

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки  
Lesya Ukrainka Eastern European National University

**EAST EUROPEAN JOURNAL  
OF  
PSYCHOLINGUISTICS**

Volume 2  
Number 1

Lutsk  
2015

*Approved by the Academic Council of Lesya Ukrainka Eastern European National University, Record of proceedings No 10, April, 30, 2015*

**Editor-in-Chief**

Dr. Serhii Zasiiekin Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

**Associate Editor**

Prof. Larysa Zasiiekina Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

**Editorial Assistant**

Dr. Khrystyna Shyshkina Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

**Editorial Board**

Dr. Tetiana Andriyenko Kyiv National Linguistic University, Ukraine  
Prof. Natalya Fomina Sergey Yesenin Ryazan State University, Russia  
Prof. Janna Glozman Mikhail Lomonosov Moscow State University, Russia  
Prof. Larysa Kalmykova Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnitskyi State Pedagogical University, Ukraine  
Dr. Oleksandr Kapranov University of Bergen, Norway  
Prof. Oleksandr Kholod Kyiv National University of Culture and Art, Ukraine  
Prof. Lada Kolomiyets Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine  
Dr. Nina Kresova University of Tartu, Estonia  
Prof. Andrzej Łyda University of Silesia, Poland  
Dr. Amelia Manuti University of Bari, Italy  
Dr. Svitlana Martinek Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine  
Prof. Rieko Matsuoka National College of Nursing, Japan  
Prof. John McCabe-Juhnke Bethel College, USA  
Dr. Diana Terekhova Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Reviewers:** Dr. Tetiana Bilyk (Ukraine), Prof. Hordiyenko-Mytrofanova (Ukraine), Prof. Larysa Kalmykova (Ukraine), Dr. Nina Kresova (Estonia), Dr. Anna Kulchytska (Ukraine), Dr. Oksana Kykhtiuk (Ukraine), Dr. Oleksandr Lavrynenko (Ukraine), Prof. Andrzej Łyda (Poland), Prof. Maryna Orap (Ukraine), Dr. Olena Savchenko (Ukraine), Prof. Larysa Zasiiekina (Ukraine).

**East European Journal of Psycholinguistics.** – Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2015. – Vol. 2, No 1. – 168 p.

*EEJPL is an international double-blind peer-reviewed scholarly journal published semiannually*

**Founder and publisher:** Lesya Ukrainka Eastern European National University in Lutsk (13 Voli Prosp., Lutsk, 43025, Ukraine).

[www.eenu.edu.ua](http://www.eenu.edu.ua)

**Address:** 13 Voli Prosp., Lutsk, 43025, Ukraine

[psycholing@eenu.edu.ua](mailto:psycholing@eenu.edu.ua); Web site of the Journal: <http://eepl.at.ua>

© Malinevska Iryna (cover), 2015

© Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2015

## ETHICS STATEMENT

The author who submits an article to the journal explicitly confirms that the paper presents a concise, accurate account of the research performed as well as an objective discussion of its significance. A paper should contain sufficient detail and references to public sources of information. Fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scholarly conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. Authors must obtain permission for use of any previously published materials from the original publisher. Plagiarism constitutes unethical scholarly behaviour and is unacceptable.

All co-authors share equal degree of responsibility for the paper they co-author. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently is unethical and unacceptable.

By acknowledging these facts the authors bear personal responsibility for the accuracy, credibility, and authenticity of research results described in their papers.

### **The Journal is indexed and listed in:**

Ulrich's Global Serials Directory, Open Academic Journals Index, ISI International Scientific Indexing, Universal Impact Factor, CiteFactor, Jifactor, Google Scholar, Scientific Indexing SIS, ResearchBib, The Linguist List, Academic Keys, ZB MED, Directory of Research Journals Indexing, Zenodo, Polska Bibliografia Naukowa, Russian State Digital Library, Electronic Journals Library, Universitäts Bibliothek Leipzig, Portal on Central Eastern and Balkan Europe PECOB, Journal Index

# ЗМІСТ

## TABLE OF CONTENTS

<b>PREFACE</b> .....	6
<b>ARTICLES</b>	
<b>Buchatska, Svitlana</b> Anxiety Factors of Students' Emotional Disposition to Professional Communication in Foreign Languages .....	7
<b>Чміль Наталія</b> Вербальна репрезентація концепту майбутньої професії студентів- богословів .....	16
<b>Chmil, Nataliya</b> Verbal Representation of the Future Career Concept by Theology Students ...	16
<b>Фомина Наталья, Леева Анна</b> Особенности речевой деятельности учителей-логопедов .....	24
<b>Fomina, Natalya, Anna Leyeva</b> Speech Activity Characteristics of Teachers Logopaedists. ....	24
<b>Глозман Жанна</b> Семантические и грамматические категории в норме и патологии .....	34
<b>Glozman, Janna</b> Semantic and Grammar Categories in Norm and Pathology .....	34
<b>Sypko, Artem, Iya Hordiyenko-Mytrofanova</b> Playfulness as a Relevant Lexeme in the Bilingual Linguistic Consciousness of Ukrainian People.....	43
<b>Калішук Діана, Лазука Олександр</b> Особливості вербалізації концепту freedom в американському політичному дискурсі доби «Холодної війни» .....	52
<b>Kalishchuk, Diana, Oleksandr Lazuka</b> Verbalizing the Concept of Freedom in the Cold War U. S. Political Discourse...	52
<b>Калмикова Лариса</b> Мовленнєва діяльність як складова частина предмета психолінгвістики .....	59
<b>Kalmykova, Larysa</b> Speech Activity as a Component of the Psycholinguistics Object. ....	59
<b>Kapranov, Oleksandr</b> Self-Selection at the Candidate Level of Simultaneous Interpreting .....	68
<b>Компанцева Лариса</b> Дослідження соціальних мереж: трансфер міждисциплінарності .....	76
<b>Kompantseva, Larysa</b> Social Network Research: Transfer of Interdisciplinarity .....	76

<b>Кихтюк Оксана, Соловей Оксана</b>	
Психолінгвістичні маркери прояву етнічної інтолерантності студентської молоді .....	86
<b>Kykhtiuk, Oksana, Oksana Solovey</b>	
Psycholinguistic Markers of Students' Ethnic Intolerance Manifestation.....	86
<b>Макарук Лариса</b>	
Статус та роль піктограм у сучасному англомовному комунікативному просторі .....	96
<b>Makaruk, Laryssa</b>	
The Status and Role of Pictograms in the Communicative Space of Modern English. ....	96
<b>Орап Марина</b>	
Синтагма як одиниця аналізу мовленнєвого досвіду .....	106
<b>Orap, Maryna</b>	
Syntagma as a Unit of the Speech Experience Analysis.....	106
<b>Савченко Олена</b>	
Структура семантичного простору, що відображає уявлення суб'єкта про власну рефлексивну активність .....	114
<b>Savchenko, Olena</b>	
The Semantic Space Structure of the Subject's Conception of His Own Mental Activity .....	114
<b>Савелюк Наталія</b>	
Психолінгвістичні особливості релігійного дискурсу (теоретичний аспект).....	124
<b>Savelyuk, Nataliya</b>	
Psycholinguistic Features of Religious Discourse (Theoretical Aspect). ....	124
<b>Soriano, Federico, Julieta Fumagalli, Diego Shalóm, Julia Carden, Geraldine Borovinsky, Facundo Manes, Macarena Martínez-Cuitiño</b>	
Sex Differences in a Semantic Fluency Task?.....	134
<b>Турчак Олеся</b>	
Ефективність когнітивно-поведінкового тренінгу як засобу зниження вербальних проявів тривожності у ситуаціях емоційної напруги .....	141
<b>Turchak, Olesia</b>	
Efficiency of Cognitive Behavioral Training as a Means of Reducing Verbal Manifestations of Anxiety under Emotional Stress .....	141
<b>Zasiekina, Larysa</b>	
Psycholinguistic Approach to Diagnostics and Modification of Individual Negative Core Beliefs .....	151
<b>CALENDAR</b> .....	158
<b>INSTRUCTIONS TO AUTHORS</b> .....	159
<b>ПАМ'ЯТКА АВТОРАМ</b> .....	161
<b>ПАМ'ЯТКА АВТОРАМ</b> .....	163

## PREFACE

In today's rapidly changing society, psycholinguistics tends to be more proactive, since it does not simply respond to new realities of life by designing models or theories. Currently psycholinguistics has full potential not only to survive or to overcome elitist attitudes in science; it can also regain its status as a "modern" approach, for the new demands of the 21<sup>st</sup> century (Slama-Cazacu 2007). Psycholinguistics confronts social and political issues, including terrorism, acts of violence or war. And it is highly desirable that these issues should be the categories of *irrealis* (Łyda 2007). Regrettably, as Collin Meissner acknowledged, "language is often employed as a political, military, and economic resource in cultural, particularly colonial, encounters... call it a weapon" (Meissner 1992:164). Psycholinguistics should deal with this weapon of mass destruction (WMD), since this branch of science derived from the reality of language (behavior) and human communication. Of course, words create different worlds. But the fact remains that words can provide links between worlds. From this standpoint, language is likely to be a weapon of mass *construction* (WMC) – a tool for creating hope, love, tolerance, and peace, among people.

Psycholinguists from Argentina, Norway, Poland, Russia, and Ukraine, who are published in this volume, clearly know how to use the power of words in the cause of truth, peace, and justice. The scholars' findings are aimed at erasing the dividing lines between people by learning their current needs, motives, emotions, and cognitions expressed in and through language.

The contributions of this volume issue 1 are focused on academic and language acquisition issues, bilingualism (Svitlana Buchatska, Iya Hordiyenko-Mytrofanova, Oleksandr Kapranov, Artem Sypko), individual speech activity (Natalya Fomina, Larysa Kalmykova, Anna Leyeva, Maryna Orap), clinical and pathological psycholinguistics (Janna Glozman, Olesia Turchak, Larysa Zasiiekina), social and mass media linguistics, text and discourse, cognitive psycholinguistics (Nataliya Chmil, Diana Kalishchuk, Larysa Kompantseva, Oleksandr Lazuka, Laryssa Makaruk, Olena Savchenko, Nataliya Savelyuk), gender- and ethno-psycholinguistics (Geraldine Borovinsky, Julia Carden, Julieta Fumagalli, Oksana Kykhtiuk, Facundo Manes, Macarena Martínez-Cuitiño, Diego Shalóm, Oksana Solovey, Federico Soriano).

Hopefully, these papers will attract a wide array of readers who take an interest in the issues, since the authors have demonstrated clearly that psycholinguistics today is able to create a WMC by using words to build bridges between worlds.

### References

1. Łyda, A. (2007). *Irrealis as a constraint in English-Polish interpreting*. In: *Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century*. (pp. 192-201), Janusz Arabski, (ed). Katowice: University of Silesia.
2. Meissner, C. (1992). *Words between worlds: the Irish language, the English army, and the violence of translation in Brian Friel's Translations*. *Colby Quarterly*, 28(3), 164-174.
3. Slama-Cazacu, T. (2007). *Psycholinguistics, where to in the 21<sup>st</sup> century?* In: *Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century*. (pp. 77-85), Janusz Arabski, (ed). Katowice: University of Silesia.

*Serhii Zasiiekin,  
Editor-in-Chief*

## ARTICLES

**Svitlana Buchatska**  
svitusik@gmail.com

Mykhailo Kotsyubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Ukraine

### ANXIETY FACTORS OF STUDENTS' EMOTIONAL DISPOSITION TO PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGES

*Received April, 15, 2015; Revised April, 25, 2015; Accepted May, 8, 2015*

**Abstract.** The article deals with the problem of the development of personality's psychological disposition to professional foreign languages communication. The present research aims to define the concept of personality's emotional and volitional disposition and reveal its essence and study the formation features of the above mentioned disposition of students of different specialties. The study focuses on the causes and dynamics of the students' emotional and volitional disposition to professional communication in foreign languages. Emotional disposition is viewed as personality's ability to adjust his/her behavior and activity in any professional situations by means of foreign language communication. The research results revealed certain difficulties, and therefore the students' negative experiences in foreign languages communication, which are determined by a high degree of speech fluency, difficulty in understanding spoken language and grasping the meaning of an utterance. The article introduces the reasons for the development of a special program to form students' emotional and volitional disposition to professional communication in foreign languages. The program is to contain a set of lessons, assignments and trainings aimed at developing the appropriate volitional qualities, psychic self-regulation skills of a personality.

**Keywords:** *psychological disposition, emotional and volitional disposition, anxiety factors, student, foreign languages, professional communication, development.*

#### **Бучацька Світлана. Тривожність як фактор емоційної готовності студентів до професійного спілкування іноземними мовами**

**Анотація.** У статті розглядаються проблеми розвитку психологічної готовності особистості до професійного спілкування іноземними мовами. Завданням дослідження є уточнити поняття «емоційно-вольова готовність особистості до професійного спілкування іноземними мовами» та розкрити її сутність, а також вивчити особливості формування згаданої готовності студентів різних спеціальностей. У статті особлива увага приділяється чинникам та динаміці розвитку у студентів емоційно-вольової готовності до професійного спілкування іноземними мовами. Емоційно-вольова готовність особистості розглядається як здатність особистості свідомо регулювати свою поведінку, дії в будь-яких ситуаціях професійного за змістом спілкування іноземною мовою. За результатами тестування виявлені певні труднощі, а відповідно і негативні переживання студентів при спілкуванні іноземними мовами, які зумовлені високим темпом мовлення, труднощами сприйняття усного мовлення, розумінням змісту сказаного, тощо. У статті обґрунтовано необхідність розробки спеціальної програми з формування емоційно-вольової готовності студентів до професійного спілкування іноземними мовами. Програма передбачає комплекс занять, вправ, тренінгів, спрямованих на розвиток необхідних особистості вольових якостей, навичок психічної саморегуляції.

**Ключові слова:** *психологічна готовність, емоційно-вольова готовність, фактори тривожності, студент, іноземні мови, професійне спілкування, розвиток.*

**Бучацкая Светлана. Тревожность как фактор эмоциональной готовности студентов к профессиональному общению на иностранных языках**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы развития психологической готовности личности к профессиональному общению на иностранных языках. Задачей исследования является уточнить понятие «эмоционально-волевая готовность личности к профессиональному общению на иностранных языках» и раскрыть ее сущность, а также изучить особенности формирования упомянутой готовности студентов разных специальностей. В статье особое внимание уделяется факторам и динамике развития у студентов эмоционально-волевой готовности к профессиональному общению на иностранных языках. Эмоционально-волевая готовность личности рассматривается как способность личности сознательно регулировать свое поведение, действия в любых ситуациях профессионального по содержанию общения на иностранном языке. По результатам тестирования выявлены определенные трудности, а соответственно и негативные переживания студентов при общении на иностранных языках, обусловленные высоким темпом речи, проблемами восприятия устной речи и смысла сказанного. В статье обоснована необходимость разработки специальной программы по формированию эмоционально-волевой готовности студентов к профессиональному общению на иностранных языках. Программой предусмотрено комплекс занятий, упражнений, тренингов, направленных на развитие необходимых личностных волевых качеств, навыков психической саморегуляции.

**Ключевые слова:** *психологическая готовность, эмоционально-волевая готовность, факторы тревожности, студент, иностранные языки, профессиональное общение, развитие.*

## **Introduction**

The overall practice of foreign languages teaching at higher educational institutions of Ukraine affirms that graduates have low foreign language proficiency, feel the lack of professional communication skills and have serious psychological barriers to discuss and exchange opinions and take professional decisions. Thus they display uncertainty being unable to control their emotions, anxiety and inability to function effectively in the professional situations they encounter. That is, the larger part of students are characterized by a low level of emotional and volitional disposition to professional communication in a foreign language.

The problem studied doesn't refer only to the formation of emotional disposition as an important component but also covers general personality's psychological disposition to professional communication in a foreign language. Emotional and volitional regulation of personality's learning strategy has been investigated in educational psychology by the number of Ukrainian psychologists including A. Bondarenko, O. Chebykin, N. Chepeleva, T. Yatsenko and others. The relationship between foreign language learning and language anxiety has been studied by P. MacIntyre, R. Gardner, E. Horwits. However, studies of personality's emotional and volitional disposition to professional communication in foreign languages so far remained unresearched by scholars.

The present research aims to define the concept of personality's emotional and volitional disposition to professional communication in foreign languages and reveal its essence and study the formation features of the above mentioned disposition among students of different specialties. The study focuses on the causes and dynamics of the students' emotional and volitional disposition to professional communication in foreign languages.



## **Methods**

A number of self-developed questionnaires and the adapted A. M. Prykhozhan's (Prykhozhan 1987) methodology to measure school pupils' anxiety were used within the study. The latter was applied to determine students' anxiety caused by foreign language learning and foreign language communication specificity (see Appendices A, B).

## **The study**

Personality's emotional disposition to professional communication in foreign languages is one of the most important components of the psychological disposition model. Emotional disposition is viewed as personality's ability to adjust his/her behavior and activity in any professional situations by means of foreign language communication.

According to O. Pavlyk (2004) emotional states that occur in students in the process of foreign language acquisition are different in power, modality, direction and stability. Therefore to restrain and strengthen the above states can be realized through the development of volitional qualities. Mastering foreign languages is a challenging emotiogenic activity related to the constant overcoming difficulties, negative mental states (fear, anxiety etc). To reduce the above it is required to form future specialists' ability of emotional and mental self-regulation. The most common manifestations of negative emotional states in foreign languages learning and communication, as set by the study, are frustration, fear, anxiety, despondency, stress and others.

Among the factors to be focused at is anxiety which as personality's mental state often accompanies students' learning activity. Such a state is indicated by mental balance disorders, appearance of groundless threat and anxiety. The level of the above anxiety, which is mostly often so-called socio-situational anxiety of a personality, is defined by both the objective situation the student has occurred in and student's individual typological qualities.

Anxiety is investigated in terms of two perspectives: trait anxiety which is defined as anxiety on the level of fear and situation specific anxiety, on the other hand which can arise in situations of insufficient or contradictory information about the risks between the individual settings and the perception level of the situation. Anxiety on the level of fear is defined as individual's intention to establish anxiety causes and specific factors of dangerous situation (Gardner et al. 1997). The basis of fear is formed by complex instinctive mechanisms (self-preservation, defense) which therefore in terms of learning activity restrict some essential training speech operations and actions.

Another factor to be mentioned is frustration which as a mental condition becomes apparent more often in the case of a protracted conflict between personality's objectives and real opportunities to achieve them. Such difficulties are accompanied by strong emotional experience in university students and often occur as states of frustration, irritation, despair. These states may be caused by too high objectives as well as overestimated level of personality's claims in foreign language acquisition.

**Discussion**

In the previously conducted research (Buchatska 2008) the suggested structure of students’ psychological disposition to professional communication in foreign languages represents the unity and a high correlation between motivational, cognitive, operational and emotional dispositions. Within the structure the motivational disposition is considered to be a system of internal motives that enforce a person to learning professional language and using it in professional communication with others. Cognitive disposition is a system of personal knowledge of any foreign language: vocabulary, grammar competence, phonetics and others which is developed and improved in the learning process by enhancing student’s mental functions such as perception, thinking, memory and development of phonological listening abilities. Operational disposition is characterized by a system of speech abilities and skills, person’s ability to use obtained knowledge of the language in oral or written communication. Emotional component defines students’ ability to conscious regulation of their behavior and actions within professional foreign languages communication.

It has been reported that there is a high correlation between motivational, cognitive, operational and emotional dispositions (Buchatska 2008). It follows that such negative mental states of the individual as anxiety, fear, constraint, depression, etc. that occur in the process of students’ communication at foreign language lessons, substantially reduce the efficiency and effectiveness of the formation of their foreign language proficiency, acquiring abilities and skills. The above results were used to investigate the causes of students’ negative emotional states and anxiety at foreign language lessons, their content and features. The results are presented in Table 1.

*Table 1*

**Determinants identifying students’ negative mental states in professional foreign language communication**

Factors that cause students’ anxiety	Students Category				
	Philology	Economics	History	Physics and Mathematics	Psychologists
The lack of vocabulary	65,7	48,5	59,5	50,0	55,0
Inability to speak a foreign language	42,9	33,3	35,7	37,8	30,0
High fluency in foreign languages communication	5,7	9,1	19,0	21,6	30,0
Difficulty in transition from native language to foreign	17,1	21,2	14,3	16,2	20,0
Failure to understand other language appropriately	8,6	9,1	14,3	16,2	25,0
Other factors	5,7	0	0	0	0

The results show that foreign language anxiety is characteristic of 62.2 % of the students. Those showing enthusiasm and pleasure of foreign language learning constitute only 12.2 %; interest, cognitive concern – 64.4 % of respondents; enchainment, timidity – 17.6 %, fear – 5.9 %, indifference – 4.3 %, despondency – 3.7 %. The data suggest that even a number of students with a fairly high level of cognitive concern to foreign languages learning, experience negative emotional states, which therefore result in dissatisfaction with their needs in learning, low effectiveness of mastering other languages.

Negative emotional states in students within their foreign language communication are caused by both objective and subjective factors. The most important of them are presented in Table 1.

It was also established that students are sufficiently aware of their problems in learning and communicating in a foreign language, they are trying to find solutions. More than every other student experiences strong negative emotions because of insufficient vocabulary or lack of it therefore they have low foreign language proficiency. This feature is characteristic of students representing different specialities and areas of training. The second place is occupied by students' negative mental states caused by the lack of essential skills and abilities to use vocabulary and knowledge in a live professional communication in foreign language. The above problem was manifested by every third student.

In our opinion, the number of such students would greatly increase if professional communication in a foreign language at the university would be carried out by native speakers, professionals from other countries. This may be explained by the fact that philology students, who are involved in the process of communication which is the basis of their professional activity, the percentage of those who admit that their negative mental states are caused by insufficient vocabulary and knowledge is higher than of the representatives of other specialties. They suffer more frequently than students of other specialties from negative language interference. This is caused by the situation when substantial native language learning may suppress successful mastering of a second (foreign) language.

Certain difficulties, as stated by S. Teteruk (2006), and therefore the students' negative experiences in foreign languages communication, are determined by a high degree of speech fluency, difficulty in understanding spoken language and grasping the meaning of an utterance.

As the conducted correlation analysis showed, the failure to understand a foreign language speaker adequately, is mainly related to the lack of vocabulary and low skills in expressing opinions. Scientific and practical research aimed to study the display of negative mental states in undergraduate students within their foreign languages communication. It has been conducted on the basis of the study of language anxiety dynamics and is presented in Tables 2, 3, 4.

Table 2

**Students' anxiety caused by foreign language acquisition**

Year of study	Students' anxiety levels (%)		
	High	Medium	Low
First	10.0	58.0	32.0
Second	17.2	55.2	27.6
Third	26.5	47.1	26.4
Fourth	37.5	41.7	20.8

Table 3

**Students' anxiety caused by foreign language communication**

Year of study	Students' anxiety levels (%)		
	High	Medium	Low
First	12.0	54.0	34.0
Second	10.3	51.7	38.0
Third	23.5	58.8	17.7
Fourth	29.2	58.3	12.5

Table 4

**Students' anxiety caused by negative evaluation of foreign language abilities**

Year of study	Students' anxiety levels (%)		
	High	Medium	Low
First	12.0	66.0	22.0
Second	13.8	44.8	41.4
Third	29.4	61.8	9.8
Fourth	29.2	50.0	20.8

**Results**

On the whole students' anxiety can be caused by many factors. In our experiment we have identified three of the most typical ones, namely "anxiety caused by foreign language acquisition", "anxiety determined by foreign language communication" and "anxiety, which is caused by negative evaluation of language abilities by other students.

Each of these types of anxiety are represented in tables 2.1-2.3 respectively. The identified students' anxiety types are mainly caused by terms and content of previous language training and education. According to Table 2.1, a slight increase

in anxiety level of second year students, comparing with those of the first year, is probably caused by complexity of the assignments they perform in the foreign languages classes: considerably increased requirements to grammar competence, improvement of speech fluency, foreign language teachers' demands on the development of students' writing skills, etc. The similar anxiety increase is caused by the process of foreign languages communication.

It should be noted that completion of foreign language learning, according to the curriculum of most specialties and non-use of it in further educational process and communication during the third and fourth years lead to increasing of students' anxiety level in the situations of occasional foreign language use. Gradual loss of communication skills of the third and fourth year students since professional language is not used in the learning process has a negative effect not only on foreign language, but also on students' special training. Therefore curricula and foreign language syllabi need to be seriously reviewed to improve students' continuous foreign languages training and professional communication throughout their period of study at the university.

As seen from the above tables, almost 3/4 of students suffer high and medium anxiety levels in foreign languages learning and communication. It has been established that a high anxiety level that students experience affects not only their success of foreign languages training, but also other disciplines. The prolonged manifestation of being anxious can transform into persistent negative personality's trait defined as anxiety. The latter usually leads not only to mental disorders, but may result in psychosomatic diseases of students.

The results of students' testing allowed to conclude that in the foreign languages learning in the first and second years no significant changes in students' anxiety can be traced. Anxiety increases mostly because of assignments' complexity in the second year, that is, as can be seen from Table 2.1, not related to foreign languages communication, speech skills evaluation but rather to the actual content and learning process.

In addition, we have found out that students' involvement in foreign languages learning and their language practice improvement significantly reduce anxiety, excitation and self-distrust. According to a survey 50.6% of students admitted the fact.

It was also discovered that students feel better and communicate more effectively in situations when their speech abilities are not evaluated by others (as 55 % stated), when they are not laughed at (30 %). The students agreed that foreign languages communication can be effective only in case when they are psychologically disposed to it (22.5 % of the respondents supported this idea).

The results of students questionnaire constituted that 33.3 % of them believe that in foreign languages communication they are required to form skills and abilities of psychic self-regulation, manage their feelings and emotions through the will, special methods and techniques. Almost 45 % of students are convinced that these skills are not completely acquired therefore they need the help of psychologists. Thus, it can be concluded that about 75 % of students claimed about the problems connected with the control, self-regulation of their own negative

emotions, feelings while communicating with foreigners and at foreign language lessons.

### **Conclusions**

The above analysis requires the development of a special program to form students' emotional and volitional disposition to professional communication in foreign languages. Such a program should include a set of lessons, assignments and trainings aimed at developing the appropriate volitional qualities, psychic self-regulation skills of a personality.

Thus we can conclude that by the results of stating experiment we have revealed the problems of the development of students' emotional and volitional disposition to communication in foreign languages and it points to the necessity of finding psychological and pedagogical means of educational process improvement.

### **Appendix A**

#### **Questionnaire to identify the level of students' emotional and volitional disposition to professional communication in foreign languages**

1. Do you get anxious and worried when communicating in a foreign language?  
a) yes b) no.
2. Why do you think you get anxious in professional foreign language communication?  
a) the lack of foreign vocabulary and professional notions,  
b) the lack of skills to build grammatically correct sentences and express opinions,  
c) fail to follow the speech fluency,  
d) it takes much time to formulate opinion in native and then transform it into foreign language,  
e) difficult to understand a foreign speaker's questions and his opinion,  
f) other variants (write).
3. Point out which of the measures given below would help to improve your confidence in foreign language communication.  
a) if I spoke a foreign language to someone on a regular basis,  
b) if meetings with foreigners were often held,  
c) it required to go self-improving in foreign languages,  
d) if there were much more strict demands from foreign language teachers,  
e) if they were extraclass activities, special workshops and clubs in foreign languages,  
f) other (add).
4. In foreign languages learning your anxiety of communicating in foreign languages:  
a) increased, b) decreased, c) has not changed.
5. What feelings and emotions are common and frequent to you at foreign language classes?  
a) joy, satisfaction, b) interest, c) apathy, d) enchainment, e) depression, f) fear g) other (write).
6. You better communicate with a foreign language speaker when...  
a) there are no other people, b) when your foreign language abilities are not evaluated, c) when your foreign language abilities are not laughed at, d) you are psychologically disposed to such communication, e) other variants (write).
7. In foreign language communication you feel the lack of abilities and skills of psychic self-regulation (self-control, etc.):  
a) yes, I really feel the lack of them, b) they have not been formed, c) I can manage my emotions and never lose self-control in foreign languages communication.

### **Appendix B**

#### **Methodology aimed at revealing students' anxiety caused by foreign language acquisition**

Below are the situations you often face. Some of them may be unpleasant for you and cause some emotions of anxiety and fear.

Please read each sentence and put down numbers 0, 1, 2, 3, 4, depending on the anxiety caused by either of the situation.

- If the situation does not cause any anxiety – put down number 0.
- If you are slightly worried – number 1.
- If the situation is quite alarming, disturbs you – put down number 2.
- If the situation mentioned is quite unpleasant for you – number 3 or 4.

Your task is to imagine every situation clearly and frankly put down the appropriate number.

**I get anxious and worried:**

1. When speak foreign language to others.
2. When it is necessary to make the text in a foreign language.
3. When doing grammar exercises in a foreign language.
4. When I have to interact and respond in a foreign language in front of group students.
5. When I have to speak a foreign language fluently.
6. When I am afraid of negative evaluation in a foreign language.
7. When someone evaluates my foreign language abilities.
8. When I feel the lack of words in foreign language communication and hear my group students' laughter.
9. When I have to respond in front of my group at foreign language lessons.
10. When you assess the level of your knowledge and skills in a foreign language by yourself.
11. When you must write an essay in a foreign language.
12. When your abilities and skills in a foreign language are evaluated by your groupmates.
13. When you have to translate from Ukrainian into a foreign language.
14. When you need to communicate with native speakers in their own language.
15. When your foreign language skills are assessed by native speakers.

**References**

1. Bondarenko, O. (2004). *Psykhoholichni osoblyvosti profesijnoho spilkuvannia vijskovosluzhbovtsiv v osoblyvuh umovah diyalnosti* [Psychological Features of Professional Communication of Servicemen under Extreme Conditions]. Ph.D. thesis. Khmelnytskyi: DPSU.
2. Bondarenko, O., Volobuyeva, O. (2004). *Typova model mizhprofesijnoi komunikatsii* [Typical Model of Inter-professional Communication]. *Scientific Papers*, 28(2), 24–26.
3. Pavlyk, O. (2004). *Profesijno-orientovane inshomovne chytannia u riznyh sytuatsiah perekladu yak skladnogo vydu movlennevoi diyalnosti* [Professionally oriented foreign reading in different situations of translation as a complex kind of speech activity]. *Philolohichni Studii*, 106–111.
4. Prikhozhan, A.M. (1987). *Diagnostika lichnostnoi trevozhnosti I nekotorye sposoby eyo preodolenia* [Personal Anxiety Diagnostic and Some Methods of Its Overcoming]. Moscow: Moscow State University.
5. Teteruk, S. (2006). *Formuvannia mehanizmiv samorehuljatsii studentiv v inshomovnomu prostori* [Forming Mechanisms of Self-Regulating in Students in Foreign Environment]. Ph. D. thesis. Kyiv: Drahomanov National Pedagogical University of Kyiv.
6. Gardner, R. C., Tremblay, P.F., & Masgoret, A.M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81(3), 344–362.
7. MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1991) Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41,1, 85–117.
8. Spielberger, C.D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Наталія Чміль

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна  
chmil.nata@mail.ru

## ВЕРБАЛЬНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ СТУДЕНТІВ-БОГОСЛОВІВ

*Received March, 24, 2015; Revised April, 6, 2015; Accepted May, 8, 2015*

**Анотація.** Проаналізовано вербальну репрезентацію студентами-богословами концепту майбутньої професійної діяльності. Представлено основні підходи до тлумачення поняття концепту (лінгвістичний, психолінгвістичний та культурологічний). Зазначено основні методи концептуального аналізу: асоціативний, фреймовий, дефініційних значень, етимологічний, вербалізація в індивідуально-авторських номінаціях, когнітивно-семантичний аналіз та ін. Описано основні п'ять етапів фреймового аналізу тексту, що містить також характеристику визначення сценарію та скрипту тексту. За результатами здійсненого аналізу вербальної репрезентації концепту майбутньої професії студентів богословів на матеріалі методики незакінчених речень виокремлено шість фреймів: релігійні терміни, рід занять, життя, люди, внутрішній світ і час. Найчисельнішою виявилася категорія релігійної термінології, що пояснюється специфікою вибірки дослідження. Найчастотнішими у кожній категорії є релігійна термінологія (Бог, спасіння, паства); рід занять (служіння, священство, пастирство); життя (слово, життя, дорога); люди (людина, особа, народ); внутрішній світ (душа, покликання, відповідальність); час (година, день, тиждень). Також проаналізовано динаміку вживання найбільш частотних слів відповідно до курсу навчання. Сконструйовано сценарій досліджуваного тексту щодо майбутньої професії студентів-богословів: людина, Бог, година, спасіння, душа. Фреймовий аналіз дав підставу сконструювати скрипт досліджуваного тексту: покликання – служіння – відповідальність. Результати дослідження можуть бути застосовані під час подальших досліджень, а саме для порівняння вербальної репрезентації концепту майбутньої професії богослова в студентів духовних і державних ВНЗ.

**Ключові слова:** *концепт, фреймовий аналіз, сценарій, скрипт, професія богослов.*

### **Chmil, Nataliya. Verbal Representation of the Future Career Concept by Theology Students**

**Abstract.** The article analyzes the verbal representation of the future careers concept by the theology students. The basic approaches to the interpretation of the term concept (linguistic, psycholinguistic and cultural) are highlighted. The article contains the main methods of conceptual analysis: associative analysis, framing analysis, analysis of definition meanings, etymologic analysis, cognitive-semantic analysis, etc. The basic five stages of frame analysis of the text are described, which also contains a characteristic of elaborating the scenarios and script of the text. Framing analysis of verbal representation of future profession concept was made by using the materials of unfinished sentences. As a result six frames (religious terms, occupation, life, people, inner world and time) are identified. Frequently used words in each category are: religious terminology – God, salvation congregation; occupation – service priesthood shepherding; life – word life, road; people – man, person, nation; inner world – soul vocation responsibility; time – hour, day, week. The analysis of the dynamics of the most used words according to the course is implemented. The scenario of studied texts about theology students' future profession is constructed: person, God, hour, salvation, soul. Framing analysis is allowed us to construct a script of researched text: vocation – service – responsibility.

**Keywords:** *concept, framing analysis, scenario, script, theologian profession.*

**Чміль Наталія. Вербальная репрезентация концепции будущей профессии студентов-богословов.**

**Аннотация.** Анализируется вербальная репрезентация студентами-богословами концепта будущей профессиональной деятельности. Представлены основные подходы толкования



поняття концепта (лінгвістический, психолінгвістический и культурологический). Указаны основные методы концептуального анализа: ассоциативный, фреймовый, этимологический, вербализация в индивидуально-авторских номинациях, когнитивно-семантический и др. Описаны основные пять этапов фреймового анализа текста, содержащего также характеристику определения сценария и скрипта текста. По результатам проведенного фреймового анализа вербальной репрезентации концепта будущей профессии студентов-богословов на материале методики незаконченных предложений выделено шесть фреймов: религиозные термины, род занятий, жизнь, люди, внутренний мир и время. Самой многочисленной оказалась категория религиозной терминологии, что объясняется спецификой выборки исследования. Наиболее часто используемыми словами в каждой категории есть религиозная терминология (Бог, спасение, паства); род занятий (служение, священство, пастырство); жизнь (слово, жизнь, дорога); люди (человек, личность, народ); внутренний мир (душа, призвание, ответственность); время (час, день, неделя). Также анализируется динамика употребления наиболее частотных слов в соответствии с курсом обучения. Сконструирован сценарий исследуемого текста относительно будущей профессии студентов-богословов: человек, Бог, час, спасение, душа. Фреймовый анализ позволил сконструировать скрипт исследуемого текста: призвание – служение – ответственность. Результаты исследования могут быть применены при дальнейших исследованиях, а именно при сравнении вербальной репрезентации концепта будущей профессии богослова студентов духовных и государственных вузов.

*Ключевые слова:* концепт, фреймовый анализ, сценарий, скрипт, профессия богослов.

## Вступ

Проблема формування кваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістів гостро постає на сучасному етапі розвитку українського суспільства, що пов'язано з кризовою та трансформаційною ситуацією в Україні. Особливо це стосується спеціалістів у сфері богослов'я, які своїми професійними вміннями можуть сформуванати надію та віру в краще майбутнє.

Спеціалісти в галузі богослов'я традиційно готувалися виключно релігійними (духовними) ВНЗ. Проте у 2010 р. за наказом Міністерства освіти і науки України № 1067 уведено до переліку спеціальностей, за якими відбувається підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, спеціальність «Богослов'я (теологія)». Проте з цього часу лише чотири ВНЗ проліцензували цю спеціальність.

Богослов, або теолог, – професіонал широкого профілю, спеціаліст з певної світової релігії. Спеціальність богослова передбачає знання всіх релігійних систем та велику загальну освіченість, оскільки сфера майбутнього працевлаштування дуже широка: консультант, аналітик, науковець, перекладач, учитель, наставник тощо. Таке розуміння цієї спеціалізації й можливостей її реалізації робить актуальним запитання стосовно того які уявлення про майбутню професію існують у студентів-богословів, тобто в межах яких концептів вони її описують.

Термін «концепт» тривалий час використовується у сфері когнітивної лінгвістики (А. Вежбицька, Р. Ленеєкр, І. А. Мельчук, З. Д. Попова, Ю. С. Степанов, Й. А. Стернін, Р. М. Фрумкіна та ін.). У лінгвістичній літературі він трактується по-різному. Так, Н. Д. Арутюнова, С. О. Аскольдов, І. О. Голубовська, В. В. Жайворонок, В. Г. Зусман, В. І. Карасик, В. В. Красних, С. Х. Ляпін, В. Н. Манакін, В. А. Маслова, Г. Г. Слишкін та ін. розглядають концепт як певні підстановки значень, що приховані в тексті, полегшують спілкування й тісно пов'язані з людиною та її національним, культурним, професійним, віковим й іншим досвідом (Воднарюк 2003:5).

Існує культурологічний підхід до тлумачення концептів, який пояснює їх як основні осередки культури в ментальному світі людини. Цього погляду дотримуються Ю. С. Степанов, Г. Г. Слишкін та ін.

З точки зору психолінгвістики концепт – це «спонтанно функціонуюче в пізнавальній і комунікативній діяльності індивіда базове перцептивно-когнітивно-афективне утворення динамічного характеру, що підкоряється закономірностям психічного життя людини й унаслідок цього за низкою параметрів відрізняється від понять і значень як продуктів наукового опису з позицій лінгвістичної теорії» (Zalevskaya 2001: 39). Отже, основою концепту в психолінгвістичному розумінні стає не лише понятійний зміст (як у рамках когнітивного і лінгвофілософського підходів), а й блок знань, що являє собою сукупність конкретно-образних (зорових, слухових, смакових та ін.) елементів у психіці людини.

Концепти вербалізуються в мові, оскільки отримують своє ім'я, а також репрезентуються різнорівневими засобами мови: лексемами й фразеологічними поєднаннями, структурними та позиційними схемами речень, що містять типові пропозиції (синтаксичні концепти), а також вільними словосполученнями, текстами і їх сукупностями (Sergeyeva 2009:77).

Методи вивчення вербалізованих концептів охоплюють широкий спектр різних методик, серед яких концептуальний аналіз найбільш визнаний та апробований. Набір прийомів і методик концептуального аналізу визначається метою й фактичним матеріалом дослідження. Серед методів дослідження вербалізованих концептів найчастіше виокремлюють опис концепту за допомогою його асоціативного поля, аналіз дефініційних значень, етимологічний аналіз, метод вивчення концептів через лексико-граматичне поле лексеми, що його репрезентує, аналіз вербалізації в індивідуально-авторських номінаціях, когнітивно-семантичний аналіз, аналіз концептів у різних культурах, порівняння індивідуально-авторських та національних концептів (Muntyan 2013).

Кінцева мета концептуального аналізу побудова концептуальної моделі того інформаційного фрагмента, який фіксується знаком. Для цього елементи значення мають бути погруповані, упорядковані та взаємопов'язані. Із цією метою використовують концептуальні структури: пропозиції, фрейми, сітки, прототипні моделі тощо.

Важливу роль у дослідженні концептів відіграє фреймовий аналіз, оскільки кожна мовна структура співвідноситься, як правило, хоча б з одним фреймом. Фрейм – багатоаспектний концепт, що є сукупністю стандартних знань про предмети, явища й ситуації. Фреймовий аналіз найбільш адекватний для слів із пропозиційним типом значень, що передбачає наявність певної ситуації.

Отже, мета дослідження – здійснення концептуального аналізу вербально репрезентованої майбутньої професії студентами-богословами.

### **Методи дослідження**

Для реалізації мети дослідження використано фреймовий аналіз письмового тексту. Матеріалом дослідження слугували продовженні студентами-богословами незакінчені речення, спрямовані на виявлення знань, уявлень і мотивів вибору майбутньої професії. Вибірку дослідження склали 60 студентів 16–28 років із

Волинської духовної академії та Рівненської духовної семінарії Української православної церкви Київського патріархату (УПЦ КП). Загалом у дослідженні взяли участь 10 студентів I, 15 – II, 14 – III, 7 – IV та 14 – V курсів навчання.

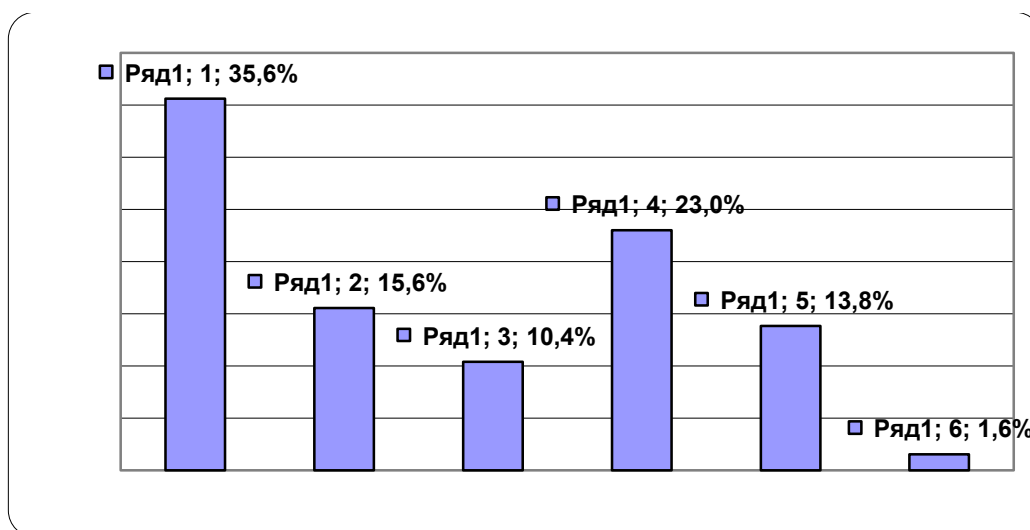
### Процедура дослідження

Фреймовий аналіз отриманих результатів здійснювали в декілька етапів, що запропоновано дослідниками Л. В. Засекіною та С. В. Засекіним (Zasiekina, Zasiakin 2008:83-84). Перший етап передбачав фіксацію всіх слів отриманого тексту, що вербально виражені іменниками. Другий етап – групування отриманих іменників у відповідні загально визначені категорії, які ґрунтуються на енциклопедичних знаннях. На третьому етапі здійснювали підрахунок кількості слів у всіх визначених категоріях визначали коефіцієнт частотності ( $FQ = \text{кількість використань слова} / \text{кількість слів у категорії}$ ). Слова з найвищим FQ у кожній категорії відображають сценарій професійного дискурсу. П'ятий етап передбачав відбір із ключових слів понять, що відображають події за схемою: передподія – подія – постподія. За цією схемою утворюється скрипт досліджуваного тексту.

### Обговорення результатів

Реалізація описаних етапів фреймового аналізу тексту, а саме закінчення речень студентами-богословами, дав підставу виділити шість провідних категорій: релігійні терміни (35,6 %), рід занять (15,6 %), життя (10,4 %), люди (23 %), внутрішній світ (13,8 %) і час (1,6 %). Розподіл слів за кількістю у кожній категорії представлений на рис. 1.

Виділення представлених у кожному фреймі найчастотніших слів дало змогу побудувати сценарій професійного дискурсу. Категорії та їхні найтипівіші представники відображені в табл.1.



**Рис. 1.** Фрейми тексту щодо майбутньої професії студентів-богословів (%)  
Примітка: 1 – релігійна термінологія; 2 – рід занять; 3 – життя; 4 – люди;  
5 – внутрішній світ; 6 – час.

Найбільш представлена категорія в тексті опису майбутньої професії студентів-богословів – фрейм релігійної термінології. Це є значною

характеристикою досліджуваного дискурсу, оскільки вибірку дослідження склали студенти духовних ВНЗ, які мають можливість по закінченню навчання працювати не лише в державних і приватних структурах, а й у релігійних організаціях. Крім того, вони мають можливість набутти духовний сан та рухатися вище в релігійній ієрархії. Ключові поняття цього фрейму відображають специфіку професійного спілкування майбутніх богословів.

Найчастотніші поняття фрейму релігійної термінології – Бог, спасіння, паства, церква. Більшість слів з обраної категорії рідко трапляються серед висловлювань студентів 1–2 курсів, проте активно використовуються в текстах на старших курсах. Так, наприклад, слова «заповідь», «суд», «благодать» стають часто вживаними вже на 3–4 курсах навчання, що свідчить про професіоналізацію студентів як майбутніх фахівців.

*Таблиця 1*

### Результати фреймового аналізу концепту майбутньої професії студентів-богословів

№	Категорія	Прототипи категорій (FQ)
1	Релігійна термінологія	Бог (0,55); спасіння (0,08); паства (0,07); церква (0,03); Євангеліє (0,03); суд (0,02); заповідь (0,02); гріхи (0,02); благодать (0,02); молитва (0,02).
2	Рід занять	Служіння (0,18); священство (0,12); пастирство (0,1); лікування (0,06); посередництво (0,05); провідництво (0,04); богослов'я (0,03); учителювання (0,02); приклад (0,02).
3	Життя	Слово (0,36); життя (0,12); дорога (0,09); шлях (0,06); помилки (0,03); правда (0,03); відповіді (0,03); світ (0,03).
4	Люди	Людина (0,91); особа (0,02); народ (0,01); ближній (0,01); громада (0,01); суспільство (0,01); рідня (0,01).
5	Внутрішній світ	Душа (0,28); покликання (0,18); відповідальність (0,17); бажання (0,02); спокуса (0,07); віра (0,07); мрія (0,03); потяг (0,03); страх (0,02); відчай (0,02).
6	Час	Година (0,4); день (0,2); тиждень (0,1); пора (0,1); рік (0,1); час (0,1).

Другою за кількістю слів у категорії є фрейм «люди», ключові поняття якого – людина, особа, народ. Насправді часте вживання слів із цього фрейму характеризує професію богослова як діяльність людини для блага інших людей, громади, суспільства. Так прослідковується акцент на уявленні та розумінні майбутньої професії студентами-богословами як професії типу «людина-людина» за Є. О. Климовим (Klimov 1996).

Фрейм «рід занять» відображає своєрідні ролі чи функції богословів. Так, найчастотніші поняття фрейму – служіння, священство, пастирство. Крім того, студенти називають богословів також лікарями, посередниками, провідниками, учителями, прикладами для наслідування. Тобто студенти таким чином

визнають необхідність багатьох особистісних і професійних умінь та навичок для успішної реалізації себе як спеціаліста в галузі богослов'я.

Із попереднім фреймом тісно пов'язаний фрейм «внутрішній світ», що відображає переживання і емоції щодо обраної студентами професії. Найчастотнішими категоріями тут виступають душа, покликання та відповідальність. Якщо розглянути динаміку вживання слів із цієї категорії, то можна виявити цікаву закономірність. На першому курсі навчання студенти-богослови часто використовують слова «мрія», «бажання», «потяг», чого не спостерігається серед студентів 3–5 курсів. Натомість у текстах стршо-курсників з'являються слова «спокуса», «страх» та «відчай». Імовірно, така ситуація пов'язана з усвідомленням складності професії богослова, що примушує студентів задумуватися про правильність здійсненого ними вибору та подальшої долі. У духовних ВНЗ часто спостерігають випадки виключення студентів або з їхньої волі, або ж за порушення дисципліни, що також можна розглядати як несвідомий бунт проти здійсненого студентом вибору. Закономірним є уживання слова «відповідальність» як частини фрейму внутрішнього світу. На перших курсах узагалі не вживають це слово, натомість «відповідальність» є часто вживаним словом у студентів 4–5 курсів.

Найбільш різноплановий у досліджуваному тексті фрейм життя. Ключовими поняттями цього фрейму є «слово», «життя», «дорога». Ми віднесли «слово» до фрейму «життя», оскільки студенти підкреслювали, що слово – це головний інструмент їхньої діяльності, а їхня професія виступає стилем життя, шляхом, дорогою. Відповідно й слово як невід'ємна частина професії стає постійним атрибутом життя богослова. Навіть сама етимологія назви професії ілюструє цей зв'язок. Також студенти як ще одне свідчення складності та багатоаспектності професії часто використовують слова «правда», «помилки», «відповіді».

Останнім фреймом в нашому аналізі є час, який містить найчастотніші слова «година», «день», «тиждень». Цей фрейм відображає часову перспективу професії. Загалом уживання вище названих слів із фрейму часу використовують у своїх текстах студенти перших і других курсів, які зазначають, що оволодіння професією забере в них багато днів та тижнів. Таке розуміння змінюється на третьому-четвертому курсах, коли проявляється усвідомлення майбутньої професії як стилю життя, що потребує постійного вдосконалення вмінь і навичок.

Відбір найчастотніших слів у кожному виділеному фреймі дає змогу сконструювати сценарій досліджуваних текстів студентів-богословів: людина, Бог, година, спасіння, душа. Сценарій дискурсу чітко демонструє головну мету професійної діяльності богослова, на думку студентів. Цей сценарій ілюструє специфіку обраної вибірки, а саме студентів духовних ВНЗ УПЦ КП як релігійної організації.

Відбір слів із найчастотніших понять, які містять значну частку дієслівності, здійснено для конструювання скрипту досліджуваного тексту.

Відібрані слова ми розмістили в ланцюзі передподія – подія – постподія. Отже, отримано скрипт досліджуваного тексту: покликання – служіння – відповідальність.

### **Висновки**

Для дослідження вербальної репрезентації концепту майбутньої професії студентів-богословів використано метод фреймового аналізу тексту, а саме результатів, отриманих за допомогою застосування методу незакінчених речень. Фреймовий аналіз дав підставу змодельовати бачення та уявлення студентів щодо основних характеристик обраної професії.

Фреймовий аналіз дав підставу виокремити шість провідних категорій: релігійні терміни, рід занять, життя, люди, внутрішній світ і час. Найбільшу кількість слів містять фрейми «релігійні терміни», «люди» та «рід занять». Найменшим за об'ємом є фрейм «час». Виокремивши найчастотніші слова в кожному фреймі, ми визначили сценарій досліджуваного тексту щодо майбутньої професії студентів-богословів: людина, Бог, година, спасіння, душа. Тобто людина, яка перебуває у своїх думках і діях з Богом, у годину Господнього суду отримає спасіння своєї душі. Такий сценарій повністю підтверджує пануючі уявлення в більшості релігійних організацій в Україні.

Також фреймовий аналіз дав підставу сконструювати скрипт досліджуваного тексту: покликання – служіння – відповідальність. Тобто основне бачення студентами-богословами своєї майбутньої професії полягає у трактуванні її як покликання, що полягає в служінні Богові та суспільству за допомогою слова для спасіння душ і передбачає велику відповідальність перед собою й іншими людьми.

Наше дослідження не претендує на повне розкриття проблеми, але воно може бути поштовхом до подальших психологічних і психолінгвістичних розвідок. Отже, перспективи вивчення питання полягають у порівнянні відповідних уявлень щодо професії богослова у студентів духовних та державних ВНЗ.

### **Література**

#### **References**

1. Bodnaryuk, Yu. (2013). Kontsept yak skladova chastyna kontseptosfery u movniy kartyni svitu [Concept as a part of the conceptual sphere in language worldview]. *Anhlistyka ta amerykanistyka*, 10, 4–7.
2. Zalevskaya, A. (2001). Psiholingvisticheskiy podhod k probleme koncepta [Psycholinguistic approach to the concept]. In: *Methodological problems of psycholinguistics*, (pp. 36–45) Voronezh: Voronezh State University.
3. Zasiakina, L., Zasiakin, S. (2008) *Psikhohinhvistichna Diahnostyka [Psycholinguistic Diagnostics]*. Lutsk: Vezha.
4. Klimov, E.A. (1996). *Psihologiya Professionala [Psychology of Professional]*. Moscow: Institute of Applied Psychology.

5. Muntyan, L. (2013). Kontseptual'nyy analiz ta metody doslidzhennya verbalizovanykh kontseptiv [Conceptual analysis and methods of verbalized concept research]. *Scientific Notes. Series "Philology"*, 33, 103–105.

6. Sergeyeva, E. (2009). Ponyatie kontsepta i aspekty ego izucheniya v sovremennoy lingvistike [The notion of the concept and aspects of his study in modern linguistics]. *Bulletin of VEGU*, 3(41), 72–85.

**Наталья Фомина**

[pslfom@mail.ru](mailto:pslfom@mail.ru)

**Анна Леева**

[leyeva\\_ann@mail.ru](mailto:leyeva_ann@mail.ru)

Рязанский государственный университет имени Сергея Есенина, Россия

## **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ**

*Received March, 10, 2015; Revised March, 16, 2015; Accepted April, 16, 2015*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема исследования проявления особенностей личности в речевой деятельности. Подчеркивается, что речь как высшая психическая функция определяет все развитие человека и является одним из инструментов осуществления педагогической деятельности учителей-логопедов, работающих с лицами с речевыми нарушениями. Поскольку их речь должна выступать в качестве образца, к ней предъявляются очень высокие требования: она должна быть точной, правильной, связной, логичной, убедительной и выразительной. Раскрываются возможности речевой диагностики различных особенностей языковой личности, т.е. личности, выраженной через язык в речи. В рамках концепции Н. А. Фоминой по комплексному исследованию проявлений личности и ее свойств в речи анализируются языковые, речевые, содержательно-смысловые особенности текстов-высказываний учителей-логопедов на актуальную и лично значимую для них тему «Учитель», а также отражение в текстах их мотивационно-целевых, когнитивных, эмоциональных, регулятивных характеристик.

