена и отчества, любые обозначения человека, можно без фамилий) после соответствующих номеров. Если Вы не можете вспомнить человека, подходящего на ту или иную роль, то выберите похожего литературного героя или киногероя или просто представьте себе подходящего человека, назовите его и поставьте знак *, означающий, что это вымышленный персонаж.

Список репертуарных ролей.

1. Родственник, владеющий иностранным языком _____
2. Друг/подруга, владеющий иностранным языком _____
3. Преподаватель иностранного языка _____
4. Однокурсник (или коллега), знающий иностранный язык лучше, чем Вы _____
5. Человек, который считает, что для нормальной жизни достаточно одного языка
6. Человек, владеющий иностранным языком, на которого Вы хотели бы быть похожи (реальный человек или литературный/киногерой) _____
7. Человек, которому знание иностранного языка помогло добиться карьерных успехов, поспособствовало в профессиональной деятельности _____
8. Человек, которому знание иностранного языка помогло найти близких друзей, возлюбленного _____

9. Человек, для которого изучение иностранных языков является хобби _____
10. Человек, который хотел выучить иностранный язык, но не смог _____
11. Человек, владеющий редким иностранным языком _____
12. Трудовой мигрант, вынужденный общаться на русском языке, которого Вы часто встречаете (дворник, продавец и т.д.) _____
13. Специалист, для которого русский является вторым языком (врач, учитель, инженер и т. д.). _____

Оцените степень выраженности каждой из предложенных ниже характеристик у указанных Вами людей, поставив соответствующую оценку

-3, если качество выражено в сильной степени и тяготеет к левому полюсу, -2, если в средней, -1 – если в незначительной степени

3, если качество выражено в сильной степени и тяготеет к правому полюсу, 2, если в средней, 1 – если в незначительной степени

Заполнять таблицу нужно по строкам: сначала поставить оценки в строке «общительные – закрытые», потом в «ленивые -трудолюбивые» и т.д.

«левый полюс» оценки -3, -2, -1	Подобранные имена, фамилии или обозначения людей и персонажей													14. «Я» сейчас	15. «Я», если бы владел (а) иностранным языком как носитель языка	«правый полюс» оценки 1, 2, 3	
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.				
общительные																	закрытые
ленивые																	трудолюбивые
эмоциональные																	уравновешенные
слабые																	сильные
активные																	пассивные
эгоистичные																	отзывчивые
смелые																	осторожные
сложные																	простые
надменные																	скромные
мобильные																	медлительные
заботливые																	равнодушные
неприятные																	вызывают симпатию

безынициативные																деятельные
безответственные																ответственные
обычные																необычные
дружелюбные																замкнутые
безразличные к новому																любопытные

Приложение 3.

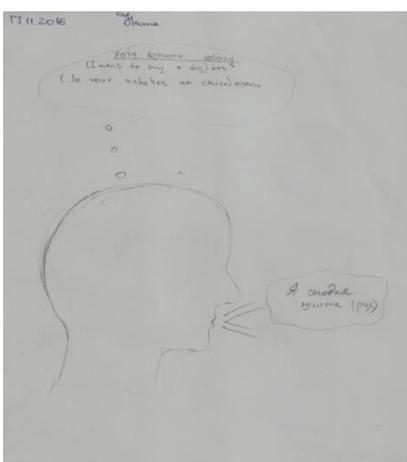
Примеры ответов и рисунков, полученных в ходе фокус-группы для изучения феноменологии искусственного билингвизма



17.11.16
Тема: Искусственный билингвизм

1) ощущение (3)
2) более разнообразий (9)
3) ощущение (2)
4) разнообразий (6)

Примеры чувства для того, чтобы комфортно чувствовал себя при путешествии в разные страны; при работе; при саморазвитии (повышение уровня образовательного интеллекта); при желании пережить в будущем



Приложение 4. Результаты статистической обработки данных.

Таблица 1. Полная объясненная дисперсия для группы монолингвов

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	7,928	46,634	46,634
2	2,428	14,283	60,917
3	1,716	10,097	71,014
4	1,594	9,374	80,388

Рисунок 1. График собственных значений для группы монолингвов

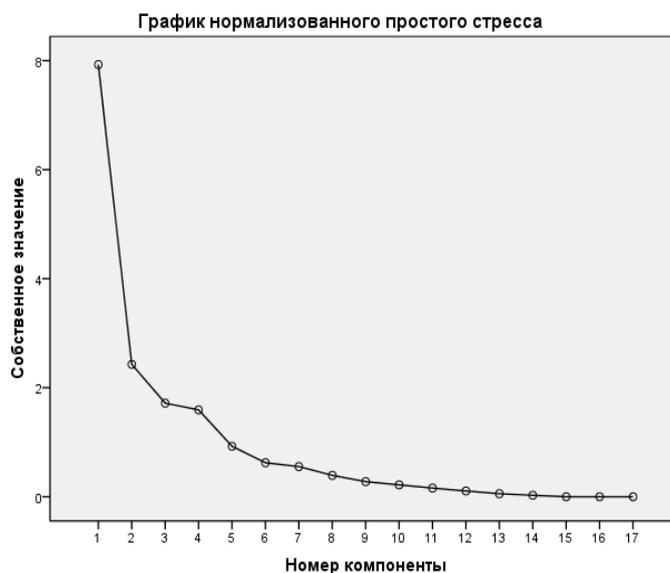


Таблица 2. Матрица повернутых компонент для группы монолингвов

	Компонента			
	1	2	3	4
общительные_закрытые	,821			
дружелюбные_замкнутые	,798			
неприятные_вызывают_симпатию	-,733			
активные_пассивные	,711			
заботливые_равнодушные	,710			
мобильные_медлительные	,601			
эмоциональные_уравновешенные		,868		
ленивые_трудолюбивые		,845		
безынициативные_деятельные		,737		
слабые_сильные		,736		
безответственные_ответственные		,671		
сложные_простые			-,845	
обычные_необычные			,802	
смелые_осторожные			-,757	
безразличные_к_новому_любопытные				
надменные_скромные				,882
эгоистичные_отзывчивые				,733

Рисунок 2. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «напористость - осторожность» и «энтузиазм-апатия» у билингвов

