

УДК [159.922+81'233+159.955]:001.891(045)

Иванов Олег Владимирович

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии

Белорусский государственный университет
иностранных языков
г. Минск, Беларусь

Oleg Ivanov

PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Pedagogy and Psychology

Belarusian State University
of Foreign Languages
Minsk, Belarus
e-mail: oleg.ivanov.mslu@gmail.com

ОТ СУХИХ ДАННЫХ К ЖИВОЙ РЕЧИ:
КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ДИАГНОСТИКИ
РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

FROM RAW SCORES TO LIVING SPEECH: RETHINKING
THE ASSESSMENT OF COGNITIVE AND LINGUISTIC DEVELOPMENT

В статье обсуждается вопрос о том, насколько традиционные методы диагностики речемыслительного развития, основанные преимущественно на количественных показателях, позволяют выявить реальный интеллектуально-речевой потенциал личности. Результаты серии исследований с участием детей, подростков и студентов свидетельствуют, что полнота его реализации определяется не только имеющимися когнитивными ресурсами, но и в значительной мере мотивационно-эмоциональными факторами. Их сопоставление с современными психологическими и нейробиологическими концепциями подтверждает ключевую роль внутренней мотивации и эмоциональной вовлеченности в актуализации когнитивных и речевых ресурсов личности.

Ключевые слова: когнитивное развитие; речевое развитие; интеллектуально-коммуникативный потенциал; мотивация; эмоции; методы диагностики; психологические и нейробиологические концепции.

This study explores the extent to which traditional methods of assessing cognitive and linguistic development, based mainly on quantitative indicators, can capture an individual's true intellectual and communicative potential. Evidence from a body of research involving children, adolescents, and college students indicates that performance depends not only on cognitive resources but also, to a considerable extent, on motivational and emotional factors. Comparison with contemporary psychological and neurobiological perspectives underscores the central role of intrinsic motivation and emotional engagement in activating cognitive and linguistic capacities.

Key words: cognitive and linguistic development; intellectual and communicative potential; motivation; emotion; assessment methods; psychological and neurobiological perspectives.

Стандартизированные тесты в психологии и педагогике являются одним из основных инструментов оценки мыслительных и речевых способностей. С их помощью оценивается широкий спектр интеллектуальных и речевых характеристик индивида – словарный запас, грамматическая правильность и связность речи, объем памяти, скорость переработки информации, умение логически рассуждать и использовать языковые средства в решении задач, а также многое другое. Однако все чаще возникает вопрос, в какой мере получаемые с их помощью результаты отражают не только усвоенные знания и навыки, но также способности человека, его реальный, зачастую скрытый, интеллектуально-речевой потенциал.

Другими словами, можно ли только лишь на основе количественных показателей – таких, как количество правильных ответов либо скорость выполнения заданий, – судить о речемыслительных возможностях индивида, и не скрываются ли за ними более важные вещи, в частности, оригинальность мысли, живость речи, эмоциональная вовлеченность индивида? Подобные особенности могут играть ключевую роль в изучении иностранных языков, где успех во многом определяется не механическим воспроизведением заученных структур, а способностью гибко формулировать мысли, адекватно воспринимать нюансы смысла, поддерживать естественный ритм и интонацию общения, сохраняя устойчивый интерес и вовлеченность в процесс. Если ориентироваться лишь на сухие данные, есть риск получить искаженное представление об учащемся, не заметить те условия, в которых он раскрывается наиболее полно. Более же адекватным сигналом для педагога, возможно, станет то, насколько свободно и творчески человек способен выражать себя, используя язык как полноценный инструмент взаимодействия в реальных культурных и коммуникативных контекстах.

Чтобы найти ответ на поставленный вопрос, обратимся к данным трех, на первый взгляд, не связанных между собой исследований, которые проводились в разных возрастных группах и в разных условиях речевой активности.

В первом из них, которое выполнялось под нашим руководством, ставилась цель проследить особенности становления различных видов мышления у детей и определить, как эти процессы отражаются в их речевой деятельности. В нем приняли участие 40 испытуемых: 20 дошкольников (4–5 лет) и 20 младших школьников (6–7 лет). Всего для диагностики использовалось восемь различных методик, однако для сравнения между группами было выбрано четыре. Среди них – задание «Нелепицы», направленное на выявление элементарных логических представлений и навыков рассуждения и опирающееся на словесно-логическое мышление; «Вырежи фигуры», основанное на практических действиях и позволяющее оценить уровень предметно-действенного мышления; тест «Матрицы

Равена», предполагающий способность оперировать визуальными образами и предназначенный для оценки наглядно-образного мышления. Эксперимент проводился в спокойной обстановке, без поощрений или критических комментариев; испытуемым предлагалось вслух описывать ход выполнения заданий.