**Ключевые слова:** *личность, речевая деятельность, текст, учитель-логопед, лингвальные (языковые, содержательно-смысловые) характеристики речи, психологические (мотивационные, когнитивные, эмоциональные, регулятивные) особенности личности.*

### **Fomina, Natalya, Leyeva, Anna. Speech Activity Characteristics of Teachers Logopaedists**

**Abstract.** The article deals with the problem of studying the demonstrations of personality characteristics in speech activity. The paper emphasizes that speech is the highest mental function which determines all human development and one of the tools of pedagogical activity teacher-logopedists working with people with speech disorders. As their speech has to act as an example, very great demands are made of it: it has to be exact, correct, coherent, logical, convincing and expressive. The study highlights that speech can serve as a means of modern diagnostic features of the person, as in speech activity they are reflected. Study of features manifestation of personality in speech activity teacher-logopedists conducted within the concept of N. A. Fomina, which allows to consider the properties of the individual as a system, features the language of the person in the unity of its linguistic and psychological characteristics, which are reflected in the text – the product of speech activity. To do this, teacher-logopedists were asked to write text about the personal importance of the theme of “Teacher”.

**Keywords:** *personality, speech activity, text, teacher-logopedist, linguistic (lingual, notional) characteristics of speech and psychological (motivational, cognitive, emotional, regulative) characteristics of personality.*

### **Фоміна Наталія, Леева Анна. Особливості мовленнєвої діяльності вчителів-логопедів**

**Анотація.** У статті аналізується проблема дослідження прояву особливостей особистості в мовній діяльності. Підкреслюється, що мова як вища психічна функція визначає весь розвиток людини і є одним з інструментів здійснення педагогічної діяльності вчителів-логопедів, які працюють з особами з мовними порушеннями. Оскільки їхнє мовлення повинно слунувати



взірцем, до нього висуваються дуже високі вимоги: воно має бути точним, правильним, зв'язним, логічним, переконливим і виразним. У статті йдеться також про можливість мовної діагностики різних особливостей мовної особистості – особистості, вираженої через мову в мовленні. У межах концепції Н. А. Фоминої щодо комплексного дослідження проявів особистості та її властивостей у праці проаналізовано мовленнєві, мовні, змістовно-сміслові особливості текстів-висловлювань учителів-логопедів з актуальної й особистісно значущої для них теми «Вчитель», а також відображено в текстах їхні мотиваційно-цільові, когнітивні, емоційні, регулятивні характеристики.

**Ключові слова:** *особистість, мовленнєва діяльність, текст, учитель-логопед, лінгвальні (мовні, змістово-сміслові) характеристики мовлення, психологічні (мотиваційні, когнітивні, емоційні, регулятивні) риси особистості.*

## **Введение**

В настоящее время велик интерес представителей различных областей научного знания к личности человека. Одной из высших психических функций, которая во многом определяет все психическое развитие человека, его личности и индивидуальности, является, как известно, речь, под которой понимается деятельность по использованию языковых средств для обозначения объективной реальности, формулирования и выражения мыслей, чувств, желаний, взаимодействия с окружающими людьми, регуляции поведения и деятельности и т. д. Речь выступает средством, инструментом осуществления профессиональной деятельности представителей профессий «человек–человек», к которым относятся и педагоги. Педагогическая деятельность – одна из самых массовых и социально значимых в мире. В связи с этим к педагогическим работникам предъявляются очень высокие требования, причем не только в плане профессиональных знаний и умений, но и личностных свойств и характеристик, влияющих на успешность их деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения. Большое значение для них имеет правильная, точная, выразительная, убедительная, связная, логичная, богатая речь. Особое внимание обращается на особенности личности педагогов в современных условиях развития и модернизации российской системы образования. Чрезвычайно важна образцовая речь, отвечающая всем вышеперечисленным требованиям, для учителей-логопедов, осуществляющих работу по развитию и коррекции различных сторон речи у детей, подростков и взрослых, имеющих речевую патологию. Кроме того, речь, выступая одной из основных и объективных характеристик человека, может использоваться в качестве инструмента диагностики различных психологических особенностей личности. Все это определяет актуальность и значимость проведенного нами исследования особенностей языковой личности учителей-логопедов, отражающихся на эффективности их профессиональной деятельности.

## **Методы исследования**

Наше исследование проводилось в рамках научной концепции Н. А. Фоминой (2002) по комплексному изучению проявлений личности в речи, которая дает возможность рассматривать, с одной стороны, свойства личности как системные образования, с другой, – особенности языковой личности в единстве ее лингвистических и психологических характеристик (Fomina 2014c). В рамках этой концепции изучены проявления в высказываниях различных свойств и

характеристик личности, например, общительности (А. Ю. Агапова, Н. А. Фомина, И. В. Чивилева), настойчивости и инициативности (Н. А. Фомина), любознательности (И. В. Чивилева, О. Г. Дорджина), ответственности (Т. М. Беспалова), ценностных ориентаций (Т. В. Рогожкина), особенностей интеллекта (С. В. Елгина), общих и национальных особенностей языкового сознания (Ю. А. Гришенина); ее психофизиологической основы – различных типов саморегуляции психической активности (Н. А. Мирошкина (Фомина), соотношений сигнальных систем (М. А. Мирчетич), темперамента (Л. А. Власова) и др. Для исследования проявлений особенностей личности учителей-логопедов в тексте как продукте их индивидуальной речевой деятельности была использована методика многоуровневого анализа текста Н.А. Фоминой (1992, 2002).

### **Процедура исследования**

В исследовании принимали участие 100 учителей-логопедов дошкольных образовательных учреждений г. Рязани в возрасте от 22 до 65 лет, имеющие различный стаж работы (от 1 года до 33 лет).

Для получения текстов педагогам было предложено зафиксировать в письменном виде высказывания на актуальную, личностно значимую для них тему «Учитель». Анализ лингвистических характеристик речевой деятельности проводился на языковом, речевом и содержательно-смысловом уровнях организации текста, психологических компонентов речевых действий их авторов – на мотивационном, эмоциональном, регуляторно-волевом, операционально-динамическом, когнитивном уровнях (Fomina 2014b).

### **Обсуждение результатов**

На *языковом уровне* выявлялись характеристики средств формирования и формулирования мысли: объем словаря (общее количество слов); лексическая насыщенность (количество значимых слов и их % отношение к объему текста), лексическая вариативность (количество неповторяющихся лексических единиц и их % отношение к объему текста), грамматическая правильность, правильность отбора лексических единиц и лексической сочетаемости (количество нарушений в процентном отношении к объему текста). Как видно из таблицы 1, тексты-высказывания учителей-логопедов достаточно полны, в них использованы разнообразные языковые средства: незначимых и повторяющихся лексических единиц немного. В некоторых случаях повторы слов оправданы, т.к. служат средством связи или усиления мыслей («Если *учитель* соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам – он совершенный *учитель*». Такой «совершенный» *учитель* был и в моей жизни»). Их речь грамотна, лишь иногда они допускают пунктуационные («от его знания не только *предмета* но и *возрастной психологии*», «какой пример могут брать дети – если педагогов постоянно унижают»), орфографические («ребенок ищет в лице взрослого, *встретившего* его», «знания человек получает в *течении* всей жизни», «учитель должен обеспечить ребенку *сто процентную* гарантию образованности и успеха в учебе», «уму *не постижимо*») или грамматические («*Проучившись* год, Елена Николаевна присмотрелась к нам, нашла индивидуальный подход к каждому из

нас») ошибки. Очень редки речевые ошибки, связанные с неправильным отбором лексики («...ухмыляясь, люди понимают важность этой профессии»). При этом было замечено, что различных ошибок больше в более эмоциональных текстах учителей.

Таблица 1

### Языковые и речевые характеристики текстов учителей-логопедов

Языковой уровень текста	Показатели	Речевой уровень	Показатели
Объем словаря	192,4 слов	Связность	27,6 %
Лексическая насыщенность	75,4 %	Усложненность	12,1 %
Лексическая вариативность	40,8 %		
Нарушения грамматической правильности	1,6 %		
Нарушения в отборе лексических единиц	0,3 %		
Нарушения лексической сочетаемости	0,2 %		

На речевом уровне анализировались связность и усложненность (количество их показателей в процентном отношении к объему текста) высказываний. Анализ текстов показал, что учителя-логопеды умело используют в речи различные средства связи: союзы («перебороть свой страх и выйти на сцену», «он должен знать себя и для того, чтобы научиться познавать других»), союзные слова («...следствие досадных ошибок взрослых, которые его там встречают»), местоимения («это действительно учитель с большой буквы. Она всегда и для каждого могла найти нужные и добрые слова»), бессоюзную связь («всегда нужно быть во всеоружии: где-то настоять, проявить твердость, где-то быть мягким; уметь ответить на любой вопрос ученика») и такие усложняющие элементы, как однородные члены предложения («интеллигентный, умный, добрый, справедливый человек»), повторы («сколько интересных, запоминающихся уроков, сколько чудесных встреч»), уточнения («нам, ее ученикам», «к родителям, домой»), вводные слова и предложения («во-первых, это профессионализм»; «Помню строгую, но доброжелательную учительницу по биологии Нину Федоровну, которая пыталась заинтересовать нас своим предметом (до сих пор помню, как мы изучали строение рыб на селедке, которую приносили из дома)»), причастные и деепричастные обороты («... но в то же время располагающий к себе и открытый для детей», «приезжая на праздники к родителям, домой, мы обязательно с ней созваниваемся»), использование сложных бессоюзных, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений с различными придаточными («на его уроках всегда была тишина, все слушали

*внимательно, ловили каждое слово», «вдохновить ученика сможет не каждый педагог, но, если это получится, интерес к предмету останется на всю жизнь», «я не помню, чтобы она повышала голос»), эпиграфов и цитат («не на словах, а по вящей традиции, которая завтрашней жизни под стать, учителем надо будет родиться, и только после этого стать» (Р. Рождественский), «девиз моего учителя звучит так: «Я люблю работать с детьми и раскрывать их таланты!»).*

*Содержательно-смысловой уровень* текстов учителей-логопедов оценивался по коэффициенту предикативной структуры, частоте использования различных смысловых категорий, полноте отражения денотатной схемы, логичности, последовательности и целостности (учитывался % к объему текста) высказываний.

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что тексты учителей *динамичны*: в них было больше всего категорий действия, выраженных глаголами («мы делились с ней своими детскими секретами»; «когда я училась в пятом классе, к нам пришел новый классный руководитель», «у меня *подрастает* дочка, скоро ей надо будет *поступить в школу*»), причастиями (это человек, *уверенный в себе*, «помочь маленькому человеку разобраться *в сложившейся ситуации*», «с юношеским максимализмом *верившие*, что уже все знаем», деепричастиями («педагог, *видя* это, помог мне перешагнуть через себя», «учитель» – как звучит красиво, но многие, *называя* это слово, качают головой и печально улыбаются»). Второе место по частоте использования занимали *смысловые категории признака*, в чем, возможно, сказывалась развитая у них оценочная составляющая профессиональной деятельности. Ими использовались относительные («работники *дошкольных учреждений*», *в детском коллективе*) и качественные («*счастливые глаза* детей», «*самой высокой оценкой*», все больше *негативных моментов*) прилагательные, наречия («*постепенно* стало появляться», «мы чувствовали себя *комфортно*», «понимая, хотя бы *поверхностно*, отношения в детском коллективе»), причастия («помочь маленькому человеку разобраться *в сложившейся ситуации*», «с юношеским максимализмом *верившие*, что уже все знаем», «*наш разрозненный*, «разношерстный» класс сплотился и стал единым мобильным коллективом, *готовым* отстаивать любого члена», порядковые числительные («мы пришли из школ *с восьмилетним образованием в девятый класс*», «*в десятом и одиннадцатом классе* мне предстояло учиться в новой школе», «*на первом же уроке физики*»). Также довольно часто учителя использовали *смысловые категории пространства и времени* («в *детском саду* эти знания систематизируются, дополняются. *В школьном обучении* оттачиваются новые горизонты. И *далее* – училище, институт...», «нужно начинать *с детства*», «знания человек получает *в течение всей жизни*»; «мы пришли из школ *с восьмилетним образованием в девятый класс*», «мне предстояло учиться *в новой школе*», «*на первом же уроке физики...*», «профессия педагога *во все времена* – одна из важнейших в обществе», «*сегодня* к учителю предъявляются

высокие профессиональные требования», «в современной России уделяется недостаточное внимание материальному обеспечению учителей»).

Таблица 3

### Содержательно-смысловой уровень высказываний учителей-логопедов

Характеристики	Показатели
Коэффициент предикативной структуры	11,6
Категории действия	14,1
Категории состояния	0,2
Пространственно-временные категории	4,9
Причинно-следственно-условно-целевые категории	3,4
Категории признака	11,6
Нарушения логичности	1
Нарушения последовательности	1
Целостность повествования (отступления от темы)	-
Полнота отражения денотатной схемы	4,6

Реже ими использовались *причинно-следственные и условно-целевые категории*, которые выражались с помощью соответствующих придаточных предложений («это очень трудно, так как необходимо постоянно совершенствоваться», «вдохновить ученика сможет не каждый педагог, но если это получится, то любовь к предмету останется на всю жизнь», «если педагогу удастся вызвать у ребенка не только познавательный интерес к своему предмету, но и сформировать определенные умения и навыки, которые пригодятся ученику в жизни, можно с уверенностью сказать...»), «учитель, чтобы оставить яркий след в жизни своих учеников...»), местоимений с предлогами («...для этого человеку нужно обладать определенными чертами личности»). Наименее употребительными были категории состояния («очень жаль, что в нашей стране «учитель» – это синоним не только слову «необходимость»). Их повествования были *логичны, последовательны и целостны*. Лишь в одном из них заключительная фраза высказывания нарушала логику («В моей жизни было много учителей: и в школе, и в педучилище, и в ВУЗе, но я не могу сказать, что кто-то оставил яркое положительное или отрицательное впечатление о себе... Каким же должен быть учитель, чтобы оставить яркий след в жизни своих учеников? ... Я считаю, что учитель должен быть прежде всего доброжелательным ... *А вообще-то моим первым учителем была моя воспитательница – Сима Александровна*). О смысловой целостности текстов, четком разворачивании замысла в соответствии с внутренним планом говорило отсутствие отступлений от темы. В высказываниях педагогов была полно отражена денотатная схема заданной темы, в частности понимание важности труда учителя, черты его личности, необходимые для успешной профессиональной деятельности, проблемы и т.д.

Кроме определения собственно лингвистических характеристик текстов-высказываний учителей-логопедов, нами были выявлены их *психологические особенности*, отражающиеся на *мотивационном уровне* в коммуникативно-деятельностных потребностях, внутренних установках, целях и мотивах; на *когнитивном* – в степени осмысления темы; на *эмоциональном* – в эмоциональной выразительности и модальности высказываний; на *регуляторном* – в степени волевых усилий и самоконтроля (см. табл. 4 – 7).

Более, чем в половине (63 %) высказываний, была явно выражена *социоцентрическая мотивационная направленность* авторов не на себя, а на других людей. В центре их повествований были первые учителя («я, не задумываясь, решила, что напишу о своей *первой учительнице – Митрофановой Елене Николаевне*», «*моя первая учительница – Светлана Владимировна*»), значимые, любимые преподаватели («*педагогом, заслуживающим внимания*, была учительница педагогики в педагогическом колледже», «*Ольга Викторовна – мой идеал учителя*») или те, с кем связаны, наоборот, негативные воспоминания («...у всего класса сразу не заладились *с ней* отношения», «*она* могла унижить человека за нерешенный пример при всем классе»). О социоцентрической направленности авторов на людей, общение с ними свидетельствовала и коммуникативная ориентированность текстов, представленная вопросительными («*Кто достоин быть учителем? ... Что же это за черты?*», «*Каким же должен быть учитель, чтобы оставить яркий след в жизни своих учеников? Каким бы я хотела видеть учителя для своего ребенка?*», «*Каким должен быть современный учитель?*», «*Что еще под силу этим людям?*»), восклицательными («Если педагогу удастся вызвать у ребенка не только познавательный интерес у своему предмету, но и сформировать определенные умения и навыки, которые пригодятся ученику в жизни, *можно с уверенностью сказать – достоин!*») предложениями, сослагательными конструкциями («*каким бы я хотела видеть ее учителя? ... прежде всего, я хотела бы, чтобы учитель был грамотным. ... хотелось бы, чтобы учитель знал ситуацию в каждой семье. ...*»), косвенными призывами («*нужно стараться творить добро*», «*не забывать, что ты воспитываешь личность*»). Только в 25 % текстов, посвященных описанию собственных переживаний авторов, связанных с их учителями, преобладала *эгоцентрическая мотивация*, выражающаяся в употреблении личных и притяжательных местоимений 1-го лица («я всегда с радостью делала уроки», «в *моей* душе сохранились теплые воспоминания о годах учебы»). В остальных высказываниях описывались и учителя, и собственные переживания, связанные с преподавателями, или общие рассуждения на тему «Каким должен быть учитель» без отражения собственных взглядов, мнений и примеров из жизни, т.е. *отсутствовала ярко выраженная мотивация*.

В текстах учителей нашел отражение высокий уровень их интеллектуального развития. В 60 % из них доминировало *осмысление*, а не простое описание. Их авторы рассуждали об учителях в современном мире, о том, каким должен быть педагог, какую роль учитель играл в их жизни, осмысливали поступки, их причины («так как училась я хорошо и *планировала* поступать в высшее учебное

заведение, то *решила* посещать все необязательные уроки», «на его уроках всегда была тишина... в моем понимании таким должен быть учитель»), чувства («меня это поразило и обнадежило»).

При этом тексты учителей-логопедов отличались невысокой эмоциональной насыщенностью, что говорит об их сдержанности в проявлении переживаний и, возможно, высокой степени самоконтроля. При этом в высказываниях преобладали положительные стенические эмоции, чувства и эмоциональные состояния, выраженные смысловыми категориями состояния («...любить детей и свою работу», «я благодарна своим учителям за их отношение», «как хорошо нам было с ней», «...сразу почувствовали то тепло, которое от нее исходило», «...нежный запах духов и мела»), лексикой с положительной оценочной окраской («быть Учителем с большой буквы»), эмоционально окрашенными фразами («прошли годы, и моя мечта сбылась... теперь уже не в игре, а в жизни – я Учитель!», «Учитель – это звучит гордо!»), в том числе в рамках цитат («и лучатся любовью глаза» (Р. Рождественский), «дать детям радость труда, радость успеха в учении» (В. А. Сухомлинский), эпитафий («чтобы быть хорошим учителем, нужно любить то, что преподаешь, и тех, кому преподаешь» (В. О. Ключевский)). Гораздо меньше в текстах встречались астенических эмоций, которые были вызваны негативными примерами педагогического воздействия, а также отношением к профессии учителя в наши дни («очень жаль, что такого педагога не было в школе у моей дочери», «...первые дни мне было просто страшно посещать школу», «дальше я выслушала такое в свой адрес, что, наверное, никогда не забуду», «она могла унижить ученика за нерешенный пример при всем классе», «трудно быть учителем в нашем обществе...») и иногда сглаживались надеждами авторов на лучшее будущее («... хочется верить, что таких учителей не останется у нас... все будут добрыми и отзывчивыми», «...я надеюсь, что статус учителя опять повысится в глазах детей»). О невысокой эмоциональности учителей-логопедов свидетельствовало и нечастое употребление ими смысловых категорий размерности, отражающих степень количества, качества предметов, явлений, событий с помощью количественных («в школе № 71», «работа учителя – 24 часа в сутки», «один ученик ей об этом сказал»), порядковых («познакомились мы ... 1 сентября в 1993 году», «третье место жительства»), местоименных числительных («сколько знаний и житейской мудрости»); относительных местоимений («всю жизнь помню», «знал ситуацию в каждой семье»), наречий и прилагательных («больше всего нам нравилось», «прошло очень много лет», «самый сплоченный коллектив», «стало намного интересней»). Оценочность в высказываниях в основном носит предметно-ориентированный характер («это профессия нелегкая, так как всегда нужно быть во всеоружии», «быть учителем благородно», «переоценить труд логопеда невозможно», «когда у человека все хорошо...»), и категорий оценочности («Виктор Иванович замечательный учитель, про таких людей говорят: «От Бога», «материал был преподнесен так доступно...») (см. табл.б). Следует заметить, что в текстах с переживаниями астенических эмоций было отмечено больше орфографических,

пунктуационных и речевых ошибок по сравнению с другими высказываниями, что может свидетельствовать о снижении самоконтроля педагогов при негативных переживаниях.

Таблица 6

**Мотивационные, эмоциональные и когнитивные характеристики речевых действий учителей-логопедов**

Мотивационная Сфера		Эмоциональная сфера					Когнитивная сфера	
Социо-центричность	Эгоцентричность	Эмоциональная насыщенность	Эмоциональная окрашенность		Категории оценочности	Категории размерности	Осмысленность	Осведомленность
			Стеничность	Астеничность				
63%	25%	3,9	90	10	1,6	2,8	60%	40%

*Регуляторно-волевые характеристики* авторов текстов определялись по наличию (или отсутствию) волевых усилий, склонности к планомерности и самоанализу действий, самоконтролю речевой деятельности, выражающемуся в усилении, уточнении или подтверждении мыслей, а также экстернальном или интернальном локусе контроля. В большинстве текстов были отмечены волевые качества личности учителя («учитель *должен* быть общительным, жизнерадостным, обаятельным», «*ответственность* невероятная», «человек *настойчивости...*»), *склонность к целеполаганию и планированию действий* («я *отвечу на вопрос* – каким бы я хотела видеть учителя?», «*задача* учителя – осуществить органичное слияние процессов обучения, воспитания и развития школьников..., *цель* обучения – помочь ребенку с помощью учебной деятельности пробудить все заложенные в нем задатки»), а также *анализу своих действий, поступков других людей, происходящих событий* («мне, конечно, *было очень стыдно. Я больше никогда так не поступала*», «в моей судьбе был такой учитель, ... он стал *авторитетом и примером*, в некотором смысле *идеалом*, к которому я *стремлюсь*»). Один из текстов представлял собой развернутый план, где основные мысли – пункты были подчеркнуты) («Задача учителя – осуществить органичное слияние процессов обучения... Цель обучения – помочь ребенку...»). Учителями использовались также *уточнения и усиления мыслей* («несомненно, чтобы выбрать себе такую профессию, сперва необходимо закончить университет», «она казалась мне *самой красивой*, а голос ее был *самым нежным*»). Кроме того, на развитую внутреннюю саморегуляцию учителей-логопедов указывали логичность,



последовательность повествований и смысловая целостность текстов, о которых мы говорили выше (см. табл. 7).

Таблиця 7

### Регуляторный компонент речевых действий учителей-логопедов

Уточнения и усиления мыслей	Склонность к проявлениям силы воли	Склонность к планомерности действий	Склонность к анализу действий
4,6 %	80 %	77 %	2,9 %

### Выводы

Таким образом, речь учителей-логопедов, которая является инструментом осуществления профессиональной деятельности и должна являться образцом для детей, их родителей и коллег, отличается богатством используемых языковых средств, в том числе усложняющих элементов, грамотностью, связностью, динамичностью, полнотой, логичностью, последовательностью и смысловой целостностью. Кроме того, в ней проявляются доминирующая социоцентрическая направленность мотивации на людей, общение с ними, способность к обобщению и осмыслению, преобладание положительных стенических эмоций при общей эмоциональной сдержанности и высокая саморегуляция, проявляющаяся в том числе и в речевом самоконтроле. Все это, несомненно, способствует успешности их профессиональной деятельности по коррекции различной речевой патологии. Однако для повышения эффективности межличностного взаимодействия с особой категорией детей, подростков и взрослых, имеющих различные речевые нарушения, им необходимо целенаправленно работать над одной из важнейших характеристик хорошей речи – ее выразительностью.

### Список литературы

#### References

1. Fomina N., Leyeva A. (2014). Osobnosti emotsionalnoy sfery uchiteley logopedov i ih otrazhenie v rechevoy deyatel'nosti. *Vestnik RUDN. Seriya "Psihologiya i pedagogika"*, 4, 40–48.
2. Fomina N. (2014). Individualno tipologicheskiye osobennosti luboznatelnosti i rechevaya deyatel'nost studentov. *Chelovecheskiy Kapital*. 7 (67), 55–60.
3. Fomina N. (2014). Proyavleniya razlichnykh svoystv yazykovoy lychnosti v rechevoy deyatel'nosti [Linguistic personality's features manifestation in speech activity]. In: *Systemnye Issledovaniya Svoystv Lichnosti: K 30-Letiyu Nauchnoy Shkoly A. I. Krupnova*. A. I. Krupnov, S. I. Kudinov, I. A. Novikova (Eds.). Moscow: Peoples' Friendship University of RussiaDN, 2014. – S. 446–473.
4. Fomina N. (2014). Sootnosheniye razlichnykh svoystv yazykovoy lychnosti i osobennostey ee rechevoy deyatel'nosti [Correlation of various properties of linguistic personality and features of his speech activity]. In: *Yazyk, Rech, Lichnost v Zerkale Psykholyngvistiki*, (pp. 126–148). L. Zasiyina, (ed.). Lutsk: Vezha Druk.
5. Fomina N., Leyeva A. (2012). Obshchitel'nost i vyrashennost v rechi osobennostey emotsionalno volevoy sfery lychnosti uchiteley logopedov. *Psykholyngvistyka*, 10, 120–129.
6. Fomina N., Leyeva A. (2013). Proyavleniya individualnykh osobennostey lychnosti v rechevoy productsii na predtekstovom urovne [Individual feature manifestation in speech product on the pre-text stage]. *Psykholyngvistyka*, 12, 140–147.

**Жанна Глозман**  
glozman@mail.ru

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

## **СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ**

*Received March, 14, 2015; Revised April, 12, 2015; Accepted April, 24, 2015*

**Аннотация.** Процесс категоризации – важнейшая способность человека, определяющая его речевые и мыслительные функции. Этот процесс проходит долгий путь развития, связанный с усвоением не только понятий, но и человеческого опыта. Только на заключительных этапах этого развития формируются научные понятия, к которым относятся и грамматические категории. Если отставание в развитии семантических понятий описано в дефектологической и медико-психологической литературе в терминах умственной отсталости (олигофрении) или задержек интеллектуального развития, то нарушения развития грамматических понятий, их типология и механизмы исследованы гораздо меньше, несмотря на их значимость для понимания механизмов афазии, алалии и дисграфии. В статье проанализированы такие виды искажений грамматических понятий как нарушения парадигматического отношения к слову, феномен вторичной этимологизации, трансформация внутреннего лексикона при разных формах корковой и подкорковой патологии мозга, а также в процессе формирования грамматических понятий. Предложены авторские методы исследования грамматических понятий и связи грамматических и семантических понятий. В основе всех форм патологии грамматических понятий лежит несформированность или искажения метаязыковой коммуникативной функции, обеспечивающей обратную связь, контроль за правильностью собственной речи и возможность ее изменять в соответствии с коммуникативными ожиданиями реципиента речевого сообщения. Чаще всего эта функция описывается понятием «чувство языка». Проанализированы различные трактовки этого понятия и этапы формирования чувства языка в дошкольном и школьном возрасте, а также специфика его нарушения при умственной отсталости и слабости семантических понятий.

**Ключевые слова:** *семантические и грамматические понятия, парадигматическое отношение к слову, вторичная этимологизация, чувство языка.*

### **Glozman, Janna. Semantic and Grammar Categories in Norm and Pathology**

**Abstract.** Categorization is one of the most important human abilities for cognition and reasoning. The categorization process follows a long ontogenetic development with appropriation of both verbal notions and human experience. Abstract notions, including grammar categories appear at the final period of this development. A delayed development of semantic categories is described in special psychology and medicine as mental retardation (oligophrenia) or slow intellectual development. The types and mechanisms of underdevelopment or disturbances of grammar categories are not very clear in spite of their significance for understanding the aphasia, alalia and dysgraphia. The paper analyzes such kinds of grammar categorization disturbances as troubles of words paradigmatic realizing, secondary etymologization and transformations of vocabulary internal structure after cortical and subcortical brain damages as well as in speech development. New experimental methods of study the grammar notions and grammar – semantic relationship are described. The disturbances of grammar notions are explained through an underdevelopment or damages of the metalinguistic function providing a feed-back, the control of own communication and ability to adjust it to communicative expectancies of the others. This function is known as the “linguistic feeling”. We analyze different understanding of this phenomenon,

steps of its formation in preschoolers and schoolchildren and its specific disturbances in mentally retarded children with semantic categories lack.

**Keywords:** *semantics, grammar, words paradigmatic realizing, secondary etymologization, linguistic feeling.*

### **Глозман Жанна. Семантичні та граматичні категорії в нормі й патології**

**Анотація.** Процес категоризації – найважливіша здатність людини, що визначає його мовні і розумові функції. Цей процес проходить довгий шлях розвитку, пов'язаний із засвоєнням не лише понять, але і людського досвіду. Тільки на заключних етапах цього розвитку формуються наукові поняття, до яких відносяться і граматичні категорії. Якщо відставання в розвитку семантичних понять описано в дефектологічній та медико-психологічній літературі в термінах розумової відсталості (олігофренії) або затримок інтелектуального розвитку, то порушення розвитку граматичних понять, їх типологія і механізми досліджені значно менше, незважаючи на їх значущість для розуміння механізмів афазії, алалії і дізграфії. У статті проаналізовано такі види спотворень граматичних понять як порушення парадигматического ставлення до слова, феномен вторинної етимологізації, трансформація внутрішнього лексику при різних формах корковою і підкірковою патології мозку, а також у процесі формування граматичних понять. Запропоновано авторські методи дослідження граматичних понять і зв'язку граматичних і семантичних понять. В основі всіх форм патології граматичних понять лежить несформованість або спотворення метаязикової комунікативної функції, що забезпечує зворотний зв'язок, контроль за правильністю власної мови і можливість її змінювати відповідно до комунікативними очікуваннями реципієнта мовного повідомлення. Найчастіше ця функція описується поняттям «відчуття мови». Проаналізовано різні трактування цього поняття і етапи формування почуття мови в дошкільному та шкільному віці, а також специфіка його порушення при розумової відсталості і слабкості семантичних понять.

**Ключові слова:** *семантичні та граматичні поняття, парадигматическое ставлення до слова, вторинна етимологізація, відчуття мови.*

### **Введение**

Понятие категории возникло в психологии в связи с анализом мышления, а затем сформировались понятия категориальности восприятия (фонематический слух, восприятие цветов, форм и др.), лингвистических категорий, математических понятий и т.п. Обратимся вначале к истокам – к концепции мышления.

Мышление – это «высшая форма творческой активности человека... для разрешения реальных противоречий в обстоятельствах жизнедеятельности людей, для образования ее новых целей, открытия новых средств и планов их достижения» (Psychologicheskyy slovar' 1996:205).

Мышление – это способность выйти за пределы наглядных признаков воспринимаемых предметов и явлений окружающей действительности. Мышление позволяет упорядочивать, анализировать и синтезировать информацию, относить воспринимаемые факты к известным категориям, выходить за пределы получаемой информации, делать выводы из воспринимаемых фактов и приходит к известным заключениям логическим путем, даже не располагая непосредственными фактами и исходя из получаемой вербальной информации, то есть из опыта других людей (Luria 2004).

«Человек должен пройти длинный путь, чтобы оказаться в состоянии оперировать логическими отношениями, которые сами по себе способны передать информацию, независимо от непосредственной практики» (Op.cit: 306).

Развитие мышления как деятельности протекает в общении с взрослым, в действиях с предметами, в игре, на дидактических занятиях. Мышление как решение практической задачи всегда связано для маленького ребенка с нахождением и использованием средства для достижения какой-либо цели (например, как использовать палочку или скамеечку, чтобы достать нужный ребенку предмет, или за какую ниточку потянуть, чтобы конфетка спустилась). Таким образом, развитие мышления, формирование операций анализа, синтеза, обобщения связано с усвоением не только понятий, но и человеческого опыта.

Одними из первых (на первых месяцах жизни) возникают *жизненные предпонятия*, невербализованные, не включенные в систему других понятий. Например, простая ассоциация: если кричать, возьмут на руки, если погремушку потрясти, она загремит, если бросить предмет, взрослый его поднимет. На первом этапе развития детского мышления чрезвычайно важна роль исследовательского поведения – ощупать, повертеть игрушку, чтобы убедиться, что она может издавать звук, или понять, достаточно ли игрушка легкая, чтобы ее можно было бы бросить.

Первые предпонятия ребенка носят комплексный характер, объединяя разнородные предметы на основе их связи с образцом по любому признаку, например, «ко-ко» означает и курицу, и яичко, и звук, издаваемый курицей.

Первые возможности *категоризации* возникают уже в 3 года, но только при условии оречевления этой операции взрослым: «Цветочек, цветочек, цветочек, грибочек – Что не подходит?», и трехлетний малыш может выделить картинку гриба среди разных по форме цветов, то есть совершает первую мыслительную операцию обобщения и исключения.

Решающую роль в формировании первых детских обобщений играет усвоение названий окружающих предметов и явлений. Взрослый в разговоре с ребёнком называет одним и тем же словом «стол» различные столы, находящиеся в комнате, или одним и тем же словом «падать» падение различных предметов, в том числе и брошенных малышом, чтобы привлечь внимание взрослого, вызвать его на общение. Подражая взрослым, ребёнок и сам начинает употреблять слова в обобщённом значении, мысленно объединяя ряд сходных предметов и явлений.

Дети раннего возраста в своих обобщениях исходят, главным образом, из внешнего сходства между вещами. В отличие от этого дошкольники начинают обобщать предметы и явления не только по внешним, но и по внутренним, существенным признакам и особенностям. Например, Саша (5 лет), группируя картинки по их содержанию, относит изображения вертолёт, повозки, автомобиля, парохода и лодки в одну группу, несмотря на то, что все эти предметы внешне не похожи друг на друга. Он исходит из того, что все они служат одной и той же цели: «на них можно ездить», то есть на наглядно-образном уровне формируется понятие «транспорт», даже если такого обобщающего слова – названия категории еще нет в его словаре. По мере развития в ходе общения со взрослыми понимания различного рода явлений, ребёнок на протяжении дошкольного возраста переходит от обобщений по внешнему,

случайному сходству между предметами к обобщениям по более существенным признакам и к их вербализации с помощью обобщающих слов. Благодаря им, обобщения все больше отрываются от ситуативных признаков (можно ездить, не могут летать) и становятся категориальными (транспорт, домашние птицы).

Значительно позже, когда ребёнок начинает выполнять различные мыслительные операции, опираясь не только на восприятие, но и на представления о ранее воспринятых предметах и явлениях и делать необходимые умозаключения, начинают формироваться собственно *понятийное мышление*. Для формирования *научных понятий*, к которым относятся и *грамматические категории*, способности выделения классов и подклассов предметов необходимо специальное обучение. При этом если житейские понятия образуются в результате непосредственного манипулирования с предметами, и только потом возникает их словесное определение (путь снизу-вверх), то развитие научного понятия идет сверху вниз, то есть начинается со словесного определения и связанных с ним логических операций.

Всякое умственное недоразвитие, с одной стороны, и патологические изменения мозговой деятельности – с другой, неизбежно вызывают распад сложно построенной интеллектуальной деятельности. Дефекты категориального мышления описываются в дефектологической и медико-психологической литературе в терминах умственной отсталости или олигофрении (Pevzner 1959). Нарушения развития и употребления грамматических понятий, их типология и механизмы исследованы гораздо меньше, несмотря на их значимость для понимания механизмов афазии, алалии и дизграфии.

### **Процедура исследования**

*Типы нарушений грамматических категорий.*

*Нарушения парадигматического отношения к слову.* Сформированность грамматических понятий предполагает *осознание речевого элемента в системе*, в ряду вариативных форм, как элемента определенного класса слов, системы определенных правил и оппозиций (части речи, производные/производящие слова, парадигмы именного и глагольного словоизменения и др.) (Glozman 2004). Эти грамматические понятия мы назвали парадигматическим отношением к слову. Для его исследования был предложен *метод парадигматической классификации*, заключающийся в том, что испытуемому предлагалось разложить на 3 группы слова, относящиеся к разным грамматическим категориям (существительные, прилагательные, глаголы) и близкие по звучанию слова, относящиеся к разным парадигмам именного и глагольного словоизменения, типа: сел – сядет – сесть; село – в селе – за селом; сало – на сале – с салом и др. В эксперименте приняли участие 3 группы испытуемых по 20 человек в каждой: здоровые испытуемые, больные с моторными формами афазии и больные с сенсорными формами афазии. Парадигматическое отношение к слову в наибольшей степени нарушалось при моторных формах афазии

*Нарушения деривационного значения слова.* Диссоциация в относительной сохранности семантической и грамматической систем речи при моторных и

сенсорных формах афазии проявляется в диссоциации лексического (парадигматически опосредованного) и деривационного (синтагматически опосредованного) факторов в значении слова (Saharny 1978). Характерные симптомы акустико-мнестической афазии, такие как нарушения называния предметно-отнесенных слов, парафазии, отчуждение смысла слов оказались связанными с выявленным нами феноменом вторичной этимологизации, когда реальное значение слова, значение лексемы в целом замещается комплексным значением деривационных компонентов слова. Усиление вследствие локальной мозговой патологии деривационного фактора приводит к тому, что предметом деятельности больного становится само слово, а не содержание, которое несет слово или высказывание, от этих больных ускользает реальность, которая обозначается словом, *слово выступает как лингвистическая единица без психологического содержания*. Этот феномен непосредственно связан с нарушением связи между словом и образом – ведущим механизмом речевых нарушений при акустико-мнестической афазии (Kalita 1976). У больных с моторными формами афазии, наоборот, была выявлена повышенная деэтимологизация, то есть усиление лексического фактора и игнорирование служебных слов, обладающих только грамматическим значением, неосознание членности слова и его соотнесенности с другими словами со сходной словообразовательной структурой (Glozman 1975).

*О взаимодействии семантических и грамматических категорий*

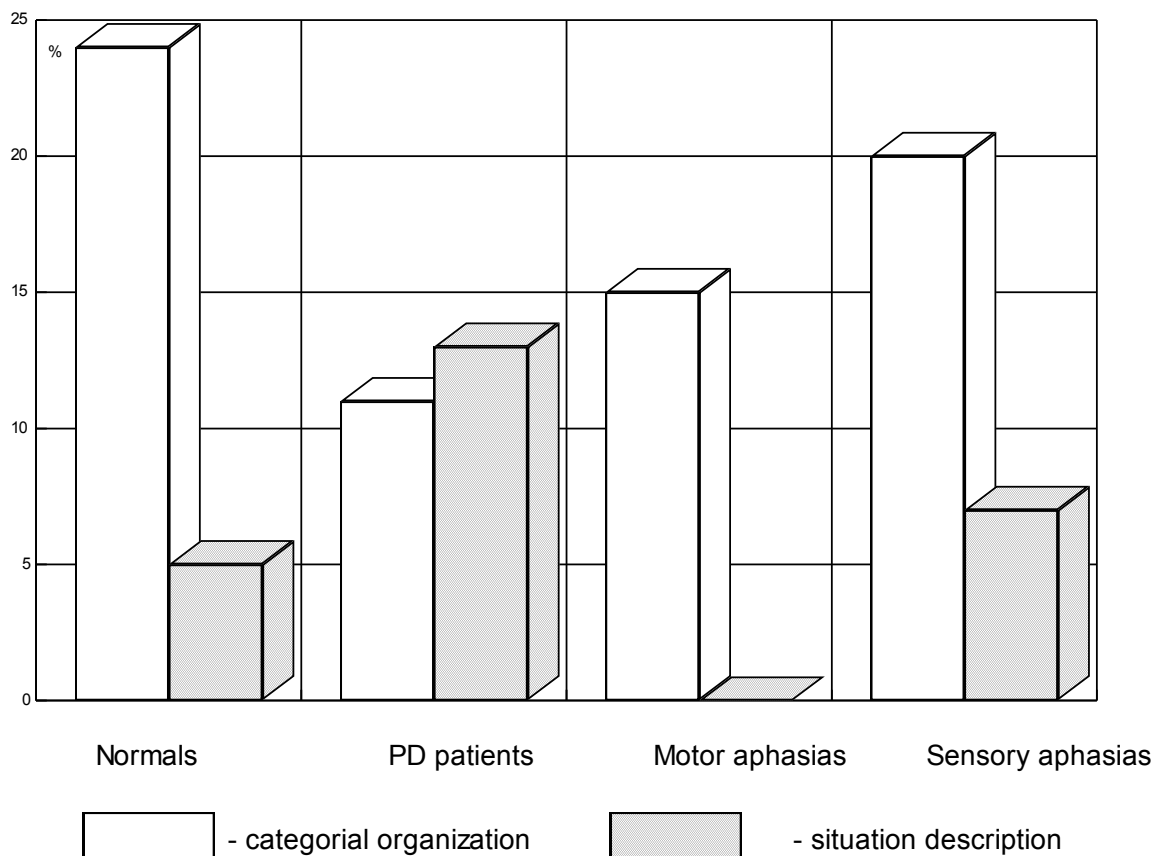
В ряде случаев в ходе коммуникации возможна компенсация грамматических нарушений семантическим (психологическим по Л.С. Выготскому) планом речи и достижение взаимопонимания. Но эта компенсация затруднена у больных с афазией и паркинсонизмом (БП) из-за *изменений объема и структуры лексикона* (Glozman 1996).

Снижение речевой активности – одна из наиболее характерных черт когнитивного дефекта БП – выявляющаяся у двух третей больных уже на ранней стадии заболевания и усугубляющаяся по мере его прогрессирования.

Снижение речевой активности при БП преимущественно выявляется в тестах на свободные, грамматически и фонетически опосредованные, но не на семантически опосредованные ассоциации. Подобная диссоциация может, как нам представляется, указывать на то, что в основе снижения речевой активности лежит дисфункция фронтостриарных систем, тогда как кортико-лимбические связи остаются относительно сохранными. Это сейчас подтверждают и современные психофизиологические исследования (Danilova et al. 2015).

Снижение речевой активности сопровождается при паркинсонизме и в меньшей степени при афазии уменьшением категориально опосредованных ассоциаций и увеличением числа ситуативных ассоциаций (рис.1).

Ассоциативный процесс при БП характеризуется сужением объема семантического поля, то есть уменьшением числа слов, относящихся к одной семантической группе, что может быть связано с дефектами инициации поиска в семантической памяти.



**Рис. 1.** Категориальная организация ассоциативного процесса

Афазические дефекты речи характеризуются глубокой трансформацией лексикона и изменением взаимоотношений между его отдельными частями. Это может указывать на нарушения как "linguistic competence", так и "linguistic performance" у больных с афазией. При паркинсонизме внутренняя структура лексикона (соотношение ядерной, периферической и индивидуальной лексики) остаётся относительно сохранной, что указывает на то, что нарушения речи происходят преимущественно на уровне "linguistic performance". Таким образом, корковое и подкорковое поражение мозга избирательно влияют на структуру лексикона.

*Чувство языка как механизм взаимодействия семантических и грамматических категорий.*

Одним из механизмов речевых нарушений является несформированность или патология чувства языка, лежащего в основе возможности контроля правильности собственной и чужой речи, неосознанных речевых действий, контролируемых по чувству согласования программы действия с его фактическим выполнением и результатом, и являющихся по Vozhovich (1946) побочным продуктом деятельности, направленной не на приобретение знаний о языке, а на овладение практикой речевого общения, и специфической переработки (обобщения) своего и чужого коммуникативного опыта (язык добывается из речи). Эта программа содержит не сформулированные лингвистами и не изучаемые в школе грамматические, лексические и фонетические правила, в соответствии с

которыми, например, несмотря на свободный порядок слов в русском языке, слово «который» обязательно ставится после определяемого слова (невозможно: «книгу дай маме, которая лежит на столе»), слово «карий» сочетается только со словом «глаз», в сочетании звуков «стн» не произносится средний звук (лестница), а в сочетании «лнц» – первый (солнце) (примеры S. N. Tseitlin, 2000). Остается открытым и обсуждается в литературе (см. Bobryk 2000) вопрос, содержатся ли эти программы – языковые правила в нашей памяти (необязательно в осознаваемой форме) в готовом для употребления виде еще до совершения акта коммуникации или их надо искать в структуре самого речевого действия? Возможны различные трактовки природы чувства языка: «неосознанные знания» (Л.И. Божович), «словесный инстинкт» (К.Д. Ушинский), «грамматическая интуиция» (Б.И. Додонов), «результат бессознательной металингвистической деятельности» (С. Н. Цейтлин). Я полагаю, что чувство языка следует считать метакомпонентом коммуникативной деятельности человека. Психологическая природа этого явления может быть понята как сформированные умственные действия (cit.: Galperin 1959).

Формирование чувства языка – необходимого звена языковой компетенции субъекта – проходит несколько этапов: 1) накопление речевого опыта на основе восприятия коммуникативной практики (собственной и окружающих) и появления эмпирических обобщений, составляющих диффузное единство с речевой практикой и являющихся предпосылками чувства языка в дошкольном возрасте; 2) расчленение этого единства в сознании ребенка младшего школьного возраста, в результате чего в своей речевой практике он опирается то на данные своего опыта, то на усвоенные формально-грамматические знания; 3) упроченные связи между данными опыта и усвоенными знаниями у старшеклассников и формирование качественно нового единства, позволяющего решать нестандартные речевые задачи, контролировать и предвосхищать результат (Bozhovich 2000).

Психофизиологическую основу чувства языка составляют динамические стереотипы – особая форма хранения знаний и оценок как компонентов ориентирующего поведения. Характерной чертой всех динамических стереотипов является автоматизированность их воспроизведения на любой из раздражителей, входящих в данную систему речевого действия.

При афазии вследствие дезавтоматизации речевой деятельности в целом разрушаются динамические стереотипы, что на нейропсихологическом уровне выражается в синдроме аграмматизма, затрудняющем речевую коммуникацию больных. Таким образом, закономерно считать чувство языка одним из операциональных средств общения.

Но чувство языка страдает не только при афазии. Экспериментальные исследования Р. И. Лалаевой показали, что при олигофрении резко ограничена возможность определения правильности фонетически, семантически или грамматически искаженных слов и предложений (типа: «нолоток» (молоток); «Мальчик умывается лицо»; «У Нины большая яблоко»; Хорошо спится медведь под снегом), предъявляемых наряду с правильными словами и предложениями.



Только 20 % умственно отсталых школьников 1-2 класса могли заметить неправильность, но никто из них не мог конкретизировать, в чем ошибка, и как надо сказать правильно. Это говорит о несформированности чувства произносительной нормы.

Наиболее трудными, по данным автора, для умственно отсталых школьников были предложения с неправильными падежными окончаниями существительных, особенно в предложно – падежных конструкциях (типа: "деревья шумят от ветром") и дифференциация пассивной и активной форм глагола ("Земля покрыла белым снегом"). У всех детей было нарушено осознание семантической валентности слов: ни один из умственно отсталых учеников не определил как неправильные предложения, соответствующие формальным правилам грамматики, но семантически неадекватные, типа: "Солнце освещается землей", "Над большим деревом была глубокая яма". Тот факт, что, даже оценив псевдопредложение как неправильное, ни один из детей не смог указать неправильное слово, говорит о том, что чувство языка "находится у умственно отсталых школьников 1 2 класса на практическом, неосознанном уровне, характеризуется синкретичностью, нерасчлененностью" (Lalaeva 1993:121).

### **Заклучение**

Таким образом, несформированными или дефектными оказываются преимущественно сложные компоненты всех психических функций, связанные с процессами осмысления, анализа, обобщения, формирование которых тесно связано с интеллектуальным развитием. Л.С. Выготский (1956) рассматривал эти дефекты как вторичные к трудностям усвоения социального опыта вследствие биологической недостаточности или поражения мозга.

### **Список литературы**

#### **References**

1. Bobryk, J. (2000). Modern and postmodern visions of the mind. *Polish Psychological Bulletin*, 31, 2, 93–100.
2. Bozhovich, E. (2000) Etapy razvitiya yazykovoy kompetentsii rebenka [Steps in development of linguistic competence in child]. In: *Linguistic conscience: content and meaning* (p. 34). Moscow: Linguistics Institute Press.
3. Bozhovich, L.I. (1946). Znachenije osoznaniya yazykovyh kategoriy v obuchenii pravopisaniyu [Importance of linguistic categories realizing in writing learning]. *Izvestiya of Russian Pedagogical Academy*, 3.
4. Danilova, N.N., Strabykina, E.A., Glozman, J.M., Pligina, A.M. (2015) O mekhanizme kategorizatsii i yego narusheniyah pri parkinsonizme [On categorization mechanism and its troubles in Parkinsonism] In: *Proceedings of the VI Congress of Russian Psychological Association*. Moscow. In Press.
5. Galperin, P. (1959). Razvitiye issledovaniy po formirovaniyu umstvennyh deystviy [Progress in studies of mental actions formations]. *Psychological Science in the USSR*, 1 (pp. 441–469). Moscow: Russian Pedagogical Academy Press.
6. Glozman, J. (1975). K voprosu o structure expressivnogo agrammatizma pri raznih formah afazii [On the structure of expressive agrammatism in different kinds of aphasia]. In: *Problems of aphasia and reeducation* (pp. 101–115). Moscow: Moscow Univ. Press.

7. Glozman, J. (1996). Issledovaniye struktury lexicona pri korkovyh i podkorkovyh porazheniyah mozga [A study of vocabulary structure after cortical and subcortical brain damages]. *Vestnik Moscovskogo Universiteta*, 2, 67–72.
8. Glozman, J. (2004). *Communication Disorders and Personality*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
9. Kalita, N. (1976). *O prirode i makhanizmax narusheniya nominativnoy funktsii rechi pri akustiko-mnesticheskoy afazii* [On nature and mechanisms of naming troubles in acoustic-mnestic aphasia]. Ph.D. dissertation. Moscow: Moscow State University.
10. Lalaeva, R. (1993). O chuvstve yazyka u umstvenno otstalyh shkolnikov [On the sense of language in mentally retarded children]. In: *Speech trouble. Methods of assessment and remediation*, (pp. 115–122). St. Petersburg: Meditsina.
11. Luria, A. (2004). *Lektsii po Obshey Psykhhologii* [Lectures in General Psychology]. Moscow: Piter.
12. Pevzner, M. (1959). *Deti – Oligophreny* [Children with Oligophrenia]. Moscow: Pedagogica.
13. *Psikhologicheskyy Slovar'* [Psychological Dictionary] (1996). V. Zinchenko, B. Mescheryakov (Eds). Moscow: Pedagogika-Press.
14. Tseytlin, S. (2000) *Yazyk i Rebenok. Linguistika Detskoy Rechi*. [Language and Child. Linguistics of children speech]. Moscow: Vlado.
15. Saharny, L. (1978) Proizvodnoye slovo kak component kommunikativnoy nominatsii [A derivate word as a component of communicative nomination]. In: *Psycholinguistic and sociolinguistic speech determination*, (pp. 65–181). Moscow: Moscow Univ. Press.
16. Vygotsky, L. (1956). *Isbranniye Psikhologicheskkiye Issledovaniya* [Selected Psychological Papers]. Moscow: Pedagogika

*Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 14-18-03253 и Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-06-10626.*

**Artem Sypko**

sipko.artem.aleksandrovich@gmail.com

**Iya Hordiyenko-Mytrofanova**

ika-gm@mail.ru

Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University of Kharkiv, Ukraine

## **PLAYFULNESS AS A RELEVANT LEXEME IN THE BILINGUAL LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF UKRAINIAN PEOPLE**

*Received March, 15, 2015; Revised April, 26, 2015; Accepted May, 2, 2015*

**Abstract.** The article describes the results of the free association experiment with the stimulus word “playfulness”. The total number of respondents amounted to 3,300 people. The analysis of the associations convincingly proved that in terms of its functioning “playfulness” is a relevant lexeme in the bilingual linguistic consciousness of Ukrainian people. The further step of the research was aimed at revealing common and specific features of respondents representing different “profession types”: “person-nature”, “person-person”, “person-sign systems”, “person-technology”, “person-artistic image”. The sample involved 500 people, with 100 people for each “profession type”, men and women being equally represented. The overall number of reactions amounted to 2,452 (including word combinations and sentences (88)), with 270 occurring more than once, and 503 singular reactions. The analysis of the most frequent reactions revealed certain common features in the verbal behavior of the respondents, reflected in the lexemes “merry-making” (96(3.915)), “delight” (80(3.262)), “flirting” (79(3.221)), “laughter” (70(2.855)), “champagne” (49(1.998)), “a young girl” (46(1.876)), “children” (43(1.754)), “mood” (42(1.713)), “coquetry” (37(1.509)), “happiness” (31(1.264)), “smile” (30 (1.223%)). The analysis of singular reactions revealed the impact of professional activity on the understanding of playfulness. The procedures of sememic attribution and semic interpretation made it possible to outline the meanings of the lexeme “playfulness” and formulate their definitions as a coherent enumeration of the identified semantic components.

**Keywords:** *playfulness, free association experiment, association field, profession type, verbal behavior.*

**Сипко Артем, Гордієнко-Митрофанова Ія. Грайливість як актуальна лексема в двомовній свідомості українців**

**Анотація.** Статтю присвячено результатам аналізу вільного асоціативного експерименту зі стимулом «грайливість» (игривість). Загальний обсяг вибірки склав 3300 респондентів. Аналіз складу й характеру асоціацій переконливо доводить, що з точки зору функціонування «грайливість» є актуальною лексемою в двомовній свідомості українців. Наступний етап дослідження передбачав виявлення універсальних і специфічних рис досліджуваних за різними «типами професій»: «людина-природа», «людина-людина», «людина-знакові системи», «людина-техніка», «людина-художній образ». Вибірку склали 500 осіб: по 100 чоловік у кожному «типі професії» й рівному співвідношенні чоловіків та жінок. Загальна кількість реакцій склало 2452 (включаючи словосполучення й закінчені речення (88)), з них реакцій з частотою більше 1 – 270, одиничних – 503. Результати аналізу високочастотних реакцій говорять про те, що універсальні риси у вербальній поведінці випробовуваних знайшли своє відображення в лексемах «веселощі» (96 (3,915)), «радість» (80 (3,262)), «флірт» (79 (3,221)), «сміх» (70 (2,855)), «шампанське» (49 (1,998)), «дівчина» (46 (1,876)), «діти» (43 (1,754)), «настрій» (42 (1,713)), «коккетство» (37 (1,509)), «щастя» (31 (1,264)), «посмішка» (30 (1,223%)). Аналіз зареєстрованих одиничних реакцій виявив вплив професійної діяльності на сприйняття грайливості. Процедури

семейної атрибуції та семної інтерпретації асоціативних реакцій дозволили виявити значення лексеми грайливість і сформулювати дефініції як зв'язне перерахування виявлених семантичних компонентів.