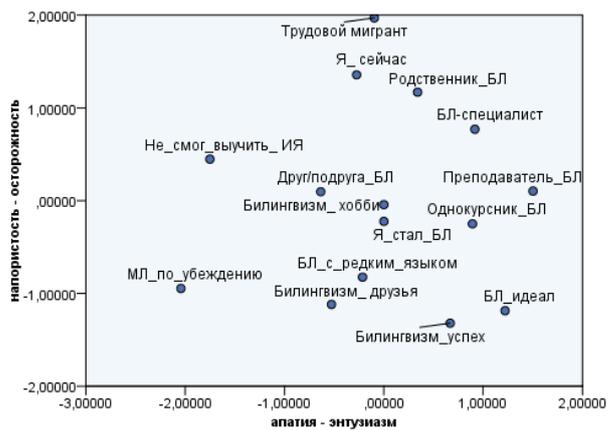


Рисунок 3. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «эксцентричность - обычность» и «открытость – сложность в общении» у монолингвов

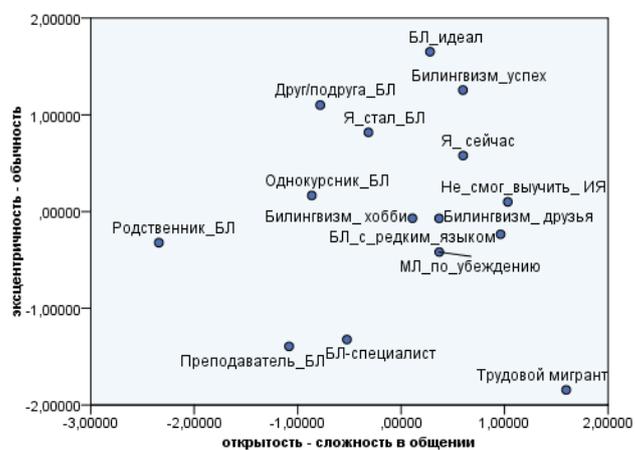


Рисунок 4. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «независимость и доминирование в общении - скромность»-«открытость – сложность в общении» у монолингвов

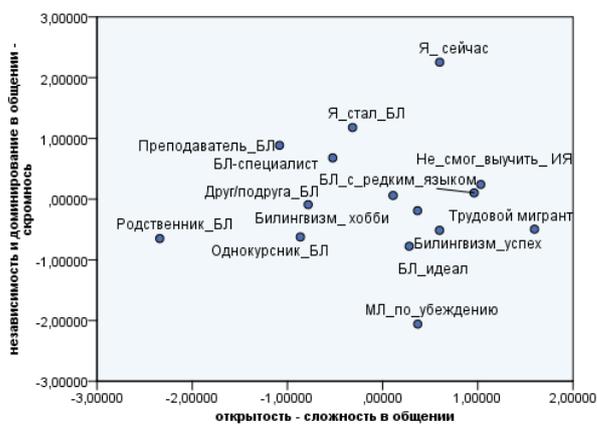


Таблица 3. Матрица повернутых компонент (A0, A1 и A2)

	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
ленивые_трудолюбивые	,940					
слабые_сильные	,833					
безынициативные_деятельные	,687					
эмоциональные_уравновешенные	,672					
мобильные_медлительные						
общительные_закрытые		-,920				
безответственные_ответственные		,793				
безразличные_к_новому_любопытные		,623				
неприятные_вызывают_симпатию						
заботливые_равнодушные			,871			
дружелюбные_замкнутые			,704			
активные_пассивные						
надменные_скромные				,908		
эгоистичные_отзывчивые				,884		
сложные_простые					-,833	
обычные_необычные					,757	
смелые_осторожные						,951

Таблица 4. Матрица повернутых компонент (B1 и B2)

	Компонента			
	1	2	3	4
безразличные_к_новому_любопытные	,893			
обычные_необычные	,873			
заботливые_равнодушные	-,811			
эгоистичные_отзывчивые	,794			
сложные_простые	-,736			
неприятные_вызывают_симпатию	,729		-,641	
безответственные_ответственные	,692	,623		
мобильные_медлительные	-,601			
эмоциональные_уравновешенные		,954		
ленивые_трудолюбивые		,889		
слабые_сильные		,698		
безынициативные_деятельные	,605	,660		
дружелюбные_замкнутые			,943	
общительные_закрытые			,682	
активные_пассивные			,602	
надменные_скромные				,889
смелые_осторожные				,842

Таблица 5. Матрица повернутых компонент (C1 и C2)

	Компонента		
	1	2	3
ленивые_трудолюбивые	,978		
слабые_сильные	,940		
безынициативные_деятельные	,881		
активные_пассивные	-,856		
обычные_необычные	,852		
безответственные_ответственные	,831		
мобильные_медлительные	-,826		
безразличные_к_новому_любопытные	,731	-,611	
сложные_простые	-,702		
смелые_осторожные	-,669		
заботливые_равнодушные		,916	
дружелюбные_замкнутые		,860	
эгоистичные_отзывчивые		-,852	
неприятные_вызывают_симпатию		-,771	
эмоциональные_уравновешенные		,659	
общительные_закрытые			
надменные_скромные			,916

Рисунок 5. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве факторов «сложность в общении - открытость» - «энтузиазм-апатия» для групп А0, А1-А2

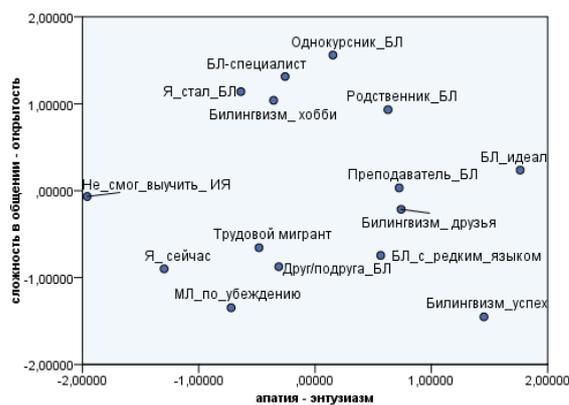


Рисунок 6. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «энтузиазм-апатия» - «ограниченность – открытость новому опыту» для групп В1-В2

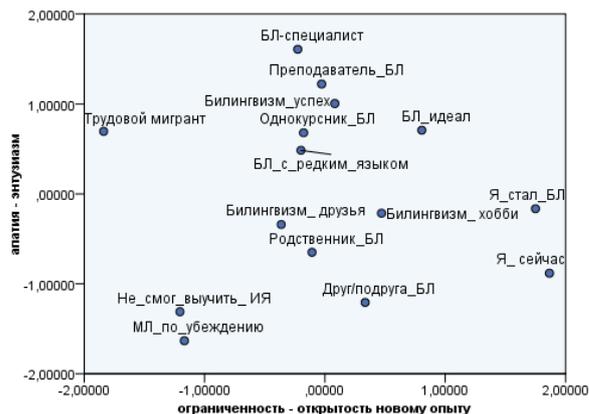


Рисунок 7. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «открытость – сложность в общении»-«ограниченность – открытость новому опыту» для группы В1-В2