Анализ полученных результатов выявил более высокие показатели наглядно-образного и наглядно-действенного мышления у большинства испытуемых, которые находились на среднем либо высоком уровне, в то время как словесно-логическое мышление у значительной части испытуемых было развито хуже, чаще характеризуясь как среднее, а у отдельных участников – как низкое. Эти результаты можно охарактеризовать как вполне закономерные и ожидаемые, отражающие возрастную специфику перехода от наглядных форм мышления к понятийным. Однако наше внимание в первую очередь привлекли дополнительные данные, согласно которым качества речевого сообщения заметно менялись в зависимости от типа задания. Так, в более активных и творческих заданиях, например, «Вырежи фигуры» или «Исключи лишнее», дети охотнее проговаривали свои действия, используя образные сравнения, чаще предлагая альтернативные варианты и демонстрируя гибкость рассуждений. В то же время в более формальных заданиях, таких как «Нелепицы», ответы становились короткими и односложными, лишаясь дополнительных пояснений.

Следует отметить, что данный эффект наблюдался у большинства испытуемых вне зависимости от возрастной группы. Первоначально его целенаправленное изучение не входило в задачи исследования, которое было сосредоточено на диагностике типов мышления и их возрастной динамике. Однако анализ полученных эмпирических данных показал, что формулировка инструкции, условия ее предъявления и характер деятельности в процессе выполнения задания способны существенно изменять характер активности ребенка в момент вербализации решения – от кратких реплик до развернутых, образных и вариативных комментариев. Когда задание предполагало выбор, действие, эмоциональную окраску и возможность самовыражения, речь ребенка нередко становилась более развернутой и насыщенной, включая метафоры, альтернативные критерии и инициативные пояснения. В нейтральных же заданиях при сопоставимой когнитивной нагрузке речь, напротив, сокращалась до минимума.

По сути, наблюдаемую дифференцированность включения в некоторые задания, проявившуюся в развернутости, вариативности и выразительности речи, можно рассматривать как внешнее выражение уровня внутренней мотивации и эмоциональной вовлеченности. И можно предположить, что именно данные факторы играют здесь ключевую роль, определяя характер и продуктивность речемыслительной деятельности в диагностических и

учебных ситуациях. Их присутствие либо отсутствие способно не только усиливать или сдерживать проявление имеющихся у ребенка когнитивных ресурсов, но также определять успешность выполнения задания.

Существует немало работ, подтверждающих важность эмоциональных и мотивационных факторов при выполнении разных видов деятельности. Например, это исследование В. W. С. Ommering и соавторов, показавшее, что готовность студентов-медиков включаться в исследовательские проекты во многом определяется позитивным восприятием и осознанием практической значимости работы [1]. Также это исследование М. Тап, согласно которому ключевым фактором долгосрочной продуктивности и карьерной устойчивости у выпускников STEM-направлений оказалась внутренняя приверженность делу и наличие среды, где идеи можно реализовать, в то время как чисто внешние стимулы, в том числе материальные, оказывались недостаточными для поддержания высокой вовлеченности на протяжении длительного времени [2]. Это и работа S. Khawaja и H. Karimi, в которой авторы на материале кейс-анализа функционирования крупного образовательного учреждения показали, что именно внутренняя вовлеченность сотрудников, поддержка со стороны руководства и ощущение значимости выполняемой работы устойчиво связаны с высокой результативностью, тогда как наличие ресурсов, формальные компетенции и материальные стимулы без внутренней мотивации не обеспечивают длительного эффекта [3].

Особенно близкой к сделанным нами выводам можно считать мысль авторов сборника “Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development”, отмечающих, что одинаковый когнитивный потенциал в зависимости от уровня внутренней мотивации и эмоционального фона может воплотиться либо в выдающиеся результаты, либо в минимальную активность [4]. Как можно заметить, это напрямую соотносится с высказанными нами ранее наблюдениями на основе анализа данных мыслительной активности дошкольников и младших школьников: в случаях, когда задание вызывало интерес и ощущение значимости, речемыслительная активность детей существенно возрастала, тогда как сам по себе когнитивный потенциал при отсутствии мотивационного включения не обеспечивал сопоставимого эффекта.

Выявленный эффект оказался неслучайным, найдя подтверждение в других исследованиях, выполненных под нашим руководством. В частности, в дипломном проекте А. Волковой с участием учащихся 6–8 классов, посвященном влиянию эмоционального контекста задания на продуктивную речь подростков на родном языке. В нем с помощью специально подобранных текстов было смоделировано два контрастных эмоциональных контекста: один был построен так, чтобы вызвать положительное настроение, другой – грусть и легкую меланхолию. После прочтения текстов участники выполняли

ряд продуктивных речевых заданий: сочиняли собственные истории, аргументировали свою позицию по заданному вопросу, а также находили оригинальный выход из предложенной проблемной ситуации.