**Ключові слова:** *грайливість, вільний асоціативний експеримент, асоціативне поле, тип професії, вербальну поведінку.*

**Сышко Артем, Гордиенко-Митрофанова Ия. Игривость как актуальная лексема, в языковом сознании украинцев, основанного на двуязычии**

**Аннотация.** Статья посвящена результатам анализа свободного ассоциативного эксперимента со стимулом «игривость». Общий объем выборки составил 3300 респондентов. Анализ состава и характера ассоциаций убедительно показал, что с точки зрения функционирования «игривость» является актуальной лексемой в языковом сознании украинцев, основанного на двуязычии. Следующий этап исследования предполагал выявление универсальных и специфических черт испытуемых разных «типов профессий»: «человек-природа», «человек-человек», «человек-знаковые системы», «человек-техника», «человек-художественный образ». Выборку составили 500 человек: по 100 человек в каждом «типе профессии» и равном соотношении мужчин и женщин. Общее количество реакций составило 2452 (включая словосочетания и предложения (88)), из них реакций с частотой больше 1–270, единичных – 503. Результаты анализа высокочастотных реакций говорят о том, что универсальные черты в вербальном поведении испытуемых нашли свое отражение в лексемах «веселье» (96 (3,915)), «радость» (80 (3,262)), «флирт» (79 (3,221)), «смех» (70 (2,855)), «шампанское» (49 (1,998)), «девушка» (46 (1,876)), «дети» (43 (1,754)), «настроение» (42 (1,713)), «кокетство» (37 (1,509)), «счастье» (31 (1,264)), «улыбка» (30 (1,223%)). Анализ единичных реакций выявил влияние профессиональной деятельности на понимание игривости. Процедуры семейной атрибуции и семной интерпретации ассоциативных реакций позволили выявить значения лексемы игривость и сформулировать дефиниции как связное перечисление выявленных семантических компонентов.

**Ключевые слова:** *игривость, свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, тип профессии, вербальное поведение.*

## **Introduction**

The present article continues a series of articles devoted to the issue of defining and describing the psycholinguistic meaning of the word “*playfulness*” (Gordienko-Mitrofanova 2014a, b).

When a society has a paradigm of perceiving culture as a play, where culture emerges and manifests itself in a play and as a play (Huizinga 2003), this kind of society imposes certain requirements to the functioning of the subject of activity, whose integrity and development may be secured by unique personality features.

Previous publications have suggested a hypothesis that *playfulness* can become one of the core personality traits (Gordienko-Mitrofanova et al. 2015).

Our proposal is grounded on the works that contain empirical evidence on relations of playfulness with flow-experiences (Csikszentmihalyi 1975), enhanced group cohesion (Bowman 1987), creativity and spontaneity (Glynn 1993), intrinsic motivation (Amabile 1994), curiosity, fantasy, sentiment, sensitivity to internal experience, and fugue (Tsuji et al. 1996), decreased computer anxiety (Bozionelos, Bozionelos 1997), curiosity, inventiveness and the need to play with novel ideas and innovations (in the concept of *cognitive playfulness* in which cognitive playfulness is defined as a characteristic within an individual that causes them to explore and “play” with a problem until it is solved) (Dunn 2004), positive attitudes towards the workplace, job satisfaction and performance,

and innovative behavior (Yu et al. 2007), academic achievement (in terms of cognitive playfulness) (Tan 2009), quality of life (Proyer 2011), strengths of character (Ruch, Proyer 2011), intellectual curiosity and imagination/creativity, intellectual dexterity and agility, willingness to experiment with new ideas (playfulness as a learning disposition that mobilises productive engagement with new learning innovations despite the restrictions of a traditional learning culture) (Tan, McWilliam 2013).

In the framework of the present theoretical and methodological context, *playfulness* is regarded as a constructive strategy of personal behavior, as it can provide individuals with *maximum social adaptability (including high level of role flexibility and depth)* both in a simulation conflict and in unexpected, uncertain and critical situations, *without losing a strongly articulated individual identity*.

On the one hand, this treatment of playfulness makes it possible to define it metaphorically as “*the unbearable lightness of being*» (the title of the well-known novel by Milan Kundera) in terms of compatibility of incompatible strategies (internal and external, as described by P. Gornostay). However, on the other hand, this compatibility requires an extremely high level of creativity, since “interpreting” everyday hardships as a kind of game displays a creative approach to life. *This constructive behavioral strategy promotes harmonization of a personality, reinforces personal stability and fully satisfies the need for self-actualization.*

The above stated hypothesis and the aforementioned definition of *playfulness* lead to the overall reconsideration of the very phenomenon of a play within the cultural and historical paradigm, as a specific kind of subject’s activity, which therefore causes the notion of *playfulness*, as a fundamental personality trait, to be thoroughly introduced into the psychological science.

The latter calls for a psychological experiment, whose final aim is to outline and describe the psycholinguistic meaning of a given word, which is localized in human psyche. The necessity to carry out this experiment has already been justified in the works published earlier (Gordienko-Mitrofanova 2014b).

The sample of 2,902 respondents, featured in our latest paper, proved convincingly that in terms of its functioning, “*playfulness*” is a relevant lexeme in the bilingual linguistic consciousness of Ukrainian people. It also revealed the influence of gender, age and profession-related differences on the verbal behavior of the subjects of association.

In the first place, the aim and the objectives of the present paper focus on questioning the representativeness of samples in association experiments. Secondly, it seeks to analyze single individual responses against the “profession” criteria in order to identify specific features in the respondents’ verbal behavior.

## Methods

A free association experiment as a method of exploring the word “*playfulness*” as a stimulus word has been conducted. The total number of respondents amounted to 3,300 people, which made it possible to cover all the regions of Ukraine.

In the context of the present research the general statistical population refers to Ukrainian citizens aged 18–60, whose linguistic consciousness is characterized by bilingualism. This age group represents 55.5% of the entire population of Ukraine (over

42 million people). Ukraine has 459 cities, 490 administrative districts, 885 small towns and 28,450 villages. The country is divided into 24 regions (“oblast”). Urban population amounts to 64%, and rural population is 36 %. Ukrainians make up 77.8 % of the country’s population, whereas Russians represent 17.3 % of the population. Ukraine is also home to other nationalities: Byelorussians, Moldavians, Crimean Tatars, Bulgarians, Hungarians, Romanians, Poles, Jews, Armenians, Greeks, Tatars, and others.

The respondents were asked to respond to the stimulus word “*playfulness*” with any five words that first occurred to them. The respondents were supposed to work in the framework of visual modality (a written survey). Originally, the statistical sample was selected according to the requirement of homogeneity, first of all against such criteria as “age” and “gender”. The preliminary analysis of the association field and individual reactions shows that association patterns depend on education and professional background. That is why, another criterion was introduced, i.e. “profession”.

### **The study**

As N. Ufimtseva noted, the association field derived in the course of the association experiment is “not only a fragment of a person’s verbal memory, but also a fragment of the world image of some particular ethnos, reflected in the consciousness of an “average” representative of this particular culture, as well as their motives, values and, consequently, their cultural stereotypes” (Ufimtseva 2006). The nature of reactions within the association field illustrates the usage patterns of this word, revealing the content which is psychologically relevant for the speakers of this language. This must be the reason why association experiments have not lost their validity until now.

The question arises how many respondents have to be interviewed so that the achieved result of the association experiment could be considered valid. The practice of conducting association experiments, reflected in particular in the Associative Thesaurus of Russian compiled by Yu. N. Karaulov, G. A. Cherkasova, N. V. Ufimtseva, Yu. A. Sorokin, and E. F. Tarasov and in the Associative Thesaurus of English (microfilm version) compiled by G. R. Kiss, C. A. Armstrong, and R. Milroy demonstrates that 100 reactions to each stimulus prove to be enough. Exceeding the number of respondents beyond 100 has no significant influence on the proportion of the most frequent reactions.

We are not going to quote other leading experts in this field. It is sufficient to say that our own experience of conducting association experiments proves that the minimum number of respondents is governed by the aims and objectives of the research, as well as by the total population, i.e. the hypothetical set of all the items about which a researcher is intended to provide comprehensive and undistorted information, if only the researcher does want to provide this information, of course.

In this connection, a question arises if there is such a thing as a minimum number of respondents, which is obligatory for all association experiments. We claim that there is no such thing. The procedure of selecting a group of respondents in each association experiment has its own inner logic determined by the aims and objectives of the experiment.

Before we go on to discuss the results, it is considered worthwhile to say a few words about the “profession” criterion. Here we rely on the typology developed by E. A. Klimov, where all professions are classified according to the object of labor the

worker deals with, the instruments of labor (if the worker uses machines or manual tools), etc. Thus, all the professions are divided into the following types: “person – nature”, “person – technology”, “person – person”, “person – sign systems”, “person – artistic image” (Klimov 2004:158–198).

### Discussion and results

Interestingly, there was only one questionnaire that contained associations both in Russian and in Ukrainian: “самость” (Rus. “selfness”), “протест” (Rus. “protest”), козочка (Rus. “a little goat”), “зеленое платье” (Rus. “a green dress”), “щирість” (Ukr. “sincerity”), “тоска” (Rus. “gloom”), “не своя жизнь” (Rus. “not living your own life”), “внучки” (Rus. “granddaughters”), “надежда” (Rus. “hope”). The respondent was a woman, aged 52, working as a university teacher of psychology in the city of Sumy. It brings us to the conclusion about the well-established bilingualism characteristic of Ukrainian people.

The ideal sample organized according to the “profession” criterion involved 500 respondents, with 100 people for each “profession type”, men and women being equally represented (50 people of either sex).

The overall number of reactions amounted to 2,452 words, including 88 word combinations and full sentences, 270 words that were repeated and 503 individual words. The analysis of the most frequent reactions, obtained in the course of the free association experiment, revealed certain common features in the verbal behaviour of the respondents, reflected in the lexemes “merry-making”, “delight”, “flirting”, “laughter”, “champagne”, “a young girl”, “children”, “mood”, “coquetry”, “happiness”, “smile” and “mood”. Table 1 shows a fragment of the association field with the frequency of responses being more than 30.

Table 1

Association field with the frequency of responses

Associations	Frequency and share (%)	Profession type and frequency				
		person-nature	person-technology	person-person	person-sign-systems	person-artistic image
merry-making	96 (3.915)	18	19	15	26	18
delight	80 (3.262)	23	15	14	13	15
flirting	79 (3.221)	18	13	19	14	15
laughter	70 (2.855)	15	8	18	17	12
champagne	49 (1.998)	8	5	13	15	8
a young girl	46 (1.876)	10	6	7	12	11
children	43 (1.754)	6	5	11	11	10
mood	42 (1.713)	9	12	2	8	11
coquetry	37 (1.509)	8	8	12	6	3
happiness	31 (1.264)	14	4	5	3	5
smile	30 (1.223)	6	4	8	8	4

On the stage of sememic attribution, associative reactions were divided into groups according to their denotative indications. The division was performed with the help of lexicographic description of the adjective “playful” (see our previous publication). As a result, separate meanings of *playfulness* (different sememes) were outlined and actualized in the course of the experiment. What is more, each sememe is represented as a set of particular reactions. Due to the limited volume of the present paper, the procedure of sememic attribution of reactions will be illustrated with the help of only one of the meanings of *playfulness*, **MERRY-MAKING**, as an example.

**Playfulness** (500 respondents)

1. (316 reactions (12.887%)) merry-making **96**; laughter **70**; guffaw **1**; champagne **49**; sparkling wine **1**; wine **14**; alcohol **6**; cocktail **3**; mojito **1**; booze **1**; vodka **1**; entertainment **11**, entertainments **2**; fun **7**; to enjoy oneself **1**; to make fun **1**, holiday **16**; carnival **2**; dancing **7**; round dance **2**; waltz **1**; music **5**; good music **1**; party **3**; drunken party **1**; get-together **1**; inebriation **2**; air balloons **1**; balloons **1**; a balloon **1**; tinsel **1**; paper streamers **1**; candles **1**; marshmallow **1**; sweets **1**; a song **1**; songs **1** – **the meaning “MERRY-MAKING”**.

The reactions obtained at the stage of seme interpretation were considered as linguistic representations of semantic components (sems) of the stimulus word. Semantically related associates were pooled together, and their frequencies were summed up. The figures in the square brackets below show the summarized frequencies. Apart from semantically related associates, this summarization procedure also involved cognate associates, periphrases, etc, i.e. those associates whose verbal forms nominate one and the same semantic component. After that, the sems of the identified meanings were arranged in a coherent definition. The latter is formulated as a coherent consecutive enumeration of interrelated semantic components of each meaning, which were identified in the course of the experiment. Each meaning is formulated separately, and each sems is accompanied by a figure that corresponds to the number of respondents.

**Playfulness** (500 respondents)

1. (316 reactions (12.887% )) playfulness is a state of *merry-making* **96**, the emotional representation of which is *laughter* **71** [guffaw **1**]; (merry-making) may be caused by drinking *champagne* **50** [champagne **49**, sparkling wine **1**] or some other *alcohol* **26** [wine **14**, alcohol **6**, cocktail **4** [cocktail **3**, mojito **1**], vodka **1**, booze **1**]; which (alcohol) may cause the state of *inebriation* **2**; or (merry-making) may also be caused by various kinds of *entertainments* **22** [entertainment **11**, entertainments **2**; fun **7**; to enjoy oneself **1**; to make fun **1**]; *dancing* **10** [dancing **7**, round dance **2**; waltz **1**.]; *music* **6** [music **5**, good music **1**]; *songs* **2** [song **1**, songs **1**], i.e. attributes (alcohol and entertainments) that are typical of a *holiday* **18** [holiday **16**, carnival **2**]; on the occasion of which a *party* **5** is organized [party **3**, drunken party **1**, get-together **1**]; with *balloons* **3** [air balloons **1**, balloons **1**, a balloon **1**], *paper streamers* **2** [tinsel **1**, paper streamers **1**]; *candles* **1**; sweetmeats *marshmallow* **1**, *sweets* **1** – **the meaning “MERRY-MAKING”**.

Such is the definition of playfulness in the meaning of “MERRY-MAKING” as it exists in the common sense of the respondents.



The analysis of periphery reactions (less than 10) showed that such profession types as “person-nature”, “person-technology”, and “person-artistic image” have their own subjective emotional way of perceiving colours: (yellowish-green, black 1), (red, black 1) and (red 2, pink 1) respectively.

The association technique reflects both cognitive structures that stand behind the linguistic meaning and individual peculiarities of respondents, i.e. their personal connotations and prior experience. Therefore, the individual perception of the word’s denotative meaning should necessarily be considered when defining the psycholinguistic meaning of the word “*playfulness*”. The discrepancy on the level of single individual responses can be rather big. It is not surprising, as the association field of any stimulus word is influenced by a lot of factors, including individual preferences.

However, it does not prove to be characteristic of our case, which confirms our assumption as to the universal nature of playfulness as a personality trait. Nevertheless, certain specific features are still to be traced when analyzing singular individual responses.

It is discovered that the representatives of “person – technology” and “person – artistic image” profession types tend to correlate *playfulness* with their professional activity. “Person – technology” 12 (13 % of the total number of words): *wax, spindler rotation, stone, computer, to adjust a lathe, to regulate a line, to handle equipment, welding, steel chip, a lathe, plaster, electrodes*.

Thus, the representatives of “person-technology” profession type clearly tend to associate *playfulness* with a subjective image of *technological process* (how?) and *a lathe* (with the help of what?), i.e. those components of technology that have immediate impact on the visual analyzer together with certain kinesthetic sensations that also contribute to the act of perception. Most singular individual responses are connected either with the technological process or its stages (“*to adjust a lathe*”, “*spindler rotation*”, “*to regulate a line*”, “*to handle equipment*”, “*welding*”, “*plaster*”), that refer to deliberate actions that aim at changing and (or) defining the condition of the object of labour (“*wax*”, “*stone*”, “*steel chip*”, “*electrodes*”).

“Person – artistic image” 19 (17 %): *waltz, guitar, clay, illumination, musician, music score, image, hue, palette, parody, song, to paint, a wall painting, pictures, stage, a successful show, good music, black paper, cabaret song*.

Instead of associating *playfulness* with the creative process as such, the representatives of “person – artistic image” profession type tend to associate it with the subjective perception of professional attributes and tools (“*guitar*”, “*palette*”), material (“*clay*”, “*black paper*”), means (“*illumination*”, “*music score*”, “*hue*”), a place for theatrical performance (“*stage*”) and by all means the final product of creative activity (“*waltz*”, “*parody*”, “*song*”, “*good music*”, “*cabaret song*”, “*a wall painting*”, “*pictures*”).

A conclusion can be made that it is when comparing singular responses of the above mentioned profession types, one can identify a certain peculiarity of “person – artistic image” type. As it is stated by E.A. Klimov, this peculiarity lies in the fact that “a significant proportion of labor is concealed from outsiders. Moreover, it is

not uncommon that extra effort is put in order to create a feeling of lightness and effortlessness of the final product” (Klimov 2004).

As for the analysis of periphery association fields of the other profession types, with frequency of reactions being more than 1 and less than 10, it also reveals the impact of professional activity on the understanding of *playfulness*. It is quite logical. As V.P.Zinchenko claims, a perceptive image serves as a regulator of activity. On the other hand, however, activity is a fundamental condition for the development of perception. What and how a person perceives depend on what he does and how he does it. In the context of practical activity, perception becomes a deliberate process of exploring the reality (Meshherjakov, Zinchenko 2003). In other profession types, however, this pattern is not so accentuated, which is explained by the specific nature of professional activity of “person – technology” and “person – artistic image” profession types.

The analysis of singular reactions also made it possible to point out associations-definitions of *playfulness* which are verbal representations of the essence of the profession: *social intelligence, hue*.

### Conclusions

At the current stage of the free association experiment common features have been revealed in the verbal behavior of respondents grouped according to “profession” criterion, being reflected in the lexemes “*merry-making*” (96 (3,915)), “*delight*” (80 (3,262)), “*flirting*” (79 (3,221)), “*laughter*” (70 (2,855)), “*champagne*” (49 (1,998)), “*a young girl*” (46 (1,876)), “*children*” (43 (1,754)), “*mood*” (42 (1,713)), “*coquetry*” (37 (1,509)), “*happiness*” (31 (1,264)) and “*smile*” (30 (1,223%)).

The findings of the analysis of periphery association fields were in line with expectations. The results indicate that professional activity has the impact on the understanding of *playfulness*, as it is influenced by the perception of objects, phenomena and processes. It is evident, since perception is indispensable for adequate orientation in the surrounding environment.

### References

1. Gordienko-Mitrofanova, I. V. (2014). Psikhologicheskaya interpretatsiya leksikograficheskogo opisaniya slova «igrivyy» [*Psychological interpretation of lexicographic description of the word «playfulness»*]. *Problemy Suchasnoyi Psikhologii*, 25, 83–98.
2. Gordienko-Mitrofanova, I. V. (2014). Leksikograficheskoe znachenie slova «igrivost'» (podgotovitel'nyy etap psikholingvisticheskogo eksperimenta) [*Lexicographic meaning of the word «playfulness» (preparatory stage of the psycholinguistic experiment)*]. *Psyhologichni Perspektyvy Psikhohiyyi*, 24, 76–88.
3. Csikszentmihalyi, M. (1975). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 41–63.
4. Bowman, J.R. (1987). *Making work play*. In: *Meaningful Play, Playful Meanings* (pp. 61–71). G.A. Fine (ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
5. Glynn, M.A., & Webster, J. (1993). Refining the nomological net of the Adult Playfulness Scale: personality, motivational and attitudinal correlates for highly intelligent adults. *Psychological Reports*, 72, 1023–1026.

6. Amabile, T.M., Hill, K.G., Hennessey, B.A., Tighe, E.M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950–967.
7. Tsuji, Hit., Tsuji, Hei., Yamada, S., Natsuno, Y., Morita, Y., Mukoyama, Y., Hata, K., Fujishima, Y. (1996). Standardization of the Five Factor Personality Questionnaire: Factor structure. *International Journal of Psychology*, 31, 103–217.
8. Bozionelos, N., & Bozionelos, G. (1997). Psychology of computer use: XLVIII: Relation between playfulness and computer anxiety. *Psychological Reports*, 81, 956–958.
9. Dunn, L. L. S. (2004) *Cognitive playfulness, innovativeness, and belief of essentialness: Characteristics of educators who have the ability to make enduring changes in the integration of technology into the classroom environment*. Ph.D. dissertation. Retrieved from: <http://digital.library.unt.edu/ark%3A/67531/metadc4620/>
10. Yu, P., Wu, J.-J., Chen, I., Lin, Y.T. (2007). Is playfulness a benefit to work? Empirical evidence of professionals in Taiwan. *International Journal of Technology Measurement*, 39(3/4), 412–429.
11. 10. Tan, J. P-L. (2009) *Digital kids, analogue students: A mixed methods study of students' engagement with a school-based Web 2.0 learning innovation*. (Unpublished doctoral dissertation.) Centre for Learning Innovation, Faculty of Education Queensland University of Technology, Australia.
12. Proyer, R.T. (2011). Being playful and smart? The relations of adult playfulness with psychometric and self-estimated intelligence and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 463–467.
13. Proyer, R.T., Ruch W. (2011). The virtuousness of adult playfulness: the relation of playfulness with strengths of character, *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 1, 4.
14. Tan J., McWilliam E.(2013) Cognitive playfulness, creative capacity and generation. *Lifelong education: the XXI century*, 2, 1–9. doi: 10.15393/j5.art.2013.2090.
15. Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*, Moscow: Ayris-press.
16. Gordienko-Mytrofanova, I., Sypko, A. O., Sukhan, V. A. The influence of gender, age and profession-related differences on the verbal behavior of the subjects of association. Retrieved: 01.03.2015 from <http://fund-issled-intern.esrae.ru/5-63>.
17. Ufimtseva, N. V. (2006) Психолінгвістика і міжкультурна комунікація [Psycholinguistics and cross-cultural communication]. *Rechevaya deyatel'nost'. Yazykovoje Soznanie. Obshchayushchiesya Lichnosti*. Moscow; Kaluga: Eydos.
18. Klimov, E.A. (2004). Психологія професійного самоопреділення [Professional self-determination in psychology], Moscow: Akademiya.
19. Meshherjakov, B., Zinchenko, V. Vosprijatie [Perception]. In: Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Big Psychology Dictionary]. Retrieved: 01.03.2015 from [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/dict/03.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/03.php).

Діана Каліщук  
diana\_kalischuk@ukr.net

Олександр Лазука  
alexandr.lutsk.ua@gmail.com

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ FREEDOM В АМЕРИКАНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ДОБИ «ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ»

*Received April, 5, 2015; Revised April, 25, 2015; Accepted May, 8, 2015*

**Анотація.** У статті йдеться про особливості вербалізації концепту FREEDOM як одного із базових концептів політичного дискурсу в американському політичному дискурсі у добу «холодної війни». Концепт розглядається як лінгвокогнітивне явище. Аналіз концепту здійснюється на матеріалі політичного дискурсу як одного з типів інституційного дискурсу, в якому відправник й адресат набувають певних соціальних ролей, залежно від їхньої участі в політичному житті. Опис концепту здійснюється шляхом побудови номінативного поля концепту, а саме, ядра та периферії. Аналіз наповнення ядра концепту FREEDOM здійснювався у два етапи. На першому етапі побудоване ядро дискурсу політиків-професіоналів, мовні засоби для якого були отримані методом суцільної вибірки з промов політичних лідерів. На другому етапі побудоване ядро концепту FREEDOM у дискурсі пересічних громадян, мовні засоби для наповнення якого були зібрані від респондентів-виборців шляхом опитування із застосуванням методу синонімічного заміщення. Проведений аналіз дав змогу виокремити й описати риси схожості та відмінності ядра концепту FREEDOM у дискурсах політиків-професіоналів і виборців – пересічних громадян, а також встановити їхній зв'язок і залежність від геополітичних процесів.

**Ключові слова:** *політичний дискурс, концепт, номінативне поле концепту, ядро, ключова лексема, синонімічне розширення.*

### **Kalishchuk, Diana, Lazuka, Oleksandr. Verbalizing the Concept of Freedom in the Cold War U.S. Political Discourse**

**Abstract.** The article describes the peculiarities of verbalization of the concept FREEDOM as one of the basic concepts in American political discourse in the period of “Cold War”. The concept is viewed as a cognitive phenomenon. The analysis of the concept FREEDOM is carried out on the material of political discourse as one of the types of institutional discourse in which the sender and recipient acquire certain social roles, depending on their participation in political life. The description of the concept is carried out by constructing the nominative field of the concept, namely: the core and the periphery. The article covers the analysis of the structure of the core, which was conducted in two stages. During the first stage the core of the concept in the professional politicians' discourse was built, language means for which were selected from the speeches of political leaders. During the second stage, the core of the concept under consideration was built in the discourse of ordinary citizens. The linguistic means for that stage of investigation were collected from respondents-voters by interviewing, using the method of synonymic replacement. The analysis allowed to distinguish and describe the similarities and differences in the core of the concept FREEDOM in the discourse of politicians-professionals and voters – ordinary citizens, enabled to define the relationship and connection of characteristics of the investigated core with geopolitical events.

**Keywords:** *political discourse, concept, nominative field of the concept, core, key lexeme, synonymous extension.*

**Диана Калишук, Александр Лазука. Особенности вербализации концепта Freedom в американском политическом дискурсе периода «Холодной войны»**

**Аннотация.** В статье описываются особенности вербализации концепта FREEDOM как одного из базовых концептов политического дискурса в американском политическом дискурсе в эпоху «Холодной войны». Концепт рассматривается как лингвокогнитивное явление. Анализ концепта осуществляется на материале политического дискурса как одного из типов институционального дискурса, в котором отправитель и адресат приобретают разные социальные роли, в зависимости от их участия в политической жизни. Описание концепта осуществляется путем построения номинативного поля концепта, а именно, ядра и периферии. В статье анализ наполнения ядра концепта FREEDOM проводился в два этапа. На первом этапе построено ядро дискурса политиков-профессионалов, языковые средства для которого были получены методом сплошной выборки из речей политических лидеров. На втором этапе построено ядро концепта FREEDOM в дискурсе рядовых граждан, языковые средства для наполнения которого были собраны от респондентов-избирателей путем опроса с применением метода синонимического замещения. Проведенный анализ позволил выделить и описать черты сходства и различия ядра концепта FREEDOM в дискурсах политиков-профессионалов и избирателей – рядовых граждан, а также установить их связь и зависимость от геополитических процессов.

**Ключевые слова:** *политический дискурс, концепт, номинативное поле концепта, ядро, ключевая лексема, синонимическое расширение.*

### **Вступ**

З погляду лінгвістичної теорії вивчення політичного дискурсу є вельми актуальним, адже він за своєю природою спрямований на вплив та переконання аудиторії, здобуття й утримання політичної влади і таким чином є реальною та надзвичайно динамічною сферою функціонування мовної системи.

Головне завдання лінгвістичного аналізу політичного дискурсу – це розкриття механізму складних стосунків між мовою, владою та суспільством. В. А. Маслова називає ці стосунки інституційними (Maslova 2001). Вона вважає, що політичний дискурс – це різновид інституційного спілкування, вербальна комунікація у певному соціально-психологічному контексті, в якому відправник та адресат набувають певних соціальних ролей згідно їхньої участі у політичному житті, яке і є предметом комунікації (Maslova 2001).

У межах так званого «політичного спілкування» існує певна система цінностей – соціально-психологічних ідей і поглядів (Denisenko et al. 2007). Об'єктом нашого дослідження є концепт FREEDOM, який, з огляду на сучасну геополітичну ситуацію, є пріоритетним у вищезгаданій системі цінностей (Denisenko et al. 2007). Предмет дослідження – засоби його вербалізації в американському політичному дискурсі «Холодної війни», вибрані з текстів промов американських політичних діячів цього періоду, та отримані у результаті опитування пересічних громадян США, які розпочали політичне життя (стали виборцями) у цей період. Головна мета нашої роботи – проаналізувати особливості вербалізації концепту FREEDOM у політичному дискурсі доби «Холодної війни», виявити та описати відмінності та / або подібності у виборі засобів вербалізації концепту виконавцями різних соціальних ролей, встановити залежність або незалежність вербалізації концепту від геополітичних процесів.

Концепт – це одне з понять когнітивної лінгвістики, яке має багато визначень залежно від підходів певних науковців. Концепт розглядають із різноманітних позицій. Ми притримуємося визначення концепту як «глобальної мисленнєвої одиниці, що є квантом структурованого знання» (Popova, Sternin 2002), запропонованого З. Поповою та Й. Стерніним. Як уважають дослідники, концепти формуються з безпосереднього чуттєвого досвіду, з предметної діяльності людини, з мисленнєвих операцій з іншими концептами, що існують в її пам'яті, з мовного спілкування, а також із самостійного засвоєння значення мовних одиниць (Popova, Sternin 2002).

В. Телія вважає, що концепт – це все, що ми знаємо про об'єкт (Telia 1996). Концепт – результат індивідуального пізнання, а індивідуальне вимагає комплексних засобів для свого вираження (Telia 1996). При лінгвокогнітивному підході, якого ми притримуємось у нашому дослідженні, концепт розглядається передусім як ментальна сутність, яка, однак, має психічний і мовний аспекти.

Концепти як когнітивні структури не просто відображають характерні риси відповідних екстралінгвальних об'єктів, вони виступають мислительними відповідниками таких об'єктів, формуючи систему колективних уявлень про світ, яку прийнято називати мовною картиною світу. Як відомо, основу системи колективних уявлень про світ можна представити в символах, іншими словами – як систему цінностей.

### **Методи дослідження**

Спираючись на дослідження В. Денисенко, В. Климончука та Ю. Привалова, можемо стверджувати, що свобода є ключовою категорією ціннісного виміру людського буття, вона є найвищою та абсолютною цінністю (Denisenko et al. 2007), саме тому концепт FREEDOM вважається одним із базових концептів політичного дискурсу.

Наш аналіз показує, що далеко не всі вони є актуальними для вербалізації концепту FREEDOM та, як наслідок, не всі будуть включені до ядра номінативного поля концепту у політичному дискурсі «Холодної війни».

Структуру концепту FREEDOM проаналізовано шляхом побудови номінативного поля, що передбачає встановлення та опис сукупності мовних засобів, які номінують концепт та його окремі ознаки. Ядро номінативного поля можна встановити через синонімічне розширення ключової лексеми та через аналіз контекстів, у яких номінується досліджуваний концепт. У нашому випадку це тексти промов американських політичних діячів доби «Холодної війни» та дані, отримані у результаті опитування пересічних громадян.

Для встановлення ядра номінативного поля концепту FREEDOM проаналізовано тлумачення ключової лексеми FREEDOM у тлумачних словниках, тезаурусах та словниках політичних термінів таких як: Merriam-Webster's English Dictionary, Collin's English Thesaurus, Oxford Advanced Learner's Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Webster's Third New International Dictionary of the English Language та ін.

У вищезгаданих лексикографічних джерелах ключова лексема *freedom* (а також усі похідні від неї) тлумачать через найближчий синонім *liberty* та близький синонім *rights*, які входять до ядра концепту FREEDOM. Окрім них, до ядра також можуть бути включені такі лексичні одиниці, як: *independence, sovereignty, privilege, choice, prerogative, autonomy, self-determination, emancipation, volition, exemption, frankness, opportunity, generosity, (self) government*, які складають синонімічне розширення ключової лексеми (загальна кількість одиниць –16).

Оскільки найчастотнішою одиницею в ядрі концепту є ключова лексема, про що вже зазначали вище, то відмінності чи подібності можна простежити лише в синонімічному розширенні цієї лексеми. Тому для побудови ядра концепту (окрім ключової лексеми) в дискурсі виборців (пересічних американців) ми використали метод синонімічного заміщення, запропонований О. О. Леонтьєвим (Leontyev, Shakhnarovich 1983).

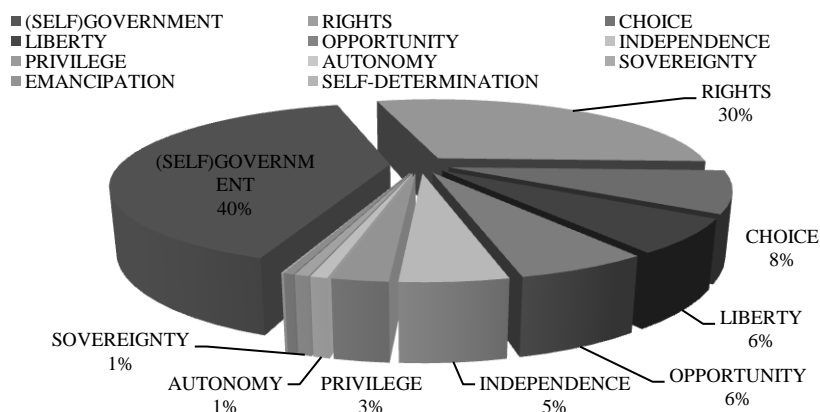
В експерименті взяло участь 80 респондентів – жителів США з різним соціальним статусом та віком. Респондентам було запропоновано заповнити опитувальник (див. Додаток А). У ньому інформантам пропонували вказати відомості про себе (E-mail, ім'я, вік, стать та країну проживання, аби переконатися, що респонденти є жителями США) та замінити слово FREEDOM, підкреслене в тексті, на синонімічний відповідник.

Ми поділили респондентів на дві групи за віковою ознакою, народжені до початку 1970-х рр. та після 1970-х років. Такий поділ зумовлений належністю респондентів до різних політичних епох, що суголосне з поділом геополітичної періодизації новітньої історії за версією “Miller Center” (The Miller Center 2015). Для нашого дослідження на цьому етапі ми використали лише дані, отримані з опитувальників, які заповнили респонденти, народжені до початку 1970-х років, оскільки їх активне політичне життя розпочалося саме в добу «Холодної війни».

### **Процедура дослідження**

Безперечно, саме через мову, через систему цінностей, політики здійснюють свій вплив на людей, адже політика також є одним із найпотужніших джерел символізації світу, своєрідною сукупністю образів-символів, які прочитуються кожною людиною у власному ціннісному контексті.

Відповідно до геополітичної періодизації новітньої історії за версією “Miller Center” університету Вірджинія (The Miller Center 2015): 1960–1989 роки вважають періодом «Холодної війни» («Social Change & Soviet Relations») та 1989 – дотепер – період глобалізації. Така методика поділу базується на розмежуванні періодів із кардинально відмінними моделями та напрямками розвитку політичних взаємин у світі. Проаналізувавши досліджуваний матеріал (тексти промов, виступів та звернень політиків США доби «Холодної війни»), зафіксовано 304 слововживання на приблизно 160 тис. слів (5 політичних діячів, приблизно по 32 тис. слів для кожного з них). Синонімічне розширення ключової лексеми представлено 10 одиницями: RIGHTS, (SELF) GOVERNMENT, CHOICE, OPPORTUNITY, INDEPENDENCE, LIBERTY, PRIVILEGE, SOVEREIGNTY, EXEMPTION, AUTONOMY. Результати відображені на рис. 1.

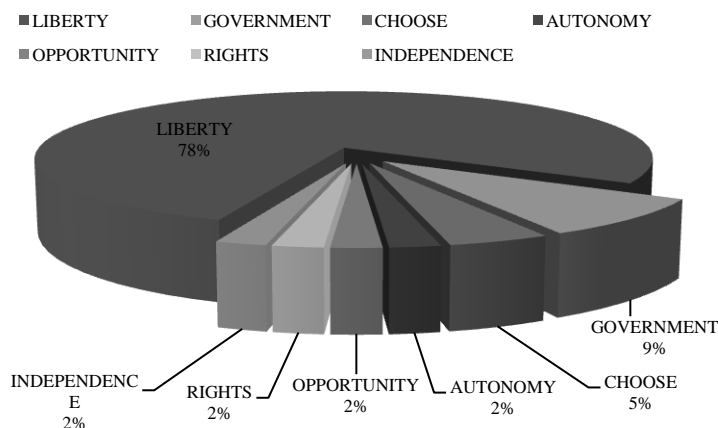


**Рис. 1.** *Синонімічне розширення ключової лексики*

На рис. 1 бачимо, що ключова лексема FREEDOM є найчастотнішою, що досить передбачувано, оскільки, як стверджують вчені-когнітивісти (Р. Ленеїкр, Дж. Лакофф, О. С. Кубрякова, С. А. Жаботинська, О. О. Селіванова, М. М. Полужин, А. М. Приходько), концепт найчастіше вербалізується ключовою лексемою.

У час біполярності, протистояння ворогуючих блоків двох наддержав та їх союзників лексема GOVERNMENT (яка символізує прийняття централізованих та сильних рішень, відповідальність обмеженого кола можновладців), природно, відтісняла усі інші складові ядра на задній план, отримавши частку 40 % вживань серед елементів синонімічного розширення досліджуваного концепту. Отже важливі синонімічні одиниці CHOICE, LIBERTY, OPPORTUNITY та INDEPENDENCE отримали порівняно незначну частку. А такі важливі елементи, як AUTONOMY та SOVEREIGNTY взагалі майже не представлені, одержавши по 1 %. Такий розподіл одиниць у ядрі концепту FREEDOM свідчить про значний вплив геополітичної ситуації на трактування свободи політиками цього періоду.

Отже, синонімічне розширення ключової лексики в складі ядра концепту FREEDOM у респондентів, які народилися до початку 1970-х років, виглядає так: LIBERTY – 78 %, GOVERNMENT – 9 %, CHOICE – 5 %, AUTONOMY – 2 %, OPPORTUNITY – 2 %, RIGHTS – 2 %, INDEPENDENCE – 2 %. Результати відображені на рис. 2.



**Рис. 2.** *Синонімічне розширення ключової лексики в складі ядра концепту FREEDOM*



У складі ядра простежуємо перевагу абстрактної одиниці LIBERTY, яка в свідомості, зазвичай, не має чітко вираженого змісту, будучи доволі узагальненою пропагандистською одиницею. Вона стосується слів із дифузною семантикою, так званих неспецифічних номенів, які використовуються при реалізації тактик сугестивного впливу. Синонімічні лексеми GOVERNMENT та CHOICE посідають друге та третє місця за частотністю, відповідно. Саме ці одиниці мають значну частку в політичному дискурсі доби «холодної війни», як ми вже зазначали вище. Визначальним є те, що RIGHTS має лише 2 % в синонімічному розширенні ядра пересічних людей. На нашу думку, це свідчить про те, що багата політична риторика того часу не завжди втілювалася на практиці: пересічні громадяни зовсім не відчували верховенства прав людини в реальному житті, проте відчували верховенство держави, що й відбилося в наповненні ядра концепту. Важливі для демократичного суспільства одиниці INDEPENDENCE та OPPORTUNITY складають доволі незначну частку синонімічного розширення, що свідчить про їх неактуальність в зазначену історичну епоху.

### **Висновки**

Дослідження засобів вербалізації концепту FREEDOM у дискурсі пересічних виборців та політиків-професіоналів засвідчило, що у державотворців та простих американців були певні подібності та певні відмінності у баченні ситуації та актуальних цінностей доби «Холодної війни», які є певним чином взаємопов'язаними. Елементи GOVERNMENT та CHOICE, які мали значну частку в ядрі політиків, були найбільше представлені і у синонімічних розширеннях ключової лексеми у дискурсі виборців, що чітко відповідало духу епохи та повноваженням урядів ворогуючих наддержав. Лексема RIGHTS у свідомості пересічних американців мала у 15 разів слабші позиції, оскільки, очевидно, не отримувала реалізації на практиці, а була представлена лише у промовах політиків. Лексеми INDEPENDENCE та OPPORTUNITY, попри незначне представлення у дискурсі політиків, отримало ще удвічі менші показники серед громадян, що свідчить про невідповідність цих складових вимогам часу, їх неактуальність.

Подальші розвідки в цьому напрямі, аналіз засобів вербалізації концепту FREEDOM в епоху глобалізації, дослідження когнітивних ознак концепту FREEDOM на різних етапах розвитку американського політичного дискурсу, можуть допомогти виявити численні цікаві тенденції у взаємодії та взаємозалежності бачення світу політиками та виборцями, що, як і наші результати, матиме високу практичну цінність для спічрайтерів, політологів, менеджерів виборчих кампаній та політичного аналізу і моніторингу в цілому.

### **Список літератури**

#### **References**

1. Babushkin, A. (1998) Ob'yektivnoye i Sub'yektivnoye v Kategorizatsii Mira [Objective and Subjective in the Categorization of the World]. *Obshchiye Problemy Stroyeniya i Organizatsii Yazykovykh Kategorii*, 28–31.
2. *Collins English Thesaurus*. (2011). Harper Collins Publishers.

3. Denisenko V., Klimonchuk V., Pryvalov Yu. (2007). *Dyskurs Svobody: Utopiya Chi Realnist Vyboru [The Discourse of Freedom: Utopia or the Reality of Choice]*. Lviv: Astrolyabiya.
4. Extract from George Bush and Tony Blair's press conference at the White House. (2006). Retrieved from: <http://www.theguardian.com/world/2006/may/26/politics.usa>.
5. Leontyev, A., Shakhnarovich, A. (1983) *Psikholingvisticheskiye Problemy Semantiki [Psycholinguistic Problems of Semantics]*. Moscow: Nauka.
6. *Longman Dictionary of Contemporary English*. (2000). Edinburgh Gate, Harlow: Pearson Education.
7. Maslova, V. (2001) *Lingvokulturologiya [Linguistic Cultural Studies]*. Moscow: Akademiya.
8. *Merriam-Webster's Dictionary and Thesaurus*. (2006). Springfield, Massachusetts, USA.
9. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. (2001). Oxford: Oxford University Press.
10. Popova, Z., Sternin, I. (2002) *Yazyk i Natsionalnoye Soznanie. Voprosy Teorii i Metodologii [Language and National Consciousness. Issues of Theory and Methodology]*. Voronezh: Voronezh Humanitarian University.
11. Prikhodko, A. (2008) *Kontsepty i Kontseptosystemy v Kohnityvno-Dyskursyvni Paradyhmi Linhvistyky [Concepts and Contseptosystems in Cognitive-Discursive Paradigm in Linguistics]*. Zaporizhzhya: Premyer.
12. Telia V. (1996). Rol' Obraznykh Sredstv Yazyka v Kulturno-Natsyonalnoy Okraske Miroponimaniya [The Role of Figurative Means of Language in Cultural and National Coloring of the Worldview]. *Étnopsikholingvisticheskie Aspekty Prepodavniia Inostrannykh Yazykov*, 85–87.
13. The Miller Center. (2015). Retrieved from: <http://millercenter.org/>.
14. *Webster's Third New International Dictionary of the English Language*. (1986). Springfield, Massachusetts, USA.

#### Додаток А

#### QUESTIONNAIRE

Name \_\_\_\_\_  
Age \_\_\_\_\_  
Gender \_\_\_\_\_  
Country \_\_\_\_\_

#### Instructions:

Please substitute the underlined word with any suitable synonym or synonymous expression without changing the meaning of the utterance.

I don't believe freedom is just a concept only for America or Great Britain. It's a universal concept. And it troubles me to know that there are people locked in tyrannical societies that suffer. And the United Nations ought to be clear about its desire to liberate people from the clutches of tyranny. That's what the United Nations ought to be doing, as far as I'm concerned.

**Лариса Калмикова**

psycholing.elab@gmail.com

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди, Україна

## **МОВЛЕННЕВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРЕДМЕТА ПСИХОЛІНГВІСТИКИ**

*Received March, 20, 2015; Revised April, 6, 2015; Accepted April, 14, 2015*

**Анотація.** У статті розглянуто питання становлення в психології та психолінгвістиці феномену мовленнєвої діяльності, динаміки змін у його визначенні й специфікації; подано результати порівняльного аналізу розвитку психолінгвістики та її категоріального апарату в зарубіжній і східноєвропейській (вітчизняній) науці, методологічні розбіжності й спільні позиції. Значну увагу в статті приділено витокам теорії мовленнєвої діяльності, яка пізніше еволюціонувала в психолінгвістику, де й виокремилась одна зі її складових частин предмета дослідження – мовленнєва діяльність; визначенню предмета психолінгвістики як співвідношення особистості зі структурою та функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, та мовою як головною утворювальною характеристикою образу світу людини – з іншого; розвитку психолінгвістики, яка органічно увійшла в систему психологічних наук про породження, функціонування й будову психічного відображення реальності, що опосередковує життя індивідів; змінам, що відбулися в категоріальному апараті цієї науки: мовленнєва діяльність і мова почали розглядатися як складники, які беруть участь у формуванні та функціонуванні психічного відображення, а також у процесі опосередкування ним життєдіяльності людей; висвітленню співвідношення мовленнєвої активності й мовленнєвої діяльності, виокремленню істотних ознак, які характеризують її як найвищий ступінь мовленнєвої активності; позиції більшості психологів і лінгвістів, які виокремлюють такі основні ознаки мовленнєвої діяльності, як наявність збуджувально-мотиваційної частини (потреба, мотив, мета), предмета діяльності, відповідність предмета діяльності її мотиву, наявність продукту й результату діяльності, спланованість, структурність, цілеспрямованість; виділенню основних категорій мовленнєвої діяльності через такі її характеристики, як суб'єктність діяльності, структурна організація, предметність, механізми, єдність внутрішнього та зовнішнього планів, єдність смислового змісту й форми; представлення мовленнєвої діяльності як самостійної діяльності з особливим мовленнєвим мотивом, а саме смислоформуванням і смислоформуванням.

**Ключові слова:** мовлення, активність, діяльність, психолінгвістика, механізми.

### **Kalmykova, Larysa. Speech Activity as a Component of the Psycholinguistics Object**

**Abstract.** The article deals with the problem of formation in psychology and psycholinguistics of the phenomenon of speech activity, dynamic changes in its definition and specification. The results of comparative analysis of psycholinguistics and its categorical apparatus development in foreign and Eastern European (domestic) science has been given. Much attention in this article is paid to theoretical sources of speech activity, which later evolved into psycholinguistics, where speech activity as one of its research object was singled out. Speech activity and language are viewed as components involved in formation and operation of mental reflection, as well as in mediating of human activity by this reflection;. Among other items psycholinguistics traditionally focuses on are individual emotional and motivational components (needs, motives, goals), ctivity, correspondence of the object of activity to its motive, availability of product and result of this activity, planning, structuring, aiming, etc. Speech

activity is treated as an independent activity with a specific speech motive, in particular, sense formulation and sense formation.

**Keywords:** *speech, performance, activity, psycholinguistics, mechanisms.*

**Калмыкова Лариса. Речевая деятельность как составляющая предмета психолингвистики**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы становления в психологии и психолингвистике феномена речевой деятельности, динамики изменений в его определении и спецификации; приводятся результаты сравнительного анализа развития психолингвистики и ее категориального аппарата в зарубежной и восточноевропейской (отечественной) науке, методологические разногласия и общие позиции. Значительное внимание уделяется истокам и становлению теории речевой деятельности, которая позже эволюционировала в психолингвистику, где и выделилась одна из составляющих предмета ее исследования – речевая деятельность; определению предмета психолингвистики как соотношения личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной образующей характеристикой образа мира человека – с другой; развитию психолингвистики, которая органично вошла в систему психологических наук о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности, опосредствующего жизнь индивидов, а также изменениям, которые произошли в категориальном аппарате этой науки: речевая деятельность и язык стали рассматриваться как составляющие, которые принимают участие в формировании и функционировании психического отражения, а также в процессе опосредования этим отражением жизнедеятельности людей; освещению соотношения речевой активности и речевой деятельности. В статье выделяются: существенные признаки, характеризующие ее как высшую степень речевой активности; позиции большинства психологов и лингвистов, которые выделяют такие основные признаки речевой деятельности, как наличие возбуждающие-мотивационной части (потребность, мотив, цель), предмета деятельности, соответствие предмета деятельности ее мотиву, наличие продукта и результата деятельности, спланированность, структурность, целенаправленность; описаны основные категории речевой деятельности через такие ее характеристики, как субъектность деятельности, структурная организация, предметность, механизмы, единство внутреннего и внешнего планов, единство смыслового содержания и формы; речевая деятельность представлена как самостоятельная деятельность с особым речевым мотивом, а именно смыслоформулирования и смыслоформирования.

**Ключевые слова:** *речь, активность, деятельность, психолингвистика, механизмы.*

**Вступ**

Вивчення мовленнєвого процесу здійснено в багатьох дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Проте, незважаючи на багатомірність феномену, воно до 90-х років ХХ ст. у вітчизняній психології ототожнювалося із поняттям «мовленнєва діяльність». У зарубіжній психології цей термін відсутній; мовлення розглядають лише як мовленнєву активність. Пізніше східноєвропейські психолінгвісти почали розмежовувати спонтанне й діяльнісне мовлення, урахувати в ньому механізми неусвідомлених і свідомих процесів. Отже, виникає проблема обґрунтування термінологічної розбіжності та необхідності доречного уведення в науковий обіг понять «мовленнєва активність» і «мовленнєва діяльність», розкриття суті цих феноменів. Згадування важливого для психолінгвістичної науки поняття мовленнєвої діяльності зумовлено не тільки теоретичними міркуваннями. Це також продиктовано й прагматичними цілями. Його практичне впровадження знаходить реалізацію в усіх сферах життєдіяльності людини в соціумі.

**Теоретичні методи дослідження** – аналіз психологічної й психолінгвістичної літератури, систематизація та узагальнення результатів аналізу тощо.

### **Процедура дослідження**

У статті використано історіографічний підхід до аналізу досліджень і моделей мовленнєвої діяльності з елементами порівняння, обґрунтування й доведення. Установлено, що сучасна теорія мовленнєвої діяльності виникла не одразу й певною мірою випадково – за аналогією до теорії діяльності О. М. Леонтьєва та С. Л. Рубінштейна. Її поява в сучасній психологічній науці підготовлена за багато років раніше роботами плеяди психологічно спрямованих мовознавців. Значний внесок у розвиток теорії мовленнєвої діяльності зроблено Л. С. Виготським. Його психологічний підхід до мовлення був синтезом і підсумком усіх попередніх досліджень у цьому напрямі. Науковець побудував цілісну психолінгвістичну теорію, хоча в той час термін «психолінгвістика» не використовували.

Поняття «мовленнєва діяльність» увели в широкий науковий обіг зокрема в психології О. М. Леонтьєв, а в лінгвістиці – Л. В. Щерба, хоча власне сам цей термін широко використовувався і в працях Л. С. Виготський стосовно фазної структури мовленнєвиродження. Пізніше поняття мовленнєвої діяльності набуло поширення в наукових розвідках східноєвропейських психологів.

Із шістдесятих років минулого століття на базі запропонованої О. М. Леонтьєвим моделі ієрархічної будови діяльності виникає нова галузь психологічного знання – *теорія мовленнєвої діяльності*. Її предметом стають, з одного боку, мовленнєві операції й дії, а з іншого – структура процесів породження й сприймання мовленнєвиробництва та мовленнєсприйняття в їх співвіднесеності зі структурою мови. Так психологія стала моделювати, передусім, загальну для будь-якої діяльності систему мовленнєвих операцій і дій, які є основною ланкою в ланцюжкові мовлення, між мотивом, планом та досягненням мети висловлювання (Leontyev 2003). У західній психології, зауважує І. М. Румянцева, поняття діяльності завжди ототожнювалося з поняттям активності й не ставало окремим науковим напрямом (Rumyantseva 2004).

Із 1958 року у вітчизняній психологічній науці, замість терміна «теорія мовленнєвої діяльності», поступово почало утверджуватися поняття «психолінгвістика» завдяки першим працям і дослідженням О. С. Ахманової, О. О. Леонтьєва, а також напрацюванням першого Всесоюзного семінару із психолінгвістики, який відбувався в 1966 р. Підґрунтям для бурхливого розвитку вітчизняної психолінгвістики, зазначав О. О. Леонтьєв, були як об'єктивні причини, пов'язані з чітким розумінням прикладної значущості психолінгвістики (масова комунікація, публічне мовлення, реклама, навчання мов, засвоєння рідної, іноземної мови тощо), так і суб'єктивні, пов'язані з поступовим розвитком психолінгвістики (Leontyev 1969).

Поступово еволюціонували погляди щодо предмета психолінгвістики, – від його трактування як відношення інтенцій, або станів, мовця й слухача (мовної здатності) до структури повідомлень як процесу чи механізму кодування та

декодування за допомогою системи кодів. Стани комунікантів розглядали виключно як стан свідомості, а власне процес комунікації – як передавання певної інформації від мовця до реципієнта (Leontyev 1969). Із виникненням ідеї мовленнєвої діяльності як тричленної системи (мовна здатність – мовленнєва діяльність – мова) вона почала трактуватися як процес кодування й декодування, у якому заданий зміст формується заздалегідь (Leontyev 1990). Щодо власне тричленної системи, то в ній і мовна здатність стала співвідноситися не лише зі свідомістю та підсвідомими шарами психіки, а й із цілісною особистістю людини. З огляду на спілкування мовленнєву діяльність вважали процесом внутрішньої саморегуляції соціальних груп, суспільства загалом. Мову трактували як систему орієнтирів, необхідних для діяльності людини в предметному й соціальному світі, що оточує її (Leontyev 2003). Надалі мовленнєву діяльність розглядають під кутом зору спілкування, а саме спілкування – як процес внутрішньої саморегуляції соціуму (Leontyev 1997). У психологічному словнику зазначено, що мета психолінгвістики – розгляд особливостей механізмів породження й сприймання мовлення у зв'язку з функціями мовленнєвої діяльності в суспільстві та з розвитком особистості (Psikhologiya: Slovar 1990). Останнє визначення предмета психолінгвістики, дане О. О. Леонтьєвим у 2003 р., формулюється як «...співвідношення особистості зі структурою та функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, і мовою як головною утворювальною характеристикою образу світу людини – з іншого» (Leontyev 2003:19). Отже, змінилися не тільки потрактування мовленнєвої діяльності, а й самої мови; її стали розглядати як «систему орієнтирів», необхідних для мовленнєвої й інших видів діяльності людини в навколишньому предметному та соціальному світі, як для орієнтування самої людини, так і для забезпечення орієнтування інших людей (Leontyev 2003). Психолінгвістика органічно увійшла в систему психологічних наук «...про породження, функціонування й будову психічного відображення реальності, яке опосередковує життя індивідів» (Leontyev 1974:12). Із погляду психолінгвістики, мовленнєву діяльність і мову розглядають як складники формування та функціонування психічного відображення, а також опосередкування цим відображенням життєдіяльності людей (Leontyev 2003:20).