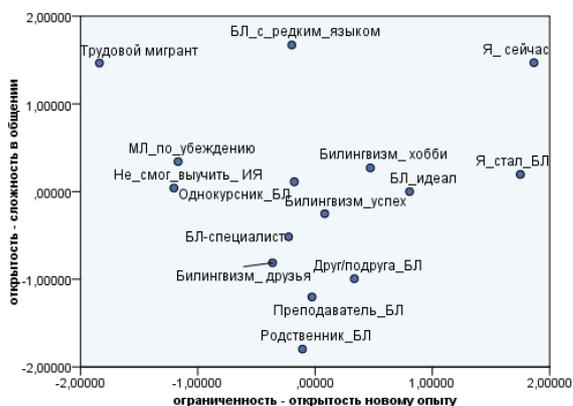


Рисунок 8. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «вызывают симпатию - неприятные»-«энтузиазм-апатия» для группы С1-С2

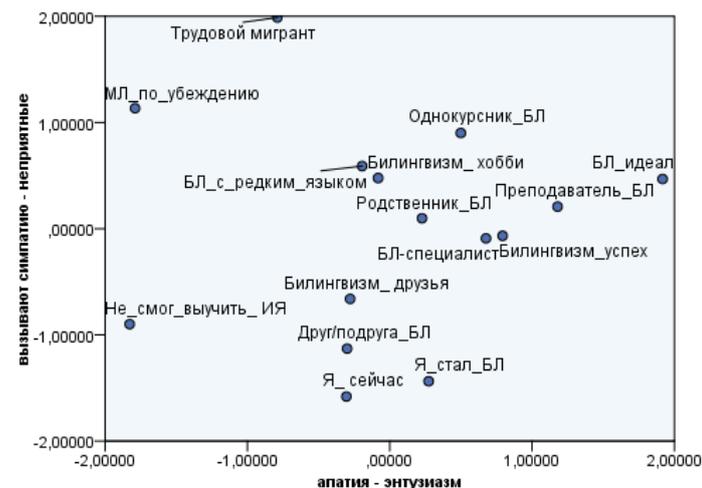


Рисунок 9. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «надменность - скромность»-«энтузиазм-апатия» для групп С1-С2

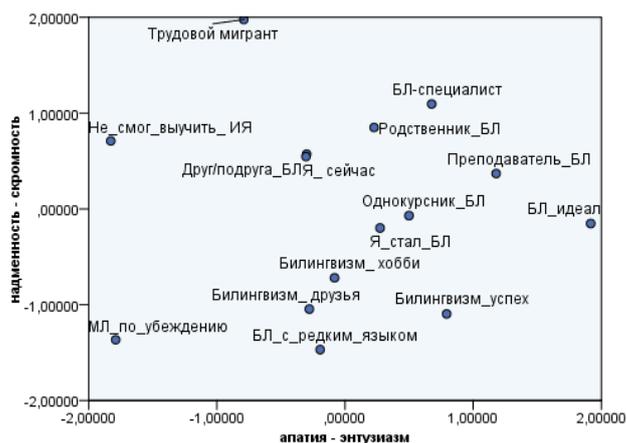


Таблица 6. Матрица повернутых компонент для группы с низким уровнем ДС

	Компонента		
	1	2	3
слабые_сильные	,919		
безынициативные_деятельные	,911		
активные_пассивные	-,896		
мобильные_медлительные	-,886		
общительные_закрытые	-,824		
ленивые_трудолюбивые	,823		
безответственные_ответственные	,811		
дружелюбные_замкнутые	-,786		
смелые_осторожные	-,765		
обычные_необычные	,713		
неприятные_вызывают_симпатию	,667		
безразличные_к_новому_любопытные	,641		-,630
заботливые_равнодушные		,863	
эмоциональные_уравновешенные		,804	
эгоистичные_отзывчивые		-,760	
надменные_скромные		-,601	
сложные_простые			,893

Таблица 7. Матрица повернутых компонент (высокий уровень ДС)

	Компонента			
	1	2	3	4
ленивые_трудолюбивые	,959			
слабые_сильные	,869			
эмоциональные_уравновешенные	,842			
активные_пассивные	-,762			
безынициативные_деятельные	,748			

мобильные_медлительные	-,729		
безответственные_ответственные	,715		
обычные_необычные	,694		
заботливые_равнодушные		-,915	
неприятные_вызывают_симпатию		,863	
сложные_простые		-,775	
эгоистичные_отзывчивые		,734	
безразличные_к_новому_любопытные		,664	
дружелюбные_замкнутые			,935
общительные_закрытые			,687
надменные_скромные			,951
смелые_осторожные			,614

Рисунок 10. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве факторов «неприятные – вызывают симпатию» - «энтузиазм-апатия» (низкий уровень ДС)

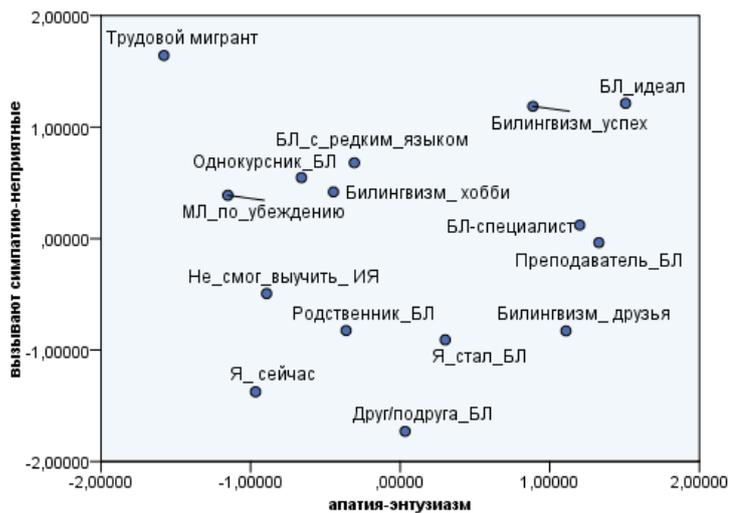


Рисунок 11. Семантическое пространство факторов «открытость новому опыту-ограниченность» - «энтузиазм-апатия» (низкий уровень ДС)