Речевые протоколы оценивались на основе ряда показателей: развернутость и связность высказываний, словарный запас, синтаксическая сложность, оригинальность идей и эмоциональная выразительность. Результаты оказались вполне показательными: в случае «радостного» текста задания ответы были длиннее, богаче по лексике и структуре, нередко содержали неожиданные креативные идеи, метафоры, элементы юмора и примеры из личного опыта. «Грустный» же текст приводил к сокращению речевых высказываний, их однотипности и шаблонности, а также к тенденции к упрощенному синтаксису и снижению языковой образности.

Таким образом, эмоциональное состояние подростков, являющееся ключевым компонентом аффективно-мотивационной сферы, оказывало влияние на развертывание речевой активности, аналогично тому, что мы наблюдали у детей в первом исследовании при варьировании формы заданий. Это подтверждает, что вовлеченность обучающегося, а также эмоциональная окраска ситуации могут стать более существенным фактором при выполнении речевых заданий, чем его интеллектуальный потенциал.

Данная тенденция нашла продолжение в дипломном проекте Д. Зайцевой, выполненном с уже другим контингентом – студентами, задача которых заключалась не столько в порождении высказываний (продуктивной деятельности), сколько в понимании сложного научно-популярного текста (рецептивная речевая деятельность). В ходе исследования у испытуемых сначала выявляли особенности мышления (вербальный, числовой и зрительно-пространственный субтесты), после чего им предлагалось задание, связанное с пониманием научно-популярного текста повышенной сложности.

Количественно-качественный анализ результатов показал, что высокие баллы по вербальному субтесту в наибольшей степени коррелировали с успешным пониманием текста ($\rho = 0.79$). Напротив, показатели по числовому и зрительно-пространственному субтестам имели более слабую корреляцию с итоговыми результатами (0.4 и 0.37 соответственно). При этом в ряде случаев даже при высоких баллах по первому субтесту уровень выполнения задания на понимание оказывался достаточно низким. Дополнительный анализ анкет и комментариев этих участников выявил признаки усталости, отсутствия настроения на чтение, либо – чаще всего – содержание текста (или материала) не находило эмоционального отклика. Это позволяет заключить, что даже при наличии развитого когнитивного потенциала – в частности, словесно-логического мышления – его полноценная реализация возможна лишь при условии мотивации и внутренней готовности к восприятию материала. В условиях ее дефицита качественное понимание сложного текста оказывается затрудненным.

Таким образом, совокупный анализ трех эмпирических исследований, проведенных под нашим руководством, – от дошкольников и младших школьников до подростков и далее студентов – позволяет констатировать общую тенденцию: при одинаковой когнитивной сложности заданий качество речевой деятельности и полнота реализации мыслительных операций в значительной степени зависят от того, насколько данное задание представляет важность для субъекта – пробудив эмоции, интерес, предложив возможность выбора. Когнитивный потенциал человека, вне зависимости от возраста, не является статичной величиной: скорее, его полная актуализация определяется тем, насколько ситуация способна внутренне «включить» субъекта, придав происходящему личностный смысл и вызвав эмоциональный отклик. В условиях, когда ситуация пробуждает внутреннюю вовлеченность и имеет личную значимость, речь зачастую преобразуется: она становится развернутой, лексически и структурно насыщенной. В то же время в формально-нейтральных ситуациях даже высокий уровень когнитивных ресурсов может не находить полного отражения: высказывания нередко упрощаются, сокращаются, теряют глубину и оригинальность.

Эти данные согласуются с фундаментальным положением научной психологии о том, что мотивация, воля и эмоции в качестве единого аффективно-мотивационного комплекса обеспечивают интенсивность и продуктивность мыслительных процессов. Мотивация определяет направление и смысл действия, в то время как эмоции отражают степень значимости происходящего для субъекта и регулируют уровень вовлеченности; положительные эмоциональные переживания усиливают внутренний мотив, мобилизуя ресурсы и облегчая доступ к имеющимся знаниям и умениям, тогда как отрицательные могут их блокировать, сужая диапазон используемых стратегий. Данная идея относится к числу ключевых положений психологической теории деятельности, сформулированной в работах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, где мыслительная активность субъекта определяется его мотивацией, приобретая личностную и эмоциональную окраску [5; 6]. Она находит отражение и в современных концепциях, включая теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, в которых подчеркивается роль внутренней мотивации и эмоциональной вовлеченности в обеспечении устойчивой и продуктивной умственной деятельности [7].