Якщо американська психолінгвістика Н. Хомського – Дж. Міллера завжди була лінгвістично зорієнтованою, то вітчизняна виникла й від початку розвивалася як невід'ємна частина загальної психології. У ній мовлення трактували не як систему реакцій, а, на відміну від необіхвіоризму, як активну цілеспрямовану мовленнєву діяльність; висвітлювали її соціальну природу та зумовленість; процеси мовленнеутворення й мовленнєсприйняття органічно вписувались у всю систему людської діяльності, яка містила три компоненти: мотиваційний, цільовий та виконавський. Мовленнєва діяльність тлумачилася як така, що постає через потребу. Використовуючи соціальні засоби, знаки, людина планує діяльність, ставлячи її кінцеву мету й визначаючи. Реалізуючи діяльність, особа досягає поставленої мети. Одиничний акт діяльності – це єдність усіх трьох її складників: починається мотивом і планом, а завершується результатом, досягненням поставленої із самого початку мети; між ними – динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на це досягнення. Структурність і цілеспрямованість

розглядали в науці як дві найважливіші характеристики будь-якої специфічної людської діяльності (Leontyev 1990).

Отже, мовленнєву діяльність стали вивчатися у світлі сучасних знань про природу й конкретних факторів мовленнєвого процесу, тобто йдеться про «діяльнісний» підхід до «глобального» мовлення. Спочатку виникло трактування її як певного виду діяльності, а саме як мовленнєвої, яка «є сукупністю не мовленнєвих актів, а висловлювань» (Leontyev 1969:27). Як відзначає О. О. Леонт'єв, «...психологічно організована подібно до інших видів діяльності, тобто, з одного боку, характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, з іншого – складається з кількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль). Мовленнєва діяльність виступає як самостійна діяльність зі специфічною мотивацією. Складовими частинами є і мовленнєві дії, чия мета, підпорядкована меті діяльності, і мовленнєві операції, що варіюються відповідно до умов або форм мовленнєвих дій, уключених у ту чи іншу немовленнєву діяльність» (Leontyev 1990:412). Пізніше науковець зауважив: мовленнєвої діяльності як такої не існує, якщо мовлення не самоцінне, тобто не виступає в ролі професійної діяльності (оратор, лектор тощо). Тоді мовленнєва діяльність – «...це певна абстракція, не співвіднесена безпосередньо із «класичними» видами діяльності, вона не може бути зіставлена з працею або грою. У формі окремих мовленнєвих дій вона обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності» (Leontyev 2003:63).

Отже, згідно з О. О. Леонт'євим, існує «...лише система мовленнєвих дій, які входять до певної діяльності – цілком теоретичної, інтелектуальної або частково практичної. З одним мовленням людині нічого робити, воно не самоціль, а засіб, знаряддя, хоча може по-різному використовуватися в різних видах діяльності» (Leontyev 1969:27). Щодо словосполучення «мовленнєва діяльність», то його вчений вважає нетермінологічним. На його думку, у психологічному розумінні мовленнєва діяльність існує лише в тих випадках, коли її *метою є власне побудова висловлювання, коли мовлення самодостатнє*. Комунікативне ж уживання мовлення майже завжди передбачає певну немовленнєву мету. Говоріння відбувається, щоб досягти якогось результату. Тобто мовлення входить як складова частина в діяльність іншого порядку. Незважаючи на висловлене О. О. Леонт'єв усе ж вважає за доцільне використовувати термін «мовленнєва діяльність», але обов'язково пам'ятаючи, що «...мовлення не заповнює собою всього «діялісного» акту» (Leontyev 1969:27). У таких термінологічних доповненнях та уточненнях учений убачає деякі переваги, а саме: «...згадування слова «діяльність» змушує нас постійно пам'ятати про специфічно «діялісне» розуміння мовленнєвих проявів» (Leontyev 1969:27). Відповідно до запропонованого І. О. Зимньою визначення, «...мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовний) процес видачі й (або) прийому сформованої та сформульованої засобами мови думки (волевиявлення, вираження почуттів), спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» (Zimnyaya 2001:51). Психолог також вважає, що мовленнєві дії є одиницями мовленнєвої діяльності,

проте можуть виконуватись і незалежно від неї, входити в інші види діяльності. Так, наприклад, емотивна, конотативна та фатична функції мови можуть бути виражені окремими мовленнєвими діями, а референційна, або метамовна, передбачає реалізацію мовленнєвої діяльності (Zimnyaya 2001).

Коли ми звертаємося до людини, яка стоїть поруч в автобусі, щоб передати гроші на квиток, то говоримо це не задля самого мовлення, а для того, щоб оплатити проїзд. Те, про що йдеться в цьому прикладі, – прохання, висловлене для мети, що перебуває поза межами самого мовлення, досягається в іншій немовленнєвій, у цьому випадку – рушійній діяльності. Отже, мовлення, з одного боку, уключається в діяльність людини, а з іншого – за своєю психологічною організацією саме є діяльністю. Мовленню як діяльності притаманна узагальнена структура: воно має предметний мотив і мету (що сказати й для чого), становить суму мовленнєвих дій і видів активності, що спричиняється потребою в спілкуванні, самовираженні тощо. Мовлення, як і будь-яка інша діяльність, складається з таких послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізація плану, контролю (Rumyantseva 2004).

Аналізуючи із сучасних позицій категорію мовленнєвої діяльності, І. М. Румянцева зазначає, що в ній головне все свідоме, планове, контрольоване, мотивоване й цілеспрямоване, усе інше – службові функції, підпорядковані свідомим мовленнєвим діям, тому такий підхід «прямолінійний і механічний», оскільки діяльність людини не ієрархія процесів (мовленнєві дії, мовленнєві акти – операції (мовленнєві навички) – психофізіологічні функції мовлення), яким відведено «операційно-технічну роль» (Ю. Б. Гіппенрейтер), а взаємопов'язана і взаємообумовлена система, у якій усі компоненти однаково важливі (Rumyantseva 2004). «По суті, під мовленнєвою діяльністю, згідно з О. О. Леонтьєвим і його послідовниками, і розуміємо сам феномен мовлення. Таке розуміння в нашій країні фактично є загально визнаним» (Rumyantseva 2004:33). Отже, ототожнюючи психологічну теорію мовлення з теорією мовленнєвої діяльності, тобто із психолінгвістикою, О. О. Леонтьєв має підстави стверджувати, що під мовленнєвою діяльністю розуміємо власне сам феномен «глобального мовлення» як багатопланове, багатоаспектне, міжгалузеве явище (Leontyev 2003:63).

Мовленнєва діяльність – це завжди сукупність усвідомлених дій, тому «...не може іноді пояснити значний пласт неусвідомлюваних мовленнєвих явищ: усе те, що стосується афективного, емоційного, чуттєвого, спонукального, інтуїтивного або просто неусвідомлюваного» (Rumyantseva 2004:27). Це потребує звернення до поняття «мовленнєва поведінка», яка «...може бути спонтанною, імпульсивною, афективною, неконтрольованою свідомістю» (Rumyantseva 2004:27).

### **Обговорення результатів**

Отже, до основних категорій мовленнєвої діяльності психологи відносять такі її характеристики:

– *суб'єктність діяльності*, що знаходить своє вираження в таких аспектах активності суб'єкта, як обумовленість психічного образу минулим досвідом, потребами, установками, емоціями, цілями, мотивами, що визначають



спрямованість і вибірковість діяльності, як особистісний задум, що визначається мотивами різних подій, дій і діянь;

– *структурна організація* (зовнішня й внутрішня), що містить збуджувально-мотиваційну, орієнтувально-дослідницьку (або аналітико-синтетичну, за С. Л. Рубінштейном) і виконавську фази. На першій фазі відбувається взаємодія потреб, мотивів та мети діяльності як майбутнього її кінцевого результату. Джерело всіх видів мовленнєвої діяльності – комунікативно-пізнавальна потреба, яка реалізується в предметові мовленнєвої діяльності – думці – і стає внутрішнім комунікативно-пізнавальним мотивом цих видів діяльності. Мотиваційно-збуджувальна фаза діяльності, її мотиви містяться у внутрішній структурі діяльності, визначають і спрямовують її (Zimnyaya 2001). Згідно з Л. С. Виготським, думка народжується з мотивуючої сфери свідомості, охоплюючи прагнення й потреби, інтереси та спонукання, афекти й емоції. За думкою стоять афективна та вольова тенденції (Vygotsky 2000). Орієнтувально-дослідницька фаза діяльності спрямована на вивчення умов її реалізації, виокремлення предмета діяльності, розкриття його властивостей, залучення знарядь діяльності. Це фаза планування внутрішньої організації мовлення за допомогою адекватних йому способів і мовних засобів (семислового та семантичного синтаксису), тобто ця фаза «...передбачає вибір й організацію способів і засобів формування та формулювання власної або чужої (даної ззовні) думки в процесі мовленнєвого спілкування» (Zimnyaya 2001:58). Виконавська фаза мовленнєвої діяльності зовнішньо виражена в говорінні (але не в слуханні. – Л. К.), спрямована на реалізацію говоріння або слухання, тому вона безпосередньо залежить від того, як сформована «динамічна система конкретних дій і операцій» (Leontyev 1969:26), що передбачають досягнення мовцем мети, обумовленої певними потребами й мотивами. Ця динамічна система являє собою, за І. О. Зимньою, операціональний механізм діяльності (Zimnyaya 2001), який значною мірою визначає швидкість, автоматизм говоріння та аудіювання, а також *предметність* (психологічний зміст). Згідно з О. М. Леонтьєвим, у предметному змісті наявна умова діяльності, що визначається елементами її змісту: 1) предметом; 2) засобами; 3) знаряддям; 4) результатом тощо (Leontyev 1974).

Предмет мовленнєвої діяльності ідеальний (нематеріалізований). Це – «...думка як форма відображення предметів і явищ дійсності в їх зв'язках і відношеннях» (Zimnyaya 2001:59). Саме в предметі реалізується, «опредмечується» (О. М. Леонтьєв) потреба діяльності, саме він визначає специфіку й умови її перебігу. *Значущим елементом предметного змісту* мовленнєвої діяльності, як зазначає І. О. Зимня, є *продукт і результат*. У продукті об'єктивується, матеріалізується, утілюється мовленнєва діяльність. У якості продукту рецептивних (ідеальних) видів мовленнєвої діяльності (слухання, читання) виступають умовисновки, які робить людина в процесі рецепції. У висловлюваннях, текстах об'єктивується вся сукупність психологічних умов діяльності та індивідуально-психологічні особливості її суб'єкта. Результат мовленнєвої діяльності виражається в реакції на продукт діяльності інших людей і, відповідно, в тому, що змушує їх до іншої діяльності. У рецептивних видах мовленнєвої діяльності внутрішнім результатом сприймання є розуміння або

нерозуміння смислового змісту тексту й наступне говоріння, результатом продуктивних видів мовленнєвої діяльності – вербальні та невербальні реакції інших людей на висловлювання як їх продукт.

Мовленнєва діяльність забезпечує необхідність спілкування, комунікативну й пізнавальну сфери як вищі духовні потреби людини. Вони, утілюючись у внутрішньому мотиві та комунікативному намірі, визначають мету мовлення, яка виражається в самому предметові, у тому, на що вона спрямована – у змісті думки. Отже простежується нерозривний зв'язок між структурною організацією діяльності та її предметним змістом (Zimnyaya 2001);

– *механізми мовленнєвої діяльності* включають як власне мовленнєві механізми (внутрішнє програмування, граматичне структурування), так і загальнофункціональні механізми мислення, пам'яті, уяви, уявлення, випереджувального відображення тощо. Це – складне багатозначне утворення, кожен із ланцюгів якого взаємопов'язаний з іншими та взаємообумовлений ними;

– *єдність внутрішнього й зовнішнього планів мовленнєвої діяльності* – прояв принципу єдності свідомості та діяльності, який, за С. Л. Рубінштейном, передбачає розгляд психіки, свідомості як внутрішньої, інтегральної частини діяльності, що формуються в ній і визначають реалізацію цієї діяльності (Rubinshteyn 2000). У якості внутрішньої, що ззовні не спостерігається, сторони мовленнєвої діяльності, яка здійснює її організацію, програмування, виступають ті психічні стани й функції, якими вона реалізується. Це потреби та емоції, мислення й пам'ять, сприйняття та увага. Їх єдність слугує загальнофункціональним механізмом, засобами якого виконується мовленнєва діяльність. Зовнішня її сторона є виконавська, що реалізує саму діяльність (Zimnyaya 2001);

– *єдність смислового змісту й форми* передбачає, що виражена в говорінні власна думка мовця та сприйнята слухачем, задана йому ззовні чужою думкою, визначають змістовний бік цих процесів. Змістом і говоріння, і аудіювання, таким чином, є смислоорганізація відтворюваного й сприйнятого висловлювання, у яких відображається предметна дійсність у зв'язках і відношеннях об'єктів та явищ. Формою подібної смислоорганізації і, відповідно, формою самої мовленнєвої діяльності слугують перцептивні, мнемічні, моторні та інші дії, що внутрішньо й зовнішньо оформляють думку. *Змістом продукту* рецептивних і продуктивних видів діяльності є розміщена в ньому думка, смисл або смисловий зміст. *Форма продукта* говоріння (висловлення, тексту) – це його лексико-граматичне й фонетичне оформлення; *форма аудіювання* – характер предципування умовисновку (Zimnyaya 2001).

## **Висновки**

Отже, мовленнєва діяльність має розглядатись у сучасній науці як багатовекторний, багатовимірний феномен. Його не варто протиставляти мовленнєвій активності, а навпаки, розглядати мовленнєву діяльність епігенетичного: як найвищий ступінь розвитку й прояву мовленнєвої активності (Kalmykova 2010). Украй важливо враховувати своєрідність неусвідомлених і свідомих мовленнєвих процесів і специфіку відповідних їм механізмів. Мовленнєва діяльність не є стовідсотково свідомою діяльністю, оскільки при її

функціонуванні, особливо розвитку на дитячому етапі онтогенезу, завжди існує (на рівні операцій) або повна, або часткова неусвідомленість. Проте такі показники, як навмисність, цілеспрямованість, довільність, контрольованість, рефлексивність та ін. – постійно супроводжувальні моменти в її реалізації.

### Список літератури

#### References

1. Vygotsky, L. (2000). *Mysl i Slovo [Thought and Word]. Psychology. 462–512.*
2. Zimnyaya, I. (2001). *Lingvopsihologiya Rechevoy Deyatelnosti [Linguopsychology of Speech Activity]* Moscow: MODEK.
3. Kalmykova, L. (2010). *Rozvytok Movlennyevoyi Diyalnosti Ditey Doshkilnoho Viku [Speech Development of Preschool Children].* Pereyaslav-Khmelnytskyi: SKD.
4. Kalmykova, L. (2010). *Psikhologiya rozvytku movlennyevoyi diyalnosti ditej doshkil'nogo viku [Psychology of preschoolers' development of speech].* Unpublished Doctoral dissertation. Kyiv.
5. Leontyev, A. (1969). *Psikholingvisticheskie Edinitsy i Porozhdenie Rechevogo Vyskazyvaniya [Psycholinguistic Units and Production of Speech Utterance].* Moscow: Nauka.
6. Leontyev, A. (1969). *Yazyk, Rech, Rehevaya Deyatelnost [Language, Speech, Speech Activity].* Moscow: Prosveshchenie.
7. Leontyev, A. (1990). *Psikholingvistika [Psycholinguistics]. Linguistic Encyclopedic Dictionary. Moscow: Sovetskaya Entsiklopediya, 404–405.*
8. Leontyev, A. (1990). *L. S. Vygotsky [L. S. Vygotsky].* Moscow: Prosveshchenie.
9. Leontyev, A. (1997). *Psikhologiya Obshcheniya [Psychology of Communication].* Moscow: Smysl.
10. Leontyev, A. (2003). *Osnovy Psikholingvistiki [Fundamentals of Psycholinguistics].* Moscow: Smysl; S.-Petersburg: Lan.
11. Leontyev, A. (1974). *Obshchee ponyatie o deyatelnosti [General notion on activity]. Osnovy Teorii Rechevoy Deyatelnosti, 5–20.*
12. Leontyev, A. (1974). *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost [Activities. Consciousness. Personality].* Moscow: Izdatelstvovo Politicheskije materialy.
13. *Psikhologiya: Slovar (1990) [Psychology: dictionary].* V. A. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky, Eds. Moscow: Politizdat.
14. Rubinshteyn, S. (2000). *Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of general psychology].* S.-Petersburg: Piter.
15. Rumyantseva, I. (2004). *Psikhologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psikhologiya [Psychology of speech and lingvopedagogical psychology].* Moscow: PER SE; Logos.

**Oleksandr Kapranov**  
oleksandr.kapranov@if.uib.no  
University of Bergen, Norway

## **SELF-SELECTION AT THE CANDIDATE LEVEL OF SIMULTANEOUS INTERPRETING**

*Received March 3, 2015; Revised April, 2, 2015; Accepted May, 3, 2015*

**Abstract.** This article aims at outlining the role of self-selection in the decision by the potential students of simultaneous interpreting, i.e. interpreter candidates, to apply for a university programme in simultaneous interpreting. The role of self-selection is investigated by means of a psycholinguistic experiment involving the potential students' written reflections on the topic 'Why I Chose to Apply for a University Programme in Simultaneous Interpreting'. The experiment is conducted with six interpreter candidates (further referred to as 'participants') who want to apply for university translation and interpreting programmes at Stockholm University (Sweden), Brussels Free University (Belgium) and University of Seville (Spain) respectively. The study's specific objective is to identify main categories involved in the participants' self-selection of the university programme in simultaneous interpreting. The participants are instructed to write a 500 words essay on the topic 'Why I Chose to Apply for a University Programme in Simultaneous Interpreting'. The corpus of the participants' essays is subsequently tagged in computer program CLAN in order to facilitate the identification of the self-selection categories. Data analysis reveals that the most frequent categories involved in self-selection are 'Interest', 'Communication with other people', 'Another identity', 'Novelty' and 'Interpreting as a natural choice' respectively.

**Keywords:** *simultaneous interpreting, self-selection, psycholinguistics, interpreter candidates, application for a university course in simultaneous interpreting.*

### **Капранов Олександр. Роль самостійного вибору потенційних студентів курсу з синхронного перекладу**

**Анотація.** Стаття описує роль самостійного вибору потенційних студентів курсу зі синхронного перекладу. Роль самостійного вибору досліджується за допомогою експерименту, в якому потенційні студенти курсу з синхронного перекладу пишуть твір на тему «Чому я вирішив/вирішила вивчати курс з синхронного перекладу». Експеримент проводився з шістьма кандидатами (надалі «учасниками»), які подали заявки на курси усного перекладу до Стокгольмського університету (Швеція), Брюссельського Вільного університету (Бельгія) й Університету Севільї (Іспанія). Конкретна мета дослідження полягає у визначенні основних категорій, присутніх у самостійному виборі курсу з синхронного перекладу. Корпус есе учасників експерименту опрацьовано в комп'ютерній програмі CLAN з метою ідентифікації категорій самостійного вибору. Аналіз даних показує, що категорії, які беруть участь у процесі самостійного вибору курсу з синхронного перекладу, є «Інтерес», «Спілкування з іншими людьми», «Інша ідентичність», «Новизна» та «Переклад як природній вибір» тощо.

**Ключові слова:** *синхронний переклад, самостійний вибір, психолінгвістика, майбутні перекладачі-синхроністи, вибір курсу з синхронного перекладу*

### **Капранов Александр. Роль самостоятельного выбора потенциальных студентов курса синхронного перевода**

**Аннотация.** Эта статья описывает роль самостоятельного выбора потенциальных студентов курса по синхронному переводу. Роль самостоятельного выбора исследуется с

помощью психолінгвістического эксперимента, в котором потенциальные студенты курса по синхронному переводу пишут сочинение на тему «Почему я решил/решила выбрать курс по синхронному переводу». Эксперимент проводился с шестью участниками, которые подали заявки на курсы по синхронному переводу в Стокгольмском университете (Швеция), Брюссельском Свободном университете (Бельгия) и Университете Севильи (Испания). Корпус эссе участников впоследствии был обработан в компьютерной программе CLAN в целях идентификации категорий самостоятельного выбора. Анализ данных показывает, что категории, участвующие в процессе самостоятельного выбора курса по синхронному переводу, являются «Интерес», «Общение с другими людьми», «Другая идентичность», «Новизна» и «Перевод как естественный выбор» соответственно.

**Ключевые слова:** синхронный перевод, самостоятельный выбор, психолінгвістика, будущие переводчики-синхронисты, выбор курса по синхронному переводу.

## Introduction

Simultaneous interpreting is a complex bilingual meaning-oriented verbal task involving concomitant activities of listening, analysing, comprehending, translating, editing and reproducing in real time under externally controlled input in the source language. The simultaneity of comprehension in the source language and speech production in the target language is considered a salient characteristic of simultaneous interpreting (Kapranov et al. 2008). The complexity of simultaneous interpreting has been among the research foci of psycholinguistics starting from seminal work of Goldman-Eisler (1972) and her colleagues (Barik 1975). From the vantage point of psycholinguistics, research topics in simultaneous interpreting typically involve attention-sharing, concurrent activation of the two languages, attention allocation, on-line chunking of the input, temporary storage and meaning extraction of large chunks of the input language, verbal fluency, monitoring while listening, coordination of listening, memory and speech production, access to new input while reformulating (Albl-Mikasa 2013; Giles 1999; Ivars & Calatayud 2013; Kurz 2003; Moser-Mercer 2000). Building upon a cornucopia of previous research in psycholinguistic aspects of simultaneous interpreting (House 2013; Seeber 2013), the present article seeks to outline the problem of self-selection in choosing the course in interpreting, i.e. why a potential student of interpreting chooses to apply for a university programme in simultaneous interpreting. Meta-analysis of literature in the field of interpreting and translation studies indicates that self-selection is an underresearched area (Takeda 2010). In contrast with translation and interpreting studies, there is abundant literature in psychology and psycholinguistics involving the concept of self-selection (see Kapranov 2014 for a meta-analysis of self-selection in these two scientific fields). Whilst self-selection is often referred to as 'noise' (Bellman & Varan 2012), an insight into the process of self-selection of the interpreter candidates can contribute to identifying an extra variable in the complex process of skills acquisition by a simultaneous interpreter. Hence, the main focus of this article is to identify categories involved in the process of self-selection of a university course in interpreting and translation studies by potential interpreter candidates. Following the view of simultaneous interpretation as a dynamic phenomenon (de Bot 2000; Kapranov et al. 2008; Kapranov 2009), self-selection in the present article is regarded as one of the variables comprising a complex and dynamic space of skills and abilities of a simultaneous interpreter. The complexity

involves not only various skills, but also affective and attitudinal factors, such as self-efficacy, self-awareness, self-confidence, self-concept and self-selection amongst a plethora of other possible variables (Bolaños-Medina 2014:198).

The abilities and skills interpreter candidates should possess are well-documented (Kapranov & Vik-Tuovinen 2008; Macnamara et al. 2011; Seeber 2013; Shlesinger & Pöchhacker 2011). Previous research is indicative of two mutually exclusive claims in relation to the interpreters' skills and cognitive abilities: First, it is suggested that skills required for the complex task of simultaneous interpretation are innate (Macintosh 1999). Second, the aforementioned assumption is contested by interpreter training schools and researchers indicating that intensive interpreter training leads to the special skills development (Russo 2011). However, recent publications are suggestive of an important variable relevant to aspiring interpreters, namely the assumption that there are gifted and ungifted interpreter candidates (Rosiers et al. 2011). Factoring this argument in, admission into interpreter training programmes presupposes aptitude testing for interpreter candidates. In this regard, interpreter candidates' aptitude tests with predictive power involve testing their lexical knowledge, working memory capacity, verbal fluency and other variables (Shlesinger & Pöchhacker 2011; Timarová & Salaets 2011). However, interpreter candidates' aptitude testing does not seem to factor in self-selection as well as other personal reasons involved in choosing the profession of a simultaneous interpreter.

To reiterate, currently there are insufficient empirical data involving the role of self-selection on the interpreter candidate level. The present article describes a psycholinguistic experiment which aims at investigating self-selection of the university course in simultaneous interpreting by interpreter candidates. Self-selection is identified in a corpus of reflective essays titled '*Why I Chose to Apply for a University Programme in Simultaneous Interpreting*' written by six interpreter candidates (further referred to as *participants*).

*Hypothesis.* The hypothesis was based upon an assumption that written reflections on the topic '*Why I Chose to Apply for a University Programme in Simultaneous Interpreting*' would yield categories involved in the participants' self-selection of the university course in simultaneous interpreting. Additionally, it was assumed that the essay's word limit of 500 words would stipulate the participants' reflections on the most salient categories involved in self-selection.

## **Methods**

*Participants.* Six participants (one male and five females, M age = 21.5) in total were tested in the study. The participants' first languages (L1) were Swedish (two participants), Spanish (two participants) and two participants identified themselves as early balanced French/Dutch bilinguals. All the participants expressed their desire to apply for the respective Translation and Interpreting programmes at the universities of their choice. However, none of the participants made a formal application at the time of the experiment. Two Swedish L1 participants indicated that they considered applying for the Translation and Interpreting programme to Stockholm University, Sweden. Two early balanced French/Dutch bilinguals

indicated that they would apply for the Translation and Interpreting programme to Brussels Free University, Belgium. Two participants whose L1 was Spanish informed that they were considering their application to the University of Seville in Spain for the Translation and Interpreting programme there. All the participants identified English as their foreign language. The participants indicated that English would be one of the working languages at their respective interpreter training programmes. The participants' real names were coded to ensure confidentiality.

*Procedure.* The participants were recruited in 2014 at Stockholm University (the participants from Belgium and Spain were exchange students who studied for a semester in Sweden, two other participants were local students from Stockholm, Sweden). First, the participants read the Information Sheet with detailed explanations of the experiment. Second, the participants signed a Consent Form allowing the experimenter to gather their written data for scientific purposes. Third, the participants were instructed to reflect on the topic '*Why I Chose to Apply for a University Programme in Simultaneous Interpreting*' individually without any consultations with each other, other people and/or sources in or outside of university. Then, the participants were asked to write a 500 words essay in English on the topic '*Why I Chose to Become a Simultaneous Interpreter*' and send it to the experimenter electronically via e-mail. The participants were given one week for the execution of the task. All the participants completed the task which was subsequently analysed for the purposes of the present study.

The present experiment was based upon research methodology outlined in psychology and educational psychology (Kenrick et al. 2003; Pike 2011; Pulkka & Niemivirta 2013; Ryan et al. 1998) which involved data mining of written self-reflection testimonials produced by the participants.

*Data analysis.* Data analysis procedure in the experiment involved a computer-assisted analysis in computer program CLAN (a detailed account of the analysis procedure was provided in Kapranov (2012)). The participants' essays were tagged in CLAN to facilitate the identification of categories involved in the participants' self-selection of a university programme in simultaneous interpreting.

## Results

Data analysis in CLAN yielded statistics presented in Table 1 below.

Table 1

### Categories involved in self-selection

Category involved in self-selection	Number of occurrences per group
Interest'	6
Communication with other people'	5
Interpreting as a natural choice'	2
Another identity'	1
Novelty'	1

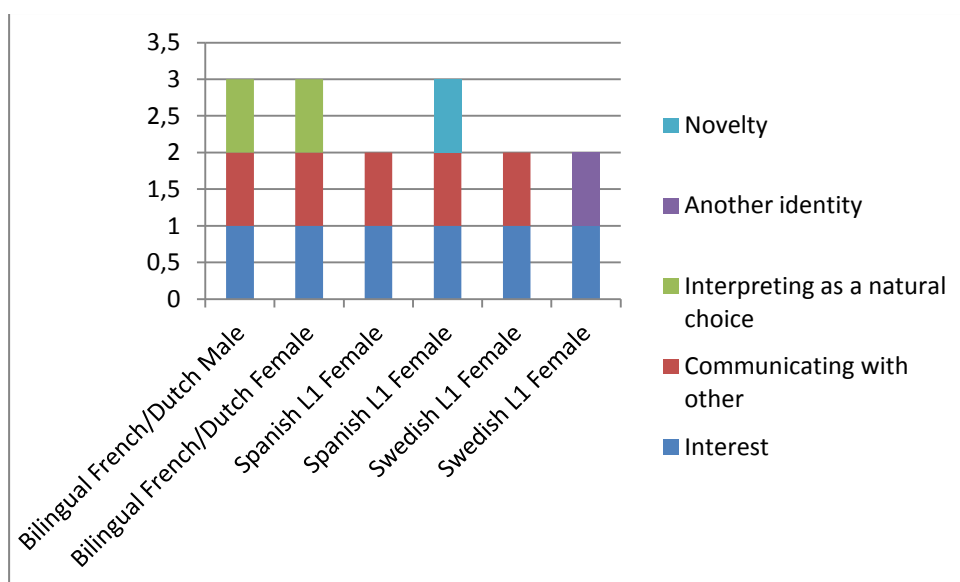
## Discussion

As assumed in the hypothesis, the participants' written reflections on the topic *'Why I Chose to Apply for a University Programme in Simultaneous Interpreting'* have yielded several categories involved in the self-selection process of the university course in simultaneous interpreting. These categories are 'Interest', 'Communication with other people', 'Interpreting as a natural choice', 'Novelty' and 'Another identity' respectively. Concurring with Takeda (2010), it can be assumed that the categories involved in self-selection may offer an opportunity for interpreter trainers and interpreter schools alike to reflect on their teaching practices and teaching methodology and to facilitate a student-oriented approach to teaching simultaneous interpreting.

All the participants mention 'Interest' in their decision to apply for a university course in simultaneous interpreting. It should be noted that this category is concurrent with other categories, for instance 'Communication with other people' which is referred to by five participants. An example of the combination of several categories is provided in excerpt 1 below:

(1) *I would say that to become an interpreter is actually interesting. It would be exciting to meet new people and to be able to get to know new topics, new words and new expressions.* (Female Spanish L1 participant)

In (1), 'Interest' is mentioned together with 'Communication with other people' and 'Novelty' respectively. 'Novelty' is a one-off category, not referred to by other five participants. It should be emphasised that the combinations of categories vary among the individual participants, as seen from Figure 1:



**Fig. 1.** *Self-selection categories by individual participants*

'Interest' is closely followed by the category 'Communication with other people' which is identified in five essays. Presumably, these two categories are indicative of the participants' proclivity to engage in the 'sender-receiver' mode of communication, i.e. when communication involves people other than the individual



SELF (in contrast with autocommunication with the SELF alone). ‘Communication with other people’ in conjunction with ‘Interest’ suggest an element of extraversion involved in self-selection. However, despite a high number of occurrences of the aforementioned category, extraversion does not seem to be the only variable involved in the self-selection of the career path of an interpreter. Interestingly, two bilingual participants from Brussels Free University (Belgium) mention the category ‘Interpreting as a natural choice’. Whilst ‘Communication with other people’ and ‘Interest’ respectively have been mentioned by the bilingual Belgian participants, the category ‘Interpreting as a natural choice’ contributes an additional layer of complexity to the participants’ self-selection process. Specifically, both the bilingual participants from Belgium indicate in their essays that knowing two languages and code-switching at ease respectively induce the selection of the course interpreting as a natural choice, as evident from excerpt 2:

(2) *I live in Brussels, the capital of Belgium, where a lot of people speak both French and Flemish, a dialect of the Dutch language. I come from a Flemish-speaking family, but I spoke mainly French at secondary school and now at university my subjects, apart from English (my major), are in French. To be able to communicate both in Flemish and French has never been a problem to me. When I applied for the admission to the interpreter program at my home university, it just appeared to be very natural to use my skills as a bilingual to become an interpreter one day.* (Male early balanced French/Dutch bilingual)

Excerpt 2 is evocative of previous research findings which suggest that interpreting from one language into another is a natural and by-default process in early balanced bilinguals who, presumably, can perform interpretation at no significant cognitive cost (Malakoff 1992). Bilingual language proficiency is thought of as a critical variable, which defines the task of interpreting. A superior level of bilingualism is deemed to be a prerequisite for the interpreting activity (Gile 1999). That is why bilinguals are considered to constitute a pool of potential candidates for intensive training programmes in interpreting and translation (Moser-Mercer 2000). Obviously, the present findings serve only as a self-perceived indication of the on the part of the bilingual who subjectively refers to the ease and naturalness of the task of simultaneous interpretation.

Another variable involved in self-selection of the career of an interpreter has been mentioned by female Swedish L1 participant who writes that

(3) *Knowing English well and living my life with the English language in Sweden comes from bullying in high school, when I chose to communicate in English to get away from constant bullying. English gave me another identity, if you like. I think that my personal interest in interpreting comes from an idea of me being another person, an English woman, just someone else.* (Female Swedish L1 participant)

Even though the category ‘Another identity’ occurs only once in the present data, it opens an interesting avenue for further experiments aimed at elucidating whether or not the interpreter’s second language (L2) is associated with another identity, different from that represented by the interpreter’s L1.

It should be observed that none of the participants mentions the category ‘Money’ or ‘Salary’ in their respective essays. This findings is in contrast with previous research (Dam & Zethsen 2013; Zwischenberger 2009) which indicates that remuneration for the highly demanding profession of a simultaneous interpreter is considered an important variable by professional interpreters. Similarly, none of the participants refers to such categories as ‘Fame’ or ‘Prestige’, which have been reported to be associated with the professional simultaneous interpreters (Dam & Zethsen 2013:247).

### Conclusions

The present article outlined the role of self-selection in the interpreter candidates’ decision to choose their career of a simultaneous interpreter. Self-selection was investigated by means of a psycholinguistic experiment involving six interpreter candidates who provided written reflections on the topic ‘*Why I Chose to Apply for a University Programme in Simultaneous Interpreting*’. The corpus of the participants’ essays was tagged in computer program CLAN in order to facilitate the identification of the self-selection categories involved in the participants’ decision to apply for admission to a university course in simultaneous interpreting. Data analysis revealed the following categories involved in the participants’ self-selection, namely ‘Interest’, ‘Communication with other people’, ‘Interpreting as a natural choice’, ‘Novelty’ and ‘Another identity’ respectively. Those findings might open new avenues of research in the process of self-selection of the career of a simultaneous interpreter.

### Acknowledgements

I want to acknowledge six participants who took part in the study. Their participation is highly appreciated. I want to acknowledge a research grant from the University of Bergen (Norway) which enabled me to write up this article.

### References

1. Albl-Mikasa, M. (2013). ELF speakers’ restricted power of expression: Implications for interpreters’ processing. *Translation and Interpreting Studies*, 8(2), 191–210.
2. Barik, H. C. (1975). Simultaneous interpretation: Qualitative and linguistic data. *Language and speech*, 18(3), 272–297.
3. Bellman, S., & Varan, D. (2012). Modeling Self-Selection Bias in Interactive-Communications Research. *Communication Methods and Measures*, 6(3), 163–189.
4. Bolaños-Medina, A. (2014). Self-efficacy in translation. *Translation and Interpreting Studies*, 9(2), 197–218.
5. Dam, H. V., & Zethsen, K. K. (2013). Conference interpreters—the stars of the translation profession?: A study of the occupational status of Danish EU interpreters as compared to Danish EU translators. *Interpreting*, 15(2), 229–259.
6. De Bot, K. (2000). Simultaneous interpreting as language production. *BENJAMINS TRANSLATION LIBRARY*, 40, 65–88.
7. Gile, D. (1999). Testing the Effort Models’ tightrope hypothesis in simultaneous interpreting—A contribution. *Hermes*, 23(1999), 153–172.
8. Goldman-Eisler, F. (1972). Segmentation of input in simultaneous translation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1(2), 127–140.
9. House, J. (2013). Towards a new linguistic-cognitive orientation in translation studies. *Target*, 25(1), 46–60.

10. Ivars, A. J., & Calatayud, D. P. (2013). Mindfulness training for interpreting students. *Lebende Sprachen*, 58(2), 341–365.
11. Kapranov, A., Kirsner, K., Dunn, J., & Hird, K. (2008). Simultaneous interpreting as a complex dynamic system: An approach to its measurement. In G. T. Polenova & O. E. Bondarets (Eds.), *Collected articles of the IInd international linguistics conference (Taganrog, Russia)* pp. 256–278. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
12. Kapranov, A., & Vik-Tuovinen, G.-V. (2008). Flyt vid simultantolkning hos informanter på olika nivåer av professionalitet. *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys. VAKKI:n julkaisut*, 35, 56–66.
13. Kapranov, A. (2009). Pauses in Simultaneous Interpreting from/into Norwegian Performed by the Students of Norwegian as a Third Language. *Nordand. Nordisk Tidsskrift for Anderspråksforskning*, 1, 53–66.
14. Kapranov, A. (2012). Swedish University Students' Perception of English as a Global Language. In "Kalbos, kultūra ir globalizacija", (pp. 8–14). Vilnius: Mykolas Romeris University.
15. Kapranov, O. (2014). Self-Selection of a Course in Psycholinguistics. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2, 75–82.
16. Kenrick, D. T., Li, N. P., & Butner, J. (2003). Dynamical evolutionary psychology: individual decision rules and emergent social norms. *Psychological review*, 110(1), 3.
17. Kurz, I. (2003). Physiological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices. *The Interpreters' Newsletter*, 12, 51–67.
18. Mackintosh, J. (1999). Interpreters are made not born. *Interpreting*, 4,(1), 67–80.
19. Macnamara, B.N., Moore A.B., Kegl, J.A. & Conway, A.R. (2011). Domain-general cognitive abilities and simultaneous interpreting skills. *Interpreting*, 13,1, 121–142.
20. Malakoff, M. E. (1992). Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. *Advances in psychology*, 83, 515–529.
21. Moser-Mercer, B. (2000). Simultaneous interpreting: Cognitive potential and limitations. *Interpreting*, 5(2), 83–94.
22. Pike, G. R. (2011). Using college students' self-reported learning outcomes in scholarly research. *New directions for institutional research*, 2011(150), 41–58.
23. Pulkka, A. T., & Niemivirta, M. (2013). Predictive relationships between adult students' achievement goal orientations, course evaluations, and performance. *International Journal of Educational Research*, 61, 26–37.
24. Rosiers, A., Eyckmans, J. & Bauwens, D. (2011). A story of attitudes and aptitudes? Investigating individual difference variables within the context of interpreting. *Interpreting* 13, 1, 53–69.
25. Russo, M. (2011). Aptitude testing over the years. *Interpreting*, 13, 1, 5–30.
26. Ryan, A., Ployhart, R. E., Greguras, G. J., & Schmit, M. J. (1998). Test Preparation Programs in Selection Contexts: Self-Selection and Program Effectiveness. *Personnel Psychology*, 51(3), 599–621.
27. Seeber, K. (2013). Cognitive load in simultaneous interpreting. *Target*, 25, 1, 18–32.
28. Shlesinger, M. & Pöschhacker, F. (2011). Aptitude for interpreting. *Interpreting*, 13,1, 1–4.
29. Takeda, K. (2010). What interpreting teachers can learn from students: a case study. *Translation & Interpreting*, 2(1), 38–47.
30. Timarová, Š., & Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training. Self-selection and aptitude. *Interpreting*, 13,1, 31–52.
31. Zwischenberger, C. (2009). Conference interpreters and their self-representation. A worldwide web-based survey. *Translation and interpreting studies*, 4(2), 239–253.

Лариса Компанцева

larafkom@gmail.com

Національна академія Служби безпеки України

## ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ: ТРАНСФЕР МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ

*Received March 16, 2015; Revised April, 2, 2015; Accepted May, 5, 2015*

**Анотація.** Мережецентричність (Net-Centricity) – значущий когнітивно-прагматичний маркер сучасних глобальних комунікацій, що зумовлює децентралізацію й прискорення циркуляції інформації, оперативність розробки та прийняття рішень; покращує проходження комунікативних потоків за рахунок створення розгалужених мереж, незалежно від їх географічній віддаленості. Соціальні мережі Інтернету – лише один із проявів мережецентричності сучасного світу. У ХХІ ст. на зміну постулатам класичної науки (простота, стабільність, детермінованість) прийшли постулати, зумовлені «нелінійним» мисленням (нерівноважність, нестабільність, незворотність). Це стало підґрунтям подальшого розвитку ідеї міждисциплінарності як полі-, мульти-, транс- (діяльність на перетині наук, що передбачає застосування методик і співвіднесення результатів кількох галузей наукового знання) та метaparadигмальності (створення всеохоплюючої, уніфікуючої доктрини, яка здатна замінити конфронтацію наукових напрямів їх синтезом). Дослідження соціальних мереж як систем, що самоорганізуються та впливають на концептуальні картини світу національних і світової спільноти, передбачає трансфер міждисциплінарності в систему наукового пошуку. Це сприяло виокремленню трьох напрямів дослідження соціальних мереж: аналітичний ресурс соціальних мереж, мережевий ландшафт Інтернету, мережеві спільноти. Базовим параметром соціальних мереж, що має вивчатися в міждисциплінарній парадигмі, визначають мобілізаційність – створення комунікацій, які викликають суспільний інтерес і потенційно можуть призвести до колективних дій у реальному просторі. Серед параметрів мобілізаційності визначено такі: ілюквативні установки відвідувачів соціальних мереж на інформування та спілкування; формування картини світу через систему фільтрів; принцип релевантності; посилення діалогічності; використання соціальних мереж у якості дослідницької платформи тощо. Мобілізаційність мережевих комунікацій зумовила глобальні виклики, вивчення яких можливе лише в міждисциплінарній парадигмі: утрата контролю над комунікативним простором, розмивання авторитету; революція стейкхолдерів; потенційна глобалізація локальних проблем і криз; протистояння на рівні концептів.

**Ключові слова:** веб-хвиля, мережецентричність, мобілізаційність, соціальні мережі, трансфер міждисциплінарності, транспарадигмальність.

**Компанцева Лариса. Исследования социальных сетей: трансфер междисциплинарности**

**Аннотация.** Сетевая центричность (Net-Centricity) – значимый когнитивно-прагматический маркер современных глобальных коммуникаций, обуславливающий децентрализацию и ускорение циркуляции информации, оперативность разработки и принятия решений; улучшающий прохождение коммуникативных потоков за счет создания разветвленных сетей, независимо от их географической отдаленности. Социальные сети Интернета – лишь одно из проявлений сетевая центричности современного мира. В ХХІ в. на смену постулатам классической науки (простота, стабильность, детерминированность) пришли постулаты, обусловленные «нелинейным» мышлением (неравновесность, нестабильность, необратимость), что

послужило основой дальнейшего развития идеи междисциплинарности как поли-, мульти-, транс- (деятельность на пересечении наук, что предполагает использование методик и соотнесение результатов нескольких сфер научного знания) и метапарадигмальности (создание всеохватывающей, унифицирующей доктрины, которая способна заменить конфронтацию научных направлений их синтезом). Исследования социальных сетей как самоорганизующихся систем, которые влияют на концептуальные картины мира национальных и мирового сообщества, предполагает трансфер междисциплинарности в систему научного поиска. Это способствовало выделению трех направлений исследования социальных сетей: аналитический ресурс социальных сетей, сетевой ландшафт Интернета, сетевые сообщества. В качестве базового параметра социальных сетей, который необходимо исследовать в междисциплинарной парадигме, предлагается мобилизационность – создание коммуникаций, вызывающих общественный интерес и потенциально продуцирующие коллективные действия в реальном мире. Определены следующие параметры мобилизационности: иллокутивные установки посетителей социальных сетей на информирование и общение; формирование картины мира через систему фильтров; принцип релевантности; усиление диалогичности; использование социальных сетей в качестве исследовательской платформы и пр. Мобилизационность сетевых коммуникаций обусловила глобальные вызовы, изучение которых возможно лишь в междисциплинарной парадигме: потеря контроля над коммуникативным пространством, размывание авторитета, революция стейкхолдеров, потенциальная глобализация локальных проблем и кризисов, противостояние на уровне концептов.

**Ключевые слова:** веб-волна, сетецентричность, мобилизационность, социальные сети, трансфер междисциплинарности, транспарадигмальность.

#### **Larysa Kompantseva. Social Network Research: Transfer of Interdisciplinarity**

**Abstract.** Net-Centricity is a meaningful cognitive-pragmatic marker of modern global communications; it stipulates for decentralisation and acceleration of information circulation as well as for agility of decision elaboration and decision-making; it also improves the passage of communicative flows by creating the branched networks regardless of their geographical distance. Web-based social networking is just one of the manifestations of the net-centricity of the modern world. In the 21st century the classical science's postulates (simplicity, stability, determinancy) were replaced by postulates associated with "non-linear" thinking (disequilibrium, instability, irreversibility). This phenomenon became the basis for the further development of the idea of interdisciplinarity as a poli-, multi-, trans-paradigmality (an activity at the intersection of sciences that stipulates the use of methods and correlation of the results of several branches of scientific knowledge) as well as meta-paradigmality (creation of comprehensive, unifying doctrine capable to replace the research areas' confrontation by their synthesis). Exploring social network as a self-organizing system capable to affect the conceptual world view of the national and international community, involves the transfer of interdisciplinarity into scientific research. This fact contributed to the determination of three areas of social networks research: analytical capacity of social networking, network landscape of the Internet, e-communities. Mobilization ability as a basic parameter of social networks, which should be studied within interdisciplinary paradigm is regarded as an establishment of communications entailing public interest and potentially capable to foster collective actions in the real space. Some mobilization ability parameters are illocutionary settings for social networks' visitors to inform and to communicate; shaping the world view through the system of filters; the principle of relevance; strengthening the dialogue; use of social networks as a research platform and so on. Mobilization ability of network communications has led to global challenges. Their study is only possible within interdisciplinary paradigm: the loss of control over communicative space, blurring authority; revolution of stakeholders; potential globalization of local problems and crises; resistance at the concepts' level.

**Keywords:** web-wave, net-centricity, mobilization capability, social networks, transfer of interdisciplinarity, trans-paradigmality.

Неможливо переоцінити значимість вступу людей у контакт з іншими людьми, які перебувають в інших умовах і мають інші переконання та звички...

Таке спілкування завжди було одним із головних джерел прогресу, особливо в нашу епоху.

*Джон Стюарт Мілль,  
британський філософ, економіст*

## **Вступ**

Соціальні мережі – когнітивно-прагматичний маркер ХХІ ст., який, передусім, асоціюється з комунікацією в Інтернеті. Значення ж поняття *соціальні мережі* набагато ширше й глобальніше, воно входить у концептуальну парадигму, яка описує тренд в організації сучасного світу – *мережецентричність* (Net-Centric) – децентралізацію, прискорення циркуляції інформації, оперативність розробки та прийняття рішень. Мережецентричність покращує проходження комунікативних потоків за рахунок створення добре обізнаних розгалужених мереж, незалежно від їх географічної віддаленості. Соціальні мережі – компонент концептуальної картини глобалізованого світу, який сприймається вже не як «модель успіху сучасності; швидше – як загальна характеристика нової соціальної структури» (Kastels 1999:298).

Мережецентричність – комунікативний принцип організації багатьох сфер життя світової спільноти – безпеки й оборони (Network-centric warfare, network-centric operations – NCO), освіти (мережецентрична освіта), інтернет-комунікації (соціальні мережі, мережеві спільноти). Усі зазначені сфери ґрунтуються на загальному принципі – покращенні проходження комунікативних потоків за рахунок добре поінформованих розгалужених мереж, просторово віддалених одна від одної. Соціальні мережі Інтернету – лише один з проявів мережецентричності сучасного світу, який, утім, в організації інтернет-комунікації має ключове значення.

*Мета статті* – визначити актуальні напрями дослідження, ключові параметри організації соціальних мереж, що зумовлюють необхідність міждисциплінарного підходу до їх вивчення.

## **Методи та процедура дослідження**

Революція в збереженні та отриманні знань привела до формування постнеокласичної (нелінійної) наукової парадигми в 70-х роках минулого століття. На зміну постулатам класичної науки, таким як *простота, стабільність, детермінованість*, прийшли постулати, зумовлені «нелінійним» мисленням: *нерівноважність, нестабільність, незворотність*. Нова модель світу й пізнання зумовила оновлення наукової мови, у якій актуалізовано постмодерністську термінологію (*флуктація, біфуркація, когерентність* тощо). Склались умови для розгляду систем як таких, що самоорганізуються, мають відкритий характер, обмінюються із зовнішнім світом інформацією та енергією.

Усе це стало підґрунтям подальшого розвитку ідеї міждисциплінарності: ХХІ століття декларує толерантне ставлення до різних стилів наукового мислення, що реалізувалося в осмисленні міждисциплінарності як *поли-*, *мульти-*, *транспарадигмальності* (співіснування кількох наукових парадигм, що обумовлює методологічний плюралізм у проведенні досліджень; діяльність на перетині наук, яка передбачає застосування методик і співвіднесення результатів двох або кількох галузей наукового знання), як *метанарадигмальності* (створення всеохоплюючої, уніфікуючої доктрини, що здатна замінити конфронтацію наукових напрямів їх синтезом). У лінгвістиці останніх років усе активніше застосовується *триангуляційний* підхід (від *triangulation* – підхід до вивчення місцеположення предмета з різних позицій), який передбачає використання в межах одного дослідження різних типів інформації, залучення даних кількох підходів і використання кількох методів.

Отже, дослідження соціальних мереж як систем, що самоорганізуються й впливають на концептуальні картини світу національних і світової спільноти, передбачає трансфер міждисциплінарності в систему наукового пошуку. Це сприяло виокремленню трьох напрямів дослідження соціальних мереж (аналітичний ресурс соціальних мереж, мережевий ландшафт Інтернету, мережеві спільноти).

Соціальні мережі забезпечують аналітиків усіх галузей знань великим дослідницьким матеріалом. Найбільш вивчений англомовний сегмент (Heflin 2012). Спектр пошуків широкий: прагматика мережевих комунікацій; ідентичність відвідувача мереж; соціолінгвістичний аспект мережевої комунікації; самопізнання та самоусвідомлення користувачів Інтернету; стратегії медіавпливів; можливості здійснення бізнес-комунікації через соціальні мережі тощо (Alexanyan, Varash 2012).

Ведеться розробка азіатського (Японія, Китай, Південна Корея тощо), арабського, російського сегментів Інтернету. Дослідників цікавить вплив цих сегментів на загальну комунікативну ситуацію в Мережі; можливості здійснення впливу на глобальне співтовариство; дотримання прав людини і безпека в Мережі (Etling, Kelly 2010; Deibert, Palfrey 2008; Deibert, Palfrey 2012; China's Year of the Microblog 2012).

Ландшафт Мережі вивчається з перспективою виявлення комунікативно напружених місць інтернет-простору. Семіотика Інтернету припускає: якщо якась ділянка не описана, то її не існує. Картографування Інтернету відбувається не за допомогою географічних прийомів, а на основі вимірювання відстаней між «ідеями», «поняттями», мережевими спільнотами.

Соціальні мережі досліджуються в контексті медіа консолідації, актуалізації горизонтальних зв'язків, лінгвосоціальних механізмів, що є основою мережевого існування. Активну наукову діяльність у цьому напрямі здійснює Berkman Center при Гарвардському університеті. У фокусі його уваги усі аспекти формування блогосфери: від психологічних (що змушує блогерів бути блогерами) до етнокартографічних (виявлення найбільш комунікативно активних місць блогосфер різних націй, країн, мов тощо) (Heacock 2011; Etling, Alexanyan 2011). «Blogging Common намагається відстежити й описати духовні

процеси блогосфери, проводячи обстеження блогерів по всьому світу. Блогером зараз може стати будь-яка людина – ваш учитель, начальник, батьки, у будь-якому місці земної кулі, навіть у космосі... Ми претендуємо на право бути першими, хто найбільш повно досліджує інтелектуальні та духовні процеси блогосфери» (Неасок 2011).

Поняття *соціальні мережі* закріпилося в науковому дискурсі, про що свідчить сформоване значення лексеми-вербалізатора: 1) спільноти постійних користувачів певного мережевого ресурсу, «коло своїх», об'єднаних нормами й спільністю цілей комунікації; 2) будь-яка інтернет-технологія, яка використовується в Інтернеті для полегшення спілкування між людьми.

Основні прагматичні ознаки соціальних мереж такі: сукупність акторів, що виражають позицію або тип відносин; наявність взаємозв'язків (спрямованих або неспрямованих, з низькою або високою домінантністю, одиничних чи множинних); наявність потоку ресурсів між акторами; наявність горизонтальних зв'язків, коаліцій і кластерів (Rosina 2012). Під *акторами (вузлами)* розуміють індивідів, соціальні позиції, статуси, ролі, групи, оскільки входження нових індивідів у групу або вихід з неї не змінює стійких зв'язків між групами. До акторів відносять індивідів, сім'ї, формальні й неформальні групи, організації та їх структурні підрозділи, соціальні інститути, поселення й регіони, локальні ринки, держави. До основних типів відносин у соціальних мережах належать афективні оцінки (симпатії/антипатії), фізичні контакти, зв'язки, співробітництво, членство в групах, передача ресурсів.

Водночас психолінгвістична й когнітивна структури соціальних мереж набагато складніші. В інтернет-лінгвістиці соціальні мережі розглядають як мовні спільноти, яким притаманні такі комунікативно-прагматичні та лінгвокогнітивні ознаки: власна мережа впливає на думку споживачів інформації набагато більше, ніж думка експертів у будь-якій галузі; ідентифікація особистості за принципом – *скажи, із якої ти Мережі, і я скажу, хто ти*; зсув від вертикального до горизонтального виміру в організації комунікацій мережевих спільнот; сегментування аудиторій, що передбачає націленість контенту на конкретну цільову аудиторію, індивідуалізацію комунікацій і значимість лідерів думок у кожній окремій соціальній мережі; створення веб-хвиль, які запускають когнітивну схему «зацікавленість – участь у комунікації – прийняття рішень»; можливість проведення моніторингу та аналізу ефективності комунікацій; зміна статусу споживача інформації (“From sender and to receiver readers or prosumers”).