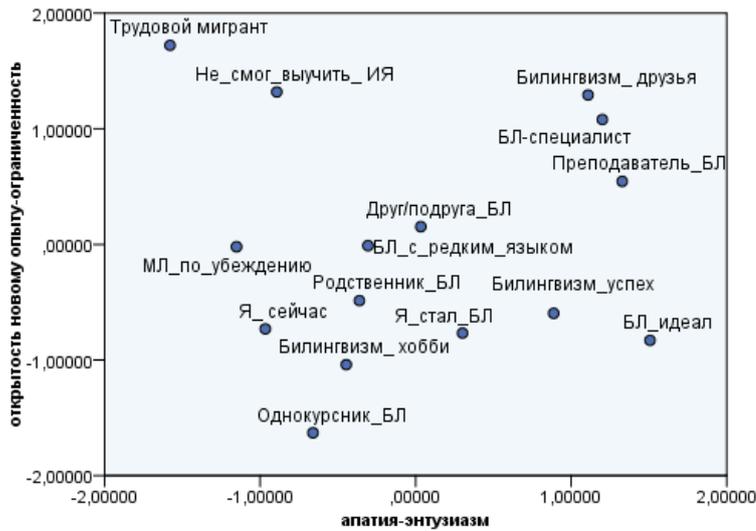


Рисунок 14. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «неприятные-вызывают симпатию» - «энтузиазм-апатия» (высокий уровень ДС)

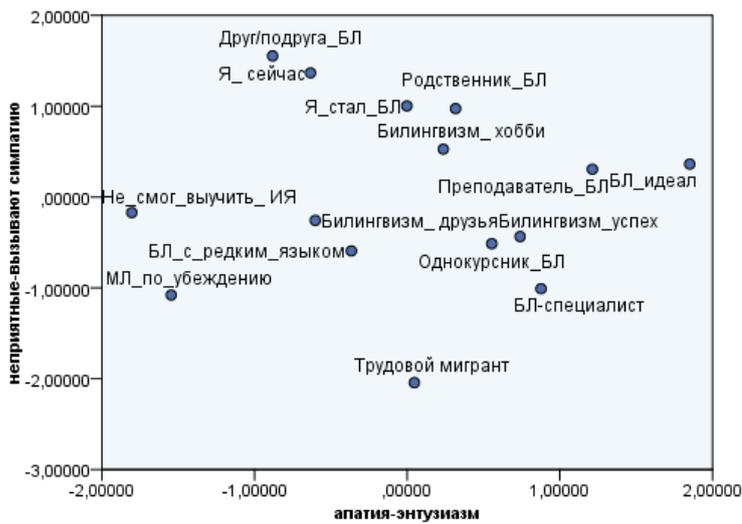


Рисунок 15. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «независимость и доминирование в общении - скромность» - «дружелюбие-закрытость» (высокий уровень ДС)

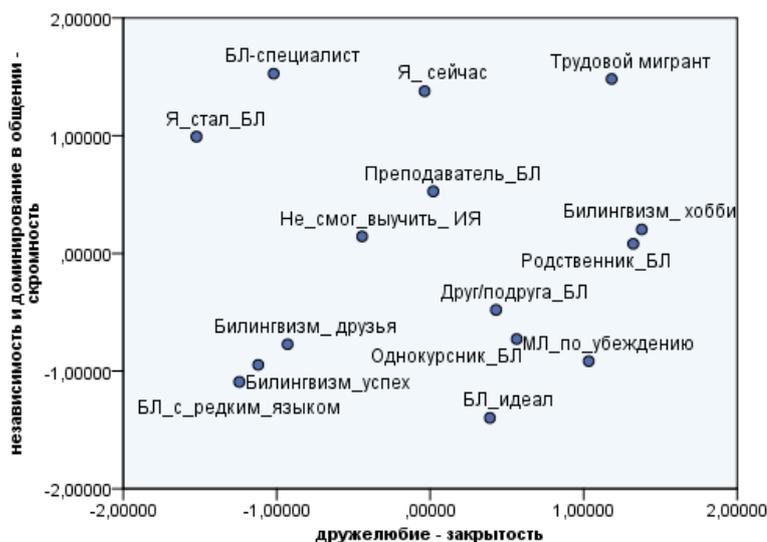


Таблица 8. Матрица повернутых компонент (лингвистическое образование)

	Компонента		
	1	2	3
ленивые_трудолюбивые	,948		
слабые_сильные	,838		
активные_пассивные	-,791		
безынициативные_деятельные	,786		
безответственные_ответственные	,775		
мобильные_медлительные	-,766		
эмоциональные_уравновешенные	,746		
обычные_необычные	,690		
заботливые_равнодушные		-,953	
неприятные_вызывают_симпатию		,887	
эгоистичные_отзывчивые		,823	
безразличные_к_новому_любопытные		,715	
дружелюбные_замкнутые		-,668	
сложные_простые		-,633	
надменные_скромные			,928
смелые_осторожные			,763
общительные_закрытые			,638

Таблица 9. Матрица повернутых компонент (гуманитарное образование)

	Компонента			
	1	2	3	4
ленивые_трудолюбивые	,883			
безынициативные_деятельные	,799			
слабые_сильные	,790			
эмоциональные_уравновешенные	,789			

активные_пассивные	-,759			
безответственные_ответственные	,745			
мобильные_медлительные	-,723			
смелые_осторожные				
сложные_простые		-,950		
обычные_необычные		,842		
безразличные_к_новому_любопытные		,797		
заботливые_равнодушные		-,621		
неприятные_вызывают_симпатию		,616		
дружелюбные_замкнутые			,889	
общительные_закрытые			,844	
надменные_скромные				,875
эгоистичные_отзывчивые				,807

Таблица 10. Матрица повернутых компонент (естественнонаучное образование)

	Компонента		
	1	2	3
ленивые_трудолюбивые	,934		
эмоциональные_уравновешенные	,843		
активные_пассивные	-,823		
безынициативные_деятельные	,815		
слабые_сильные	,814		
мобильные_медлительные	-,766		
безответственные_ответственные	,754	,624	
обычные_необычные	,633	,616	
заботливые_равнодушные		-,959	
неприятные_вызывают_симпатию		,873	
эгоистичные_отзывчивые		,849	
безразличные_к_новому_любопытные		,732	
дружелюбные_замкнутые		-,708	
сложные_простые		-,693	
общительные_закрытые			
надменные_скромные			,958
смелые_осторожные			,725