Если психологические теории формулируют общие закономерности мотивации, эмоций и мышления, нейробиологические исследования показывают, каким образом эти закономерности реализуются в структурах головного мозга. Согласно данным Edmund Rolls (2025), эмоционально-мотивационные системы мозга задают цели деятельности, в то время как когнитивные процессы определяют способы их достижения [8]. Орбитофронтальная

кора оценивает субъективную ценность результата, а передняя поясная кора участвует в обучении действиям, ведущим к цели. Мышление выступает как инструмент, запуск и направленность которого зависят от силы внутреннего побуждения и эмоциональной оценки ситуации; даже при наличии высоко развитых когнитивных способностей их активация может не произойти без соответствующего мотивационного импульса.

Таким образом, и психологические концепции, и нейробиологические данные сходятся в понимании того, что именно мотивационно-эмоциональный контекст определяет степень актуализации когнитивных ресурсов. В первом приведенном нами исследовании мы увидели, как одно и то же по сложности задание может вызывать либо «сухой», односложный ответ, либо богатое по структуре и содержанию рассуждение. Игровые и мотивационно значимые моменты создавали у детей внутреннюю мотивацию и положительный эмоциональный тонус, усиливая гибкость и креативность мышления. Работа А. Волковой подтвердила этот механизм в несколько иной плоскости: здесь форма задания оставалась неизменной, но менялось эмоциональное состояние субъекта: радостный фон усиливал развернутость, насыщенность и оригинальность речи, тогда как грусть вела к упрощению и стереотипности. В исследовании Д. Зайцевой мы снова могли наблюдать, как высокий уровень словесно-логического мышления – на этот раз у студентов – не гарантирует успеха в понимании сложного текста без интереса к теме: даже имеющиеся когнитивные ресурсы не были актуализированы, если отсутствовал мотив их задействовать.

Приведенные данные – как собственные, так и содержащиеся в исследованиях других авторов – подтверждают, что аффективно-мотивационный контекст является необходимым условием актуализации когнитивных ресурсов. Его игнорирование при диагностике речевых качеств может привести к искажению оценки когнитивного потенциала обучающегося, снижая достоверность результатов и ограничивая возможности индивидуального подхода.

Более того, полученные в нашем исследовании данные свидетельствуют о необходимости интеграции мотивационно-эмоционального компонента не только в процедуры диагностики, но также обучение, – учитывая, что даже при высоком уровне сформированности мыслительных операций их практическая реализация в реальных условиях существенно зависит от вовлеченности, интереса и эмоционального состояния обучающегося. Это подчеркивает важность как разработки диагностических методик, учитывающих мотивационно-эмоциональные факторы, так и внедрения образовательных технологий, способствующих полноценной реализации когнитивно-речевого потенциала обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Promoting positive perceptions of and motivation for research among undergraduate medical students to stimulate future research involvement: a grounded theory study / B.W.C. Ommering, M. Wijnen-Meijer, D.H.J.M. Dolmans [et al.] // BMC Medical Education. – 2020. – Vol. 20. – Art. 204. – DOI: 10.1186/s12909-020-02112-6. – URL: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-020-02112-6> (дата обращения: 27.10.2025).
2. *Tan, M.* STEM as opportunity to get TSLN right: Science education for economically productive creativity / M. Tan // Asia Pacific Journal of Education. – 2020. – Vol. 40, № 4. – P. 485–500. – DOI: 10.1080/02188791.2020.1838882. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02188791.2020.1838882> (дата обращения: 27.10.2025).
3. *Khawaja, S.* Exploring factors influencing work productivity: A qualitative case study of employee motivation and leadership practices / S. Khawaja, H. Karimi // Edelweiss Applied Science and Technology. – 2024. – Vol. 8, № 4. – DOI: 10.55214/25768484.v8i4.1451. – URL: <https://learning-gate.com/index.php/2576-8484/article/view/1451> (дата обращения: 27.10.2025).
4. Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development / ed. by D. Y. Dai, R. J. Sternberg. – 1st ed. – New York : Routledge, 2004. – 470 p. – DOI: 10.4324/9781410610515. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781410610515/motivation-emotion-cognition-david-yun-dai-robert-sternberg> (дата обращения: 27.10.2025).
5. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Academia, 2004. – 345 с.
6. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2024. – 705 с.
7. *Deci, E. L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / E. L. Deci, R. M. Ryan // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, № 1. – P. 68–78. – DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11392867/> (дата обращения: 27.10.2025).
8. *Rolls, E. T.* Emotion, motivation, reasoning, and how their brain systems are related / E. T. Rolls // Brain Sciences. – 2025. – Vol. 15, № 5. – Art. 507. – DOI: 10.3390/brainsci15050507. – URL: <https://www.mdpi.com/2076-3425/15/5/507> (дата обращения: 27.10.2025).

Поступила в редакцию 04.11.2025