Отже, нові аудиторії, які формуються в Інтернеті, розширюють територію комунікацій, що передбачає міждисциплінарність досліджень.

### **Обговорення результатів**

У якості базового параметра соціальних мереж усе частіше визначається *мобілізаційністю*, що зумовлює створення комунікацій, які викликають суспільний інтерес і потенційно можуть призвести до колективних дій у реальному просторі. Першими поняття мобілізаційності почали використовувати економісти, соціологи й політологи (Fonotov 1993; Huyghe 2009), які її розуміють



як «розвиток, орієнтований на досягнення надзвичайних цілей із використанням надзвичайних засобів і надзвичайних організаційних форм» (Fonotov 1993:71). Прагматична основа мобілізаційності – поліморфність інтернет-спілкування (об'єднання численної аудиторії за допомогою різних форм комунікації). Так, Berkman Centre, який уже кілька років здійснює аналіз мобілізаційних можливостей блогосфер, визначає *мережевий публічний простір* як інтернет-простір, де члени суспільства мають можливість співпрацювати та виробляти власну політичну думку, колективно здійснювати контроль над суспільством. У цьому просторі мають скластись умови, за яких будь-яка людина може брати участь в обговоренні певних питань, оскільки там діє система колективної фільтрації. До параметрів публічного мережевого простору, що забезпечують його мобілізаційний потенціал, можуть бути віднесені такі як аудиторія (кількісний і якісний склад); можливості просування інформації знизу вгору; порядок денний мережевих комунікацій; фільтраційні можливості ресурсу; суспільна значущість (значущість питання для аудиторії, кредит довіри до ресурсу); синтез суспільної думки; ступінь залежності від державного контролю. Окремо визначимо психолінгвістичні фактори мобілізаційності:

1. *Ілокутивні установки* відвідувачів соціальних мереж на *інформування* та *спілкування*, що на перших етапах створення Facebook позначено М. Цукенбергом як «Ми комунальна служба» (Albitov 2012:3), у подальшому ускладнено: на перше місце вийшли ілокутивні установки на *соціалізацію* та *взаємодію*. Інтерактивність дала змогу користувачам створювати загальний контент, формувати «коло своїх», розв'язувати спільні комунікативні завдання. Інформаційний складник поступився місцем контактовстановлюючому. Наступний етап формування ілокутивних установок відзначений позиціонуванням особистості комуніканта – установкою на персоналізацію, що стимульовано новою функцією Facebook – створенням стрічки новин, зібраної з усіх соціальних мереж, яка містила інформацію про те, чим займалися друзі та знайомі адресата і адресанта в Інтернеті та реальному світі.

2. *Формування картини світу через систему фільтрів*. 4 грудня 2009 р. в корпоративному блозі Google з'явилося повідомлення про створення функції персоналізації даних для кожного. Це означало: Google почав використовувати 57 сигналів, збираючи інформацію «про все, починаючи з того, де саме ви зайшли в Мережу і яким браузером користуєтесь, закінчуючи тим, які пошукові запити ви вводили раніше, щоб угадати, хто ви та які сайти вам подобаються. І навіть якщо ви не заходите у свій акаунт Google, система адаптує результати пошуку і виводить посилання, на які, за її прогнозом, ви з більшою ймовірністю можете натиснути» (Gedds 2014:11-12). Отже, вводячи для пошуку ключові слова, кожна людина задає параметри своєї картини світу, позиціонуючи певний набір концептів.

3. Контроль зворотного зв'язку, або *принцип релевантності*. Прагматиці зворотного зв'язку, яка вигідно відрізняла Інтернет від усіх інших засобів комунікації, поступово прийшла на зміну прагматика контрольованого зворотного зв'язку. Для кращої керованості новинними потоками Facebook запропоновано алгоритм EdgeRank, який вибудовує усі випадки взаємодії на

сайті з погляду їх релевантності. Алгоритм ґрунтується за трьома комунікативними принципами: 1) ступінь взаємодії адресата й адресанта – рівень «доброзичливості» визначається кількістю часу взаємодії та перегляду профілю; 2) відносна вагомість певного типу контенту. Наприклад, оновлення статусу відносин у соціальних мережах вважається значущістю новини, оскільки актуалізує адресат-адресантні відносини; 3) час – більш актуальними вважаються свіжі повідомлення. Washington Post – перше офіційне видання, яким застосовано принцип релевантності в інтернет-версії: 21 квітня 2010 р. на сайті видання з'явився розділ NetworkNews, де кожен відвідувач бачив свою добірку контенту – посилання на матеріали Washington Post, якими обмінювалися відвідувачі Facebook.

4. *Відвідувач мережі – це контент.* Одними з перших до необхідності підготовки новинних матеріалів, релевантних запитам відвідувачів, прийшли співробітники чилійської газети «Las Ultimas Noticias» у 2004 р., які стали звертати увагу на кількість прочитань своїх матеріалів і коментарів до них в соціальних мережах. Статті, які користувалися популярністю в соціальних мережах, отримували продовження. Отже, журналісти аналізували «ходові» теми за кількістю «кліків».

5. *Посилення діалогічності.* Соціальні мережі орієнтовані на діалог, що послужило основою для їх трансформації (наприклад блог – гібрид щоденника та епістолярію). Володіння нормами спілкування в соціальній мережі обумовлює породження веб-хвиль навколо будь-якої (не)мовної події, що сприяє розв'язанню кількох завдань: 1) просуванню ідей серед спільнот, які мають близькі цінності й інтереси; 2) аналізу дискурсивних практик мережевих спільнот; 3) відтворенню комунікативного портрета цільової аудиторії та окремих комунікантів, наприклад лідерів думок, здатних транслювати ідеї, або ефлюентіалів – відвідувачів соціальних мереж, котрі розповсюджують виключно негативно забарвлені новини; 4) залученню до спілкування нових комунікантів. У сучасному маркетингу та піарі існує вираз «працювати на веб-хвилі», що означає 'створювати інтерактивні комунікації', 'поширювати ідеї від однієї мережевої спільноти до іншої за принципом хвилі'.

6. Використання *соціальних мереж у якості дослідницької платформи.* Можливість самостійних аналітичних досліджень – одна зі значимих характеристик соціальних мереж. Стихійна аналітика може не тільки стимулювати інтерес до події, продукту тощо, але й позиціонувати (як у позитивному, так і в негативному світлі) суб'єкт/об'єкт. Так, у посібниках із бізнес-комунікацій у соціальних мережах наведено такі підрахунки: «Припустимо, в рік вам поставили 10 тисяч запитань, залишили відгуки на вашій сторінці в Facebook (30 на день – це нормально, особливо якщо у вас буде 100 000 друзів). Ваша служба техпідтримки відповіла на них, ці повідомлення потрапили в стрічки новин клієнтів. В середньому кожен користувач Facebook має 130 друзів. Отже, у теорії, ці повідомлення можуть побачити  $130 \cdot 10000 = 1300000$  осіб» (Albitov 2012:36).

8. *Реалізація стратегій, спрямованих на досягнення успіху як у*

віртуальних, так і в реальних комунікаціях. Прагматичні складники ефективної комунікативної стратегії (як в інтересах окремого користувача, так і офіційної/бізнес та ін. організації) в соціальних мережах такі: *навчатися – слухати – визначитися в завданнях і цілях комунікації – оцінювати комунікативну ситуацію – визначити пріоритети – розвиватися – контролювати – взаємодіяти*. Дослідники зазначають (Albitov 2012), якщо в соціальній мережі з'являються повідомлення позитивної конотації, їх кількість зростає, така сама ситуація спостерігається й щодо повідомлень негативної конотації, тому в комунікації соціальних мереж роботі з негативними повідомленнями приділяють особливу увагу – їх не можна залишати без уваги.

9. *Ускладнення структури та прагматики соціальних мереж*. Нині існує безліч класифікацій соціальних мереж, запропонованих як фахівцями у сфері SMM-технологій (просування ідей у соціальних мережах, управління комунікаціями в соціальних мережах), так і лінгвістами. В Інтернеті з 2008 р. закріпилася класифікація на основі таких параметрів: сфера спілкування (особистісна – Classmatters.com; ділова – LinkedIn; розважальна – My Space; аудіо- й відео-інтереси – Last.fm, YouTube; захоплення фотографією – Flickr; отримання новин – Reddit; покупки – Groupon; геолокація – Foursquare; блогінг – Tumblr, віртуальні світи – Second Life тощо); категорія відкритості (закриті – PlayboyU; відкриті – Facebook; змішані – ВКонтакте); географічне поширення (світове значення – hi5; окремо взята країна – Qzone; територіальна одиниця; без регіональної приналежності – InterNations) (Grishakova 2011). Ця класифікація продовжує поповнюватися самими інтернет-користувачами. Її недолік полягає в тому, що вона лише відображає поточний стан різних категорій соціальних мереж, не визначаючи їхнього впливу на зміну комунікативної структури реальної та віртуальної спільнот.

### **Висновки**

Проблема мобілізованості мережевих комунікацій постала як ніколи гостро. Трансмедійність, конвергентність, соціальні мережі – три позиції, без яких комунікативні переваги не досяжні. Ті актори, які досі будують комунікацію он-лайн за відпрацьованими роками технологіями оф-лайн (не спираються на сформовані в Мережі системи відносин, не формують нові соціальні групи, не створюють нові зв'язки й уникають полілогу з мережевою спільнотою), будуть змушені постійно надолужувати технологічно (у плані ведення комунікацій) більш успішних супротивників. Виклики, що стоять перед учасниками сучасних комунікативних процесів, давно вийшли на глобальний рівень:

- становлення мережевого суспільства та мережевих форматів влади й домінування;
- утрата контролю над комунікативним простором, розмивання та дисипація авторитету;
- революція стейкхолдерів: кожен член соціальної мережі стає власником публіцитного капіталу ;

- потенційна глобалізація локальних проблем і криз;
- війна концептів, що призводить до необхідності формування концептосфер, когнітивно узгоджених із картиною світу мережових спільнот;
- формування медіа-персонажів, здатних витримати конкуренцію з блогерським середовищем;
- завоювання публіцитного капіталу в Мережі, утримання значущих позицій у новому медіа-просторі;
- творче застосування технологій бізнес-комунікацій для мобілізації мережової спільноти.

Мережові комунікації мають бути організовані на основі комплексної мультимедійної стратегії, головний параметр якої – широта інформаційного каналу, коли навіть малозначущий інформаційний контент стає доступним й актуальним у будь-якому місці Інтернет простору.

### Список літератури

#### References

1. Albitov, A. (2012). Facebook: Kak Nayti 10000 Dрузey Dla Vashego Bisnesa Besplatno [Facebook: How to Find 10000 Friends for your Business Costless]. Moscow: Mann, Ivanov&Ferber.
2. Alexanyan, K., Barash V. (2012). Exploring Russian Cyberspace: Digitally-Mediated Collective Action and the Networked Public Sphere. Retrieved 07.03.2015 from <http://ssrn.com/abstract=201499>.
3. China's Year of the Microblog: Tracking an Online Revolution in 140 Characters or Less, (2012). Retrieved 07.03.2015 from <http://stats.berkman.harvard.edu>.
4. Deibert, R., Palfrey, J. (2008). Practice and Policy of Global Internet Filtering. Retrieved 07.03.2015 from <http://cyber.law.harvard.edu>.
5. Deibert, R., Palfrey, J. (2012). Security, Identity, and Resistance in Asian Cyberspace Retrieved 07.03.2015 from <http://access.opennet.net/2011/12/access-contested-book-launch>.
6. Etling, B., Kelly, J. (2010). Mapping the Arabic Blogosphere: Politics, Culture and Dissent. Retrieved 07.03.2015 from <http://cyber.law.harvard.edu>
7. Etling, B., Alexanyan, K. (2011). Public Discourse in the Russian Blogosphere: Mapping RuNet Politics and Mobilization. Retrieved 07.03.2015 from <http://cyber.law.harvard.edu>.
8. Fonotov, A. (1993). Rossiya; ot Mobilizacionnogo Obshestva k Innovacionnomu [Russia: from the Mobilizative Society to Innovative]. Moscow: Nauka.
9. Gedds, B. (2014). Google AdWords: ischerpivayshee rukovodstvo [Google AdWords : a comprehensive guide]. Moscow: Mann, Ivanov&Ferber.
10. Goroshko, E. (2011). Kommunikatsiya 2.0 kak Novoe Napravlenie v Lingvistike Interneta [Communication as a New Trend in Linguistics of Internet]. Retrieved 07.03.2015 from [textology.ru>article.aspx?aid=239](http://textology.ru/article.aspx?aid=239).
11. Grishakova, Y. (2011). Socialnie Seti i Ikh Klassifikatsiya [Social Networks and Their Classification]. Retrieved 07.03.2015 from <http://egrishakova.ru/blog/item/70-sotsialnyie-seti-i-ih-klassifikatsiya>
12. Heacock, R. (2011). Blogging Common Releases Overview of English Blogosphere. Retrieved 07.03.2015 from <http://stats.berkman.harvard.edu>.
13. Heflin, Ch. (2012). The Syndication Revelation: The Perpetual Internet Traffic Machine. Retrieved 07.03.2015 from <http://synnd.com/docs/The-Syndication-Revelation.pdf>.
14. Huyghe, Fr. (2009). D'Ukraine en Syrie, cette guerre des images et de la com' qui se joue discrètement sous nos yeux. Retrieved 07.03.2015 from <http://www.atlantico.fr/decryptage/ukraine-en-syrie/cette/guere>.

15. Kastels, M. (1999). Stanovlenie obshestva setevih struktur [Becoming society networks] (pp. 296–308). In: Novaya Postindustrialnaya Volna na Sapade [The new wave on post-industrial West]. Moscow: Academia.

16. Knyaseva, Y. (2012). Osobennosti Ssbora informatsii v issledovaniyah socialnih setey [Features of information collection in social networks studies]. Retrieved 07.03.2015 from [http://www.ffsn.bsu.by/ffsn.files/caf/k-sk/personal-sk/knyazeva/Knyazeva-doc/1\\_Knyazeva-doc.pdf](http://www.ffsn.bsu.by/ffsn.files/caf/k-sk/personal-sk/knyazeva/Knyazeva-doc/1_Knyazeva-doc.pdf).

17. Rosina, I. (2012). Komputerno-oposredovannaya Kommunicatia v Praktike Obrasovaniya i Bisnesa [Computer-mediated Communication in Practice, Education and Business]. Retrieved 07.03.2015 from [http://www.russcomm.ru/rca\\_biblio/r/rozina01.shtml](http://www.russcomm.ru/rca_biblio/r/rozina01.shtml).

**Оксана Кихтюк**

kyhtuik@gmail.com

**Оксана Соловей**

oksana\_solovei@mail.ru

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

## **ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МАРКЕРИ ПРОЯВУ ЕТНІЧНОЇ ІНТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

*Received April 16, 2015; Revised April, 20, 2015; Accepted May, 5, 2015*

**Анотація.** Стаття описує аналіз результатів теоретичного та емпіричного дослідження психолінгвістичних маркерів прояву етнічної інтолерантності студентської молоді. Окреслено основні підходи до визначення понять етнічної толерантності, етнічної ідентичності, етнічних упереджень та етнічних стереотипів. Охарактеризовано особливості прояву етнічної толерантності / інтолерантності, рівні розвитку етнічної ідентичності, взаємозв'язок етнічної толерантності з рівнем розвитку етнічної ідентичності особистості. Емпіричне дослідження передбачало визначення соціальної дистанції по відношенню до представника тієї чи іншої етнічної групи відповідно до соціальної ролі, яка є допустима у взаємодії для досліджуваних, визначення типу етнічної ідентичності опитуваних та виявлення психолінгвістичних маркерів прояву етнічної інтолерантності щодо представників етнічних спільнот, по відношенню до яких соціальна дистанція у міжособистісній взаємодії виявилась найбільшою. Емпірично встановлено, що 48,9 % досліджуваних мають позитивну етнічну ідентичність, яка характеризується поєднанням позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів; у 30,2 % опитаних виявлено такий тип етнічної ідентичності, як етнічна індиферентність, що вказує на «розмити», нечітку етнічну ідентичність, виражену в невизначеності етнічної приналежності, неактуальності етнічності. Для 20,9 % опитуваних властивий етнічний егоїзм, що може виражатися на вербальному рівні і може припускати напруженість і роздратування в спілкуванні з представниками інших етнічних груп або визнання за своїм народом права вирішувати проблеми за «чужий рахунок». Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили наявність етнічних упереджень та стереотипів серед студентської молоді щодо представників певних національностей, а саме наявність негативних, глибинних гетеростереотипів щодо росіян та негативних поверхневих стереотипів стосовно німців як представників інших етнічних груп, та позитивних, глибинних аутостереотипів щодо власної етнічної групи.

**Ключові слова:** *етнічна толерантність, ксенофобія, етнічна ідентичність, етнічна самосвідомість, етнічні упередження, етнічні стереотипи, етнофобізми,*

### **Kykhtiuk, Oksana, Solovey Oksana. Psycholinguistic Markers of Students' Ethnic Intolerance Manifestation**

**Abstract.** The article is focused on the theoretical and empirical study of psycholinguistic markers of students' ethnic intolerance manifestation. The authors offer basic approaches to definitions of ethnic tolerance, ethnic identity, ethnic prejudices and ethnic stereotypes. The empirical study involved the revealing of social distance, social role, which determine the type of ethnic identity of respondents, and psycholinguistic markers of ethnic intolerance manifestation. It has been found out that i) 48.9 per cent of all respondents have positive ethnic identity, which is characterized by a combination of positive attitudes towards their own people as well as a positive

attitude to other people; ii) 30.2 per cent of the respondents were identified as ethnically indifferent, i.e. with blurred ethnic identity, expressed in uncertainty of ethnicity; iii) 20.9 per cent of the respondents expressed verbally their ethnic intolerance. This fact can cause tension and irritation in communication with other ethnic groups or recognition of the rights of others. The results of the present empirical study has shown that the students had positive underlying autostereotypes towards own ethnic group. However, there were some ethnic prejudices as to Russians, surface negative stereotypes as to Germans as members of other ethnic groups.

**Keywords:** *ethnic tolerance, xenophobia, ethnic identity, ethnic self-consciousness, ethnic prejudices and ethnic stereotypes, ethnophobia.*

### **Кихтюк О. В., Соловей О. А. Психолінгвістическіе маркеры проявления этнической интолерантности студенческой молодежи**

**Аннотация.** Стаття аналізує результати теоретичного і емпіричного дослідження психолінгвістических маркерів проявлення етнічної інтолерантності студенческой молодежи. Определены основные подходы к определению понятий этнической толерантности, этнической идентичности, этнических предубеждений и этнических стереотипов. Охарактеризованы особенности проявления этнической толерантности / интолерантности, уровней развития этнической идентичности, взаимосвязь этнической толерантности с уровнем развития этнической идентичности личности. Эмпіричне дослідження передбачувало определение социальной дистанции по отношению к представителю той или иной этнической группы в соответствии с социальной ролью, определение типа этнической идентичности опрошенных и выявления психолінгвістических маркерів проявлення етнічної інтолерантності в отношении представителей этнических сообществ. Эмпірически установлено, что 48,9 % исследуемых имеют положительную этническую идентичность, которая характеризуется сочетанием позитивного отношения к собственному народу с положительным отношением к другим народам; у 30,2 % опрошенных выявлено этническую индифферентность, что указывает на «размытую», нечеткую этническую идентичность, выраженную в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности. Для 20,9 % опрошенных присущ этнический эгоизм, выражающийся на вербальном уровне и предполагающий напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой счет». Результаты проведенного эмпіричного дослідження показали наличие этнических предубеждений и стереотипов среди студенческой молодежи в отношении представителей определенных национальностей, а именно наличие негативных, глубинных гетеростереотипов по отношению к русским и негативных поверхностных стереотипов по отношению к немцам, как представителям других этнических групп, и положительных, глубинных аутостереотипов по отношению к собственной этнической группе.

**Ключевые слова:** *этническая толерантность, ксенофобия, этническая идентичность, этническое самосознание, этнические предубеждения, этнические стереотипы, этнофобизмы.*

### **Вступ**

Проблема етнічної упередженості та ксенофобії дедалі більше хвилює дослідників різних галузей: психологів, педагогів, етнологів, соціологів, лінгвістів тощо. Об'єктивними чинниками актуалізації цієї проблеми є, по-перше, ситуація анексії Криму та ведення бойових дій на території України, у зв'язку з чим виникає гостра необхідність налагодження діалогу щодо мирного співіснування представників різних національностей, а по-друге, посилення інтеграційних процесів у різних сферах суспільного життя, внаслідок чого маємо велику кількість полікультурних середовищ.

Питання про толерантне ставлення до представників інших країн також загострюється у зв'язку із підвищенням рівня соціальної напруги та уваги до національної самоідентичності, етнічної самосвідомості, розвиток яких жодним чином не повинні перетворюватись у ксенофобні прояви.

До завдань праці належать, по-перше, визначення категоріального поля поняття етнічної толерантності / інтолерантності через встановлення релевантних до нього понять; по-друге, емпіричне вивчення психолінгвістичних маркерів прояву етнічної інтолерантності студентської молоді.

Етнічна толерантність – системна сукупність психологічних настанов, відчуттів, певного набору знань і суспільно-правових норм (виражених через закон або традиції), а також світоглядно-поведінкових орієнтацій, які припускають терпиме або прийнятне ставлення представників однієї національності (зокрема, на особистому рівні) до інших інонаціональних явищ (мови, культури, звичаїв, норм поведінки тощо) чи представників інших етнічних груп. Етнічна толерантність – це терпимість до будь-яких проявів іноетнічного менталітету (у поведінці, способі життя, характері, висловлюваннях тощо).

У праці обрано підхід до етнічної толерантності в контексті етнічної ідентичності й етнічної свідомості особистості та протидії ксенофобії (О. К. Бичко, Л. В. Засекіна, О. А. Донченко, О.О. Леонт'єв, Д. О. Леонт'єв, Н. М. Лебедева, О. М. Лозова, Г. У. Солдатова, В. С. Хомик, М. А. Шугай) (Kukhtsiuk 2010). Оскільки поняття етнічної ідентичності та етнічної упередженості є належить до категоріального поля толерантності та є предметом значної кількості психологічних досліджень. На думку деяких дослідників, існує тісний зв'язок між етнічною ідентичністю й етнічною толерантністю, зокрема, “позитивна групова ідентичність призводить до толерантності, а втрата цієї ідентичності – до нетерпимості, екстремізму” (Ivanova 2004).

У поліетнічному суспільстві, на думку Г. У. Солдатової, позитивна етнічна ідентичність має характер норми і властива більшості. Вона задає такий оптимальний баланс толерантності по відношенню до власної і до інших етнічних груп, який дозволяє розглядати її, з одного боку, як умову самостійності і стабільного існування етнічної групи, а з іншого – як умову міжкультурної взаємодії в поліетнічному світі. Трансформація етнічної самосвідомості за типом гіперідентичності – відповідає іншим трьом шкалам:

– етноеготизм (може виражатися в необразливій формі на вербальному рівні як результат сприйняття через призму конструкту “мій народ”, але також можна припустити, наприклад, напругу і роздратування в спілкуванні з іншими етнічними групами чи визнання за своїм народом права вирішувати проблеми за «чужий рахунок»);

– етноізоляціонізм (переконання в перевазі свого народу, визнанні необхідності «очищення» національної культури, негативне відношення до міжетнічних шлюбних союзів, ксенофобія);

– етнофанатизм (готовність іти на будь-які дії в ім'я, так чи інакше зрозумілих інтересів, майже до етнічних «чисток», відмова іншим народам у



праві користуватися ресурсами і соціальними привілеями, визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини, виправдання будь-яких жертв в боротьбі за благополуччя свого народу) (Soldatova 2006).

Засекіна Л. В. наголошує, що межа між етнічною ідентичністю і етнічною упередженістю є дуже хиткою і зникає тоді, коли усвідомлення приналежності до етнічної групи трансформується у чітке переконання, що виражає негативне ставлення до інших через усвідомлення своєї переваги шляхом визнання меншовартості іншого (Zasiekina 2008).

Етнічна упередженість відрізняється від особистісної упередженості тим, що негативне ставлення зумовлено не характерологічними рисами особистості, а її приналежністю до певної етнічної групи.

Формування етнічних упереджень безпосередньо пов'язане з етнічною стереотипізацією - базовим процесом етносоціальної категоризації, унаслідок якого утворюються етнічні стереотипи (Gnatenko 1995). Етнічні стереотипи соціально детерміновані, узагальнені, емоційно насичені, стійкі уявлення про особливості соціокультурного існування етнічних груп, а також про моральні, розумові, фізичні та інші якості їхніх представників (Gasanov 1994). Етнічні стереотипи поділяються на авто- та гетеростереотипи. Автостереотипи – це сукупність атрибутивних ознак про дійсні або уявні риси, притаманні власній етнічній групі, що виконують функцію її позитивно-ціннісної диференціації, оскільки, як правило, містять комплекс позитивних оцінок про неї. Гетеростереотипи являють собою оцінні, зазвичай, негативні судження про інші етноси та їхніх представників. Гетеро- та автостеротипи взаємопов'язані, оскільки етнічна диференціація та ідентифікація завжди відбувається через порівняння та протиставлення чужинців із представниками своєї нації та навпаки (Gasanov 1994).

На думку Г. Солдатової, етнічний стереотип відіграє важливу соціальну роль, як фактор консолідації та фіксації етнічної групи, відображаючи прагнення людей до збереження позитивної етнокультурної ідентичності. Зрушення в структурі етнічного стереотипу, що відбувається в результаті накопичення негативного емоційного заряду, і перетворення стереотипу в негативний, є, на думку дослідниці, початком існування етнічного упередження і передумовою формування інтолерантної поведінки. Психологічною основою формування упереджень є поглиблення тенденції до перебільшення розбіжностей між власною та іншими етнічними групами, з одного боку, й мінімізація відмінностей всередині власної групи — з іншого, що зрештою веде до зміщення позитивного балансу в сфері соціальної перцепції на користь власної етнічної спільноти. Упередження, залежно від ступеня концентрації негативного афективного заряду і від типу етноконтактної ситуації, відповідають таким формам поведінки, як уникання спілкування з представниками певних етнічних спільнот чи ухиляння від міжетнічних контактів у деяких сферах життєдіяльності (Soldatova 2006).

Етнічні упередження — це оцінні конструкти, що базуються на гетеростереотипах і виражають ціннісне ставлення однієї етносоціальної спільноти до представників іншого етносу. Етнічні упередження виражають

оцінку, що поділяють усі або більшість членів етнічної або будь-якої іншої етносоціальної групи (Gnatenko 1995).

Американський дослідник Ф. Ебоуд визначає три основні показники упередженості (Aboud 1994). Перший показник представлений негативною оцінкою, при цьому слід чітко розмежовувати поняття упередженості і стереотипу, не зважаючи на те, що вони часто супроводжують одне одного. Упередженість – це негативне ставлення, тоді як стереотип – це генералізоване, узагальнене уявлення про інтелектуальні, фізичні, моральні властивості представників різних етнічних груп. Стереотипи можуть бути позитивні, відтак, не формуватимуть упередженого ставлення до інших етносів. Іншим показником етнічної упередженості є прояв негативною оцінки стосовно етнічної приналежності людини, а не її особистісних властивостей і рис, відтак, негативна оцінка розповсюджується на переважну більшість представників певної етнічної групи. Третій показник представлений наявністю готовності діяти і реагувати на членів певної етнічної групи виключно негативною способом, що розглядається як прояв інтолерантності (ксенофобії) в дії.

### **Методи дослідження**

Для емпіричного вивчення проблеми прояву етнічної інтолерантності серед студентської молоді нами було підібрано та використано такі методики: 1. «Шкала соціальної дистанції» Е. Богардуса; 2. Методика «Незавершені речення» для визначення етнічних стереотипів та упереджень щодо інших етнічних спільнот; 3. Методика «Типи етнічної ідентичності» (Г. У. Солдатова, С. В.Рижова); 4. Анкета-опитувальник «Етнічно толерантна особистість» (О. В. Кихтюк).

Вибірку дослідження склали студенти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (86 осіб) віком від 17 до 21 року (юридичний факультет, факультет психології, педагогічний інститут). Усі досліджувані за національністю є українцями, серед них 63 особи жіночої статі та 23 особи – чоловічої статі.

### **Процедура дослідження**

Процедура емпіричного дослідження реалізовувалась поетапно. На першому етапі нами було використано шкалу соціальної дистанції Е. Богардуса, що дозволило виокремити етнічні групи, по відношенню до яких соціальна дистанція є досить великою. На нашу думку, це могло бути свідченням існування певних упереджень, стереотипів по відношенню до цієї етнічної групи та бути підґрунтям для прояву інтолерантної поведінки по відношенню до представників цих етнічних груп. Наступний етап передбачав дослідження наявності чи відсутності стереотипізованих поглядів чи/та упереджень щодо дистанційованих етнічних груп за допомогою використання методу незавершених речень. Останній етап нашого дослідження передбачав виявлення типу етнічної ідентичності, притаманного досліджуваним та вимірювання рівня прояву етнічної толерантності студентської молоді.

**Обговорення результатів**

Використання «Шкали соціальної дистанції» Е. Богардуса передбачало оцінку досліджуваними представника того чи іншого етносу за основною категорією – соціальною роллю, яку він допустимо може виконувати у особистому житті досліджуваного. Запропоновані етнічні групи були представлені росіянами, українцями, німцями та поляками. Узагальнені результати представлено у табл. 1.

Таблиця 1

**Узагальнені результати дослідження за методикою  
«Шкала соціальної дистанції» (модифікований варіант)**

Соціальна роль	Етнічна група			
	Росіяни	Українці	Німці	Поляки
Чоловік (дружина)	2.3 %	83.7 %	4.7 %	9.3 %
Сусід	4.7 %	65.1 %	11.6 %	18.6 %
Друг	1.2 %	81.4 %	5.8 %	11.6 %
Колега	3.5 %	67.5 %	9.3 %	19.7 %
Територіальний керівник	0 %	95.3 %	1.2 %	3.5 %
Керівник виробництва	0 %	59.3 %	26.7 %	14 %
Житель мого району	2.3 %	74.4 %	9.3 %	14 %

Отже, із загального числа опитуваних, 83,7 % досліджуваних хочуть мати собі за чоловіка (дружину) представника власного етносу, так, як вважають, що вони є найбільш придатними для спільного життя; найменшу кількість виборів стосовно цієї соціальної ролі отримали росіяни (2,3 %). Для проживання по сусідству студенти обрали українців – 65,1 %. Як другу, досліджувані надали перевагу також представникам свого етносу – 81,4 % та поляків – 11,6 %. Як колегу досліджувані обрали поляків – 19,6 %, вважаючи їх трудолюбними і відданими своїй справі та традиційно – українців (67,5 %). Як територіального керівника студенти бажали бачити лише представника власного етносу (95,3 %), тоді як у ролі керівника виробництва досліджувані бажать бачити не лише українців (59,3 %), але й німців – 26,7 %. Як жителю свого району, досліджувані надали перевагу українцям – 74,4 % та полякам – 14 % опитаних. У всіх категоріях досліджувані надають перевагу українцям як представникам власної етнічної групи. Досить високі показники одержали поляки, як представники сусідньої держави, що може бути пояснено високим рівнем співчуття, розуміння, проникнення проблемами, що спіткали Україну, та значною емоційною підтримкою українців у боротьбі за свою цілісність, свободу представниками цієї етнічної спільноти. Найбільш дистанційованими виявились росіяни. Досить значну соціальну дистанцію одержали німці, що й зумовило вибір цих двох етнічних спільнот та власної етнічної групи (як найменш дистанційованої) для подальшого дослідження за допомогою методу незавершених речень.

Проаналізовано весь масив відповідей респондентів та виокремлено семантичні універсалиї, які є психолінгвістичними маркерами прояву етнічної толератності/інтолерантності студентської молоді. Перелік семантичних універсалиї окремо для кожної етнічної групи зведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Узагальнені результати дослідження за методикою  
«Незавершені речення»**

Запитання	Етнічна група		
	Росіяни	Німці	Українці
1. Цей народ любить...	<b>1. Горілку (15).</b> 2. Свій народ (4). 3. Критикувати всіх, окрім себе (3). 4. Голову держави – Путіна (3).	<b>1. Гроші (21).</b> 2. Свою націю (3).	<b>1. Сало (9).</b> 2. Свободу (4). 3. Свою країну (5). 4. Свої традиції (3).
2. Ми всі знаємо, що цей народ...	1. Гордий (4). <b>2. Не вихований (6).</b> 3. Конфліктний (4). 4. Не надійний (3).	1. Хитрий (5). 2. Нудний (3). <b>3. Скупий (6).</b>	1. Працьовитий (3). <b>2. Патріотичний (7).</b> 3. Добрий (5). 4. Дружелюбний (3).
3. Цей народ можна відрізняється за...	<b>1. Мовою (14).</b> 2. Манерою поведінки (8). 3. Їх покірністю владі (3).	1. Мовою (3). <b>2. Зовнішністю (12).</b> 3. Поведінкою (8).	1. Дружелюбним ставленням до інших (4). 2. Мовою (3). <b>3. Звичаями, традиціями, культурою (9).</b> 4. Національною символікою (5). 5. Згуртованістю (3).
4. Цей народ завжди поступає...	<b>1. Відповідно до своїх інтересів (8).</b> 2. За наказом глави держави – Путіна (6). 3. Не культурно (4). 4. Не гуманно щодо інших національностей (3). 5. Зверхньо (3).	<b>1. Корисливо (15).</b> 2. Справедливо (4).	1. Наївно (3). 2. Мужньо (5). 3. Толерантно (6). <b>4. Чесно (7).</b> 5. З гідністю (3).
5. Всі інші вважають, що цей народ...	1. Вороже налаштований (4). 2. Винний у конфлікті з Україною (6). 3. Нетолерантний (3). <b>4. Москалі (12).</b>	1. Розумний (4). <b>2. Жадібний (9).</b> <b>3. Корисливий (9).</b>	1. Красивий (3). <b>2. Добрий (14).</b> 3. Бандерівці (8). 4. Патріотичний (5).

Як видно з таблиці, низка семантичних універсалій, що стосуються німців, як представників етнічної групи, має негативне змістове наповнення, проте значна частина має асоціації нейтрального характеру, або семантичні універсали позитивного забарвлення. Що стосується росіян, то тут ми можемо констатувати наявність етнічних стереотипів серед студентської молоді стосовно представників цієї національності, а саме наявність негативних, глибинних гетеростереотипів по відношенню до росіян. Така ситуація загострюється тривалим військовим конфліктом між Росією та Україною, що не може не відбиватись на емоційному від реагуванні на представників цього народу. Щодо власної етнічної спільноти, то ми можемо констатувати наявність у досліджуваних як глибинних, так і поверхневих позитивних ауто стереотипів. Важливим моментом, на який варто звернути увагу, є наявність етнофобізмів серед відповідей респондентів. Етнофобізми – це емотивно-оцінні найменування етносів. Відтворюючи складний асоціативний потенціал упереджених уявлень одного етносу про інший, ці етнонімічні назви є засобами образного позначення іноземців, в основу творення яких покладено різноманітні номінативні моделі. У нашому випадку такі етнофобізми виявлені стосовно росіян – семантична універсалія «москалі» (12), та стосовно власного етносу – семантична універсалія «бандерівці» (8). Сферою функціонування етнофобізмів є насамперед неофіційне мовлення. Використання таких одиниць в інституційних видах дискурсу не лише суперечить комунікативним нормам офіційного спілкування, а й є відкритим виявом ксенофобії, тобто ворожого, інтолерантного, боязкого ставлення студентської молоді до чужоземців, їхньої культури, релігії, традицій тощо.

Наступною була використана методика «Типи етнічної ідентичності», яка дала можливість діагностувати у 48,9 % досліджуваних позитивну етнічну ідентичність. Цей тип етнічної ідентичності характеризується поєднанням позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів. У поліетнічному суспільстві позитивна етнічна ідентичність має характер норми й властива переважній більшості. Вона задає такий оптимальний баланс толерантності щодо власної та інших етнічних груп, який дає змогу кваліфікувати її, з одного боку, як умову самостійності і стабільного існування етнічної групи, з іншого, – як умову мирної міжкультурної взаємодії в поліетнічному світі. Для 30,2 % досліджуваних характерною є етнічна індиферентність, що вказує на «розмити», нечітку етнічну ідентичність, виражену в невизначеності етнічної приналежності, неактуальності етнічності. Для 20,9 % опитуваних властивий етнічний егоїзм. Цей тип ідентичності може виражатися в нешкідливій формі на вербальному рівні як результат сприйняття крізь призму «мій народ», але може припускати, наприклад, напруженість і роздратування у спілкуванні з представниками інших етнічних груп або визнання за своїм народом права вирішувати проблеми за «чужий рахунок».

Слід відзначити, що упродовж емпіричного дослідження не було виявлено таких деструктивних типів етнічної ідентичності як етнонігілізм, етноізоляціонізм та етнофанатизм.

З метою визначення рівня розвитку різноманітних аспектів етнічної толерантності, ми використали анкету-опитувальник «Етнічно толерантна особистість» та отримали такі результати: у 74,4 % досліджуваних виявлено середній, у 24,4 % – високий та у 1,2 % – низький рівень прояву когнітивного компоненту. Це свідчить про те, що досліджувані володіють знаннями щодо інших етнічних груп, мають уявлення про особливості їх походження та про етнічні стереотипи, що властиві різним націям, їх національний характер тощо, проте ці знання можна і варто поглиблювати і розширювати.

Щодо емоційного компоненту етнічно толерантної особистості, то у 61,6 % виявлено високий рівень розвитку, у 32,6 % – середній і лише у 5,8 % – низький рівень розвитку, що свідчить про те, що досліджуваним приносить задоволення та приємні емоції взаємодія та спілкування з представниками інших етнічних груп, і більшість не надає перевагу спілкуванню лише зі своїми співвітчизниками, а радо взаємодіє з представниками інших етносів

За третім компонентом етнічно толерантної особистості – поведінковим, виявлено наступні результати: у 79,1 % досліджуваних діагностовано високий рівень, у 20,9 % – середній, а низький рівень прояву поведінкового компоненту відсутній взагалі. Це свідчить про те, що досліджувані готові не лише на рівні декларування, а й реально, виявляти етнічно толерантну поведінку щодо представників інших національностей. Вони охоче контактують із представниками інших націй, вважаючи, що слід розвивати етнічну толерантність стосовно інших національностей.

### **Висновки**

Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили наявність етнічних упереджень та стереотипів серед студентської молоді стосовно представників певних національностей, а саме наявність негативних, глибинних гетеростереотипів по відношенню до росіян та негативних поверхневих стереотипів стосовно німців. У більшості досліджуваних діагностовано позитивну етнічну ідентичність, що характеризується поєднанням позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів. З'ясовано, що рівень розвитку емоційного та поведінкового компоненту етнічно-толерантної особистості характеризується переважно високим рівнем, тоді як когнітивний компонент має середній рівень прояву, що засвідчує необхідність розширення системи знань щодо інших етнічних груп, їх особливостей, національного характеру, що дозволить уникнути проявів інтолерантного відношення до представників тих чи інших етнічних груп у майбутньому.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розробку системи інформаційних та розвиваючих заходів щодо підвищення рівня розвитку

КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПРЕДСТАВНИКІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.

### Список літератури

#### References

1. Aboud, F. (1994). *Children and Prejudice*. Oxford: Blackwell Publishers.
2. Gasanov, I. (1994). *Natsionalnye stereotypy i obraz vraga* [National stereotypes and the image of the enemy]. Moscow: Progress.
3. Gnatenko, P. (1995). *Etnicheskie ustanovki i etnicheskie stereotypy* [Ethnic guideline and ethnic stereotypes]. Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsk State University.
4. Ivanova, N. (2004). *Identichnost i tolerantnost: sootnoshenie etnicheskikh i profesionalnykh stereotipov* [Identity and tolerance: the ratio of professional and ethnic stereotypes]. *Voprosy Psichologii*, 6, 54–63.
5. Kykhtiuk, O. (2010). *Psicholopichni osoblyvosti formuvannja etnichnoji tolerantnosti u studentskoji molodi* [Psychological peculiarities of forming ethnic tolerance in student youth]. Ph.D. thesis. Lutsk: Volyn National University.
6. Soldatova, G. (2006). *Psichologicheskie mekhanizmy ksenofobii* [Psychological mechanisms of xenophobia]. *Psichologicheskij Zhurnal*, 27(6), 5–17.
7. Zasiékina, L. (2008). *Fenomen tolerantnosti kriz pryзму etnichnogo dyskursu* [The phenomenon of tolerance from ethnic discourse perspective]. *Psicholohichni Perspektyvy*, 11, 99–109.

Лариса Макарук

laryssa\_makaruk@ukr.net

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,  
Україна

## СТАТУС ТА РОЛЬ ПІКТОГРАМ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРИ

*Received April 21, 2015; Revised April, 30, 2015; Accepted May, 8, 2015*

**Анотація.** У статті проаналізовано піктограми як найпоширеніші невербальні складові, які функціонують у сучасному англomовному комунікативному просторі. Визначено статус та роль піктограм на різних рівнях (фонетичному, морфологічному, лексичному, синтаксичному, текстовому). Обґрунтовано роль піктограм як провідних семіотичних ресурсів та важливих текстотвірних елементів водночас. Окреслено диференційні ознаки піктограм, схарактеризовано їх парадигматичні зв'язки. Проаналізовано їхню специфіку з урахуванням соціокультурних чинників. Висвітлено ключові критерії, які впливають на ідентифікацію значення. Звернуто увагу на те, що у сучасному англomовному комунікативному просторі превалюють мультимодальні тексти, які містять вербальні і невербальні складники. Значний відсоток таких текстів утворено за посередництвам піктограм. Зазначено, що піктограми відіграють важливу роль в інфографіці. Окреслено також випадки, коли піктограми використовують без залучення словесних відповідників. Піктограми проілюстровано на прикладах, описано їхні структурні та семантичні особливості. Здійснено аналіз мультимодальних тестів, у яких серед невербальних засобів переважають піктограми.

**Ключові слова:** вербальні засоби, невербальні засоби, піктограма, інфографіка, мультимодальні тексти, семіотичні ресурси.

### **Makaruk, Laryssa. The Status and Role of Pictograms in the Communicative Space of Modern English.**

**Abstract.** This article deals with pictograms which are used in the communicative space of modern English in place of phonemes, morphemes and lexemes. In the examples which are given, we see that in most cases morphemes and singular phonemes are replaced by graphical elements. With respect to the replacement of lexemes, it is mainly the verbs used in statements and questions which for which a substitution occurs. Paralinguistic units are contextually dependent and their semantics correlates with the verbal part through various types of relations. The most distinctive feature of modern multimodal discourse is the combination of signs belonging to the codes of two semiotic systems—verbal and non-verbal. Paralinguistic graphic means, which can be included in a text, modify its structure and add additional shades of meaning to it. The role and the status of pictograms have been defined. Pictograms are important textual elements in the creation of a text. Their distinctive features have been defined and their paradigmatic relations have been identified. In the process of analysing the peculiarities of pictograms, sociocultural factors have been taken into account.

**Keywords:** verbal means, non-verbal means, pictogram, infographics, multimodal texts, semiotic resources.

### **Макарук Лариса. Статус и роль пиктограмм в современном англоязычном пространстве**

**Аннотация.** В статье проанализировано пиктограммы как наиболее распространенные невербальные единицы, функционирующие в современном англоязычном коммуни-



кативном просторі. Определен статус и роль пиктограмм на разных уровнях (фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом и текстовом). Описано дифференциальные признаки пиктограмм, очерчено их парадигматические отношения. Проанализировано их специфику с учетом социокультурных составляющих. Уделено внимание ключевым критериям, которые влияют на идентификацию значения. Обращено внимание на то, что в современном англоязычном коммуникативном пространстве преобладают мультимодальные тексты, которые состоят из вербальных и невербальных единиц. Значительный процент таких текстов созданы с помощью пиктограмм. Обусловлено, что пиктограммы играют важную роль в инфографике. Описаны случаи в которых пиктограммы используют без вовлечения словесных единиц. Пиктограммы проиллюстрированы на примерах, описано их структурные и семантические особенности. Сделано анализ мультимодальных текстов в которых преобладают пиктограммы.

**Ключевые слова:** вербальные средства, невербальные средства, пиктограмма, инфографика, мультимодальные тексты, семиотические ресурсы.

### Вступ

У сучасному англomовному комунікативному просторі особливе місце посідають паралінгвальні одиниці, значну частину яких складають піктограми. Як результат, на лінгвістичній арені з'являється усе більше поліаспектних розвідок, присвячених дослідженню семіотично ускладнених текстів. Це у черговий раз свідчить про розширення спектру наукових проблем. З огляду на розвиток писемної комунікації з впевненістю можна стверджувати, що піктографія слугувала точкою відліку еволюції писемності. Сучасному індивіду складно назвати перші рисунки писемністю. Ці схематичні малюнки, що складаються з кількох ліній, часто незрозумілих штрихів, розміщених в різних площинах радше нагадують багатозначні дитячі нариси, значення яких залежить від конкретної ситуації.

Проте піктографію справедливо вважають першим етапом писемної комунікації. Якими б дивними і незрозумілими не видавалися б сучасній людині ці примітивні рисунки, їх поправу можна віднести до писемності, адже саме вони відкрили нові можливості у спілкуванні та ознаменували початок розвитку цивілізації. Первісні люди намагалися брати до рук різні доступні знаряддя праці, які використовували у побуті. Вони аж ніяк не були призначені для письма, але стали в пригоді коли виникла необхідність закарбувати на доступних об'єктах відповідні думки, ідеї й наміри мовців.

Паралінгвальні одиниці викликають дедалі більший інтерес для дослідників, про що свідчить низка розвідок. Саме у них прослідковуємо різні підходи до розгляду писемних невербальних засобів, використання цілком відмінних методів аналізу, поліфонічність підходів до висвітлення специфіки й доцільності функціонування різнорідних графічних засобів у сучасному англomовному комунікативному просторі. Закономірно, що сучасні піктограми, на які натрапляємо в англomовному комунікативному просторі відрізняються від первісних петрогліфів не лише формою і змістом, а й прагматичною спрямованістю.

Вербальні та невербальні засоби (усні та писемні) розглянуто у роботах Г. Ю. Крейдліна (Kreidlin 2009), М. Коццоліно (Kotstsolino 2009), І. А. Серякової (Seryakova 1999), Л. В. Солощук (Soloshchuk 2006), L. Guerrero

(Guerrero 1994), F. Poyatos (Poyatos 1997) та ін. У сучасних лінгвістичних студіях їх розглядають в рамках лінгвістики тексту, комунікативної лінгвістики, графічної лінгвістики, візуальної лінгвістики, візуальної комунікації, паралінгвістики та мультимодальної лінгвістики. Структурні, семантичні та рівнево-ієрархічні особливості піктограм обґрунтовано у розвідках Л. Л. Макарук (Makaruk 2013).

Збільшення кількості піктограм, які функціонують у сучасному англомовному комунікативному просторі зумовлює закономірну потребу у їх поліаспектному дослідженні. Їх статус на сьогодні неоднозначний і у наукових розвідках не достатньо обґрунтований, що й зумовлює *актуальність* обраної проблематики.

*Мета роботи* полягає у виявленні та визначенні основних критеріїв лінгвістичних піктограм на різних рівнях: фонетичному, морфологічному, лексичному-синтаксичний й синтаксичному та передбачає розв'язання наступних завдань:

- окреслити специфіку піктограм як невербальних компонентів комунікації;
- проаналізувати їх структуру та семантичні особливості;
- визначити їх роль та функції у сучасному англомовному комунікативному просторі;
- охарактеризувати парадигматичні зв'язки;
- обґрунтувати специфіку піктограм як паралінгвальних компонентів спілкування з високим комунікативно-прагматичним потенціалом.

### **Методи дослідження**

Проведення ґрунтовного й різнобічного аналізу піктограм стало можливим завдяки залученню низки лінгвістичних методологічних принципів та засад. Використання загальнонаукових методик дослідження (індукції, дедукції, аналізу та синтезу) дало змогу виявити основні критерії та ознаки піктограм. Індуктивний підхід слугував вивченню окремих графічних елементів, та виокремленню кількох груп піктограм на основі спільних виявлених ознак. Залучення загальнонаукових методик дослідження (індукції, дедукції, аналізу, синтезу) дало змогу виявити основні складники та диференційні ознаки піктограм. Метод компонентного аналізу дав змогу виокремити невербальні компоненти, що входять до одного висловлення та встановити їхні семантико-прагматичні характеристики. Комплексний дискурсний підхід застосовано із метою встановлення специфіки використання піктограм та ідеограм для здійснення комунікативних стратегій і тактик спілкування. Лінгвопрагматичний аналіз сприяв виявленню ступеня впливу графічних компонентів на цільову аудиторію.

### **Процедура дослідження**

Сучасне англомовне медіа середовище сприяє утвердженню піктограм і як самостійних одиниць, і як складових певних слів, словосполук, речень й текстів. На відміну від низки інших знаків (мовних й позамовних) піктограма

передовсім неординарна одиниця, яка є значущою на усіх рівнях: фонетичному, морфологічному, лексичному-синтаксичний й синтаксичному.

Порівнюючи піктограму з іншими графічними засобами зазначимо, що її можна вважати універсальною та, поза сумнівом, однією з найпотужніших комунікативних одиниць, яка має високий прагматичний потенціал. Крім того, її соціокультурна значущість, перцептивний ефект та дистрибуція свідчать про її поліфункціональну роль в мультимодальному дискурсі.

Основу нашого аналізу складатимуть розвідки, які висвітлюють сутність піктограми, історичні передумови виникнення сучасних піктограм. Передовсім, звернемо увагу на низку дефініцій поняття *пиктограма*, якими послуговуються у сучасних лінгвістичних студіях. Ю. О. Карпенко вважає, що, піктографія (від латин. *pictus* – “розмальований” і грец. *grapho* – “пишу”) – це відображення змісту повідомлення у вигляді малюнка або послідовності малюнків (Karpenko 2006:156). У низці розвідок знаходимо й такі дефініції аналізованого терміна: піктограма – це малюнок чи серія малюнків, які не ілюструють розповідь про певну подію, а виконують роль оповіді, передаючи зміст цієї події (Diringer 2004).

Дослідники також схиляються до думки, що піктограми презентують складний малюнок або ж серію малюнків, котрі самостійно передають, а не ілюструють будь-яке ціле повідомлення, графічно не розчленоване на окремі слова. В. М. Ярцева наголошує зауважує, що піктограма – це незакріплена конкретна одиниця, яку можна прочитати як слово, його синонім, словосполучення, речення, кілька речень із різними варіаціями значення. Дослідниця зазначає, що піктографічне повідомлення може складатися з одного складного знака-повідомлення, у якому читаються його складові елементи, і послідовності простих знаків-пиктограм, розгорнутих у просторі у вигляді окремих кадрів (Yartseva 1990:374). R. Abdullah стверджує, що піктограма – це зображення, створене людьми для зрозумілого й чіткого спілкування без мови чи слів, щоб привернути увагу до чогось [Abdullah 2007: 24].

Під час аналізу сучасних піктограм ми будемо спиратися на визначення запропоновані В. М. Ярцевою (Yartseva 1990) та R. Abdullah (2007). Слід погодитися з підходами обох учених. Цілком очевидно, що спілкування виключно за допомогою піктограм можливе, і якщо воно саме так і відбувається, то інтерпретація у цьому випадку вільна і повністю залежить від інтерпретатора. Більше того, якщо піктограми розміщені нелінійно, а їхня локація є довільною, то стратегія і тактика інтерпретації залежить від реципієнта, його соціального статусу, фонових знань, мовних навичок, рівня грамотності.

### **Обговорення результатів**

Вочевидь, що у цифрове століття ефективність та успішність спілкування залежить від низки чинників, ключову роль серед яких посідає мультимодальна грамотність, що передбачає високий рівень володіння знаннями й навиками, що дозволяють належним чином сприймати й

інтерпретувати широкий спектр семіотичних ресурсів різних за структурою, формою й прагматичною спрямованістю. Підтвердженням зазначеного вище слугує рисунок 1 на якому за посередництвом низки різноманітних піктограм представлено життєвий і творчий шлях музичних зірок зі світовим іменем представників рок-гурту «Beatles» та музиканта Елвіса Преслі. Проілюстровані піктографічні постери свідчать про те, що порядок інтерпретації може бути довільним. Поза сумнівом залишається й той факт, що потенційний реципієнт, який не є фанатом рок-музикантів може взагалі не зрозуміти про що йдеться, або бути в змозі лише частково збагнути суть проілюстрованого. Навіть маючи відповідні знання, володіючи у достатній мірі матеріалом інтерпретація зображеного на рисунках життя зірок може відбуватися по-різному.

Одному рисунку може відповідати одне слово, два і більше; одна словосполука, кілька словосполук; одне речення, два речення і більше. Декодування графічної інформації може відбуватися по-різному. Все залежить від реципієнта. Графічна оповідь може перетворитися на лаконічну історію про життя і творчі здобутки зірок. Не менш ймовірно, що така оповідь буде деталізована за умови якщо реципієнт матиме відповідні додаткові (фонові) знання і буде впевнений у найдрібніших деталях.