Таблица 11. Матрица повернутых компонент (среднее образование)

	Компонента						
	1	2	3	4	5	6	7
заботливые_равнодушные	,858						
сложные_простые	,763						
эгоистичные_отзывчивые	,720						

обычные_необычные	,873					
неприятные_вызывают_симпатию	-,786					
безразличные_к_новому_любопытные	-,737					
общительные_закрытые	,638					
эмоциональные_уравновешенные					-,831	
смелые_осторожные					,811	
дружелюбные_замкнутые						,839
мобильные_медлительные						,746
ленивые_трудолюбивые						,915
безынициативные_деятельные						,777
безответственные_ответственные						-,811
надменные_скромные						,604
слабые_сильные						
активные_пассивные						
						-,804

Рисунок 16. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «неприятные-вызывают симпатию» и «энтузиазм-апатия» (лингвистический тип образования)

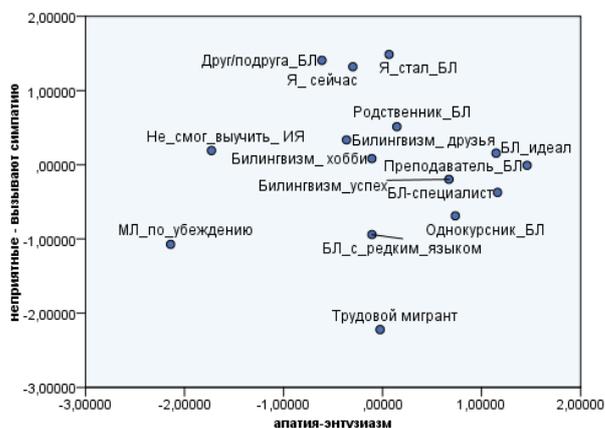


Рисунок 17. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «напористость - скромность» и «энтузиазм-апатия» (лингвистический тип образования)

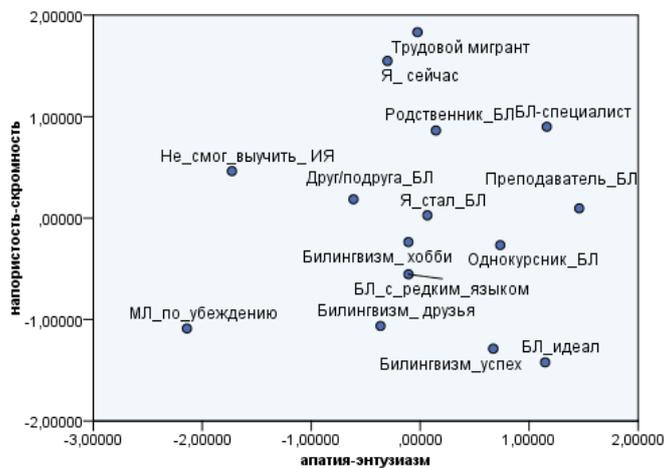


Рисунок 18. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «открытость новому опыту- ограниченность» и «энтузиазм-апатия» (гуманитарный тип образования)

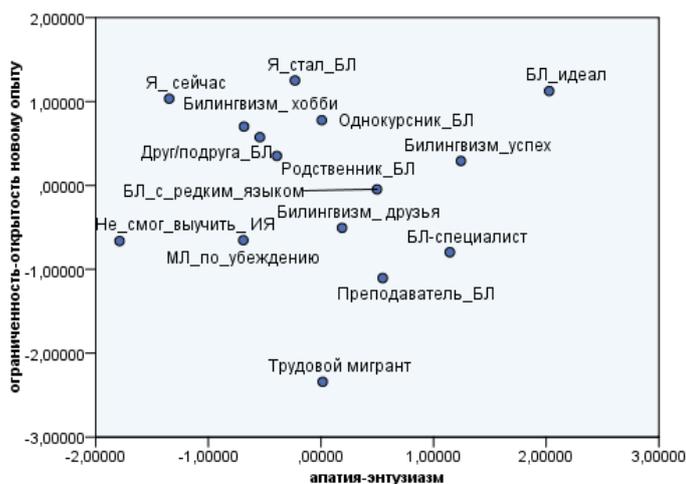


Рисунок 19. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «скромность-надменность» и «дружелюбие-закрытость» (гуманитарный тип образования)

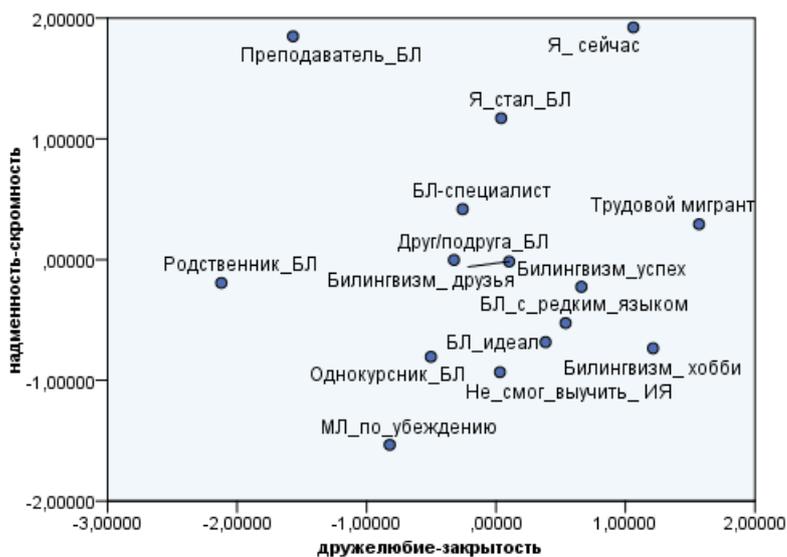


Рисунок 20. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «неприятные – вызывают симпатию» и «энтузиазм-апатия» (естественнонаучный тип образования)

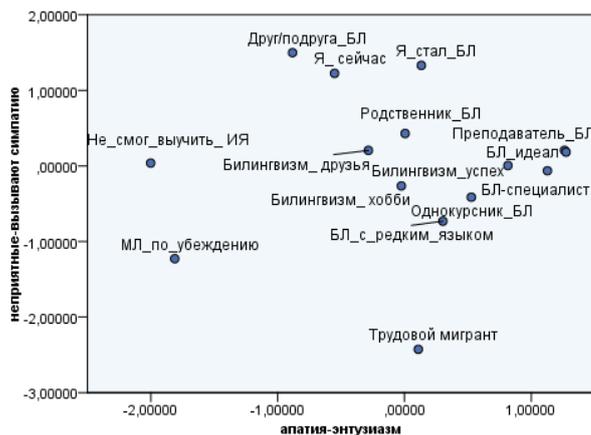


Рисунок 21. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «независимость и доминирование в общении-скромность и осторожность» и «энтузиазм-апатия» (естественнонаучный тип образования)