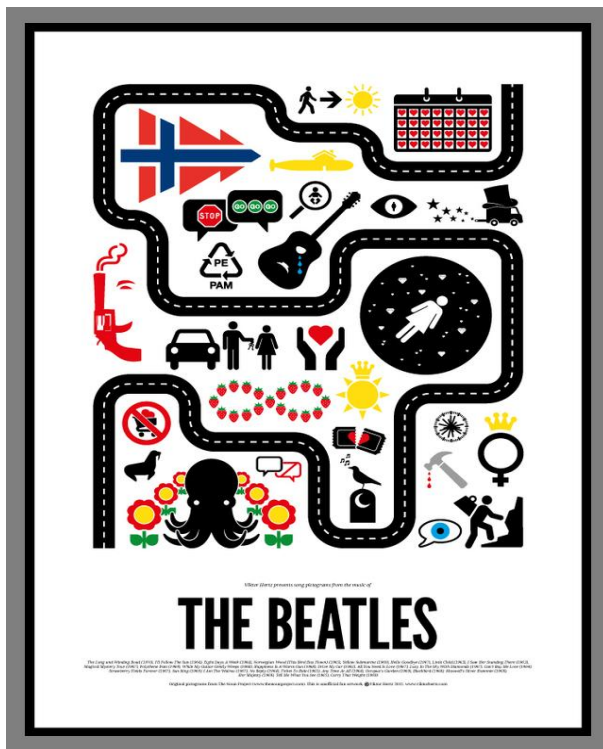


Рис. 1 за: (Herts 2014)

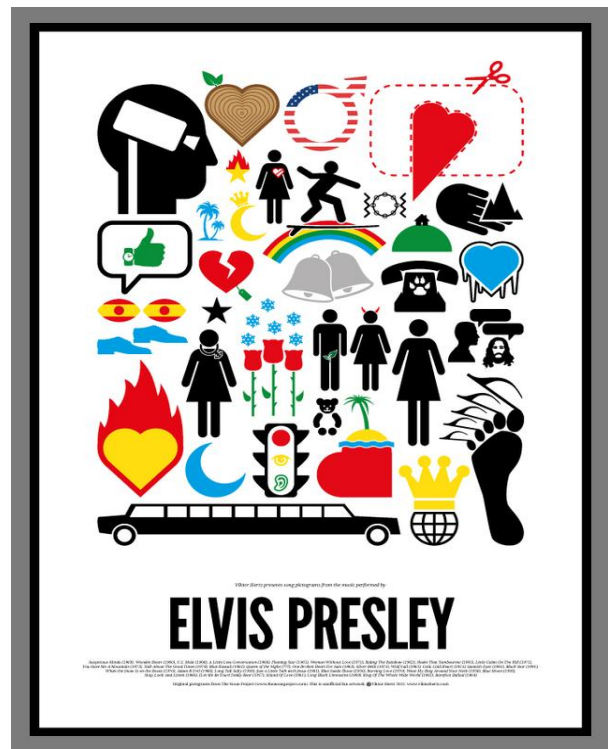


Рис. 2 за: (Herts 2014)

Графічна компресія не є запорукою мовної компресії та абсолютно не свідчить на користь мовної економії. Навпаки, вона дозволяє продуценту бути досить вільним і необмеженим у плані добору лексичних засобів, побудови різних за метою висловлювання речень (простих чи складних), і, як результат, уможливорює створення тексту, який може не відповідати усталеним нормам і

правилам, бути близьким до розмовного стилю. Рисунки 1 та 2 також можна вважати одним із способів інформаційної графіки (інфографіки), яка нині, в умовах масштабної глобалізації набуває усе більшої ваги та популярності.

Беручи до уваги рисунки 1 та 2 вважаємо також необхідним зазначити, що доволі незрозумілим і складним залишається питання, яке стосується порядку інтерпретації піктограм, доцільності їх членування на окремі частини, у випадку якщо піктограма складається з кількох елементів, якщо постає проблема декодування істинного значення, закладеного продуцентом.

Вочевидь, що під час інтерпретації піктограм може виникнути проблема, що має прямий стосунок до зв'язності тексту, послідовності відтворення у хронологічному порядку окремих етапів життя і появи пісень представлених рок-зірок. Це стосується безпосередньо представлених рисунків. Якщо йтиметься про інші піктограми чи ілюстровані оповіді, тематика яких може бути різноманітною, то виникатимуть й інші проблеми. Поза сумнівом, що один і той же піктографічний текст різні інтерпретатори вербально відтворять по-різному. Існує й велика ймовірність того, що послідовність відтворення подій виражених графічними семіотичними ресурсами теж не співпадатиме. Як результат, високою залишається ймовірність використання під час інтерпретації вербальних одиниць, однакових у плані змісту та відмінних у плані вираження. Це призведе до залучення до процесу інтерпретації великої кількості одиниць, які матимуть низку синонімів, антонімів, омонімів. При чому це стосується не лише словесних одиниць, а й не словесних, а саме, аналізованих піктограм. Це свідчить про багатство мови та широкий спектр семіотичних ресурсів.

Одним із аспектів вартим уваги – комбінаторика невербальних засобів. Залишається відкритим також питання наступного змісту: чи існують будь-які правила візуальної граматики, які дозволяють створювати графічні тексти, сполучаючи при цьому засоби різних семіотичних систем; яку синтаксичну роль вони при цьому виконують, до яких частин мови можна віднести ці немовні засоби. Зауважимо, що нині досить гостро постає питання створення візуальної граматики, правил побудови мультимодальних та мономодальних текстів (які складаються виключно з графічних невербальних засобів).

Інтенсивність використання невербальних засобів самостійно або поруч з вербальними зумовлює закономірно потребу у створенні словників (тлумачного, словника синонімів) закріпленні за кожною графічною одиницею відповідного значення. Закономірно, що у найближчому майбутньому виникне потреба в оптимізації семіотичних ресурсів та створенні відповідних правил сполучуваності однорідних та неоднорідних семіотичних ресурсів. Корпус уже існуючих текстів сприятиме створенню таких правил та норм, їх адаптації та апробації у комунікативному просторі. Існуючі граматики у яких висвітлено порушені проблемі це лише перші спроби в черговий раз підтвердити важливість функціонування невербальних семіотичних ресурсів загалом й піктограм зокрема.

Наступний рисунок свідчить про залучення до складу речень піктографічних лексем. На відміну від попередніх рисунків, декодування цих піктографічних лексем не викликає труднощів. Ці транспортні засоби – добре відомі і знаходження правильного лексичного відповідника не становить особливих труднощів для реципієнтів, хоча останні можуть запропонувати кілька одиниць, якими можна вербально позначити одну і ту саму піктограму. Серед них – *vehicle, car, truck, lorry*.



Рис. 3. (GCNP 2014)

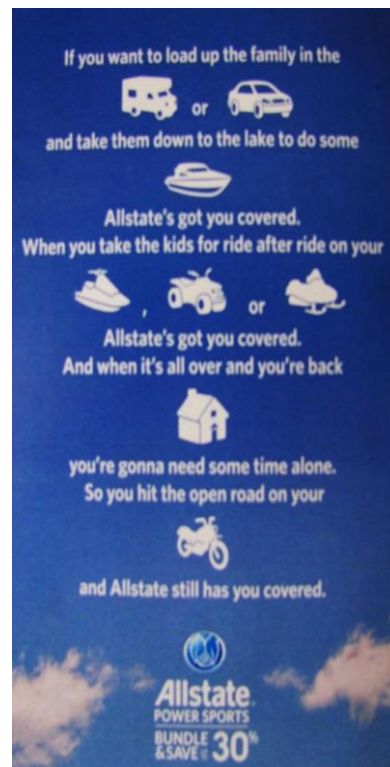


Рис. 4. (Graphic Design Junction 2015)

Це неординарний варіант створення тексту. Його оригінальність змушує активізувати мозок, залучити до роботи усі його частини. Звернемо увагу й на піктограми, які заміщують фонему. На рисунку 4 літери англійського алфавіту замінено різними графічними відповідниками (піктограмами та ідеограмами). Крім того, на представленому рисунку спостерігаємо реалізацію графічної гри (використання кількох кольорів та шрифтів). Англійській літері «o» відповідає кілька піктограм. Це годинник, схематичне (умовне) зображення серця та диск.

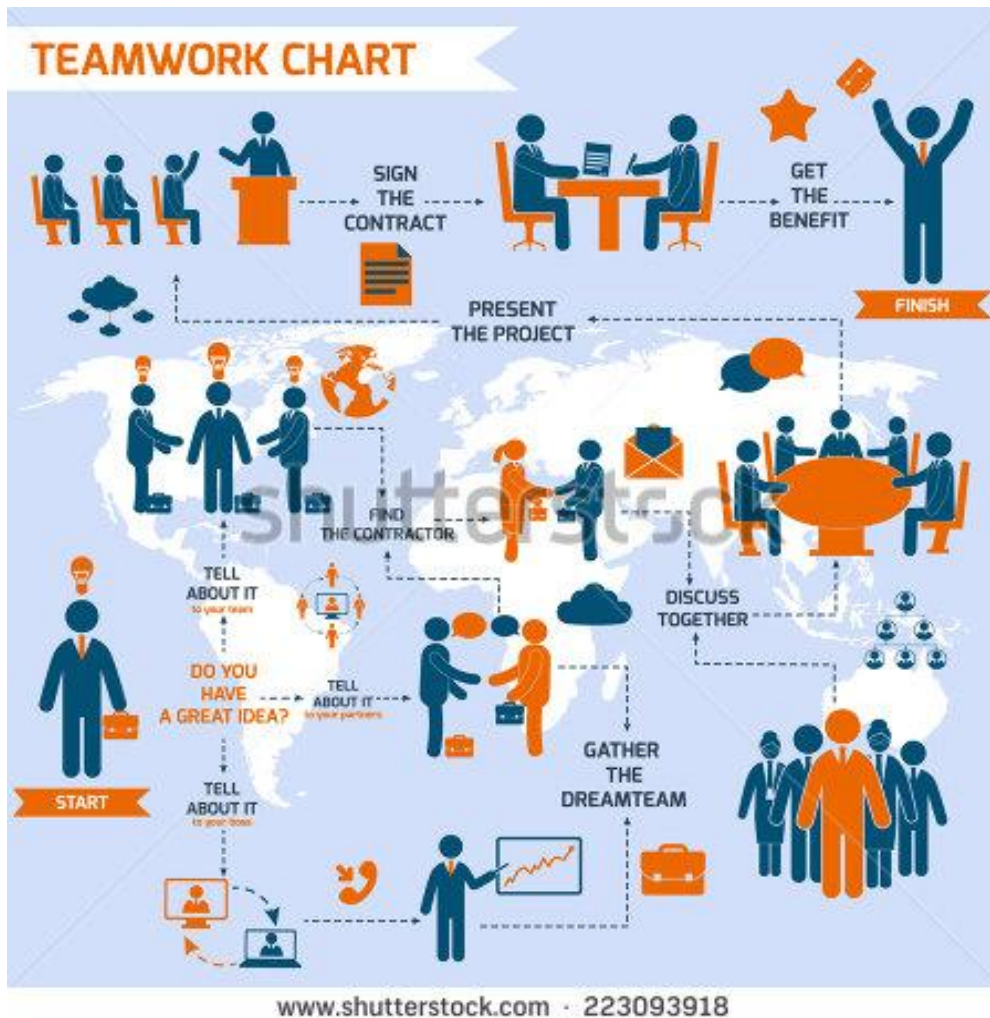


Рис 5, 6, 7. [Graphic Design Junction 2015]

Зі сторони реципієнта, одна і та ж піктограма може мати кілька дешифрувань, тобто способів прочитання. Прочитання одного зображення може варіюватися від одного слова до речення. При цьому, можливим є також



використання синонімічних одиниць, які значно збільшують допустимі варіанти прочитання запропонованої інформації.



www.shutterstock.com · 223093918

Рис. за: (Shutterstock 2015)

Корелюючи з вербальною частиною тексту, піктограми можуть відігравати як провідну, так і другорядну роль. Як результат, кількість функцій, які вони виконують, варіюється від однієї до кількох. На основі комбінації з вербальним текстом вони здатні: замінювати вербальні одиниці, модифікуючи його структуру; домінувати над словесними відповідниками; нести певне смислове навантаження тільки у рамках одного тексту, тобто мати чітке контекстуальне значення; мати затемнену семантику без вербального супроводу (якщо реципієнт і продуцент використовують різні коди); функціонувати самостійно, без вербальної частини; спонукати до дій та певної поведінки; бути соціально чи культурно фіксованими (важливими чи значеннєвими лише для певної соціальної чи культурної спільноти, і незрозумілими для зовнішніх представників, якщо ті не мають відповідних фонових знань); бути полісемантичними (один і той же знак набуває різних тлумачень в очах різних носіїв); сприяти раціоналізації спілкування; виступати вторинними по відношенню до вербального тексту;

глибше/повніше розкривати авторські інтенції. У більшості випадків піктограму супроводжує однослівний, зрідка кількаслівний вербальний відповідник, який конкретизує її значення.

На семантичному рівні піктограми та ідеограми вступають у певні лексико-семантичні відношення з іншими графічними та вербальними одиницями, тому можна говорити про те, що в англomовному мас-медійному дискурсі піктограми та ідеограми мають низку *синонімів, антонімів та омонімів*. Для них також характерна полісемантичність та омонімічність. Здебільшого піктограма, як і ідеограма, є полікомпонентною одиницею, яка складається з кількох графічних елементів, що утворюють цілісний знак, за яким закріплений певний смисл.

### **Висновки**

Поза сумнівом, що сучасне століття – одне із найбільш прогресивних в історії людства, яке відкрило цілком інноваційні можливості у найрізноманітніших сферах життя сучасної людини. Радикальні і доволі таки сміливі зміни форматів спілкування сприяли залученню та активному використанню різноманітних паралінгвальних засобів. Особливо багато питань виникає щодо ролі та функцій невербальних компонентів в рамках конкретних текстів різних жанрів та стилів.

Інтенсивний розвиток високих технологій створив можливість наочного представлення інформації у сучасних періодичних виданнях завдяки використанню візуальних елементів, які входять до структури мас-медійного тексту. Графічні елементи надають мас-медійному тексту нових вимірів, змінюють форму подачі інформації.

Особливістю мас-медійного тексту є те, що він може складатися з кодів, які належать до різних семіотичних систем, однак це не порушує його цілісність та зв'язність. Як засвідчив аналіз, у періодичних виданнях вербальна частина тексту сполучається з графічною чи ілюстративною й утворює єдиний інформаційний блок.

Позамовні фактори здебільшого полегшують сприйняття графічно представленої інформації, проте за умов недостатньої поінформованості цільової аудиторії чи міжкультурних відмінностей, вони ускладнюють прочитання представленого блоку інформації, спотворюють його первинний зміст чи викликають затемнення семантики.

Основна мета газетних піктограм та ідеограм у зіставленні зі звичайними графічними одиницями – не тільки коротко та лаконічно передати певний об'єм інформації, а вплинути на аудиторію та маніпулювати нею. Піктограма для продуцента – це засіб формування та модифікації аудиторії, який дозволяє виразити задумане, наголосити на ключовому компоненті висловлювання, передати інформацію, забезпечивши її естетичність та оригінальність.

Серед семіотичних ресурсів, які функціонують у сучасному англomовному комунікативному просторі піктограма є однією з



найуніверсальніших одиниць, яка може функціонувати самотійно, поряд з вербальним текстом, бути оточеною низкою фонем.

### Список літератури

#### References

1. Diringer, D. (2004). *Alfavit [Alphabet]*. Moscow: URSS.
2. Yermolenko, L. (2005). *Piktohrafichni ta ideohrafichni znaky u suchasni frantsuzkii movi [Pictographic and Ideographic Signs in Modern French]*. Kyiv: Karpenko Publishers.
3. Karpenko, Yu. (2006). *Vstyp do Movoznavstva [Introductin to Linguistics]*. Kyiv: Akademiia.
4. Kotstsolino, M. (2009). *Nieverbalnaia Kommunikatsiia. [Nonverbal Communication]*. Kharkiv: Gumanitarnyi Tsentr.
5. Kreidlin, G. and Krongauz, M. (2009). *Semiotika, ili Azbuka Obshcheniia [Semiotics, Or Bases of Communication]*. Moscow: Flinta; Nauka.
6. Yartseva, V. (ed.) (1990). *Lingvisticheskii Entsyklopedicheskii Slovar. Moscow: Sovetskaia Entsyklopediia.*
7. Makaruk, L. (2013). *Linhvoprahmatyka piktohram ta ideohram v anhliiskomu mas-mediinomu dyskursi [Linguistic pragmatics of pictograms and ideograms in English discourse of mass media]*. Ph.D. dissertation. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv.
8. Seriakova, I. (1999). *K voprosu o funktsyiakh neverbalnogo znaka v kommunikativnom akte [On functions of nonverbal sign in communicative act]*. *Naukovyi Visnyk VNU. Series "Philology"*, 3, 72–74.
9. Soloshchuk, L. (2006). *Verbalni i neverbalni komponenty komunikatsii v anhlo-movnomu dyskursi [Verbal and Non-vebal Components of Communication in English Discourse]*. Kharkiv: Konstanta.
10. Utevskaia, P. (1985). *Slov dragotsennyie klady. Rasskazy o pismennosti [Precious Words]*. Moscow: Detskaia Literatura.
11. Abdullah, R. and Hubner, R. (2007). *Pictograms, Icons @ Signs: A Guide to Information Graphics*. Published by Thames @ Hudson Inc.
12. Guerro, L. K. (1994). *Nonverbal Communication*. New York.
13. Poyatos, F. (1997). *Problems and challenges of nonverbal communication. Nonverbal Communication in Translation*. Amsterdam/Philadelphia, 11–29.

#### Sources

1. Grand Canyon National Park. *Your Complete Guide to the Parks*. (2014). APN MEDIA, LLC.
2. Graphic Design Junction (2015, March 5) Retrieved from <http://graphicdesignjunction.com/2012/03/90-modern-pictograms-typeface-interface-designers/>
3. Herts, Viktor. *Singers' Lives in Pictograms* (2015, March 5) Retrieved from [<http://www.ink-system.co.uk/articles/inspiration/singers-lives-in-pictograms.htm>]
4. Shutterstock (2015, March 5) Retrieved from <http://www.shutterstock.com/pic-223093918/stock-vector-teamwork-infographic-set-with-business-process-pictograms-and-world-map-vector-illustration.html?src=ut9x5oqjqnad87OOxrRxAg-1-79>

**Марина Орап**  
orap2003@ukr.net

Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка,  
Україна

## **СИНТАГМА ЯК ОДИНИЦЯ АНАЛІЗУ МОВЛЕННЕВОГО ДОСВІДУ**

*Received March 27, 2015; Revised April, 10, 2015; Accepted April, 25, 2015*

**Анотація.** Розкрито проблему аналізу одиниці мовленнєвого досвіду. Досліджено організацію мовленнєвого досвіду, що дало змогу виконати аналіз останнього за елементами та виокремити внутрішню й зовнішню структури, а також закономірності їх організації. Подальше вивчення змісту мовленнєвого досвіду особистості неможливе без аналізу за одиницями. У результаті теоретичного аналізу одиницею мовленнєвого досвіду визначено синтагму. Означення синтагми одиницею мовлення, у якій як у найменшій часточці втілено в єдності семантичні, синтаксичні та інтонаційні аспекти, дає змогу аналізувати синтагму як одиницю, у якій відображено особливості мовленнєвого досвіду загалом. Для перевірки гіпотези виконано аналіз нарративів у двох вікових вибірках на предмет вияву переважаючого типу синтагми. Результати емпіричного дослідження засвідчили: розвиток й удосконалення мовленнєвого досвіду відбуваються в напрямі збільшення частки релятивних та об'єктних синтагм у текстах. Це означає, що вдосконалення способів і засобів мовленнєвого освоєння особистістю світу відображається в збільшенні й розширенні зв'язків, у які залучається значення слова в структурній будові мовленнєвого досвіду. Отже, враховуючи визначені закономірності організації мовленнєвого досвіду, ми дійшли висновку про те, що синтагма як одиниця мовленнєвого досвіду уможлиблює опис особливостей будови та змісту всіх структурних елементів мовленнєвого досвіду.

**Ключові слова:** мовлення, мовленнєвий досвід, синтагма, предикативні та непередикативні синтагми.

### **Orap Maryna. Syntagma as a Unit of the Speech Experience Analysis.**

**Abstract.** The article deals with the problem of the analysis of speech experience's unit. The investigation of speech experience enabled to analysis the elements and identify internal and external structures and patterns of its organization. Further investigation of the speech experience's content is impossible without the analysis of its units. In the result of the theoretical analysis we defined syntagme as a unit of the speech experience. Definition syntagma as a unit of speech, in which, as in the smallest particle implemented in the unity semantic, syntactic and intonational aspects, makes it possible to analysis syntagme as a unit, which reflects the general features of speech experience. To approof the hypothesis, we performed an analysis of narratives in two age samples for the purpose to catch out the dominant type of syntagma. The results of empirical studies have demonstrated that the development and improvement of speech experience is in the direction of increasing the proportion of relational and object syntagmatic in the texts. This means that improving the ways and means of individual speech mastering of the world is reflected in the increase and expansion of relations in which meaning of the word is involved in the structure of speech experience. Thus, taking into account certain patterns of speech experience, we concluded that the syntagm as a unit of speech experience allows to describe features of the structure and content of all structural elements of speech experience.

**Keywords:** speech, speech experience, syntagma, predicate and nonpredicate syntagmas.

**Орап Марина. Синтагма как единица анализа речевого опыта.**

**Аннотация.** Исследуется проблема анализа единицы речевого опыта, что позволило осуществить изучение последнего по элементам и выделить внутреннюю и внешнюю структуры, а также закономерности их организации. Дальнейшее исследование содержания речевого опыта личности невозможно без анализа по единицам. В результате теоретического анализа единицей речевого опыта выделено синтагму. Определение синтагмы единицей речи, в которой как в малейшей частичке воплощены в единстве семантические, синтаксические и интонационные аспекты, позволяет анализировать синтагму как единицу, в которой отражены особенности речевого опыта в целом. Для проверки гипотезы мы проанализировали нарративов в двух возрастных выборках на предмет выявления преобладающего типа синтагмы. Результаты эмпирического исследования показали, что развитие и совершенствование речевого опыта происходит в направлении увеличения доли релятивных и объектных синтагм в текстах. Это означает, что совершенствование способов и средств речевого освоения личностью мира отражается в увеличении и расширении связей, в которые вовлекается значение слова в структурном строении речевого опыта. Таким образом, принимая во внимание закономерности организации речевого опыта, мы пришли к выводу о том, что синтагма как единица речевого опыта позволяет описать особенности строения и содержание всех структурных элементов речевого опыта.

**Ключевые слова:** *речь, речевой опыт, синтагма, предикативные и непредикативные синтагмы.*

**Вступ**

Мовленнєвий досвід розглядається як система у свідомості особистості, котра є процесом і продуктом накопичення, упорядкування та систематизації у мовленнєвій формі результатів мовленнєвого освоєння особистістю світу. Відтак, мовленнєвий досвід опосередковує й упорядковує мовленнєву взаємодію особистості з світом. Аналіз мовленнєвого досвіду за елементами дозволив виявити його структуру та закономірності організації (Орап 2014). Теоретичні й практичні аспекти дослідження організації мовленнєвого досвіду особистості спричинили усвідомлення того, що аналіз змісту останнього неможливий без визначення його одиниці. Дослідження сформувало нове питання: у яких мовних чи мовленнєвих формах існує мовленнєвий досвід та що є одиницею аналізу його змісту? Такою одиницею, яка була б найменшою «молекулою», носієм основних властивостей, притаманних цілому, та за аналізом якої можна було б виокремити основні особливості мовленнєвого досвіду як цілісного утворення. Згідно з Л. С. Виготським, психологія за допомогою аналізу за одиницями, «повинна знайти ці найменші часточки, котрі далі не розкладаються й зберігають усі властивості, притаманні цілому» (Vygotsky 2000:464). Під одиницею науковець розумів такий продукт аналізу, котрий має всі атрибути, що властиві цілому. Друга істотна ознака – єдність властивостей цієї елементарної одиниці, її цілісності. Отже, міркування про мінімальну одиницю аналізу мовленнєвого досвіду особистості приводять до думки про те, що така одиниця повинна бути, по-перше, мінімальною, такою, котра далі не розкладається, по-друге, однозначною й, по-третє, мовленнєвою, тобто, повинна мати не узагальнене значення, а конкретне, ситуативне.

Проблема виділення одиниць мовленнєвого досвіду обов'язково дотична до розмежування одиниць мови та мовлення. Оскільки ми говоримо про досвід мовленнєвий, то цілком логічно, що одиницями його аналізу є одиниці мовлення. Питання одиниць мовлення неоднозначно трактується в теоретичній літературі. У сучасній українській лінгвістиці головні позиції займає концепція, згідно з якою мовлення (і, насамперед, речення) будується зі слів і словосполучень. Вона, на наше переконання, не враховує того, що слово отримує свій смисл лише в контексті, у сполученні з іншими словами або їх групами, у певній мовленнєвій ситуації. І вже в такому мовленнєвому зв'язку воно й існує у свідомості, обов'язково пов'язане контекстом з іншими словами. Слово як окрема узагальнена одиниця мови трансформується в компонент із ситуативним значенням, але не як окрема самостійна одиниця, а як матеріал для мінімальної однозначної мовленнєвої структури в процесі породження речень і тексту. Ще Л. Вітгенштейн відзначав «Так що позначають слова мови? Як виявити, що вони позначають, якщо не за способом їх використання?» (Wittgenstein 1995:10). Тільки речення (і текст загалом) надає значенню слова контекстного, ситуативного значення у висловлюванні. Отже, окремого слова як мінімальної мовленнєвої одиниці немає, відтак значення слова не може бути одиницею аналізу мовленнєвого досвіду. Неоднозначно визначається в теоретичній літературі й роль словосполучень у творенні висловлювання та загалом у мовленні. Лінгвісти говорять про словосполучення, як про певну схему, за якою слова поєднуються у синтаксичні структури, та стверджують, що саме словосполучення – це готова номінативна одиниця для побудови речення. Проте М. О. Гвоздьов, а пізніше Д. М. Шмельов указували на неможливість визначення словосполучення самостійною одиницею у зв'язку з тим, що одні й ті ж самі слова речення входять до різних словосполучень, маючи синтаксичні та семантичні зв'язки одразу з декількома членами речення. Отже, словосполучення не є самодостатньою й найменшою одиницею мовлення.

Кожне слово долучається до сфери мовлення з обов'язковою зміною якості свого значення. Воно сприймається й оцінюється не окремо, а в сполученні з іншими словами, котрі ділять речення на певні групи слів, що відділяються смислово-інтонаційними засобами. У сучасній психолінгвістиці такі одиниці мовлення називаються синтагмою Термін увів ще І. О. Бодуен де Куртене, який, розмежовуючи мову та мовлення, мовні й мовленнєві одиниці, мав на увазі слово в мовленні. Л. В. Щерба уточнив та операціоналізував зміст поняття «синтагма», визначив останню в найбільш широкому розумінні як мінімальну одиницю мовлення, яка зазвичай складається з декількох слів, об'єднаних структурно, інтонаційно й за змістом, та виступає найменшою структурою породження й сприймання мовлення. На аналогічну думку натрапляємо в дослідженнях В. В. Виноградова, М. В. Влавацької, Ф. Мікуша, О. В. Філатової. Синтагма поєднує декілька слів, активізуючи акцидентні якості означених ними реалій, сприяючи конкретизації їхнього значення й

трансформації в єдину мовленнєву ситуативну одиницю. Слово саме в синтагмі трансформується в мовленнєву одиницю, яка відображає конкретний фрагмент ситуації та стає мінімальною складовою частиною структури й змісту окремого речення та тексту. Речення мають синтагматичну структуру й сприймаються на рівні синтагм, котрі структурують текст, упорядковуючи та розмежовуючи його окремі думки (В. І. Бухарін, О. С. Мельничук, О. В. Філатова, Л. В. Щерба).

Синтагми виникають у процесі мовлення як природна психічна мовленнєва реакція людини під час комунікації. Якщо в мовленні (реченні) з'являється однокомпонентна одиниця у вигляді окремого слова – то це вже не слово, а синтагма: її синтаксичні та смислові зв'язки з іншими синтагмами підтверджують її мовленнєвий статус. Отже, навіть однокомпонентні синтагми є не номінативними, а комунікативними одиницями. Цим вони принципово відрізняються від слів як узагальнених мовних знаків та словосполучень як штучних метамовних структур.

Мовлення сприймається не на рівні слова, словосполучення або речення, а з появою кожної синтагми, тобто на синтагматичному рівні. У писемній формі зміст уявляється читачеві у вигляді готового тексту. Спочатку він породжується автором з синтагм, потім ним же структурується на рівні речень і після цього сприймається читачами. Якщо в усній формі маємо два одночасних процеси, то в писемній – три й послідовні. Процеси сприймання, розуміння та інтерпретації висловлювань відбуваються одночасно, і сприйнятий текст відразу зазнає смислової переробки на різних стадіях у такій послідовності: значення слова співвідноситься з значенням інших слів, встановлюється характер зв'язку між ними та контекстуальне значення; слова об'єднуються в синтагми, синтагми – у речення; речення об'єднуються в більші смислові утворення, а останні – у цілісний мовленнєвий твір (текст) (О. В. Філатова). Отже, мінімальні вихідні структур тексту є синтагми – саме з них він формується, у їх єдності зберігається й сприймається. Усвідомлення його синтагматичної структури сприяє однозначному розумінню змісту. Істотними для нас є висновки О. В. Філатової про те, що «зміна меж між реченнями в тексті без порушень його синтагматичної структури не впливає на сприймання змісту, а зміна синтагматичної структури призводить до деформації змісту» (Filatova 2012).

Аналіз наукової літератури із проблеми одиниць мови та мовлення є підставою для висновку про те, що найменшою одиницею, у котрій розкриваються особливості цілісного мовленнєвого досвіду, є синтагма. У цьому ми цілком погоджуємось із позицією О. В. Філатової, котра теоретично обґрунтовує визначення синтагми одиницею породження й сприймання мовлення (Filatova 2010). Істотною особливістю, що дає змогу означити синтагму одиницею мовленнєвого досвіду, є те, що для синтагми визначальні є саме смислові відношення, котрі обумовлюють фонетичну єдність елементів синтагми. Слова отримують різні смислові відтінки й різне емоційне навантаження залежно від побудови синтагми та надалі існують у

мовленнєвому досвіді саме в складі синтагм. Відтак, за допомогою аналізу будови синтагм маємо змогу простежити особливості організації й змісту мовленнєвого досвіду. Такими істотними показниками виступають характеристики відношень усередині синтагми.

### **Методи дослідження**

Наведені в науковій літературі методи аналізу синтагм призначені здебільшого для розв'язання власне лінгвістичних завдань (Н. Д. Арутюнова, В. І. Бухарін, В. В. Виноградов, І. Г. Осетров). Пошуки методу, який би дав змогу цілісно досліджувати досвід особистості та його лінгвістичні характеристики, привів нас до методу аналізу наративів.

Наратив розглядають у психології як засіб організації, осмислення свого особистого досвіду, який містить не тільки інтерпретацію навколишньої дійсності, а й внутрішнього світу людини, її самосвідомість (Р. Барт, Дж. Брунер, Дж. Гінзбург, Дж. Комбс, Б. Слугоський, Дж. Спіді, М. Уайт, Дж. Фрідман, Н. В. Чепелева, Д. Епстон). На процес інтерпретації особистістю свого досвіду впливають як раніш сконструйовані нею історії (Є. С. Калмикова, Е. Мергенталер), так і домінантні культурні наративи (Є. С. Жорняк, Дж. Комбс, М. Уайт, Дж. Фрідман). Відтак, наратив розглядаємо також і як метод, що використовується під час опису подій та обґрунтування ролі розповіді про життя людини, який тим самим упорядковує їх у часі й означає певне впорядкування матеріалу у вигляді хронологічної послідовності, що утворює єдину розповідь (Н. Ю. Ісак). Крім того, наратив є саме мовленнєвим актом, який представляє вербальний виклад змісту досвіду. Говорячи про те, що «одиницею особистісного досвіду є смисл, котрий «згортає» подію, виступаючи для суб'єкта опорою у розумінні себе та пред'явленні власної позиції іншому», Н. В. Чепелева підкреслює, що саме в процесі інтерпретації власного досвіду особистість осмислює переживання. Значення й смисли, що виникають на основі переживання та осмислення життєвої ситуації, фіксуються «у текстах або інших когнітивних структурах, котрі людина мов би накладає на свій досвід, намагаючись осмислити і зрозуміти його» (Cherelieva 2009). Отже, як зазначає психологічна герменевтика, найбільш поширеними культурними схемами об'єктивування особистого досвіду є оповідальні (наративні) схеми. Відтак, ураховуючи вищезазначені теоретичні міркування, для перевірки гіпотези про синтагматичну будову мовленнєвого досвіду ми обрали метод аналізу наративів.

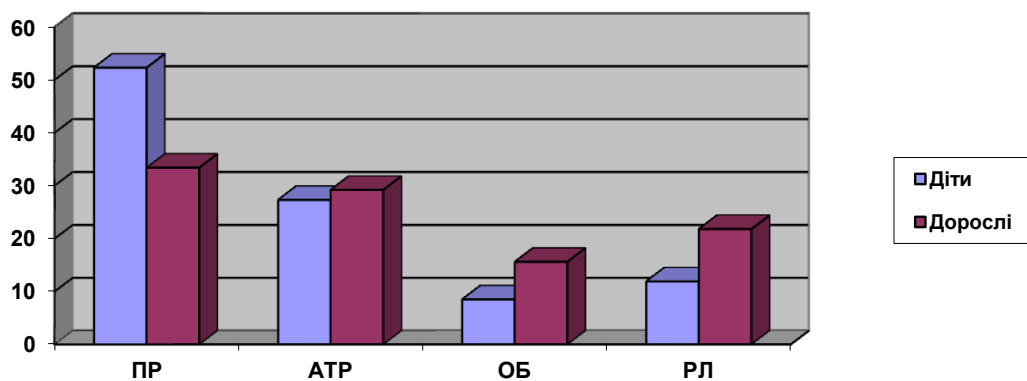
### **Процедура дослідження**

Емпіричне дослідження було пілотажним, здійснювалося на незначній за кількісним складом вибірці, та основною метою ставило визначення можливості використання визначення синтагматичного складу наративів як методу аналізу змісту мовленнєвого досвіду. Вибірка складалась із 59 осіб зрілого юнацького віку (середній вік – 22 роки), котрі мали закінчену вищу

освіту, і 43 дітей молодшого шкільного віку (середній вік – 9 років). Респондентам запропонували написати розповідь за загальною темою «Моє життя». В отриманих оповіданнях визначали кількість ужитих різних видів синтагм. Під час аналізу використовуємо класифікацію О. О. Реформатського, котрий поділив синтагми на предикативні й непередикативні (Reformatskiy 2004). Предикативні – це синтагми, у яких відношення між словами виражає залежність двох членів з обов'язковим зв'язком часу та відмінювання («я пишу»). Через категорію часу мовлення зв'язується зі своїм змістом, а через категорію відмінювання – із цільовою установкою. Як правило, саме предикативні синтагми складають основу речення та наявний майже в кожному реченні. Непредикативні синтагми, зі свого боку, поділяють на: 1) атрибутивні, залежний компонент яких указує на певну ознаку ядра синтагми безвідносно до категорій часу та відмінювання («гарна дівчина»); 2) об'єктні – залежний член яких є об'єктом, тобто називає щось, що не міститься в ядрі синтагми, але пов'язане з ним об'єктним відношенням («їсть суп»); 3) релятивні – залежний член якої є релятивом, котрий називає певну ознаку ядра або називає дещо, що не міститься в ядрі, але пов'язане з ним певними відношеннями («швидко біжить»).

### Обговорення результатів

В отриманих наративах підраховували частку предикативних, атрибутивних, релятивних та об'єктних синтагм у загальній кількості синтагм. Їх співвідношення у двох вікових вибірках відображено на рис. 1.



**Рис. 1.** Відсоткове співвідношення видів синтагм у наративах вибірки «зріла юність» та «молодий шкільний вік»

Примітка. ПР – предикативні синтагми, АТР – атрибутивні синтагми, ОБ – об'єктні синтагми, РЛ – релятивні синтагми.

Як видно із даних, представлених на діаграмі, у дорослих спостерігають пропорційність синтагматичного складу мовлення та відносна врівноваженість використовуваних предикативних і непередикативних видів синтагм.

У вибірці дітей молодшого шкільного віку істотно переважають предикативні синтагми (52,3 %), які відображають відношення «підмет-

присудок» («я люблю», «я навчаюсь», «моя сім'я / живе»), та є основою речення. Як бачимо, релятивні («я люблю / гуляти в парку») та об'єктні синтагми («я хвилююсь / про здоров'я мам») представлені непропорційно мало (11,9 % та 8,5 % відповідно). Звісно, такі особливості синтагматичної будови висловлювань дітей пояснюються віковими особливостями розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Водночас результати такого порівняння дають змогу висунути припущення про те, що мовленнєвий досвід, який побудований із синтагм різного виду, розвивається в напрямі збільшення пропорційності їх уживання. Це, безумовно, детермінує або є детермінованим удосконаленням мовленнєвого досвіду, що виражається в збільшенні висоти й ступеня організованості.

Дослідження свідчить, що розвиток мовленнєвого досвіду відбувається як збільшення висоти та ступеня організованості системи мовленнєвого досвіду (Ogar 2014). М. І. Сетров зазначав, що «організованість системи тим вища, чим більша стійкість структури, її елементів та лабільність їхніх функцій, спрямованих на збереження специфічних властивостей і функцій системи як цілого» (Setrov 1972:45). Отже, властивості системи описуються через особливості поєднання, взаємодії й змін функцій системи. Емпірично доведено, що динаміка властивостей організації мовленнєвого досвіду полягає в збільшенні висоти організованості (збільшенні сумісності та актуалізації функцій, нейтралізації дисфункцій) і ступеня організованості (зосередженні та лабілізації функцій), що приводить до упорядкування системи й підвищення її продуктивності (Setrov 1972:42). Ураховуючи, що функцією мовленнєвого досвіду визначено здійснення мовленнєвого освоєння світу, рівень організації системи буде тим вищим, чим вищий ступінь актуалізації функцій елементів системи (висота організованості) та їх пластичності (ступінь організованості). Аналізуючи результати описаного дослідження синтагм у світлі визначених характеристик висоти й ступеня організації мовленнєвого досвіду, можемо зробити висновок про те, що збільшення кількості використовуваних синтагм різного виду зумовлено підвищенням рівня організованості системи. Це означає, що вдосконалення способів і засобів мовленнєвого освоєння особистістю світу відображається в збільшенні й розширенні зв'язків, до яких залучається значення слова в структурній будові мовленнєвого досвіду. У синтагмі, таким чином, як у найменшій часточці, знаходять своє відображення особливості мовленнєвого досвіду особистості. Відтак, аналіз мовленнєвого досвіду в аспекті кількісного та якісного складу синтагм є підставою для висновку про рівень розвитку й продуктивності мовленнєвого освоєння світу.

### **Висновки**

Порівняння особливостей синтагматичної будови мовленнєвого досвіду у двох вікових вибірках уможливило, як і передбачалося, виокремлення синтагми одиницею аналізу мовленнєвого досвіду. Отже, динаміка розвитку синтагми полягає не стільки в якісних змінах, скільки в кількісних змінах співвідношення типів синтагм. Це сприяє передбаченню, що відмінності



мовленнєвого досвіду можуть бути виведені з аналізу синтагм, із яких він складається. Також сформульовано гіпотезу про те, що індивідуальні відмінності між різними мовленнєвими досвідами полягають у переважному вживанні певних типів синтагм, що, зі свого боку, зумовлює індивідуальні своєрідності мовленнєвого освоєння світу.

Слід окремо зазначити, що відповідно до визначення приналежності ядра синтагми до певної частини мови синтагми поділяють на іменникові, прикметникові, дієслівні, займенникові, прислівникові. Передбачаємо, що якісний аналіз мовленнєвого досвіду в аспекті переважання тих чи інших синтагм дасть змогу означити певні індивідуальні відмінності мовленнєвого досвіду особистості.

### Список літератури

#### References

1. Chepelieva, N. (2009). Rozuminnia ta interpretaciia osobystogo dosvidu u konteksti psykhologichnoi germeneytyky [Understanding and interpretation of personal experience in the context of psychological hermeneutics]. *Naukovi Zapysky Natsionalnogo Universytetu "Ostrozka Akademia"*, 12, 8–21. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoapp\\_2009\\_12\\_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoapp_2009_12_4.pdf)
2. Filatova, O. (2012). Movni I movlennevi odynyci ta yih vidnoshennia do porozhennia, strukturuvannia I sprymannia movlennia [Language and speech units and their relation to the generation, structuring and perception of the speech]. *Lingvistychni Studii*, 25, 43–48.
3. Filatova, O. (2010). Sintagma kak edynitsa porozhdeniya i vospriyatiya rechi, eyo smyislovyie i grammaticheskie priznaki [Syntagma as a unit of generation and perception of speech, its semantic and the grammatical features]. *Aktualni Problemy Slovianskoji Filologii*, 3, 315–324.
4. Orap, M. (2014). Psikhohohiya Movlenneвого Dosvidu Osobystosti [The psychology of the personality's speech experience]. Ternopil: Pidruchnyky i Posibnyky.
5. Reformatskiy, A. (2004). Vvedenye v Yazykovedeniye [Introduction to Linguistics]. Moscow: Aspekt-Press.
6. Setrov, M. (1972). Osnovy funktsionalnoi teorii organizatsii [Basics of the functional theory of organization]. Leningrad: Nauka.
7. Vygotsky, L. (2000). Mysl i Slovo [Thought and Word]. (pp. 462–512). In: *Psikhohohiya*. Moscow: PERSE
8. Wittgenstein, L. (1995). Filosofski Doslidzhennia [Tractatus Logico-Philosophicus]. Kyiv: Osnovy. Retrieved from: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000273/>

Олена Савченко

savchenko.elena.v@gmail.com

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

## СТРУКТУРА СЕМАНТИЧНОГО ПРОСТОРУ, ЩО ВІДОБРАЖАЄ УЯВЛЕННЯ СУБ'ЄКТА ПРО ВЛАСНУ РЕФЛЕКСИВНУ АКТИВНІСТЬ

*Received March 17, 2015; Revised March, 26, 2015; Accepted April, 15, 2015*

**Анотація.** У статті проаналізовано проблему дослідження різних форм рефлексивної активності суб'єктів юнацького віку, поставлено завдання: модифікувати процедуру спеціального семантичного диференціала, визначити характер організації семантичного простору, який є операціональним аналогом категоріальної структури свідомості суб'єкта цієї змістовної області. Рівень складності такої категоріальної структури розглянуто як показник розвитку здатності суб'єкта описувати та оцінювати власні форми внутрішньої активності під час розв'язання проблемних питань. Виокремлено три рівні рефлексивної активності: 1) когнітивний рівень, на якому суб'єкт застосовує лише окремі рефлексивні акти; 2) метакогнітивний рівень, на якому застосовують дії планування, моделювання, оцінювання, моніторингу тощо, спрямовані на регулювання інтелектуальної активності; 3) особистісний рівень, представлений спеціальним образом організованою внутрішньою діяльністю суб'єкта. Розроблена процедура спеціального семантичного диференціала уможливила визначення семи узагальнених категорій-факторів, які утворюють семантичний простір суб'єкта: «активна робота над собою», «готовність до розв'язування проблеми», «регуляція власної активності», «моніторинг діяльності», «регламентованість дій», «активне використання знань та досвіду», «позитивне налаштування на пошук рішення». Наявність достатньо розвиненої системи оцінок цієї змістовної області свідомості свідчить про сформованість категоріальної структури, функціонування якої забезпечує можливість суб'єкта своєчасно визначити ті аспекти процесу пошуку рішення, які призводять до помилкових дій, здійснювати поточний моніторинг рефлексивної активності, регулярно проводити оцінювання проміжних й остаточних результатів, вводити заходи щодо їх корекції, оцінювати наявні ресурси.

**Ключові слова:** *рефлексивна активність, семантичний простір, категоріальна структура, метод семантичного диференціала, метакогнітивні процеси.*

### **Savchenko, Olena. The Semantic Space Structure of the Subject's Conception of His Own Mental Activity**

**Abstract.** The article highlights the study of various forms of the subject's reflexive activity. The offers a modified version of Semantic Differential, while determining the nature of the organization of the semantic space, which is an operational analog of the categorical structure of the subject's consciousness of this content area. The level of the categorical structure's difficulty is considered as an indicator of the subject's ability to describe and evaluate his own forms of the internal activity, that are unfolding in the process of solving problems. The author identifies three levels of the reflexive activity: 1) cognitive level, where the subject uses only some reflexive acts; 2) metacognitive level, where the subject uses the planning, modeling, evaluation, monitoring and etc., aimed to the regulation of intellectual activity; 3) personal level, represented by a specially organized internal work of the subject. Through the use of the procedure of the special semantic differential, the author identified seven generalized features – factors that form the categorical structure of the subject: “active work over yourself”, “willingness to solve the problem”, “subject's regulation of his own activity”, “monitoring his own work”, “order of the actions”,

“active use of knowledge and experience”, “positive attitude to find a solution”. The presence of a well-developed system of the evaluations of this content area of subject’s consciousness indicates a high level of formation of the categorical structure, the functioning of which enables the subject to achieve efficiency in solving important tasks. Among them are timely identification of those aspects of the search decisions’ problems that lead to wrong actions, the formation of the ongoing monitoring of reflexive activity, the conduction of regular assessment of intermediate and final results by criteria efficiency, the correction of activity, the evaluation of the available resources and etc.

**Keywords:** *reflexive activity, semantic space, categorical structure, method of semantic differential, metacognitive processes.*

**Савченко Елена. Структура семантического пространства, которая отражает представления субъекта о собственной рефлексивной активности**

**Аннотация.** Анализируется проблема исследования различных форм рефлексивной активности субъектов юношеского возраста, ставятся задачи: модифицировать процедуру частного семантического дифференциала, определить характер организации семантического пространства, операционального аналога категориальной структуры сознания данной содержательной области. Уровень сложности категориальной структуры рассматривается как показатель развития способности субъекта описывать и оценивать собственные формы внутренней активности в процессе решения проблемных вопросов. Выделяются три уровня рефлексивной активности: 1) когнитивный уровень, на котором субъект использует лишь отдельные рефлексивные акты; 2) метакогнитивный уровень, на котором применяются действия планирования, моделирования, оценки, мониторинга и др., направленные на регулирование интеллектуальной активности; 3) личностный уровень, представленный специальным образом организованной внутренней деятельностью субъекта. Разработанная процедура частного семантического дифференциала позволила выделить семь обобщенных категорий-факторов, которые образуют категориальную структуру субъекта: «активная работа над собой», «готовность к решению проблемы», «регуляция собственной активности», «мониторинг деятельности», «регламент действий», «активное использование знаний и опыта», «положительный настрой на поиск решения». Наличие достаточно развитой системы оценок данной содержательной области сознания свидетельствует о сформированности категориальной структуры, функционирование которой обеспечивает возможность субъекта своевременно определять те аспекты поиска решения, которые приводят к ошибочным действиям, осуществлять текущий мониторинг рефлексивной активности, регулярно проводить оценивание промежуточных и окончательных результатов, вводить меры по их коррекции, оценивать имеющиеся ресурсы.

**Ключевые слова:** *рефлексивная активность, семантическое пространство, категориальная структура, метод семантического дифференциала, метакогнитивные процессы.*

**Вступ**

Дослідження рефлексивної активності суб’єкта стикається з проблемою низького рівня диференціації понять, що використовують досліджувані для опису різноманітних форм власної внутрішньої активності, із низьким рівнем сформованості здібностей осіб юнацького віку до самоспостереження, самоусвідомлення та самоопису подій свого внутрішнього світу. Мета нашого дослідження – визначення характеру організації семантичного простору, що формується та використовується суб’єктом для відображення й оцінки власних форм рефлексивної активності. Під рефлексивною активністю

розуміємо сукупність різних за формою й рівнем складності процесів аналізу власних дій: від співвіднесення форм власної активності з умовами та вимогами завдання (когнітивний рівень) до формування та уточнення нових «образів Я» суб'єкта (особистісний рівень). Рівень складності рефлексивних форм активності перебуває в залежності не лише від сформованості індивідуальних умінь застосовувати рефлексію в процесі розв'язання поставлених перед суб'єктом завдань, а й від типу того рефлексивного завдання, яке самотійно він ставить перед собою. У цьому дослідженні виокремлюємо три рівні організації рефлексивної активності суб'єкта:

– Когнітивний: суб'єкт застосовує окремі рефлексивні акти (аналізу, усвідомлення, співвіднесення, оцінки результату та ін.) з метою регуляції власної розумової активності під час розв'язання типових завдань;

– Метакогнітивний: представлений діями, спрямованими на моделювання проблемної ситуації, антиципацію очікуваних результатів, оцінювання власних дій і намірів, моніторинг поточної активності, планування стратегій та тактик, емоційний контроль і довільне управління власними формами активності в ході розв'язання проблемних питань;

– Особистісний: представлений спеціальним способом організованою внутрішньою діяльністю суб'єкта, спрямованою на розв'язання рефлексивних завдань самодетермінації, самопізнання, самовизначення, самопректування та самореалізації суб'єкта під час пошуку рішень у проблемно-конфліктних ситуаціях.

### **Методи дослідження**

Семантичний простір розглядатимемо як «операціональний аналог категоріальної структури індивідуальної свідомості» (Petrenko 1988:75–76), що відображає певну змістовну область знань та уявлень суб'єкта. Згідно з підходом В. Ф. Петренка, семантичний простір є сукупністю організованих узагальнених ознак, що описують і диференціюють об'єкти (значення) обраної області.

Отже, визначена структура семантичного простору відображає характер сформованості певної категоріальної структури індивідуальної свідомості. Саме на підставі цієї структури суб'єкт здійснює узагальнення первинної інформації (вихідної мови опису) за рахунок застосування певних правил поєднання окремих ознак-дескрипторів у категорії-фактори, що дає йому змогу «виносити судження про їхню подібність та відмінність» (Petrenko 1988: 45). Рівень активності суб'єкта у світопізнанні й в усвідомленні власного набутого досвіду – важливі фактори, що визначають рівень сформованості певної категоріальної структури, яка, зі свого боку, вважається важливим чинником організації суб'єктивної системи знань (рівня її зв'язності, структурованості, диференційованості, узагальненості та тощо).

Побудова подібних моделей – одне із завдань експериментальної психосемантики, оскільки це дає змогу досліднику сформулювати уявлення про характер організації індивідуальної свідомості суб'єкта. Основні

методологічні підходи та алгоритми побудови семантичних просторів наведено в роботах О. Ю. Артем'євої, С. В. Засекіна та Л. В. Засекіної, В. Ф. Петренка, О. Г. Шмельова та ін.

Ми розв'язуємо два основні завдання, а саме: 1) розробити процедуру дослідження структури семантичного простору понять, пов'язаних з описом та оцінкою рефлексивної активності суб'єкта; 2) визначити узагальненні ознаки, що утворюють основні осі семантичного простору цієї змістовної області.

### **Процедура дослідження**

Провідною емпіричною процедурою збирання первинних даних обрано метод семантичного диференціала. Він належить до групи методик експериментальної семантики, що поєднують метод контрольованих асоціацій і процедуру шкалування. Метод запропоновано в 1952 р. групою американських психологів, на чолі з Ч. Озгудом. У нашому дослідженні застосовано процедуру спеціального семантичного диференціала, що дає змогу виокремити узагальнюючі фактори оцінки понять обраної змістовної області. Наші попередні праці (Savchenko 2012) підтвердили припущення В. Ф. Петренка, що в спеціальних семантичних диференціалах часто відбуваються «склейки» основних базових факторів, таких як «сила», «активність», «оцінка» й ін. Саме логіка цілісного образу, а не конотативні якості об'єктів, на думку В. Ф. Петренка, обумовлює характер поєднання ознак в один фактор (Petrenko 1988). А отже, результати спеціальних семантичних диференціалів більше, ніж дані загальних процедур, залежать від характеру досліджуваних об'єктів і від особливостей інтерпретації.

Об'єктами оцінювання в нашому варіанті семантичного диференціала використано такі аспекти особистості: «я, який розв'язує типові завдання», «я, який розв'язує завдання на кмітливість», «я, який розв'язує конфліктну ситуацію», «мій ідеал», «мої максимальні можливості на цей час», «стан, необхідний для успішного навчання».

За результатами дискурсивного аналізу розмірковувань студентів під час розв'язання типових завдань, завдань на кмітливість і проблемно-конфліктних ситуацій визначено прикметники, дієслова та дієприкметники, що використовували досліджувані для опису власної внутрішньої активності. До кожного з обраних слів було підбрано поняття-антонім, що дало змогу сформулювати 45 шкал для оцінки себе як суб'єкта рефлексивної активності та своїх рефлексивних умінь і здібностей. Використано семибальну шкалу оцінки.

У якості процедури математичної обробки обрано факторний аналіз первинних даних, оскільки його мета – концентрація вихідної інформації, вираження великої за обсягом кількості ознак через обмежену кількість характеристик (Клутчук 2006). Така процедура дала змогу отримати більш узагальнені, більш змістовні характеристики, придатні для опису та оцінки різних форм рефлексивної активності суб'єкта.

### Обговорення результатів

В нашому дослідженні брало участь 90 студентів першого, другого та четвертого курсів ХДУ. Аналіз даних уможливив виокремлення семи значущих за критерієм Хамфрі факторів, які пояснюють 61,4 % сумарної дисперсії.

До загальної структури увійшли такі фактори: 1) «активна робота над собою» (17,9 % загальної дисперсії); 2) «готовність до розв'язування проблеми» (9,8 %); 3) «регуляція власної активності» (9 %); 4) «моніторинг діяльності» (7,2 %); 5) «регламентованість дій» (7 %); 6) «активне використання знань та досвіду» (5,3 %); 7) «позитивне налаштування на пошук рішення» (5 %).

У таблиці 1 наведено склад першого фактора.

Таблиця 1

#### Склад фактора «Активна робота над собою»

№	Основні складники фактора	Полюс ознаки, що увійшов до складу фактора	Факторне навантаження
1	Активність	Бадьорий (нудьгуючий)	0,75
		Активний (пасивний)	0,61
		Енергійний (подавлений)	0,54
2	Орієнтація на себе	Самостійний (безпомічний)	0,83
		Усвідомлюю власні дії (не усвідомлюю власні дії)	0,65
		Орієнтуюсь на власні результати (орієнтуюсь на результати інших)	0,6
3	Впевненість	Оптимістично налаштований (засмучений)	0,82
		Впевнений в собі (непевнений)	0,72
4	Продуктивність роботи	Високо результативний (низько результативний)	0,83
		Успішний (неуспішний)	0,83
		Уважний до деталей (неуважний)	0,6
		Маю відпрацьовані засоби дії (недотепний)	0,57

Як бачимо, фактор поєднує чотири аспекти, за якими досліджувані можуть оцінювати власну рефлексивну активність, а саме: рівень власної активності, упевненість в отриманні позитивного результату, використання внутрішніх орієнтирів під час виконання справ та ступінь продуктивності роботи. Отже, високі значення за цим фактором отримують ті досліджувані, котрі оцінюють себе як високоактивного суб'єкта, який прагне демонструвати високі результати за рахунок впевненості у власних силах, позитивного налаштування на роботу та наявності сформованих умінь, відпрацьованих

навичок. Такі суб'єкти найчастіше орієнтуються на наявні ресурси й отримані результати, активні в усвідомленні власних намірів і дій, проявляють незалежність та самостійність у думках і діях. Досліджувані з низькими значеннями за цим фактором виявляють схильність до пасивності, що призводить до низьких результатів унаслідок неухважності та розгубленості, вони більше орієнтуються на зовнішні критерії в оцінках, часто проявляють безпомічність перед обставинами, що виникають, низько оцінюють свої шанси на успіх, оскільки слабо усвідомлюють власні дії й не володіють необхідними прийомами та навичками.

У табл. 2 систематизовано ознаки, що увійшли до складу другого фактора. Цей фактор поєднує такий аспект активності, як відчуття готовності діяти з високим рівнем зосередженості на проблемі внаслідок мобілізації регулятивного потенціалу. Отже, ми припускаємо, що сформованість у досліджуваних активної позиції стосовно проблеми, яка виявляється в готовності діяти за певним планом і докладати необхідних вольових зусиль для знаходження рішення, є результатом сконцентрованості уваги суб'єкта на проблемі, відчуття свого контролю над перебігом ситуації. Високі значення за цим фактором отримують ті досліджувані, яким удається швидко зосередити увагу на проблемі та відчути контроль над власною діяльністю, що призводить до формування готовності діяти в обраному напрямі. Низькі значення отримують ті особи, яким не вдається сфокусувати увагу на завданні та актуалізувати контроль над власними діями, що призводить до відчуття розгубленості, до хаотичних спроб розв'язання завдання без докладання необхідних вольових зусиль.

Таблиця 2

## Склад фактора «Готовність до розв'язування проблеми»

№	Основні складники фактора	Полюс ознаки, що увійшов до складу фактора	Факторне навантаження
1	Зосередженість на проблемі	Бачу проблему (ігнорую складності)	0,7
		Помічаю власні помилки (не помічаю помилок)	0,64
		Контролюю перебіг думок (не контролюю власні думки)	0,6
		Сконцентрований (часто відволікаюсь)	0,58
		Уважний до умов задачі (неуважний)	0,53
2	Готовність діяти	Готовий до дій (розгублений)	0,68
		Організовано діючий (хаотично реагуючий)	0,59
		Докладаю зусилля для вирішення проблеми (не переймаюсь)	0,57

У табл. 3 зібрано ознаки, оцінки за якими сформовано третій за пояснювальною силою фактор. Цей фактор поєднує контроль емоційних реакцій і дій із критичним ставленням суб'єкта до себе, до власних результатів. Тобто ті досліджувані, котрі використовують раціональний підхід до процесу розв'язання проблеми, регулюють рівень свого збудження й контролюють свої імпульсивні потяги заради високої точності роботи, виявляють схильність і до більш критичного ставлення до себе, а, отже, використовують стратегію контрфакта вгору (Subbotin 2002). Остання стратегія припускає погіршення актуального емоційного стану суб'єкта, оскільки він визнає свої помилки та недоліки в роботі, що, однак, сприяє формуванню установки на подальші зміни в поведженні, до внесення корективів у плани на майбутнє.

Таблиця 3

## Склад фактора «Регуляція власної активності»

№	Основні складники фактора	Полюс ознаки, що увійшов до складу фактора	Факторне навантаження
1	Контроль емоцій	Регулюю збудження (не стримую емоцій)	0,82
		Раціональний (емоційний)	0,79
		Стриманий (імпульсивний)	0,77
		Працюю з установкою на точність (працюю з установкою на швидкість)	0,51
2	Критичне ставлення до себе	Критикую себе (надаю собі підтримку)	0,56

Досліджувані, котрі отримують низькі значення за цим фактором, мало уваги приділяють контролю власних емоцій, вони схильні підбадьорювати себе у разі невдачі, тобто використовують стратегію контрфакта вниз для оптимізації свого стану. Короткотривале покращення стану блокує активну роботу з формування більш ефективних сценаріїв поведження, стримує пошук більш ефективних стратегій і тактик розв'язання проблеми, гальмує аналіз та усвідомлення результатів отриманого негативного досвіду.

У табл. 4 наведено ознаки, що сформували змістовне ядро наступного фактора. Він отримав назву «Моніторинг діяльності», оскільки поєднав оцінки досліджуваних рівня своєї напруги під час розв'язування проблемних питань різного рівня складності, а також ті ознаки, що свідчать про сформованість установки до оцінювання власних дій, думок і почуттів під час аналізу проблеми та результатів внутрішньої роботи. Високі значення за даним фактором свідчать про відчуття напруженості й схвильованості під час обмірковувань, про готовність суб'єктів додатково стимулювати себе для підвищення рівня власної активності. Отримані результати внутрішньої роботи порівнюються як із власними попередніми результатами, так і зі



сформованими очікуваннями, що засвідчує про активне застосування метакогнітивних процесів антиципації, моніторингу та оцінювання. Низькі значення за фактором отримують ті особи, котрі не стимулюють себе до активної і напруженої внутрішньої роботи під час розв'язування проблем, не виявляють схильності оцінювати власні спроби та отримані результати, застосовувати акти активного самостереження й відстеження власних дій у процесі розв'язання завдань із метою поточного оцінювання ефективності засобів, що використовуються, їх корекції відповідно до зміни умов.

Таблиця 4

## Склад фактора «Моніторинг діяльності»

№	Основні складники фактора	Полюс ознаки, що увійшов до складу фактора	Факторне навантаження
1	Відчуття напруги	Напружений (розслаблений)	0,64
		Схвильований (спокійний)	0,58
		Стимулюю себе (не примушую себе)	0,56
2	Оцінка себе та власних результатів	Порівнюю результат та очікування (не порівнюю)	0,73
		Оцінюючий себе (неоцінюючий)	0,64
		Порівнюю з минулими результатами (не співвідношу з минулим)	0,62

В таблиці 5 систематизовані ознаки оцінки власної внутрішньої активності, що сформули фактор «Регламентованість дій».

Таблиця 5

## Склад фактора «Регламентованість дій»

№	Основні складові фактора	Полюс ознаки, що увійшов до складу фактора	Факторне навантаження
1	Дотримання визначеного плану	Стереотипно мислячий (творчий)	0,7
		Плануючий власні дії (діючий інтуїтивно)	0,65
		Дотримуюсь одного засобу (легко змінюю підходи)	0,52
2	Неготовність до змін	Некритичний до себе (критичний у ставленні до себе)	0,48
		Закритий до нового (відкритий новій інформації)	0,46

П'ятий фактор поєднав у своєму складі два аспекти оцінювання внутрішньої рефлексивної активності: дотримання суб'єктом певного плану, алгоритму дій і сформована готовність до опробування нових засобів та

прийомів. Високі значення за цим фактором отримують ті досліджувані, які формують попередній план аналізу проблеми, якого намагаються дотримуватися, обирають певний засіб розв'язання проблемного питання й використовують його навіть тоді, коли активність не призводить до позитивних результатів. Тобто подібні досліджувані проявляють певну ригідність у поведженні, мало орієнтуються на зміну умов та на власні оцінки. Таким особам не вистачає критичного погляду на себе як на людину, яка використовує неефективні прийоми, припускається помилок. Низькі значення за цим фактором отримують ті досліджувані, які більш відкриті новій інформації про себе, припускають можливість помилок зі свого боку, готові відійти від плану дій, якщо помічають, що обраний засіб поведження не призводить до очікуваного результату. Вони готові до мисленнєвого експериментування з прийомами й засобами, до кардинальних змін підходів у розв'язуванні проблем.

Шостий за пояснювальною силою фактор «Активне використання знань та досвіду» поєднав чотири ознаки, що відображають орієнтацію суб'єкта на використання раніше набутих знань і вмінь, сформованих стандартів оцінки власної роботи («використовую власний досвід» (0,6), «відчуваю, що знаю» (0,52), «використовую стандарти» (0,51), «пригадую отримані раніше знання» (0,41)). Отже, досліджувані з високими значеннями за цим фактором більш активно використовують свій раніше отриманий досвід (знання, уміння, сформовані стандарти та критерії оцінювання), ніж ті, що демонструють низькі результати за цим показником. Останні більш орієнтуються на новизну поточної інформації, на актуальну ситуацію, не витрачають зусиль на визначення типу завдання, оскільки стратегії та прийоми, які вони використовують, не поєднані у їхній свідомості з певним типом задач.

Зміст останнього (сьомого) фактора пов'язаний з ознаками, що відображають формування позитивного настрою суб'єкта на розв'язання проблеми («Позитивне налаштування на пошук рішення»). До складу фактора увійшли такі полюси ознак: «концентрую увагу на позитивних моментах» (0,73), «відчуваю задоволення» (0,4), «налаштований на успіх» (0,4). Досліджувані з високими значеннями за цим фактором більш налаштовані на успішне розв'язування проблеми, а досліджувані з низькими значеннями більш очікують невдачі, відчуваючи незадоволеність від процесу пошуку варіантів вирішення проблеми.

### **Висновки**

Таким чином, нами були визначені ті узагальнюючі категорії-фактори, які використовують студенти для оцінки та опису самої рефлексивної активності та отриманих в ході її застосування результатів. Наявність семи значущих факторів говорить про достатньо розвинену систему оцінок даної змістовної області свідомості, про сформованість категоріальної структури, функціонування якої забезпечує не лише можливість своєчасно визначити ті аспекти пошуку рішення, які призводять до помилкових дій або

пробуксовування спроб, а й здійснювати суб'єктом поточний моніторинг власної рефлексивної активності. Ефективний процес інтроспективного відстеження когнітивних та регулятивних дій, що задіяні в процесі пошуку рішення проблеми, надає можливість утримувати різноманітні форми своєї активності в фокусі уваги до знаходження необхідного рішення, регулярно проводити оцінювання проміжних та остаточних результатів за критеріями ефективності та вводити заходи щодо їх корекції. Чим більш розширеною (когнітивно-складною) є категоріальна структура, тим більше суб'єкт має можливостей для контролю перебігу інтелектуальної діяльності, для свідомої регуляції власних зусиль, для оцінки наявних когнітивних, метакогнітивних та особистісних ресурсів, необхідних для розв'язування проблем.

### Список літератури

#### References

1. Klymchuk, V. (2006). Faktornyi analiz: vykorystannia u psikholohichnykh doslidzhenniakh [Factor analysis: use in psychological research]. *Praktychna psikholohiya ta sotsialna robota*, 8, 43–48.
2. Petrenko, V. (1988). Psihosemantika Soznaniya [Psychosemantics of Consciousness]. Moscow: Moscow University.
3. Savchenko, O. (2012). Psikholohichniy Analiz Sytuatsiyi [The Psychological Analysis of the Situation]. Kherson: Vyshemyrskyi.
4. Subbotin, V. (2002). Otsenochnyie suzhdeniya. In: Kognitivnaya psihologiya, (pp. 315–332). V. Druzhinin (ed.). Moscow: PER SE.

**Наталія Савелюк**

nsaveliuk@ukr.net

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка,  
Україна

## **ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНОГО ДИСКУРСУ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

*Received March 16, 2015; Revised March, 20, 2015; Accepted April, 5, 2015*

**Анотація.** У статті розкрито загальну специфіку релігійного дискурсу як об'єкта психолінгвістичного дослідження. Обґрунтовано важливість вивчення відповідної сфери комунікативно-мовленнєвої діяльності в ситуації як духовної кризи нашого суспільства, так і складних методологічних пошуків вітчизняної психології. Уточнено визначення поняття «релігійний дискурс» в аспекті філософських, релігієзнавчих, соціологічних та лінгвістичних досліджень. Виокремлено низку його істотних особливостей: наявність такого учасника, як «Бог» («суперагента»), а також посередників між Богом і людьми (пророків, ангелів, «святих»); опора на культові книги й культові споруди як основу для текстового й хронотопного забезпечення; ґрунтування на цінностях, які залишаються «законсервованими» впродовж кількох тисячоліть; залучення специфічної лексики та мовних зворотів; суттєва символічність і метафоричність; обрядовість та абсолютизація значення ритуалу. Указано на необхідність розмежування термінів «релігійна мова», «релігійний стиль», «релігійний текст» і «релігійний дискурс», а також різних реально функціонуючих підтипів останнього («християнського» або «ісламістського», «католицького» чи «православного» й ін.) як переважно абстрактного, родового поняття. В якості теоретичних засад дослідження конкретного релігійного дискурсу названо основні концепти психолінгвістики («знак», «мова», «знання», «когнітивні процеси», «мовленнєва діяльність», «комунікація», «розуміння» та ін.); згадуються як загальновідомі семантичні моделі кодування й розуміння інформації, зокрема мовленнєвого характеру, так і більш специфічні, проте вагомі для дослідження розуміння саме релігійного дискурсу напрацювання, прикладом яких виступає когнітивна теорія метафори.

**Ключові слова:** психолінгвістика, психолінгвістичні особливості, релігійний дискурс, розуміння, когнітивні теорії та моделі.

### **Савелюк Наталія. Психолінгвістические особенности религиозного дискурса (теоретический аспект)**

**Аннотация.** В статье раскрывается общая специфика религиозного дискурса как объекта психолінгвістического исследования. Обосновывается важность изучения соответствующей сферы коммуникативно-речевой деятельности в ситуации как духовного кризиса нашего общества, так и сложных методологических поисков отечественной психологии. Уточняется определение понятия «религиозный дискурс» в аспекте философских, религиоведческих, социологических и лингвистических исследований. Выделяется ряд существенных его особенностей: присутствие такого участника, как «Бог» («суперагента»), а также посредников между Богом и людьми (пророков, ангелов, «святих»); опора на культовые книги и культовые сооружения как основу для текстового и хронотопного обеспечения; базирование на ценностях, которые остаются «законсервированными» в течение нескольких тысячелетий; использование специфической лексики и языковых оборотов; существенная символичность и метафоричность; обрядовость и абсолютизация значения ритуала. Указывается на необходимость разграничения терминов «религиозный язык», «религиозный стиль»,

«религиозный текст» и «религиозный дискурс», а также разных реально функционирующих подтипов последнего («христианского» или «исламистского», «католического» или «православного» и т. д.) как в основном абстрактного, родового понятия. В качестве теоретических оснований исследования реально функционирующего религиозного дискурса перечисляются базовые психолінгвістическіе концепты («знак», «язык», «знания», «когнитивные процессы», «речевая деятельность», «коммуникация», «понимание» и др.), называются как общеизвестные семантические модели кодирования и понимания информации, в частности речевого характера, так и более специфические, но важные для исследования понимания именно религиозного дискурса разработки, примером каких выступает когнитивная теория метафоры.

**Ключевые слова:** психолінгвістика, психолінгвістическіе особенности, религиозный дискурс, когнитивные теории и модели.

### Savelyuk, Nataliya. Psycholinguistic Features of Religious Discourse (Theoretical Aspect)

**Abstract.** The article deals with the overall specificity of religious discourse as an object of psycholinguistic research. The importance of studying of the relevant scope of communicative and language activities in both the spiritual crisis of our society and in difficult methodological search of national psychology is substantiated. The definition of «religious discourse» in terms of philosophical, theological, sociological and linguistic studies is clarified. A wide range of its significant features, namely the presence of such a participant as «God» (a «super agent»), the intermediaries between God and people (prophets, angels, «saints»); reliance on religious books and religious buildings as the basis of the text and time-space support; basing on the values that are «canned» during several millennia; involvement of specific vocabulary and linguistic phrases; significant symbolism and metaphors; ritualism and absolutization of the meaning of a ritual is singled out.

The need to differentiate such terms as «religious language», «religious style», «religious text» and «religious discourse», as well as various really functioning subtypes of the last («Christian» or «Islamist», «Catholic» or «Orthodox» etc.) with its being the most abstract, generic concept is determined. The basic concepts of psycholinguistics («sign», «language», «knowledge», «cognitive processes», «speech activity», «communication», «comprehension» etc.) are singled out as the theoretical principles of researching a particular religious discourse. The author mentions common semantic models of decoding and comprehension of the information (especially those of communicative nature) and more specific ones, being more important for researching the understanding of the religious discourse, with the cognitive theory of metaphor taken as its example.

**Keywords:** psycholinguistics, psycholinguistic peculiarities, religious discourse, comprehension, cognitive theories and models.

### Вступ

Згідно з даними офіційної статистики, кількість віруючих в Україні останнім часом істотно зросла й становить уже понад три чверті від усього населення (V Ukraini 2015). Абстрагуючись від фундаментальних філософських, богословських і власне сакральних-релігійних інтерпретацій феномену віри, пов'язаних з розмірковуваннями на тему її істинності, з психологічного погляду можемо припускати, що вірить кожен, хто сам так вважає й у зв'язку з цим виконує відповідні дії (молиться, відвідує храмові богослужіння, дотримується певних релігійних обрядів, читає спеціальну літературу). Саме з такої позиції в нашій країні й справді на сьогодні більшість тих, хто, щонайменше, приймає факт існування «вищої сили». Тому поглиблення й розширення досліджень релігійних уявлень, цінностей, ідеалів і картини світу загалом як цієї абстрактної

більшості, так і віруючих за більш жорсткими критеріями – вагоме завдання сучасної науки.

Не можна стверджувати, що в Україні ця проблематика опинилася поза сферою належної наукової уваги. Різні аспекти релігійної віри й супутніх феноменів упродовж останніх десятиліть активно вивчаються релігієзнавцями, істориками, культурологами, соціологами, філологами, педагогами та психологами різних напрямів. У психології навіть обґрунтовуються засади втілення духовної парадигми досліджень (Savchyn 2013) як базової, на думку її апологетів, для виходу з хронічної кризи психологічної науки. При цьому духовність асоціюється, насамперед, саме з релігійністю, в аспекті якої розглядають класичні поняття етики й естетики.

Крім того, оскільки сучасна вітчизняна психологія, поряд із філософськими й гуманітарними науками, пробує просуватися ще не дуже звіданим для неї шляхом постнекласичної раціональності (якщо останню в такому контексті взагалі можна називати «раціональністю») та функціонувати в концептуальному просторі постмодернізму, то постає питання про дієві засоби реалізації такого методологічного підходу. Проблема тут очевидна: як саме вивчати й описувати унікальний життєвий досвід особистості, зокрема релігійний, щоб надалі його все таки можна було би порівнювати з досвідом інших, виводячи певні більш загальні закономірності й кореляції? Адже в протилежному випадку, на нашу думку, не йдеться про повноцінну науку – навіть із ліберального погляду постнекласичності.

Вважаємо, що «на виручку» в цьому випадку приходять саме психолінгвістика з усім своїм багатим теоретичним і діагностичним арсеналом, яка, з одного боку, дає змогу досліджувати життя як «породження й прочитання низки текстів», з іншого – користується апробованими емпіричними методиками, що поєднують у собі як ідеографічний, так і номотетичний підходи. Водночас, повертаючись до нашої теми, констатуємо той факт, що потенціал власне психолінгвістики щодо аналізу феноменів релігійності особистості, принаймні в українській психології, досі достатньо не розкритий та не зреалізований.

Отже, назріла необхідність у системних психолінгвістичних дослідженнях релігійних аспектів буття людини, або свідомості так званої «релігійної особистості», її «релігійної картини світу» з усіма відносно універсальними значеннями й унікальними смислами – особистості, яка витворює свій життєвий часо-простір мовними й мовленнєвими засобами. При цьому, оскільки зовнішній і внутрішній світ для людини як суб'єкта віри здебільшого має соціально сконструйований та разом із тим динамічний модус свого осмислення, то більш доцільно, на нашу думку, послуговуватися не поняттями «релігійний текст» чи «релігійна мова», а терміном «релігійний дискурс».

### **Методи дослідження**

Зауважимо, що ми тільки розпочинаємо системне вивчення релігійного дискурсу засобами психолінгвістики, тому спочатку перед нами постає необхідність в узагальненому розгляді її методологічних засад і категорій саме в

такому цільовому ракурсі. Відповідно, будемо послуговуватися переважно теоретичними методами, а саме: аналізом базового термінологічного апарату галузі, абстрагуванням окремих відомих її ідей, узагальненням та систематизацією концепцій, істотних із точки зору дослідження специфіки релігійно зорієнтованої комунікації.

У підсумку здійсимо синтез отриманих теоретичних результатів, які надалі слугуватимуть основою для конструювання психолінгвістичної теоретико-емпіричної моделі функціонування та розуміння релігійного дискурсу.

### **Процедура дослідження**

Спочатку уточнено зміст поняття «особливості», який досить часто використовується не тільки в заголовках публікацій, а й у назвах низки дисертацій. Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (Busel 2005:862) «особливість (-вості)» розглядається як «характерна риса, ознака, властивість кого- чого-небудь», а також як «своєрідність, специфіка чого-небудь». Отже, заявлена тема передбачає розгляд характерних рис релігійного дискурсу поряд з усіма іншими типами дискурсивних практик людини.

Наступний крок – з'ясування змісту термінологічного конструкту «психолінгвістичні особливості». Сучасні українські та російські науковці визначають психолінгвістику як науку про «процес створення та сприймання знаків мови людьми» (Belyanin 2004:8), «мовленнєву діяльність людей у психологічних та лінгвістичних аспектах» (Zasyekina 2002:8), у тому числі «соціальні та психологічні аспекти використання мови у процесах мовленнєвої комунікації та індивідуальної мовленнєво-мислительної діяльності» (Kovshykov 2007:12) а також як наука, що «займається вивченням та описом особливостей творення, розуміння, функціонування та розвитку мовлення» (Gorelov 2001:3). В англійських ресурсах знаходимо посилання, наприклад, на такі твердження: психолінгвістика займається вивченням того, як люди спілкуються за допомогою символів і мовленнєвих навичок; як вони приймають (сприймають), зберігають (репрезентують), а також продукують «слова» (Garman 1996), тобто, іншими словами, когнітивно обробляють вербальну інформацію.

Ці та подібні визначення зорієтували нас, по-перше, на моделі когнітивного й, частково, біхевіористичного підходу в психологічному дослідженні; по-друге, на теорії комунікативних систем у соціальному та психолінгвістичному аспектах їх функціонування; по-третє, на ідеї герменевтики й умовно виокремлюваної «герменевтичної психології», оскільки чи не найвагомішою категорією при описі як прийняття мовного повідомлення, його декодування, так і творення нового повинне бути, на нашу думку, саме «розуміння».

Далі постала необхідність з'ясувати ключові складники термінології сучасної психолінгвістики в їх співвіднесенні зі специфікою релігійного дискурсу. Аналіз описів її предмету й основних завдань знаними науковцями дав підставу виокремити такі вагомні поняття: «знак» і «мова», «інформація» та «знання», «когнітивні процеси» («когнітивна обробка інформації» й ін.), «мовленнєва

діяльність», «комунікація» та «розуміння», «текст» і «дискурс». На особливу увагу також заслуговують «мовна картина світу» та «мовна особистість».

Зазначений перелік, очевидно, не претендує на свою повноту, оскільки надмірне його розростання стало би на заваді необхідній лаконічності теоретичного аналізу. Водночас він є опорним для пошуку й розробки концептуальних засад дослідження психолінгвістичних особливостей осмислення релігійного дискурсу, який, послуговуючись доступними для широкого вжитку словами, має унікальні семантичні й мовленнєво-комунікативні характеристики.

### **Обговорення результатів**

Уже зауважувалося, досі релігійний дискурс в Україні, як і в багатьох інших країнах, був предметом переважно філософських, релігієзнавчих, соціологічних або лінгвістичних досліджень. Так, із погляду сучасної філософії релігії, релігійний дискурс – це сукупність комунікативних дій або подій, спрямованих на трансляцію, збереження та розвиток релігійних уявлень (Prilutskii 2008); соціології – набір певних дій (мається на увазі, насамперед, мовленнєвого характеру), орієнтованих на залучення людини до віри (Bobyreva 2008); лінгвістики – або релігійний християнський текст у «живому спілкуванні», або сукупність актів релігійної комунікації (Vaimuratova 2009).

Поряд із терміном «релігійний дискурс» у сучасних наукових розвідках трапляються поняття «теологічний дискурс», «християнський дискурс» або «ісламістський дискурс», «біблійний дискурс», «православний дискурс» або «протестантський дискурс» і т. ін. Вважаємо, що всі ці види чи жанри («підтексти») входять до складу «релігійного дискурсу» як найбільш узагальненої у цьому випадку категорії. До речі, трапляються й такі семантичні поєднання, як, наприклад, «релігійно-філософський дискурс» «релігійно-популярний дискурс» або «проповідницький дискурс», які уточнюють змістове наповнення, цільову спрямованість і прогнозовану аудиторію відповідної сфери комунікації.

Теоретичний аналіз усе ще нечисленних наукових досліджень релігійного дискурсу, як і власний життєвий досвід спостережування повсякденних фактів, дає підставу виокремити низку його істотних загальних особливостей: наявність такого учасника, як «Бог» («суперагента»), а також посередників між Богом і людьми – пророків, ангелів, «святих»; вагома опора на культові книги й культові споруди як основу для текстового та хронотопного забезпечення; ґрунтування на цінностях, які залишаються «законсервованими» впродовж кількох тисячоліть, незважаючи на історичні зміни чи соціальні розшарування; залучення специфічної лексики й мовних зворотів; суттєва символічність, зокрема метафоричність, схильність до «іносказання»; обрядовість та абсолютизація значення ритуалу.

Усі ці особливості тісно взаємозв'язані й у своїй єдності формують те сприйняття віри та її атрибутів, яке для віруючих узагальнюється в понятті «священного», тоді як для інших осіб воно пов'язане з чимось «загадковим»,



«незрозумілим» або навіть «застарілим». Загалом, поряд із канонічними релігійними текстами й ритуалами в кожний історичний період співіснують специфічні їх прочитання та інтерпретації, що спостерігається й у наш час. Іншими словами, релігійний дискурс – як у своїй основі соціальний феномен – відображає тенденції розвитку суспільства, конкретну культурну, політичну ситуацію у світі чи певній країні, а також етнонаціональні риси окремих регіонів.

Важливим, на думку деяких дослідників, також є розмежування понять «релігійна мова» («мовлення»), «релігійний стиль», «релігійний текст» та власне «релігійний дискурс», що, звісно, пов'язане з традиційною й неодноразово обговорюваною в спеціальних виданнях проблемою диференціювання «тексту» та «дискурсу». Описуючи зміст усіх вищезгаданих термінів, Ю. Чернишова зауважує, що релігійний стиль, як відносно незалежний, досі залишається дискусійним поняттям, оскільки в сучасних умовах релігійна комунікація реалізується через найрізноманітніші жанри всіх стилів; релігійна мова розглядається як форма релігії, що у відносно застиглому своєму вигляді відобразилася та закріпилася у словах («релігійна мовна картина світу»); релігійний текст створюється засобами релігійної мови й може бути як сакральним (священним), так і належати «звичайним» людям; а от релігійний дискурс передбачає залучення релігійних текстів у ситуаціях реальної релігійної комунікації, тобто «живого» релігійного мовлення з усім його жанрово-стильовим багатством (Chernyshova 2012).

Отже, цей тип дискурсу – це сукупність соціальних за формою й релігійних за змістом мовленнєвих дій, тобто поняттям «дискурс» наголошується на процесуальності, динамічності, принциповій незавершеності релігійної комунікації. А необхідність дослідження релігійного дискурсу саме засобами психолінгвістики, з огляду на його мовленнєву природу, не викликає сумнівів. Проте постає логічне питання: наскільки специфічним є цей тип, порівняно, скажімо, із політичним, рекламним, медичним або іншими професійними типами дискурсів? До якої межі він може бути унікальним, щоб його можна було вивчати через традиційні психолінгвістичні схеми та прийоми?

Важливі міркування з цього приводу висловлює К. Хубер. Він, по-перше, стверджує, що як така «загальна релігійна мова» не існує, відповідно, й узагальнений «релігійний дискурс» – це абстракція зі сфери філософії релігії. У цьому випадку мається на увазі, зокрема, своєрідна «релігійна мета-мова», або «мета-дискурс», що передбачає теоретичне виокремлення певних гуманістичних або «ідеалістичних» рис основних релігій з відповідними основними критеріями. Натомість справжній релігійний дискурс завжди виявляється через свої конкретні історичні та соціальні форми: язичницьку, християнську, католицьку, протестантську й ін. (Huber 2002).

Саме такий – конкретний, або реальний, релігійний дискурс, на думку К. Хубера, утворює те, що, наприклад, християни говорять про Бога «інституціонально» (під цим терміном автор, мабуть, має на увазі ритуалізовані, канонічні форми відповідної комунікації) або «де-факто» (тобто в побуті). Предмет дослідницького інтересу при цьому становить те, яким чином віряни

самовиражаються, використовуючи повсякденну мову в контексті власної віри й сповідання певної релігії.

Далі науковець перераховує вагомі для вивчення специфіки релігійного дискурсу питання, серед яких є такі: «Що таке релігійне застосування мови?» та «Що таке релігійний контекст?». Іншими словами, потрібно запитувати самих віруючих про те, як вони використовують поняття «релігія», «віра» й інші терміни, що належать до відповідної сфери; що саме робить для них ту чи іншу ситуацію, контекст, практику (дії) «релігійними» за своїм сенсом. Уважаємо, що в такому розумінні для вивчення особливостей релігійного дискурсу цілком придатні традиційні методи психолінгвістики, у тому числі психосемантики. Наприклад, можна порівнювати конотації таких універсальних понять, як «тіло» чи «краса» в середовищі як священнослужителів (пасторів), так і інших людей, професіоналів (медиків, спортсменів, митців й ін.).

Загалом же ми виходимо на категорію «розуміння» як системотвірну в ракурсі дослідження психолінгвістичних особливостей сприймання та продукування релігійного дискурсу. І якщо в цьому контексті згадати відому біхевіористську формулу «стимул – реакція», у яку вчені намагалися вписати певні «проміжні змінні», то в нашому випадку такою змінною виступатиме саме «розуміння». Адже якщо, уявімо, воно взагалі відсутнє, то мовлення теоретично перетворюється на розтягнуту в часі механічну послідовність не пов'язаних між собою за смыслом або неконгруентних щодо описуваної реальності знаків. Проте навіть теоретично ситуація абсолютного нерозуміння навряд чи можлива, адже, наприклад, проповідь «іновірця» на незнайомій мові зазвичай супроводжується певними паралінгвістичними параметрами, що дають змогу принаймні здогадуватися про окремі її смисли.

Тут варто згадати про стадії або рівні розуміння, які виокремлені ще М. Бахтіним і які в нашому випадку можуть слугувати орієнтиром для наукових розвідок: 1) елементарне психофізіологічне сприймання фізичного знака (наприклад певного слова або ритуального жесту); 2) упізнання його як знайомого або незнайомого, розуміння повторюваного (загального) значення в мові; 3) розуміння його значення в цьому конкретному контексті; 4) активно-діалогічне розуміння («суперечка – згода»), тобто включення в діалогічний контекст, що передбачає його поглиблення (Bakhtin 1979:361).

Конкретизуємо ці рівні на прикладі однієї з типових ситуацій: побачивши та почувши певну вуличну подію – гучну сварку, бійку, аварію тощо, – хтось у натовпі хреститься і каже: «Спаси Господи». На першому рівні розуміння перебуватимуть, мабуть, переважно невіруючі особи, які напівсвідомо чи підсвідомо (механічно) просто «бачать» відповідні жести, «чують» ці слова. На другому рівні – ті, хто, сприйнявши жест «хреститися», автоматично віднесуть його «автора» до категорії віруючих людей («свій», «о, ти диви, який набожний» і т. ін.). На третьому – особи, які внутрішньо більш детально прокоментують цю ситуацію, спробувавши чіткіше прояснити для себе, чи це жест просто забобонної людини, чи справді глибоко віруючої («так смішно, похапцем хреститися» або, навпаки, «яка християнська скорбота в очах...»). І, нарешті, на

четвертому – люди, які можуть розпочати складні внутрішні міркування або навіть вступити в діалог із тим Іншим, хто перехрестився – наприклад, із приводу того, що побачена подія є свідченням «кари Божої за людські гріхи».

У цій та безлічі інших ситуацій психолог, володіючи арсеналом сучасних психолінгвістичних засобів, може дослідити змістовні та зовнішньо-формальні особливості подібних діалогів як релігійних за своїм сенсом дискурсів, порівнявши їх з іншими типами комунікації. У наведеному прикладі це буде порівняння з висловлюваннями й супутніми паралінгвістичними виражальними засобами тих осіб, які в описаній ситуації згадають, скажімо, про складну соціальну обстановку в країні (політичний або економічний дискурс), недоліки сімейного та суспільного виховання (педагогічний дискурс) тощо. Подібні дослідження дадуть змогу відповісти на вище поставлені запитання, у тому числі про те, які саме специфічні мовленнєві складники, контекстні чинники й психологічні феномени у своєму взаємозв'язку роблять дискурс саме релігійним.

При цьому, насамперед, потрібно пам'ятати про те, що будь-який дискурс, його сприймання, декодування, розуміння пов'язані з актуалізаціями певних систем знань як ментальних репрезентацій фактів у своїх взаємозв'язках. З огляду на свою специфіку, зміст релігійного дискурсу посідає в цьому аспекті унікальне місце. Адже його основні поняття, як і символи віри загалом, за своїм змістом – апріорні та трансцендентні, тобто належать до сфери гранично абстрактних й узагальнених знань. Водночас факти своєї буденної подієвості віруюча людина осмислюватиме й, відповідно, словесно відтворюватиме як «живі докази присутності Бога на землі».

У цьому контексті доречно згадати про міркування С. Штайера, який слушно вказує на принципову метафоричність релігійного дискурсу як його конститутивну ознаку (Sztajer 2006). Учений загалом стверджує, що саме створення й використання метафор є незамінним складником розумових здібностей людини та її здатності використовувати мову. Й особливо релігійний дискурс – це якраз той випадок, коли метафора є не лише «стилістичним трюком» чи «декоративним» елементом, а справді відіграє фундаментальну роль для осмислення та передавання релігійного досвіду. Згадуючи ж особливо корисні для лінгвістичного аналізу релігійного дискурсу розробки, С. Штайєр відсилає нас, зокрема, до когнітивної теорії метафори Дж. Лакоффа й М. Джонсона.

Погоджуючись із відповідними ідеями, вважаємо, що за своїм змістом і формою релігійний дискурс значно ближчий до художнього стилю мовленнєвої діяльності, ніж до наукового, принаймні в його класичних канонах, що й спричиняє традиційне неприйняття релігійних ідей «канонічними» науковцями.

Водночас, крім специфічних когнітивних теорій, корисними орієнтирами при дослідженні окресленої сфери повинні бути й загальні моделі кодування та розуміння інформації – «ранньої семантичної пам'яті», «послідовної переробки», «паралельної переробки», «зустрічної переробки», а також власне моделі розуміння мовлення – модель «переходу до глибинних семантичних рівнів», «процесу, що повертається», «активації», моделі «сіткові» та «множин, що

перекриваються» й ін. (Druzhynin 2002). У будь-якому випадку розуміння релігійного дискурсу повинне розглядатися як нелінійний, складно структурований, багаторівневий процес, який принципово у своєму як історичному, так і індивідуально-особистісному аспектах є циклічно-незавершуваним актом.

### **Висновки**

Отже, дослідження психолінгвістичних особливостей релігійного дискурсу – важливе та актуальне завдання сучасної науки з огляду як на складний духовний стан нашого суспільства, так і на апробацію новітніх для української психології методологічних орієнтирів, пов'язаних із відомим «лінгвістичним поворотом» гуманітарних галузей знання. І в цьому контексті саме поняття «дискурс» адекватно відображає динамічність, нестабільність навіть тисячоліттями «законсервованих» релігійних цінностей в умовах потужних впливів постмодерного культурного середовища.

Теоретичний аналіз базових напрацювань сучасної психолінгвістики дає змогу виокремити ключові орієнтири для наступних наших досліджень: загальні та більш специфічні когнітивні, у тому числі семантичні, моделі процесів обробки інформації, теорії соціального конструювання реальності в комунікативних системах різних рівнів, а також ідеї психологічної герменевтики. У підсумку виходимо на категорію «розуміння» як системотвірну для побудови психолінгвістичної теоретико-емпіричної моделі сприйняття й продукування релігійного дискурсу.

### **Список літератури**

#### **References**

1. Baimuratova, U. (2010). *Elementy Religioznogo Diskursa v Khudozhestvennoi Kartine Mira: Leksicheskyi Aspekt: avtoreferat dissertatsii [Elements of Religious Discourse in Artistic Picture of the World: Lexical Aspect]*. Samara.
2. Bakhtin, M. (1979). *K Metodologii Gumanitarnykh Nauk [The Methodology of the Humanities]*. Moscow: Iskusstvo.
3. Belyanin, V. (2004). *Psikholingvistika [Psycholinguistics]*. Moscow: Flinta.
4. Bobyreva, Ye. (2008). Religiozniy diskurs: tsennosti i zhanry [Religious discourse: values and genres]. *Knowledge. Understanding. Ability*, 1, 162 – 167.
5. Busel, V. (2005). *Velykyi Tlumachnyi Slovyk Suchasnoii Ukrainiskoi Movy [Explanatory Dictionary of the Contemporary Ukrainian Language]*. Kyiv: Perun.
6. Chernyshova, Yu. (2012). Religiinyi tekst, styl, dyskurs: utochnennia poniat [Religious text, style, discourse: clarification of the notions]. *Studia Linguistica*, 6(2), 361–365.
7. Druzhynin, V. (2002). *Kognitivnaya Psikhologia [Cognitive Psychology]*. Moscow: PER SE.
8. Garman, M. (1996). *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Gorelov, I. (2001). *Osnovy Psikholingvistiki [Fundamentals of Psycholinguistics]*. Moscow: Labirint.
10. Huber, C. (2000). *Speaking of God*. Washington, DC: Council for Research in Values and Philosophy.
11. Kovshykov, V. (2007). *Psikholingvistika. Teoria Rechevoi Deyatelnosti [Psycholinguistics. The Theory of Speech Activity]*. Moscow: AST.

12. Prilutsky, A. (2008). *Semioticheskoye Prostranstvo Religioznogo Diskursa kak Predmet Religiovedcheskogo Isledovaniia: avtoreferat dissertatsii [Semiotic Space of Religious Discourse as a Subject of Religious Studies]*. S.-Petersburg.
13. Savchyn, M. (2013). *Dukhovna paradygma psykhologii [Spiritual Paradigm of Psychology]*. Kyiv: Akademydav.
14. Sztajer, S. (2006). How is religious discourse possible? The Constitutive Role of Metaphors in Religious Discourse. *Lingua ac communitas*. Retrieved 27.02.2015 from [http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua\\_16/SZTAJER.pdf](http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_16/SZTAJER.pdf)
15. V Ukraini zrosla kilkist viruyuchykh [Increasing number of believers in Ukraine]. Retrieved 16.02.2015 from <http://catholicnews.org.ua/v-ukrayini-zrosla-kilkist-viruyuchih>
16. Zasyekina, L., Zasyekin, S. (2002). *Vstup do Psykholingvistyky [Introduction to Psycholinguistics]*. Ostroh: Ostroh Academy.

**Federico Soriano**

fedeg.soriano@gmail.com

Buenos Aires University, Buenos Aires, Argentina

**Julieta Fumagalli**

fumagallijulieta@gmail.com

**Diego Shalom**

diegoshalom@gmail.com

National Scientific and Technical Research Council (CONICET)

Buenos Aires, Argentina

**Julia Carden**

juliacarden@gmail.com

Buenos Aires University, Buenos Aires, Argentina

**Geraldine Borovinsky**

gborovinsky@ineco.org.ar

**Facundo Manes**

fmanes@ineco.org.ar

**Macarena Martínez-Cuitiño**

mariamacarenamartinez@gmail.com

Institute of Cognitive Neurology (INECO), Buenos Aires, Argentina

## SEX DIFFERENCES IN A SEMANTIC FLUENCY TASK?

*Received April, 28, 2015; Revised May, 7, 2015; Accepted May, 12, 2015*

**Abstract.** It is a well-documented empirical fact that men and women perform differently in language tasks involving various semantic categories. The sex-by-category effect has been reported in several languages and through different tasks. The results of these studies agree that some semantic categories are preferentially male while others are preferentially female, but which categories are associated with one gender or the other varies across studies. In our study, we tested a group of undergraduate native Spanish speakers from Argentina on a written semantic fluency task. Participants were tested on ten semantic categories, five from the Living Things domain (LT) and five from the Non-Living Things domain (NLT). While women retrieved more items than men across categories, differential output was only significant in five categories: *animals*, *vegetables* (LT), *furniture* and *utensils* (NLT) for females and *tools* (NLT) for males.

**Keywords:** *semantic categories, semantic fluency, gender, semantic domains, living things, non-living things.*

**Соріано Федеріко, Фумагаллі Джульєтта, Шалом Дієго, Карден Джулія, Боровінські Джеральдін, Манес Факундо, Мартінез-Квітіньйо Макарена. Чи існують гендерні відмінності в тесті на семантичну біжучість?**

**Анотація.** Згідно з емпіричними даними багатьох досліджень чоловіки й жінки неоднаково виконують мовні завдання на основі різних семантичних категорій. Гендерний ефект у виборі категорії під час виконання різноманітних завдань на матеріалі декількох мов вже досить вивчений. Результати цих досліджень засвідчили, що деякі семантичні категорії видаються «чоловічими», а інші – «жіночими». Проте питання, з якою статтю

асоціюється певна категорія, залишається й досі відкритим, позаяк не має переконливих емпіричних даних. Автори цього дослідження провели експеримент із групою аргентинських студентів – носіїв іспанської мови, в якому вони мали в письмовій формі виконати завдання на семантичну біжучість. Учасникам було запропоновано по п'ять семантичних категорій з розряду істот та неістот. Хоча респонденти жіночої статі й надали більшу кількість слів з різних категорій, значущі відмінності зафіксовано лише в п'яти категоріях. Для жінок – це категорії *тварин*, *овочів* (назви істот), *меблів* й *домашнього начиння* (назви неістот), а для чоловіків – категорія *інструментів* (назви неістот).

**Ключові слова:** *семантичні категорії, семантична біжучість, гендер, семантичний простір, назви істот, назви неістот.*

**Сориано Федерико, Фумагалли Джульетта, Шалом Диего, Карден Джулія, Боровински Джеральдин, Манес Факундо, Мартинез-Куитиньє Макарена.** **Существуют ли гендерные отличия в тесте на семантическую беглость?**

**Аннотация.** Согласно эмпирическим данным многих исследований мужчины и женщины неодинаково выполняют речевые задания на основе различных семантических категорий. Гендерный эффект в выборе категории при выполнении различных задач на материале нескольких языков уже достаточно изучен. Результаты этих исследований показали, что некоторые семантические категории – «мужские», а другие – «женские». Однако вопрос, с каким полом ассоциируется определенная категория, остается до сих пор открытым, поскольку не имеет убедительных эмпирических данных. Авторы настоящего исследования провели эксперимент с группой аргентинских студентов – носителей испанского языка, в котором те должны были в письменной форме выполнить задание на семантическую беглость. Участникам было предложено по пять семантических категорий из разряда одушевленных и неодушевленных предметов. Хотя респонденты женского пола и предоставили большее количество слов из разных категорий, значимые различия зафиксированы только в пяти категориях. Для женщин – это категории *животных*, *овощей* (одушевленные предметы), *мебели* и *домашней утвари* (неодушевленные предметы), а для мужчин – категория *инструментов* (неодушевленные предметы).

**Ключевые слова:** *семантические категории, семантическая беглость, гендер, семантическое пространство, одушевленные и неодушевленные предметы.*

## Introduction

Over the last few years, a vast amount of research in the field of cognitive science has focused on how the mind stores and processes semantic categories. Studies conducted with healthy as well as brain-injured patients have led to the development of some theoretical assumptions that lay the foundations for current and future research: (i) different semantic categories are stored and processed in different cortical regions; (ii) a sex-by-category interaction is observed in both healthy and brain-injured patients.

The first assertion is less controversial than the second (even though it is more difficult to test empirically), and studies have yielded conflicting results. However, most researchers agree that living things (LT) and nonliving things (NLT) seem to be processed by different cortical circuits. Some theories supporting the notion of sex differences in language processing have suggested the possibility that the sexes differ in terms of laterality, which would explain the differential performance of males and females in fluency and naming tasks (Halpern 2012). In a study using functional neuroimaging to compare and contrast hemispheric activation patterns in

males and females during an object naming task, Garn et al. (2009) came across two robust and barely-surprising results: activation was highly similar across genders. No significant differences or lateralized peaks of activation were observed for males versus females.

Many more research studies have been conducted to investigate the second theoretical assumption mentioned above, which is the focus of the current study. Several studies have shown that men and women show differential performance on various types of semantic tasks, with the most common being picture naming and semantic fluency (Halpern 2012), and most report a sex-by-category interaction (Barbarotto, Laiacona, Macchi & Capitani 2002; Capitani, Laiacona & Barbarotto 1999; Laws 1999, 2004; Laws, Evans, Hodges & McCarthy 1995). Although some categories are prominently female and others often appear to be male, these findings are not consistent across studies. While some authors suggest sex differences appear in general domains (i.e., women do better with living things and men with artificial objects), others argue that more subtle differences within categories must be accounted for. Specifically, *plants*, *fruits*, and *vegetables (included in LT)* and *furniture (included in NLT)* are usually defined as female categories and *tools* and *vehicles (both included in NLT)* are usually defined as male categories. The category of *animals* is controversial, with some authors attributing it to women and others to men (Laws 2004; Marra 2007; McKenna & Parry 1994). Capitani *et al.* (1999) conducted a fluency task with 266 healthy participants and reported no significant differences between male and female performance. Scotti *et al.* (2010) suggested that the category *animals* is heterogeneous and that males and females may perform better on sub-categories within the larger animal category. These authors collected familiarity ratings from males and females for different subtypes of animals and found that men seem to have better familiarity with *hunted/fished* animals only.

For a long time, there have been two opposing lines of thought aiming to explain the sex-by-category interaction: the first interpretation is based on the Domain Specific Hypothesis (DSH) (Caramazza & Shelton 1998) and assumes that the evolution of cortical development produced specialized and dissociated neural connections for different categories (these authors focused their work on *plants*, *animals* and *tools*) and that males and females have developed specialized brain circuits in those specific areas. The second hypothesis maintains that the acquisition of conceptual representations is experience-dependent and that concepts are represented in sensory and motor cortical circuits, which are learning-based cell assemblies. The social and cultural roles men and women have in each society would account for the difference in the performance on semantic tasks. Gainotti *et al.* (2012) asked elderly (60–80 years old) and young (undergraduate students aged 20–30) participants to perform a semantic familiarity task in two modalities: verbal and pictorial. The authors hypothesized that sex differences would occur among the elderly participants but not the younger ones, given how social roles have changed in modern society. Results supported their hypothesis, which suggests that differences in semantic performance between the sexes are experienced-based. It should be noted that some authors (Laws 1999) have questioned the validity of



familiarity tasks, given that several studies have found that women often assign a higher familiarity rating than men in all categories. We did not focus on that issue for the current paper but plan to address it in a future investigation.

In line with previous work, the aim of this study was to compare male versus female performance on a written semantic fluency task including ten categories from both domains (LT and NLT) and to assess whether differences found in English speakers would also be observed in native Spanish speakers from Argentina.

### Methods

*Subjects.* Sixty-four healthy undergraduate participants (32 women and 32 men) took part in this research. The mean age of men was 21 years ( $SD = 5.94$ ) and the mean age of women was 21 years ( $SD = 3.55$ ).

*Task.* Participants performed a semantic written fluency task in which they had to write as many items as possible from ten different semantic categories in one minute. Four categories are included in the LT domain (animals, fruits, vegetables and body parts) and six in the NLT domain (tools, utensils, furniture, vehicles, clothing and musical instruments).

Before statistical analyses, the databases for each category were revised and “cleaned” according to internal criteria. Superordinate categories (i.e., “birds”, “insects”, “citrus”, “vegetables”, “wind instruments”) were not accepted, and neither were subtypes (e.g., dog breeds such as Cocker or Siberian, or vegetable subtypes such as white vs. black potatoes). We also removed all synonyms from the database and when participants produced them, only the first was kept as a valid response.

*Data analysis.* To compare differences between semantic domains (LT and NLT) and genders, we performed a paired *t*-test. Next, we conducted a repeated measures ANOVA (2x10) to test for differences between sexes in each of the ten semantic categories evaluated. Finally, we conducted paired *t*-tests to detect which categories resulted in sex differences.

### Discussion and results

The first analysis revealed differences between men and women in LT ( $t_{(62)} = 3.34$ ;  $p = .001$ ), with women performing comparatively better, but no significant differences were observed in NLT ( $t_{(62)} = 1.01$ ;  $p = .315$ ). See **Table 1**.

*Table 1*

**Mean number of items produced and SD for males and females on the different semantic domains (LT vs. NLT)**

Domain	Male		Female	
	Mean	SD	Mean	SD
LT	52.72	9.70	60.44	8.72
NLT	62.22	12.72	65.41	12.45

The second statistical analysis revealed differences between categories within each gender ( $F_{(1,62)} = 4.30$ ;  $p < .05$ ; **Table 2**).

Table 2

**Mean number of items produced and SD for males and females on the different semantic categories**

Categories	Male		Female	
	Mean	SD	Mean	SD
Animals	15.06	3.68	18.00	3.39
Tools	9.13	3.00	7.50	2.27
Fruits	12.91	3.03	14.03	2.78
Musical Instruments	12.38	2.98	12.09	2.53
Vegetables	8.84	2.84	11.00	2.99
Furniture	7.69	2.44	9.00	2.74
Body parts	15.91	3.49	17.41	3.24
Utensils	8.78	2.47	10.38	2.86
Vehicles	11.19	2.38	11.88	2.98
Clothing	13.06	3.40	14.56	3.54

Finally, given the differences observed between domains and categories in the two statistical analyses reported above, we performed an additional paired *t*-test to find out which categories led to sex differences. Results showed that men performed better than women on *tools* only ( $p < .05$ ). Women, on the other hand, performed better than men on *animals* ( $p < .01$ ), *vegetables* ( $p < .01$ ), *furniture* ( $p < .05$ ) and *utensils* ( $p < .05$ ).

### Conclusions

The purpose of this study was to identify semantic differences between men and women in a written semantic fluency task assessing native Spanish speakers from Argentina. As reported by other authors (Capitani et al. 1999; Laws 1999, 2004; Marra 2007; McKenna & Parry 1994), there were statistically significant differences between LT and NLT. While women retrieved more items than men in both domains, the difference was only significant for LT.

We also observed sex differences in five out of ten categories tested. Within the category of LTs, women produced relatively more *animals* and *vegetables* than men. Within the NLT domain, men were better at retrieving *tools* and women were better at producing *furniture* and *utensils*.

Within the LT category, other studies (Capitani et al. 1999; Laws 2004) found that women perform better on *vegetables* and *fruits*. Our results only support the female advantage for retrieving *vegetables*. Our data also show a female advantage for producing *animals*. This is a controversial category: some studies show that women perform better with *animals*, since women tend to be better with LTs (Laws 2000), but other authors have found an advantage for men in this category (Marra 2007; McKenna & Parry 1994). Another complex category is body parts. Some

authors include this category in the LT domain. In the current study, we did not find any difference between sexes for body parts.

For the NLT domain, other studies have found that males perform better with *tools* (Barbarotto, Laiacona & Capitani 2008; Laws 2004) and females perform better with *furniture* (Marra 2007). Our results support these results and also show a female advantage for retrieving *utensils*.

Even though other studies with young adults did not find differences between the sexes (Gainotti, Ciaraffa, Silveri & Marra 2010; Moreno-Matínez 2008), in our study, there were sex differences among undergraduate students (mean age 21.11; SD= 4.86). The researchers who did not find differences between the sexes in younger adults support the experience-dependent hypothesis. Therefore, our results are at variance with this hypothesis and set the basis for future research testing the DSH (Caramazza & Shelton 1998).

Barbarotto *et al.* (2008) found sex differences across categories in healthy young children and adults using an oral naming task. Male children between 3 and 5 years old, as well as healthy male adults, performed better than their female counterparts on oral naming of *tools* and *vehicles*. There was also an adult female advantage for *fruits* and *vegetables*, which was not observed in children. These authors suggest that their findings support the DSH (Caramazza & Shelton 1998) and that the female advantage appears only after puberty as a result of hormonal changes. This leads us to think that the differences we found in our study could also be present in children. In the future, we will expand our sample to pre-school and primary school children as well as high school teenagers using a fluency task. If the differences we found also appear in children and adolescents, this will provide even stronger support for the DSH (Caramazza & Shelton 1998).

## References

1. Barbarotto, R., Laiacona, M., & Capitani, E. (2008). Does sex influence the age of acquisition of common names? A contrast of different semantic categories. *Cortex*, 44(9), 1161–1170. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2007.08.016>
2. Barbarotto, R., Laiacona, M., Macchi, V., & Capitani, E. (2002). Picture reality decision, semantic categories and gender. A new set of pictures, with norms and an experimental study. *Neuropsychologia*, 40, 1637–1653. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0028-3932\(02\)00029-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0028-3932(02)00029-5)
3. Barbarotto, R., M. Laiacona & E. Capitani. (2008). Does sex influence the age of acquisition of common names? A contrast of different semantic categories. *Cortex*, 44(9), 1161–1170.
4. Capitani, E., Laiacona, M., & Barbarotto, R. (1999). Gender affects word retrieval of certain categories in semantic fluency tasks. *Cortex*, 35, 273–278. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70800-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70800-1)
5. Caramazza, A., & Shelton, J. R. (1998). Domain-specific knowledge systems in the brain: The animate-inanimate distinction *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 1–34. doi: <http://dx.doi.org/10.1162/089892998563752>
6. Gainotti, G., Ciaraffa, F., Silveri, M. C., & Marra, C. (2010). Different views about the nature of gender-related asymmetries in task based on biological or artefact categories. *Behavioural Neurology*, 22(3–4), 81–90. doi: <http://dx.doi.org/10.1155/2010/410858>
7. Gainotti, G., P. Spinelli et al. (2012). Asymmetries in gender-related familiarity with different semantic categories. Data from normal adults. *Behavioural Neurology*, 27(2), 175–181.