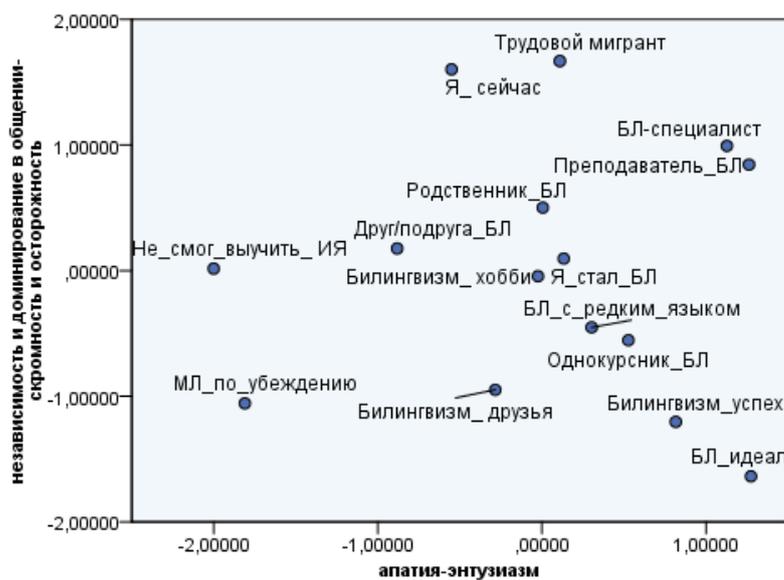


Рисунок 22. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «неприятные-вызывают симпатию» и «сложность в общении-открытость» (среднее образование)

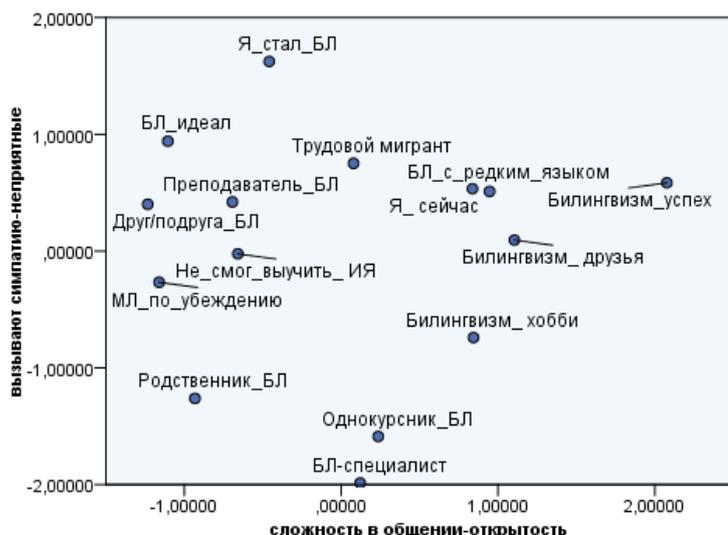
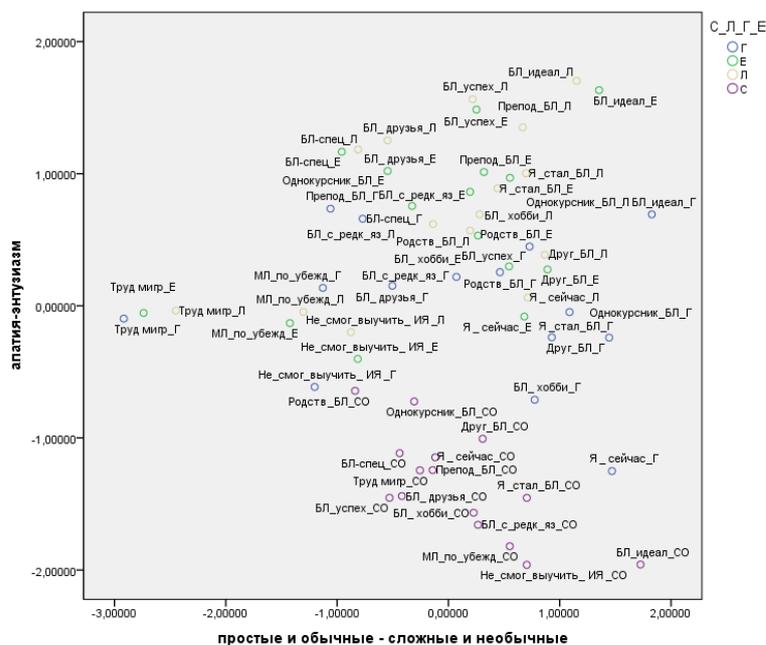


Рисунок 23. Совместное размещение объектов оценивания в семантическом пространстве значимых различий у групп с разными типами образования



Г – гуманитарный тип высшего образования, Е – естественнонаучный тип высшего образования, Л – лингвистический тип высшего образования, С – среднее образование

Таблица 12. Матрица повернутых компонент (наличие различий в представлениях между объектами «Я» сейчас» и «Я как носитель языка»)

	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
заботливые_равнодушные	,864					
мобильные_медлительные	,802					

эмоциональные_уравновешенные	,609				
активные_пассивные	,609				
дружелюбные_замкнутые					
смелые_осторожные					
безответственные_ответственные	,894				
безразличные_к_новому_любопытные	,756				
обычные_необычные	,756				
общительные_закрытые	-,663			-,609	
ленивые_трудолюбивые		,925			
безынициативные_деятельные		,826			
слабые_сильные				,835	
неприятные_вызывают_симпатию				,722	
сложные_простые					,871
эгоистичные_отзывчивые				,679	
надменные_скромные					,864

Таблица 13. Матрица повернутых компонент (отсутствие различий в представлениях между «Я» сейчас и «Я как носитель языка»)

	Компонента		
	1	2	3
мобильные_медлительные	-,884		
смелые_осторожные	-,879		
сложные_простые	-,873		
безынициативные_деятельные	,858		
обычные_необычные	,814		
общительные_закрытые	-,771		
безразличные_к_новому_любопытные	,714		
слабые_сильные	,704		
надменные_скромные	-,703		
активные_пассивные			
безответственные_ответственные			
заботливые_равнодушные		-,915	
эгоистичные_отзывчивые		,899	
дружелюбные_замкнутые		-,805	
неприятные_вызывают_симпатию		,718	
эмоциональные_уравновешенные			,927
ленивые_трудолюбивые			,700

Рисунок 24. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «инициативность-инертность»-«покровительственное отношение-равнодушие» (наличие различий в представлениях между «Я» сейчас и «Я» как носитель языка»)

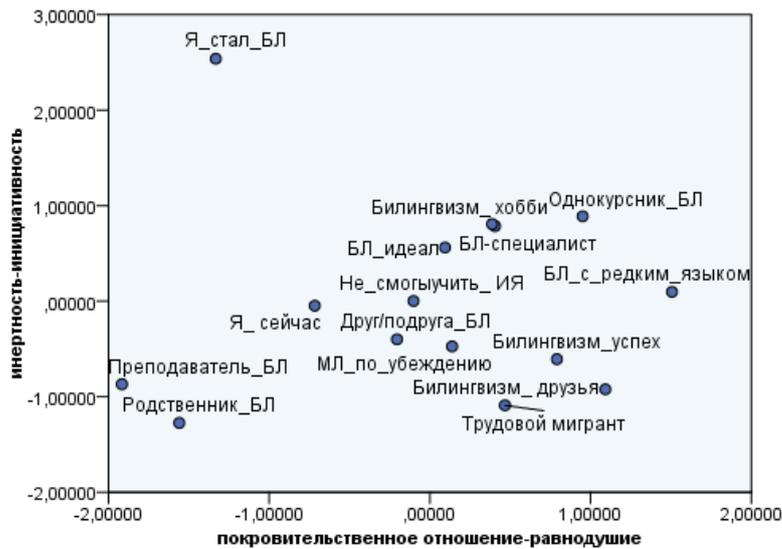


Рисунок 25. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «покровительственное отношение - равнодушие» и «трудолюбие-апатия» (наличие различий в представлениях между «Я» сейчас» и «Я» как носитель языка»)

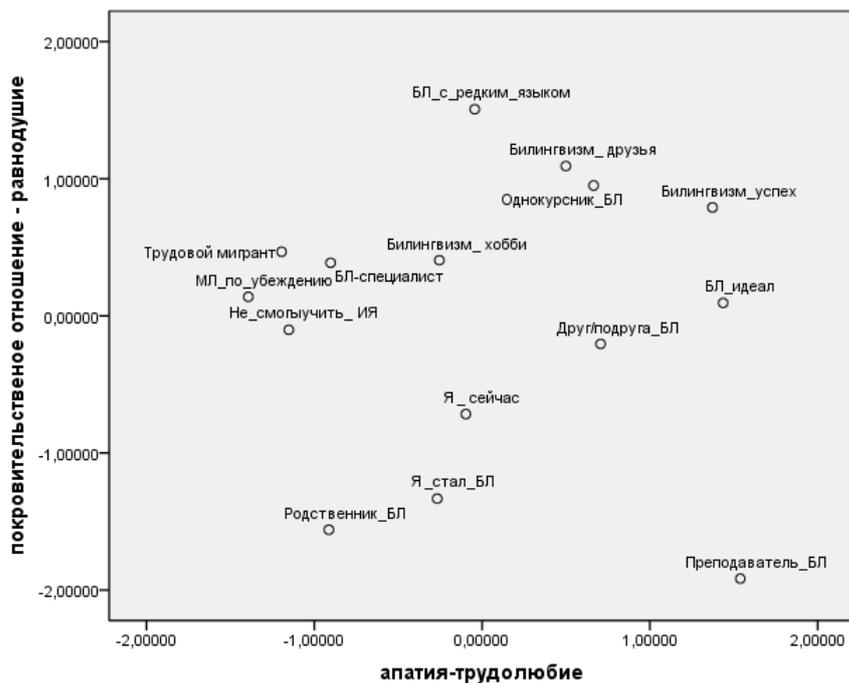


Рисунок 26. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «неприятные-вызывают симпатию» и «ограниченность – открытость новому опыту» (различия в представлениях между «Я» сейчас» и «Я» как носитель языка» отсутствуют)

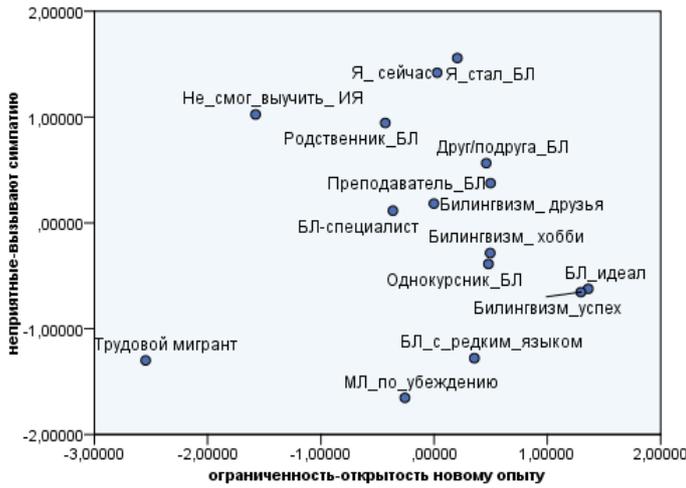


Рисунок 27. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «трудолюбие-апатия» и «открытость новому опыту - ограниченность»(различия в представлениях между «Я» сейчас» и «Я» как носитель языка» отсутствуют)

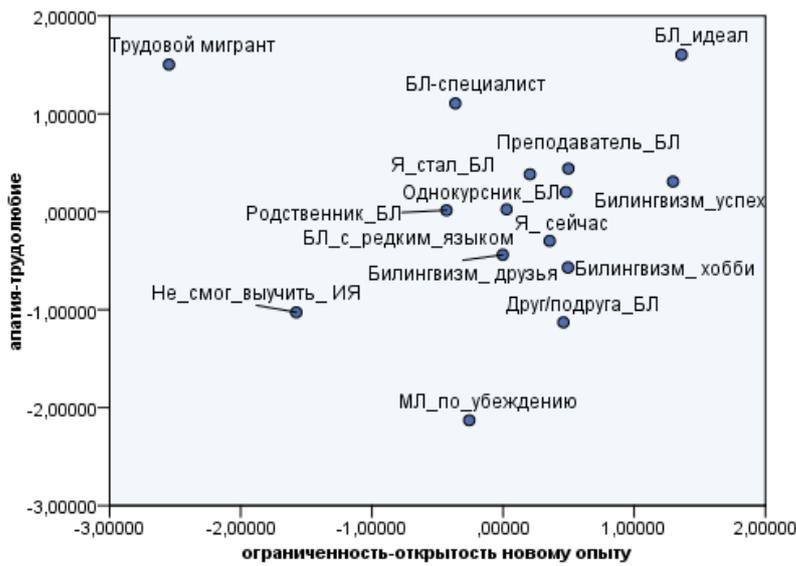


Таблица 14. Матрица повернутых компонент для группы мужчин

	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
обычные_необычные	,784					
слабые_сильные	,766					
эмоциональные_уравновешенные	,763					
эгоистичные_отзывчивые	,751					
безответственные_ответственные						
безразличные_к_новому_любопытные		,853				

неприятные_вызывают_симпатию	,697				
общительные_закрытые	-,683				
сложные_простые					
смелые_осторожные		,871			
активные_пассивные		,716			
надменные_скромные			,891		
дружелюбные_замкнутые			-,645		
заботливые_равнодушные				,859	
мобильные_медлительные				,848	
ленивые_трудолюбивые					,941
безынициативные_деятельные					,624

Таблица 15. Матрица повернутых компонент для группы женщин

	Компонента		
	1	2	3
ленивые_трудолюбивые	,934		
эмоциональные_уравновешенные	,843		
активные_пассивные	-,823		
безынициативные_деятельные	,815		
слабые_сильные	,814		
мобильные_медлительные	-,766		
безответственные_ответственные	,754		
обычные_необычные			
заботливые_равнодушные		-,959	
неприятные_вызывают_симпатию		,873	
эгоистичные_отзывчивые		,849	
безразличные_к_новому_любопытные		,732	
дружелюбные_замкнутые		-,708	
сложные_простые			
общительные_закрытые			
надменные_скромные			,958
смелые_осторожные			,725

Рисунок 28. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «неприятные-вызывают симпатию» и «авторитетность-заурядность» для группы мужчин

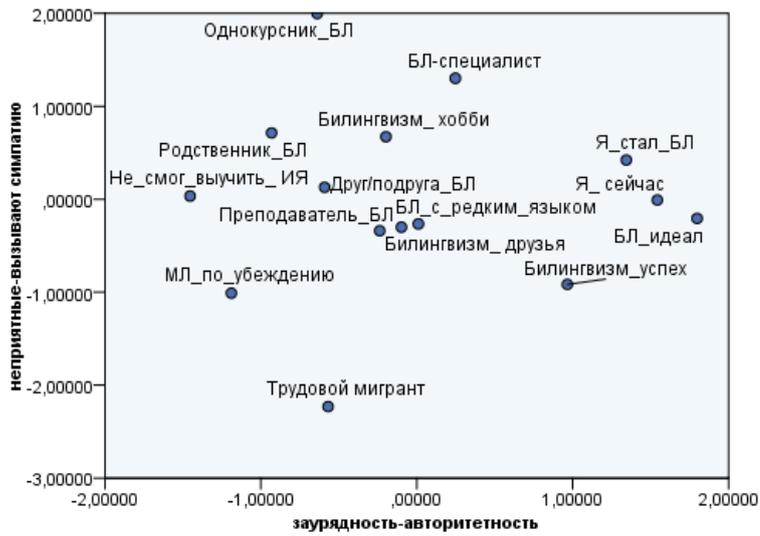


Рисунок 29. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «смелость-осторожность» и «заурядность-авторитетность» для группы мужчин

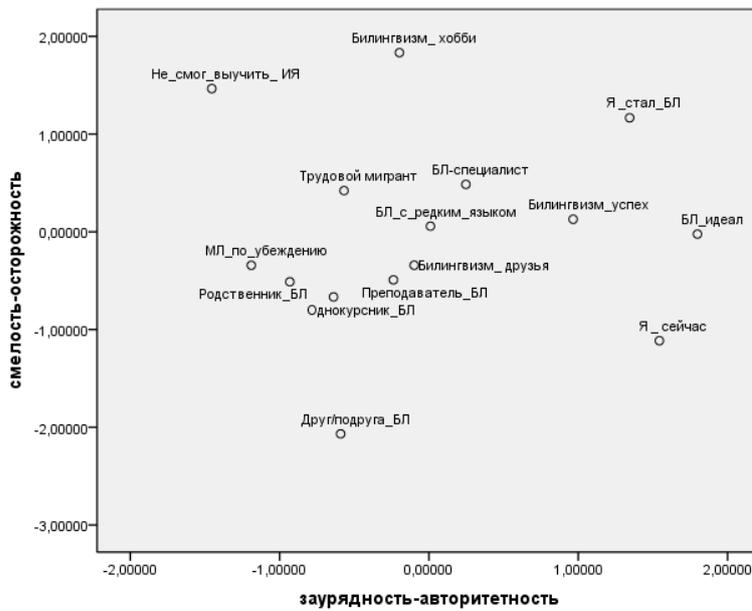


Рисунок 30. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «неприятные-вызывают симпатию» и «энтузиазм-апатия» для группы женщин

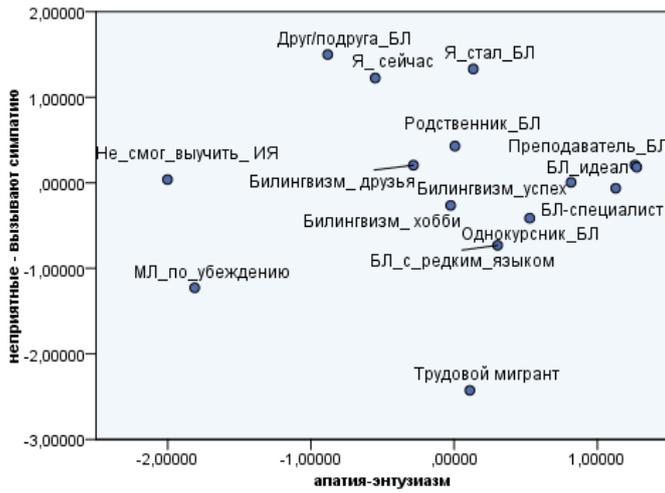


Рисунок 31. Размещение объектов оценивания в семантическом пространстве «скромность-надменность» и «энтузиазм-апатия» для группы женщин