8. Garn, C., Allen, M. D., & Larsen, J. D. (2009). An fMRI study of sex differences in brain activation during object naming. *Cortex*, 45, 610–618. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2008.02.004>
9. Halpern, D. (2012). *Sex Differences in Cognitive Abilities*. New York: Psychology Press.
10. Laws, K. R. (1999). Gender affects latencies for naming living and nonliving things: implications for familiarity. *Cortex*, 35, 729–733.
11. Laws, K. R. (2000). Category-specificity naming errors in normal subjects: the influence of evolution and experience. *Brain and Language*, 75, 123–133. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/brln.2000.2348>
12. Laws, K. R. (2004). Sex differences in lexical size across semantic categories. *Personality and Individual Differences*, 36, 23–32. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00048-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00048-5)
13. Laws, K. R., Evans, J. J., Hodges, J. R., & McCarthy, R. A. (1995). Naming without knowing and appearance without association: Evidence for constructive processes in semantic memory? *Memory*, 3/4, 409–434.
14. Marra, C., M. Ferraccioli & Guido Gainotti. (2007). Gender-Related Dissociations of Categorical Fluency in Normal Subjects and in Subjects With Alzheimer's Disease. *Neuropsychology*, 21(2), 207–211.
15. McKenna, P., & Parry, R. (1994). Category-specificity in the naming of natural and man-made objects. *Neuropsychological Rehabilitation*, 4, 255–281. doi: 10.1080/09602019408401461
16. Moreno-Matínez, F. J., K. R. Laws & J. Schultz. (2008). The impact of dementia, age and sex on category fluency: Greater deficits in women with Alzheimer's disease. *Cortex*, 44(9), 1256–1264.
17. Scotti, S., M. Laiacona & E. Capitani. (2010). Brain damage and semantic category dissociations: is the animals category easier for males? *Neurological Sciences*, 31, 483–489.

Олеся Турчак  
turchak\_o@mail.ru

Національний університет біоресурсів і природокористування України

## ЕФЕКТИВНІСТЬ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОГО ТРЕНІНГУ ЯК ЗАСОБУ ЗНИЖЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У СИТУАЦІЯХ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ

*Received March, 10, 2015; Revised March, 31, 2015; Accepted April, 11, 2015*

**Анотація.** Мета дослідження – аналіз ефективності когнітивно-поведінкового тренінгу як засобу зниження вербальних проявів тривожності в ситуаціях емоційної напруги. Відповідно до поставленої мети в статті відображено результати апробації когнітивно-поведінкового тренінгу з формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги. У дослідженні взяли участь 40 осіб, студентів першого курсу природничих спеціальностей. І експериментальна, і контрольна групи склалися із 20 чоловік (10 хлопців і 10 дівчат у кожній). Установлено, що проведення когнітивно-поведінкового тренінгу сприяло зниженню рівня мовленнєвої тривожності ( $t=6,3$ ;  $n=20$ ; при  $p\leq 0,05$ ), ситуативної тривожності ( $t=3,7$ ;  $n=20$ ; при  $p\leq 0,05$ ) й особистісної тривожності ( $t=7,1$ ;  $n=20$ ; при  $p\leq 0,05$ ) студентів експериментальної групи. Крім того, у представників експериментальної групи виявлено значне зниження показників емоційної лабільності ( $t=5$ ;  $n=20$ ; при  $p\leq 0,05$ ), а також збільшення показників інтровертованості ( $t=2,1$ ;  $n=20$ ; при  $p\leq 0,05$ ). Отримані дані свідчать про те, що проведений зі студентами експериментальної групи тренінг сприяє розвитку навичок саморегуляції студентів, розвиває в них стійкість до ситуацій емоційної напруги, а також формує готовність до спілкування з іншими людьми. Це дає змогу стверджувати, що когнітивно-поведінковий тренінг – ефективний засіб зниження вербальних проявів тривожності в ситуаціях емоційної напруги.

**Ключові слова:** когнітивно-поведінковий тренінг, вербальні прояви тривожності, ситуації емоційної напруги, мовленнєва тривожність, ситуативна тривожність, особистісна тривожність, емоційна лабільність, інтровертованість.

### **Turchak, Olesia. Efficiency of Cognitive Behavioral Training as a Means of Reducing Verbal Manifestations of Anxiety Under Emotional Stress**

**Abstract.** As the aim of the research the author defines the analysis of the efficacy of cognitive-behavioral training as a mean of reducing verbal manifestations of anxiety in situations of emotional stress. In accordance with the intended aim, the article presents the results of testing of cognitive-behavioral training for the formation of control over verbal manifestations of students' anxiety in situations of emotional stress. In this study they participated 40 first-year students of natural specialties. Both experimental and control group consisted of 20 people (10 boys and 10 girls in each). As a result, it was found that the cognitive-behavioral training helped to reduce the level of speech anxiety ( $t = 6.3$ ;  $n = 20$ ,  $p\leq 0.05$ ), situational anxiety ( $t = 3.7$ ;  $n = 20$ ,  $p\leq 0.05$ ) and trait anxiety ( $t = 7.1$ ;  $n = 20$ ,  $p\leq 0.05$ ) of students in the experimental group. Furthermore, the students in the experimental group showed significant reduction in emotional lability ( $t = 5$ ,  $n = 20$ ,  $p\leq 0.05$ ), as well as increased introversion ( $t = 2.1$ ;  $n = 20$ ,  $p\leq 0.05$ ). The findings suggest that the training contributes to the development of self-regulation skills of students, who have developed resistance to emotional stress situations, and also forms the willingness to communicate with other people. This suggests that cognitive-behavioral training is an effective means of reducing verbal manifestations of anxiety in situations of emotional stress.

*Keywords: cognitive-behavioral training, verbal manifestations of anxiety, emotional stress situation, speech anxiety, situational anxiety, trait anxiety, emotional lability, introversion.*

**Турчак Олеся. Эффективность когнитивно-поведенческого тренинга как средства снижения вербальных проявлений тревожности в ситуациях эмоционального напряжения**

**Аннотация.** Цель исследования – анализ эффективности когнитивно-поведенческого тренинга как средства снижения вербальных проявлений тревожности в ситуациях эмоционального напряжения. В соответствии с поставленной целью в статье отражены результаты апробации когнитивно-поведенческого тренинга по формированию контроля над вербальными проявлениями тревожности студентов в ситуациях эмоционального напряжения. В исследовании приняли участие 40 человек, студентов первого курса естественных специальностей. И экспериментальная, и контрольная группы состояли из 20 человек (10 юношей и 10 девушек в каждой). Установлено, что проведение когнитивно-поведенческого тренинга способствовало снижению уровня речевой тревожности ( $t = 6,3$ ;  $n = 20$ , при  $p \leq 0,05$ ), ситуативной тревожности ( $t = 3,7$ ;  $n = 20$ , при  $p \leq 0,05$ ) и личностной тревожности ( $t = 7,1$ ;  $n = 20$ , при  $p \leq 0,05$ ) студентов экспериментальной группы. Кроме того, у студентов экспериментальной группы обнаружено значительное снижение показателей эмоциональной лабильности ( $t = 5$ ,  $n = 20$ , при  $p \leq 0,05$ ), а также увеличение показателей интровертированности ( $t = 2,1$ ;  $n = 20$ , при  $p \leq 0,05$ ). Полученные данные свидетельствуют о том, что проведенный со студентами экспериментальной группы тренинг способствует развитию навыков саморегуляции студентов, развивает у них устойчивость к ситуациям эмоционального напряжения, а также формирует готовность к общению с другими людьми. Это позволяет утверждать, что когнитивно-поведенческий тренинг является эффективным средством снижения вербальных проявлений тревожности в ситуациях эмоционального напряжения.

**Ключевые слова:** когнитивно-поведенческий тренинг, вербальные проявления тревожности, ситуации эмоционального напряжения, речевая тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, эмоциональная лабильность, интровертированность.

## **Вступ**

У ситуаціях навчальної діяльності, пов'язаних з оцінюванням знань та навичок, у студентів часто виникає стан тривожності, який негативно впливає на мовленнєву діяльність. У контексті оптимізації навчання це обумовлює важливість розробки способів подолання тривожності, зокрема й із метою зменшення її вербальних проявів. За К. Е. Ізардом, існує три способи усунення негативного емоційного стану: 1) за допомогою іншої емоції; 2) за допомогою моторної регуляції; 3) за допомогою когнітивної регуляції (Izard 1999). Перший спосіб регуляції передбачає усвідомлювані зусилля, спрямовані на активацію іншої емоції, протилежної до тієї, яку людина переживає й хоче усунути. Другий спосіб передбачає використання фізичної активності для усунення стану емоційної напруги. Третій спосіб пов'язаний із використанням уваги й мислення для усунення небажаної емоції або встановлення контролю над останньою.

Погоджуючись із думкою О. О. Леонтьєва про те, що стратегія мовленнєвої поведінки залежить від аналізу конкретної ситуації (Leontiev 1997), уважаємо, що в контексті навчальної діяльності студентів найбільш актуальним способом боротьби з мовленнєвою тривожністю є метод

когнітивної регуляції. Когнітивно-поведінкова терапія як самостійний напрям виокремилась із галузі модифікації поведінки й поведінкової терапії (А. Бандура, А. Бек, А. Елліс, Д. Мейхенбаум). Цей підхід призначений для зміни когнітивних образів, думок та патернів мислення для того, щоб допомагати людям у подоланні емоційних та поведінкових проблем. Він ґрунтується на теорії, згідно з якою поведінка й емоції частково обумовлені когніціями та когнітивними процесами, змінювати які можна навчитися. Основа цієї теорії – принцип модифікації поведінки для виявлення наявних когніцій і виокремлення тих із них, які створюють проблеми. Поведінкові техніки використовують для усунення небажаних когніцій, пропонування нових патернів мислення й способів продумування проблем і для підкріплення цих нових когніцій. Ці техніки включають: 1) реєстрацію бажаних і небажаних когніцій та фіксацію умов їх появи; 2) моделювання нових когніцій; 3) використання уяви для візуалізації того, як нові когніції можуть бути співвіднесені з бажаною поведінкою й емоційним благополуччям; 4) використання цих нових когніцій на практиці в реальних ситуаціях, щоб вони стали звичним образом мислення суб'єкта (Korsini 2003).

В одній з наших попередніх робіт вивчалися наявні когнітивно-поведінкові методики, спрямовані на подолання стану емоційної напруги (Kogobko 2010). Проведений аналіз продемонстрував відсутність у сучасній психологічній практиці розробленого тренінгу для зменшення вербальних проявів тривожності. Саме тому розроблено когнітивно-поведінкову тренінгову програму, основна мета якої – зменшення вербальних проявів тривожності, що виникає в студентів у ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю (Turchak 2014).

Програму розроблено для студентів перших курсів вищих навчальних закладів. Саме під час навчання на першому курсі в них простежуємо процес активного формування соціальної зрілості, становлення особистісних рис; розвиваються такі особистісні якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність й уміння оволодіти собою. Проте фахівці в галузі психології та фізіології наголошують, що здатність індивіда 17–19 років до свідомої регуляції своєї поведінки розвинена не повністю, що демонструє потенційні можливості вдосконалення в першокурсників необхідних навичок саморегуляції (Bohonkova 2005).

Розробляючи тренінгову програму корекції вербальних проявів тривожності, ми ґрунтувалися на точці зору когнітивних терапевтів (А. Елліс, А. Бек, Дж. Бек, Д. Майхенбаум, Т. Дзурілла, М. Голфрід), що кожна ситуація породжує в індивіда автоматичну думку, а остання, зі свого боку, породжує емоцію. Звідси випливає, що розвиток у студентів раціонального мислення сприятиме пригніченню негативних емоцій у навчальній діяльності. Це призведе до зменшення інтенсивності ситуативної тривожності, що, відповідно, сприятиме зменшенню вербальних проявів тривожності в їхньому мовленні. Отже, на нашу думку, ключове в боротьбі з вербальними проявами тривожності навчання студентів раціонального мислення в стресових ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю.

Відповідно до мети основними завданнями тренінгу визначено: 1) зниження інтенсивності ситуативної тривожності студентів, що виникає в ситуаціях емоційної напруги, пов'язаних із навчальною діяльністю; 2) зменшення вербальних проявів тривожності студентів; 3) розвиток їхніх комунікативних навичок; 4) розвиток соціальних навичок студентів.

Логіка побудови когнітивного тренінгу зумовила необхідність виокремлення трьох його етапів. Перед початком тренінгу здійснюється спеціальний мотивувальний етап, який проходить у формі бесіди з майбутніми учасниками тренінгової групи. Мета цього етапу – проінформувати студентів щодо цілей тренінгу, сприяти усвідомленню існуючої проблеми, мотивувати бажання студентів стати членами тренінгової групи, установити з ними позитивний емоційний контакт і впевнитися, що вони позитивно налаштовані щодо подальшої роботи. Основний етап тренінгу складається з двох підетапів: 1) інтенсивний (у закритій групі); 2) підтримувальний (у закритій групі). Інтенсивний тренінг проводять двічі на тиждень протягом десяти тижнів. Кожне заняття триває не більше 60 хвилин. Загальна кількість занять на етапі інтенсивного тренінгу – 20. Мета підтримувального етапу – підтримати й закріпити вироблені копінгові навички. Підтримувальний етап проводять в режимі одного разу на тиждень, тривалість кожного заняття – 60–80 хвилин. Загальна тривалість обох етапів – чотири місяці (16 тижнів).

*Мета цієї статті* – проаналізувати ефективність когнітивно-поведінкової тренінгової програми формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги.

### **Методи та процедура дослідження**

Задля перевірки розробленої тренінгової програми організовано його практичну апробацію. Робочою гіпотезою стало те, що якщо протягом чотирьох місяців за допомогою запропонованих методик розвивати здатність студентів опанувати ситуативну тривожність і конструктивно змінювати автоматичні думки, то це сприятиме зменшенню вербальних проявів тривожності в їхньому мовленні.

Під час апробації тренінгової програми незалежною змінною виступило виконання досліджуваними спеціальних вправ, запропонованих у нашій тренінговій програмі формування контролю за вербальними проявами тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги, а залежною змінною – рівень мовленнєвої тривожності студентів.

В апробації взяли участь 40 осіб, студентів першого курсу природничих спеціальностей. І експериментальна, і контрольна групи склалися із 20 осіб, (10 хлопців і 10 дівчат у кожній).

Урахуванням завдання тренінгової програми, на першому етапі дослідження в обох групах проводили попередню діагностику рівня мовленнєвої тривожності студентів за допомогою «Карті контролю мовлення» (Krylov 2007:188), а також діагностику психологічних характеристик респондентів за допомогою багатофакторного особистісного опитувальника FPI (Krylov 2007:319) й шкали особистісної тривожності



Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (Krylov 2007:297). Крім того, в обох групах вимірювали рівень ситуативної тривожності в умовах реальної ситуації навчальної діяльності, пов'язаної з оцінюванням знань студентів (залік), за допомогою шкали ситуативної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (Krylov 2007:296). На другому етапі протягом чотирьох місяців проводили тренінг із членами експериментальної групи. Зі студентами контрольної групи не було жодних додаткових занять. На третьому етапі за допомогою вищезазначених психодіагностичних методик здійснювали кінцеву діагностику рівнів мовленнєвої та ситуативної тривожності перед заліками, а також особистісних характеристик у досліджуваних обох груп.

### Обговорення результатів

У таблиці 1 наведено показники психічних станів й особистісних характеристик респондентів контрольної та експериментальної груп, отримані до й після тренінгу.

Таблиця 1

#### Показники психічних станів та особистісних характеристик респондентів контрольної й експериментальної груп до та після проведення тренінгу

Показники	Група	Перший етап	Третій етап
Мовленнєва тривожність	К	10,55	10,65
	Е	13,25	7,6
Ситуативна тривожність	К	38,8	39,1
	Е	37,85	30,85
Особистісна тривожність	К	53,15	52,65
	Е	48,65	33,9
Сором'язливість	К	6,8	6,65
	Е	6,4	5,8
Емоційна лабільність	К	7	6
	Е	6,2	4,6
Інтровертованість	К	6,1	6,2
	Е	5,6	6,6
Товариськість	К	7,2	6,65
	Е	5,3	6,4

Під час аналізу рівня мовленнєвої тривожності на першому етапі середній показник контрольної групи дорівнював 10,55. При цьому 70 % студентів мали помірну мовленнєву тривожність, 25 % – підвищену і 5 % – високий рівень мовленнєвої тривожності.

Показник рівня мовленнєвої тривожності експериментальної групи на першому етапі дорівнював 13,25. При цьому 60 % студентів відзначалися помірною мовленнєвою тривожністю, 30 % – підвищеною, 5 % – високим рівнем і 5 % – завищеним рівнем мовленнєвої тривожності.

У табл. 2 відображено результати аналізу порівняння рівня мовленнєвої тривожності студентів обох груп на першому етапі дослідження.

Таблиця 2

**Рівень мовленнєвої тривожності студентів контрольної та експериментальної груп на першому етапі дослідження**

Рівень мовленнєвої тривожності, балів	Контрольна група		Експериментальна група	
	кількість студентів	відсотки, %	кількість студентів	відсотки, %
Низький рівень МТ (0–5 балів)	0	0	0	0
Помірна МТ (6–11 балів)	14	70	12	60
Підвищена МТ (12–16 балів)	5	25	6	30
Високий рівень МТ (17–21 бал)	1	5	1	5
Завищена МТ (22–24 бали)	0	0	1	5

Як видно з таблиці, контрольна та експериментальна вибірки на першому етапі тренінгу характеризуються як однорідні за рівнем розподілу мовленнєвої тривожності.

Упродовж чотирьохмісячного періоду з учасниками експериментальної групи проводили тренінг із формування контролю за вербальними проявами тривожності в ситуаціях емоційної напруги. Після реалізації тренінгової програми ми порівняли показники мовленнєвої тривожності студентів в обох групах (табл. 3).

Таблиця 3

**Рівень мовленнєвої тривожності студентів контрольної та експериментальної груп на третьому етапі**

Рівень МТ, балів	Контрольна група		Експериментальна група	
	кількість студентів	відсотки, %	кількість студентів	відсотки, %
Низький рівень МТ (0–5 балів)	0	0	13	65
Помірна МТ (6–11 балів)	9	45	6	30
Підвищена МТ (12–16 балів)	8	40	1	5
Високий рівень МТ (17–21 бал)	2	10	0	0
Завищена МТ (22–24 бали)	1	5	0	0

Середній показник мовленнєвої тривожності контрольної групи дорівнював 10,65. При цьому 45 % студентів мали помірну мовленнєву тривожність, 40 % – підвищену і 5 % – високий рівень мовленнєвої тривожності. Аналіз результатів контрольної групи засвідчив рівень мовленнєвої тривожності студентів цієї групи збільшився, порівнянно з рівнем мовленнєвої тривожності на першому етапі дослідження. На нашу думку, причиною цього може бути будь-який із факторів, здатних впливати на рівень

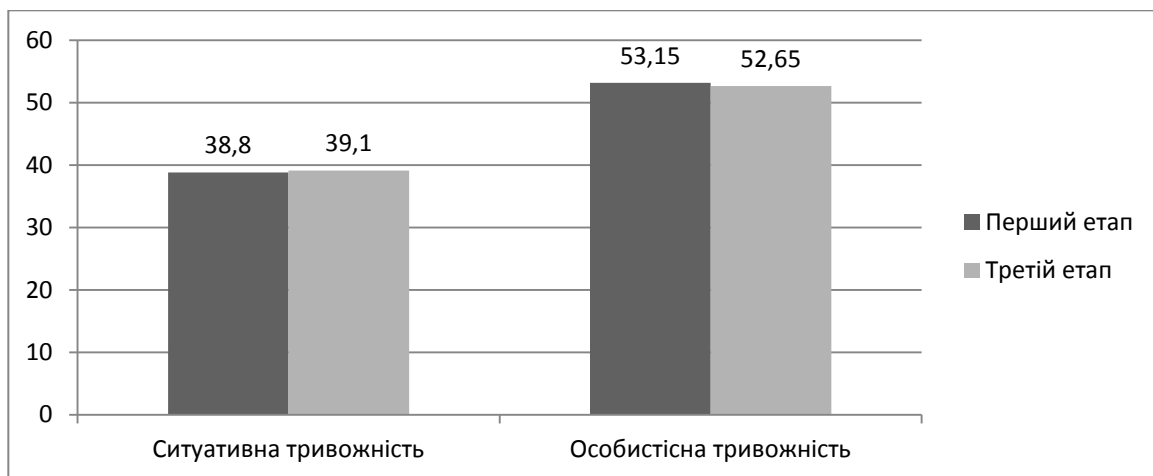
тривожності, а відтак і на її вербальні прояви: негативний досвід, отриманий студентами під час першої сесії; загальна втома; очікування негативних оцінок тощо.

Показник рівня мовленнєвої тривожності експериментальної групи студентів на третьому етапі дорівнював 7,6. При цьому 65 % студентів відзначилися низьким рівнем мовленнєвої тривожності, 30 % – помірним, 5% – підвищеним.

Порівняння отриманих результатів на першому та третьому етапах дослідження засвідчило факт зниження рівня мовленнєвої тривожності в студентів експериментальної групи після проходження тренінгу, що уможливило попередній висновок щодо позитивності впливу тренінгової програми.

Для підтвердження отриманих результатів нами визначено t-критерій Стьюдента у двох залежних вибірках експериментальної групи (показники до й після проведення тренінгу). У результаті підтверджено значне зниження рівня мовленнєвої тривожності ( $t=6.3$ ;  $n=20$ ; при  $p \leq 0.05$ ).

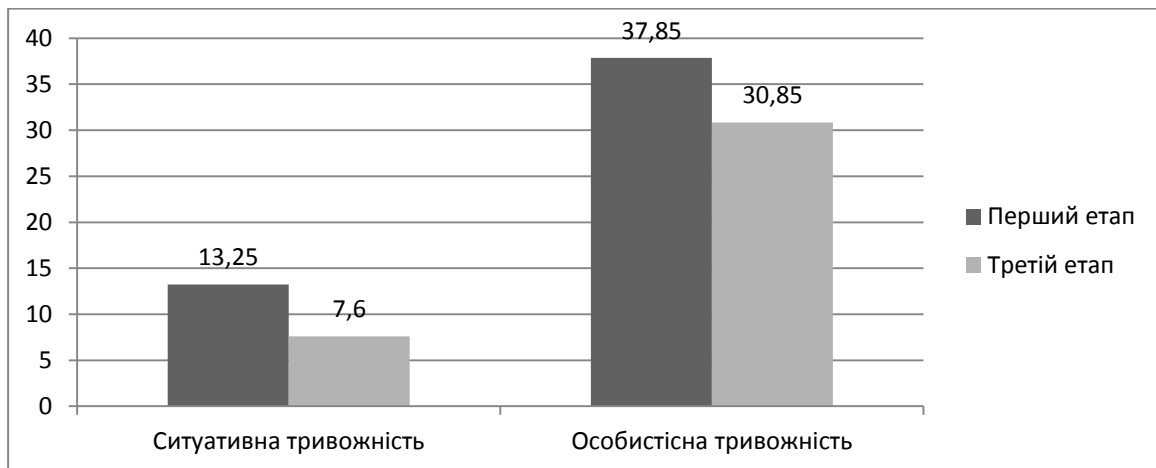
Для того щоб ґрунтовно перевірити й оцінити ефективність застосування тренінгу, проаналізовано його вплив на рівень активної та реактивної тривожності студентів, а також їхні особистісні характеристики.



**Рис. 1.** Порівняння показників особистісної й ситуативної тривожності студентів контрольної групи до та після проведення тренінгу

На рис. 1 відображено порівняння показників особистісної й ситуативної тривожності студентів контрольної групи, що були отримані під час здачі заліку на першому та третьому етапах тренінгу. Як видно, між показниками особистісної й ситуативної тривожності студентів контрольної групи до та після проведення тренінгу немає суттєвої різниці.

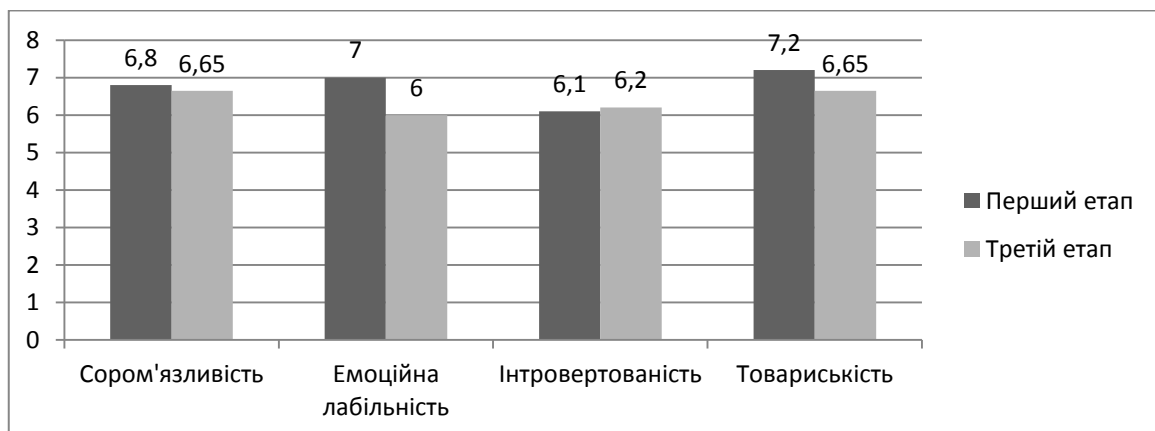
На рис. 2 графічно зображено порівняння показників особистісної й ситуативної тривожності студентів експериментальної групи на першому та третьому етапах тренінгу. Як бачимо, після проведення тренінгу дані як активної, так і реактивної тривожності респондентів значно знизилися.



**Рис. 2.** Порівняння показників особистісної та ситуативної тривожності студентів експериментальної групи до й після проведення тренінгу

Для підтвердження отриманих результатів визначено t-критерій Стьюдента у двох залежних вибірках. Аналіз підтвердив значне зниження ситуативної тривожності ( $t=3.7$ ;  $n=20$ ; при  $p \leq 0.05$ ) й особистісної тривожності ( $t=7.1$ ;  $n=20$ ; при  $p \leq 0.05$ ) студентів експериментальної групи.

На рис. 3 графічно зображено порівняння особистісних характеристик студентів контрольної групи до та після проведення тренінгу. Очевидно, що між усіма показниками існують розбіжності.

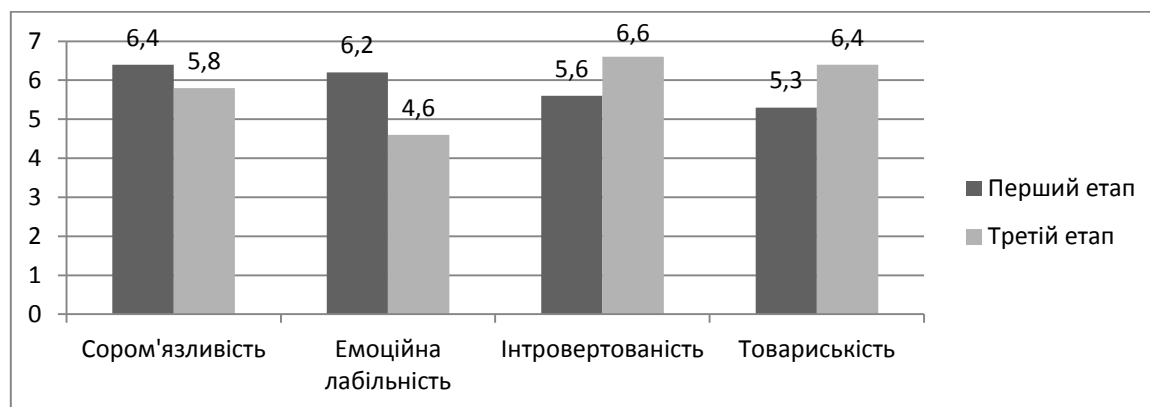


**Рис. 3.** Порівняння показників особистісних характеристик студентів контрольної групи до й після проведення тренінгу

Аби перевірити, наскільки значущі виявлені зміни, ми обчислювали t-критерій Стьюдента у двох залежних вибірках. Аналіз засвідчив, що єдиною значущою зміною виявилася зміна даних емоційної лабільності ( $t=3.1$ ;  $n=20$ ; при  $p \leq 0.05$ ). Різниці в показниках сором'язливості, інтровертованості та товариськості виявилися незначущими ( $t=0.6$ ,  $t=0.2$  і  $t=1.4$ , відповідно;  $n=20$ ; при  $p \leq 0.05$ ). Зниження показників емоційної лабільності свідчить про підвищення рівня саморегуляції студентів. На нашу думку, це відбулось унаслідок того, що, порівнянно з першим етапом, на третьому студенти контрольної групи були більш адаптовані до умов учбової діяльності, що

позитивно вплинуло на їхній загальний психічний стан, у тому числі й на здатність до саморегуляції.

На рис. 4 графічно зображено порівняння даних особистісних характеристик студентів експериментальної групи до й після проведення тренінгу. Очевидно, що після проведення тренінгу відбулось зниження показників сором'язливості та емоційної лабільності, а також збільшення показників інтровертованості й товарищескості.



*Рис. 4. Порівняння показників особистісних характеристик студентів експериментальної групи до й після проведення тренінгу*

Щоб перевірити значущість виявлених змін, визначено t-критерій Стьюдента у двох залежних вибірках. Аналіз підтвердив значущість зменшення показників емоційної лабільності студентів експериментальної групи ( $t=5$ ;  $n=20$ ; при  $p \leq 0.05$ ). T-критерій Стьюдента для даних інтровертованості опинився в зоні невизначеності, проте для нашої вибірки його можна вважати значущим ( $t=2.1$ ;  $n=20$ ; при  $p \leq 0.05$ ). Зміни в показниках сором'язливості та товарищескості виявились незначущими ( $t=1.6$  і  $t=1.9$ , відповідно;  $n=20$ ; при  $p \leq 0.05$ ). Отримані дані підтверджують, що проведений зі студентами експериментальної групи тренінг сприяє розвитку навичок саморегуляції студентів, розвиває в них стійкість до ситуацій емоційної напруги, а також формує готовність до спілкування з іншими людьми.

## Висновки

Основною метою запропонованої нами тренінгової програми формування контролю за характеристиками мовлення студентів у ситуаціях емоційної напруги визначено зниження вербальних проявів тривожності, що виникає в студентів у ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю. Апробація тренінгової програми виявила зменшення рівня мовленнєвої тривожності студентів експериментальної групи після проведення тренінгу. Це свідчить про те, що навчання копінгових стратегій щодо подолання ситуативної тривожності, а також розвиток соціальних і комунікативних навичок мають позитивний вплив на мовлення студентів у ситуаціях емоційної напруги і сприяють зменшенню індивідуальної схильності до вербальних проявів тривожності. Студенти, котрі брали участь в експериментальній групі

продемонстрували також значне зменшення показників емоційної лабільності та збільшення показників інтровертованості. Отже, студенти експериментальної групи стали впевненішими в собі, навчилися раціонально розв'язувати різноманітні проблеми стосовно навчальної діяльності, стали більш відкритими в спілкуванні з іншими людьми. Такі зміни позитивно вплинули на загальний психологічний стан студентів, а також сприяли підвищенню ефективності їхньої навчальної діяльності. Усе вищезазначене дає підставу стверджувати, що когнітивно-поведінковий тренінг – ефективний засіб зниження вербальних проявів тривожності в ситуаціях емоційної напруги. Це уможлиблює уведення розробленої нами тренінгової програми до навчальних планів вищих навчальних закладів, що сприятиме підвищенню працездатності й інтелектуальної активності студентів в емоціогенних ситуаціях під час навчального процесу.

### Список літератури

#### References

1. Bohonkova, Yu. (2005) *Osobystisni Chynnyky Sotsialno-Psyhologichnoi Adaptatsi Pershokursnykiv do Umov Vyschyh Navchalnyh Zakladiv [Personality Factors of Social and Psychological Adjustment of Freshmen to the Terms of Higher Education Institutions]*. Luhansk.
2. Izard, K. (1999). *Psihologiiia Emotsii [Psychology of Emotions]*. St. Petersburg: Piter.
3. Korobko, O. (2010). Stan emotsiinoi naprugi u navchalnomu protsesi ta kognityvno-povedinkovi zasoby iogo podolannia [Emotional anxiety in educational process and cognitive-behavioral means of its overcoming]. *Naukovi Zapysky*, 14, 177–185. Ostroh: Ostrozka Akademiia.
4. Korsini, R. (2003). *Psihologicheskaia Entsiklopedia [Psychological Encyclopedia]*. St. Petersburg: Piter.
5. Krylov, A. (2007). *Praktikum po Obschei, Eksperimentalnoi i Prikladnoi Psihologii [Manual on General, Experimental and Applied Psychology]*. St. Petersburg: Piter.
6. Leontyev, A. (1997). *Osnovy Psiholingvistiki [Foundations of Psycholinguistics]*. Moscow.
7. Turchak, O. (2014). *Treningova programa ormuvannia kontroliu za kharakterystykamy movlennia studentiv u sytuatsiih emotsiinoi naprugi [Training Program to Establish Control over the Characteristics of Students' Speech in Situations of Emotional Stress]*. Kyiv: Komprynt.

Larysa Zasiékina

lora\_zasyekina@mail.ru

Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

## PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO DIAGNOSTICS AND MODIFICATION OF INDIVIDUAL NEGATIVE CORE BELIEFS

*Received March, 16, 2015; Revised March, 31, 2015; Accepted May, 6, 2015*

**Abstract.** Psycholinguistic approach to diagnostics and modification of individual negative core beliefs. The present research provides the first evidence for psycholinguistics resources in diagnostics and modification of individual negative core beliefs. The individual core beliefs are treated as a system of subjectively experienced feeling of conscious or unconscious nature which expresses the attitude of personality towards himself/ herself, the world and other people. The results of the study were conceptually replicated: Participants' core beliefs of lack of love were significantly correlated with their core beliefs of rejection ( $r=0.929$ ,  $p<0.01$ ); core beliefs of helplessness were significantly correlated with their core beliefs of low achievements ( $r=0.843$ ,  $p<0.01$ ); core beliefs of lack of control were significantly correlated with their core beliefs of helplessness ( $r=0.457$ ,  $p<0.01$ ). The results of correlation and descriptive analysis allowed revealing three groups of core beliefs and their distribution: rejection/ lack of love (17.3%); helplessness/low achievements (56.4%); helplessness/low control (25.6%). The most typical structure for propositions of different core beliefs was defined and the ways of their modification were suggested.

**Keywords:** *negative core beliefs, subjectively experienced feeling, rejection/ lack of love, helplessness/low achievements, and helplessness/low control, propositional analysis, psycholinguistic modification.*

### Засєкіна Л. В. Психолінгвістична діагностика і реорганізація негативних глибинних переконань особистості

**Анотація.** У статті представлено психолінгвістичний підхід для дослідження глибинних переконань особистості. Запропоноване авторське визначення негативних глибинних переконань як низки усвідомлених і неусвідомлених переживань, що відображають ставлення людини до світу, до інших, до самої себе та ґрунтуються на особистісній історії людини. Результати кореляційного аналізу дали змогу встановити показники тісного взаємозв'язку частотності глибинних переконань нестачі любові з неприйняттям ( $r=0.929$ ,  $p<0.01$ ), безпорадності і низьких досягнень ( $r=0.843$ ,  $p<0.01$ ), нестачі контролю і безпорадності ( $r=0.457$ ,  $p<0.01$ ). На основі результатів кореляційного аналізу та описової статистики встановлено три групи глибинних переконань та їх відсотковий розподіл: безпорадності/низьких досягнень (56,4%), неприйняття/нестачі любові (17,3%), безпорадності/нестачі контролю (25,6%), визначено їхню пропозиціональну структуру, а також окреслено шляхи для їх психолінгвістичної реорганізації. У зв'язку із тим, що глибинні переконання формуються у дитинстві та більшою мірою є неусвідомленими, їхнє мовне оформлення та інтерпретація відкривають нові психолінгвістичні можливості для діагностики та психотерапевтичної допомоги у формуванні системи здорових глибинних переконань особистості.

**Ключові слова:** *негативні глибинні переконання, переживання, неприйняття/нестача любові, безпорадність/низькі досягнення, безпорадність/нестача контролю, пропозиціональний аналіз, психолінгвістична реорганізація.*

**Засекина Л. В. Психолингвистическая диагностика и реорганизация негативных глубинных убеждений личности.**

**Аннотация.** В статье отображен психолингвистический подход к изучению негативных глубинных убеждений личности. Негативные глубинные убеждения трактуются как совокупность осознанных и неосознанных переживаний личности, отображающих ее отношение к себе, к другим и внешнему миру. Результаты корреляционного анализа позволили определить показатели тесной взаимосвязи частотности глубинных убеждений недостатка любви с неприятием ( $r=0.929$ ,  $p<0.01$ ), беспомощности и низких достижений ( $r=0.843$ ,  $p<0.01$ ), недостатка контроля и беспомощности ( $r=0.457$ ,  $p<0.01$ ). На основе корреляционного анализа и описательной статистики определены три группы глубинных убеждений: неприятия/недостатка любви (17,3%); беспомощности/низких достижений (56,4%); беспомощности/недостатка контроля (25,6%); обозначены пропозициональные структуры и выделены способы психолингвистической модификации для каждой группы. В связи с тем, что глубинные убеждения формируются в детстве и являются преимущественно неосознанными, их вербализация и интерпретация открывают новые психолингвистические возможности для диагностики и психотерапевтической помощи, направленной на формирование системы здоровых глубинных убеждений личности.

**Ключевые слова:** негативные глубинные убеждения, переживания, неприятие/недостаток любви, беспомощность/недостаток контроля, беспомощность/низкий уровень достижений, пропозициональный анализ, психолингвистическая реорганизация.

### **Introduction**

One of the greatest puzzles of human behavior is how knowledge and experience leads to certain patterns of behavior. The effects of cognitive distortion on compensatory strategies have been long-standing questions in cognitive and behavioral therapy (Beck 2005). One perspective is that the negative core beliefs should be more important for destructive behavior than negative automatic thoughts and conditional beliefs and express stable attitude of individual towards her/himself, the world and the motivation of others. Because the individual core beliefs have been developed since childhood and often have unconscious nature, it is very important for the individual to be aware of the core beliefs and then transform them in more positive or neutral ones by means of Socrates questioning, behavioral experiments and other therapeutic techniques. This view has received support in the literature (Beck 2006, Westbrook 2014, Zasiakina 2015).

Despite the debate about interaction between cognitive distortions, negative automatic thoughts, conditional beliefs and core beliefs, the primary researcher who has examined the predominant effect of core beliefs on cognitive distortions is A. Beck (2005). Although he was most interested in depression and anxiety, his inclusion of core beliefs and cognitive distortions into the context of different mental disorders uncovered a typical core beliefs and cognitive distortion for each disorder.

This typology of cognitive distortion is represented by filtering, polarized thinking, overgeneralization, jumping to conclusions, catastrophizing, personalization, control fallacies, fallacy of fairness, shoulds, blaming, emotional reasoning, fallacy of change, global labeling, always being fallacy, heaven's reward fallacy (Beck 1976; Haritonov 2009).

However, cognitive distortions can be improved through modification of individual core beliefs which require deep study of their nature. In the Beck's (1976, 2005) paradigm core beliefs are unconditional beliefs which are a basis for



interpreting experience. A. Beck (2005) differentiated the core beliefs from schema, arguing that they belong to network of scheme with negative automatic thoughts, conditional beliefs and interpersonal strategies.

Beck (1976) gives as the credit H. Head for introducing the concept of schema to psychology, who restricted its meaning to a person's internal body image and after this it was given its modern meaning by the English psychologist F. Bartlett (1937) to account for the observation that errors in the recall of stories tend to make them more conventional, which was attributed to the assimilation of the stories to pre-existing schemata. J. Piaget used concept scheme which was synonymous with scheme but restricted to conscious cognitive representations and plans.

Developing the Aristotle's idea about the necessity of "world alphabet" based on language categories and grammatical structures for interpreting of physical and social world, we suggest forming "core beliefs alphabet" for revealing and reorganization of negative core beliefs as a part of complex individual schema (Gould 1978). The concept of core beliefs in Post-soviet psychology is closely connected with term "perezvivannya" as a system of subjectively experienced feeling of conscious or unconscious nature which expresses the attitude of personality towards himself/ herself, the world and other people (Vygotsky 2001). S. Rubinteyn (1989) captured the essence of the subjectively experienced feeling as mental event which is deeply connected with individual life story.

The central finding from the theoretical research is that there different kinds of individual core beliefs: rejection, helplessness (Beck, 2005); lack of love, low achievements, and low control (Beck 2006) and negative attitude of personality towards himself/ herself, the world and other people (Westbrook 2014).

The individual core beliefs in our study are treated as a system of subjectively experienced feeling of conscious or unconscious nature which expresses the attitude of personality towards himself/ herself, the world and other people.

The objective of the article is psycholinguistic diagnostics and modification of individual negative core beliefs.

## Methods

Participants (N=72, mean age = 20.57 years, SD=6.78) students of Lesya Ukrainka Eastern European University, 28 man and 44 women were asked during 5-min study to write 3–5 negative thoughts (about themselves, others and the world), which decrease their efficiency in different life spheres. We intended to test whether the core beliefs are connected with rejection/ lack of love, helplessness/low achievements, and helplessness/low control and express the attitude of personality towards himself/ herself, the world and other people. Subsequently, each statement was assessed from two standpoints: 1) rejection/ lack of love, helplessness/low achievements, and helplessness/low control (1– point scale: 0 – absence of core belief; 1 – presence of core belief) and attitude of personality towards himself/ herself, the world and other people (1 – point scale: 0 – absence of attitude; 1 – presence of attitude).

*Table 1*

**Distribution of negative individual core beliefs**

<b>№</b>	<b>Kinds of core beliefs</b>	<b>Distribution</b>
1	Rejection	21.15%
2	Helplessness	30.77%
3	Low achievements	19.23%
5	Lack of love	13.46%
6	Low control	15.38%
		100%

We analyzed 468 propositions from the study of negative core beliefs from 72 participants on the basis of their written propositions. We thus obtained the distribution of negative core beliefs illustrating within-participants core beliefs variations (Table 1). The results suggest that the most significant sphere for our respondents is helplessness which can lead to rejection of significant others. It is perhaps connected with primary type of students’ activity – professional training, success of which determines the acceptance in class group and increases their social identity.

Correlations among the variables are presented in Table 2.

*Table 2*

**Intercorrelations among the variables**

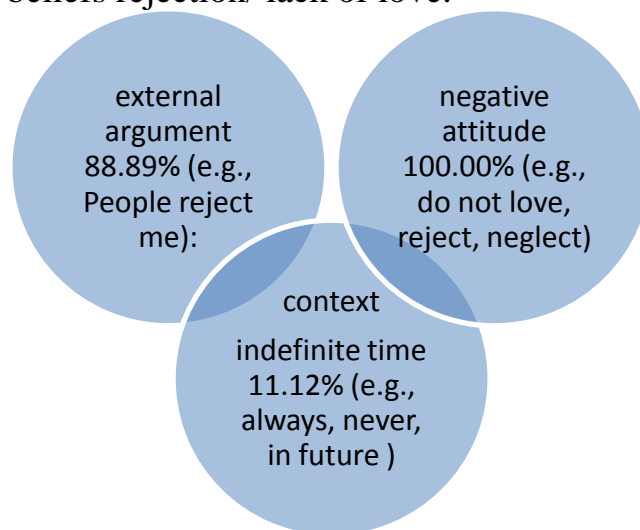
	<b>Rejection</b>	<b>Helplessness</b>	<b>Lack of love</b>	<b>Low achievements</b>	<b>Lack of control</b>
Helplessness	-0.386**	1.000	-0.309*	0.843	0.457
Lack of love	0.929**	-0.309**	1.000	-0.334	-0.472
Low achievements	-0.476**	0.843	-0.309*	1.000	-0.266*
Lack of control	-0.262*	0.457	-0.472**	-0.266*	1.000
Rejection	1.000	-0.386**	0.929**	-0.474**	-0.262*

p\* < 0,05; p\*\* < 0,01

The results of the study were conceptually replicated: Participants’ core beliefs of lack of love were significantly correlated with their core beliefs of rejection, with lack of love being negatively correlated with helplessness and lack of control. Participants’ core beliefs of helplessness were significantly correlated with their core beliefs of low achievements, with helplessness being negatively correlated with lack of love and rejection. Participants’ core beliefs of lack of control were significantly correlated with their core beliefs of helplessness with lack of control being negatively correlated with lack of love, low achievements and rejection.

On the basis of our correlation analysis, we divided three groups of core beliefs which are closely interrelated: rejection/ lack of love (17.3%): e.g., “I am worthless”; helplessness/low achievements (56.4%): e.g., “I am failure”; helplessness /lack of control (25.6%): e.g., “Something terrible will happen”.

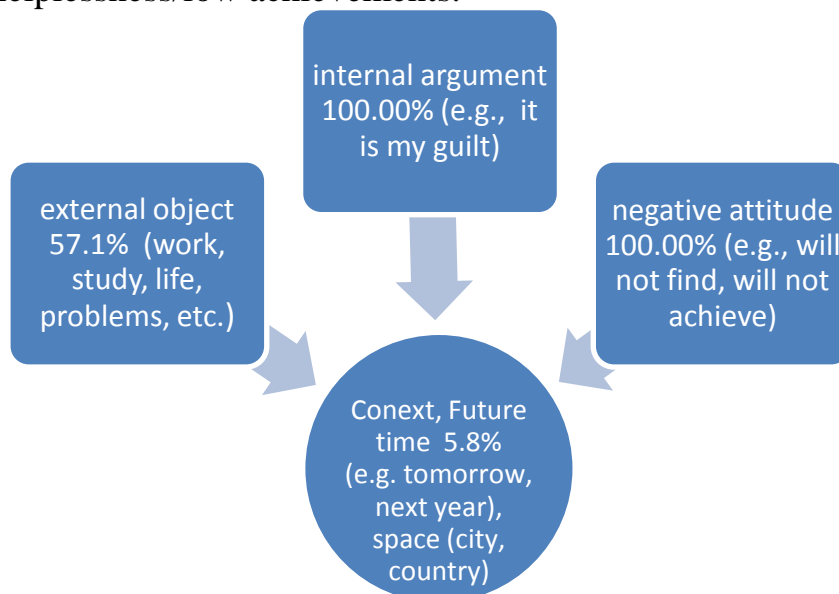
The propositional structures of negative core beliefs were analyzed. The method of propositional analysis (Anderson 1976) allows revealing distribution of the main elements of propositions: fact (argument – the main external or internal subject/object, predicate – attitude and directed external or internal object); context (space and time). Figure 1 depicts the most typical distribution of propositional elements in the core beliefs rejection/ lack of love.



**Fig.1.** *Propositional structure of the core beliefs rejection/ lack of love*

The psycholinguistic modification of these negative core beliefs is represented by transforming external argument into internal one (e.g., I am worth of love just as human being); changing negative modality of the attitude into positive one (e.g., to respect, to accept ); defining the exact time (this evening, tonight, tomorrow at 7 p.m.).

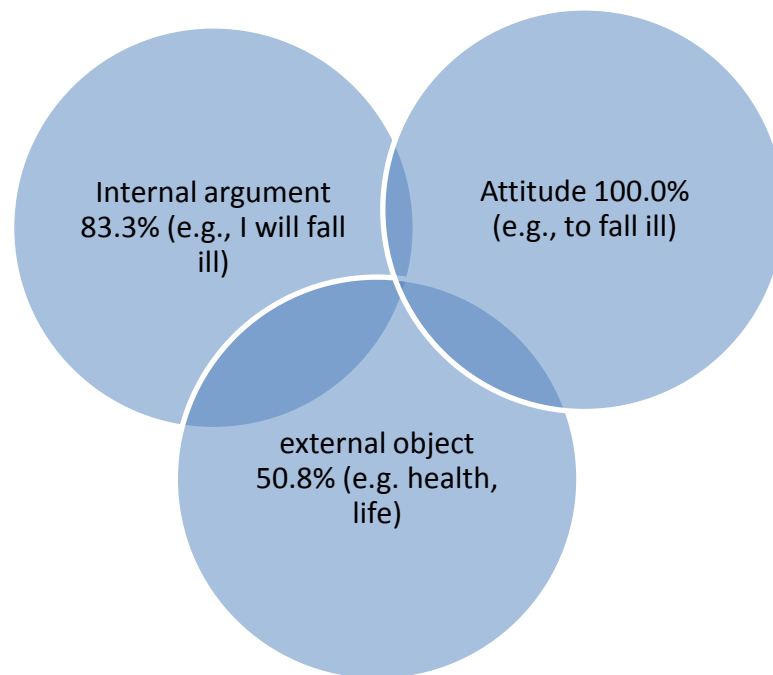
Figure 2 depicts the most typical distribution of propositional elements in the core beliefs helplessness/low achievements.



**Fig. 2.** *Propositional structure of the core beliefs helplessness/low achievements*

The psycholinguistic modification of these negative core beliefs is represented by transforming internal argument into external one (e.g., all people have positive and negative personality traits); changing negative modality of the attitude into positive one (e.g., will find, will achieve); defining the present time and exact place.

Figure 3 depicts the most typical distribution of propositional elements in the core beliefs of helplessness/lack of control.



**Fig. 3.** *Propositional structure of the core beliefs helplessness/lack of control*

The psycholinguistic modification of these negative core beliefs is represented by expanding the external argument with internal one (e.g., there are many factors of health and disease); changing negative modality of the attitude into positive one (e.g., to recover, to keep healthy); expanding the object (different spheres of life: nature, seasons which are beyond of human control).

### **Conclusions**

The present research provides the first evidence for psycholinguistics avenues for diagnostics and modification of individual negative core beliefs. Negative core beliefs are usually formed in the early childhood and typically concentrated around themes of lovability (e.g., “I am undesirable”), adequacy (“I am incompetent”), and/or helplessness (e.g., “I am trapped”). Because core beliefs are problematic to discover it is important to understand and verbally articulate them for further modification. The psycholinguistic diagnostics of the structure of core beliefs allows revealing their type and increasing functioning in many domains of individual life.

### **References**

1. Anderson, J. R., Bower, G. (1974). Propositional theory of recognition memory. *Memory & Cognition*, 2, (3), 406–412.
2. Bartlett, F. (1937). Cambridge, England: 1887–1937. *American Journal of Psychology*, 50, 97–110.

3. Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapies and Emotional Disorders*. New York: New American Library.
4. Beck, J. (2006). *Kognitivnaya Terapiya [Cognitive Therapy]*. Moscow: Williams.
5. Gould, J. A. (1978). *Classic Philosophical Questions*. Columbus: Bell and Howell Company.
6. Haritonov, S. (2009). *Rukovodstvo po kognitivno-povedencheskoy terapii [Manual for cognitive and behavioral therapy]*. Moscow: Psychotherapy.
7. Rubinstein, S. (1989). *Osnovy Obshchey Psychologii [Fundamentals of General Psychology]*. Vol. 2. Moscow: Pedagogy.
8. Vygotsky, L. (2001). *Myshlenie i Rech [Thinking and Speech]*. Moscow: Labirint.
9. Westbrook, D., Kennerley, H., Kirk, J. (2014). *Vstup u Kognitivnu Terapiyu [An Introduction to Cognitive and Behavioral Therapy]*. Lviv: Svichado.

## CALENDAR

### INTERNATIONAL PSYCHOLINGUISTIC SCHOLARLY MEETINGS

#### *International Linguistics Conference*

##### *Linguistics Beyond And Within – LingBaW 2015*

**Host institution:** John Paul II Catholic University of Lublin

**Deadline for submitting abstracts:** June, 30, 2015

**Location:** Lublin, Poland

**Start Date:** 22<sup>nd</sup> October, 2015 – 23<sup>rd</sup> October, 2015

**Contact:** Anna Prażmowska

**E-mail:** lingbaw@gmail.com

**URL:** <http://lingbaw.webclass.co/>

#### *10<sup>th</sup> International Conference*

##### *Psycholinguistics in a Modern World*

**Host institution:** Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University

**Deadline for submitting abstracts / papers:** July, 1, 2015

**Location:** Pereyaslav-Khmelnyskyi, Ukraine

**Start Date:** 22<sup>nd</sup> October, 2015 – 23<sup>rd</sup> October, 2015

**Contact:** Nataliya Kharchenko

**E-mail:** psycholing\_lab@mail.ru

**URL:** <http://psychling.phdpu.edu.ua>

#### *The 40th Annual Boston University Conference on Language Development*

**Host institution:** Boston University

**Deadline for submitting papers:** May, 15, 2015

**Location:** Boston, MA, USA

**Start Date:** 13th November, 2015 – 15th November, 2015

**Contact:** Sudha Arunachalam

**E-mail:** langconf@bu.edu

**URL:** <http://www.bu.edu/buclid/>

#### *IV International Congress of Clinical Linguistics - 4ICCL*

**Host institution:** University of Barcelona

**Deadline for submitting abstracts:** June, 19, 2015

**Location:** Barcelona, Spain

**Start Date:** 18<sup>th</sup> November, 2015 – 20<sup>th</sup> November, 2015

**Contact:** Faustino Diéguez-Vide

**E-mail:** fdieguez@ub.edu

**URL:** <http://stel.ub.edu/4clc/en>

#### *International Conference*

##### *Matters of Individuals in Contexts: Psychology of Language Learning 2*

**Host institution:** University of Jyväskylä

**Deadline for submitting abstracts:** March, 15, 2016

**Location:** Jyväskylä, Finland

**Start Date:** 22<sup>nd</sup> August, 2016 – 24<sup>th</sup> August, 2016

**Contact:** Paula Kalaja

**E-mail:** pll2016@jyu.fi

**URL:** <https://www.jyu.fi/en/congress/pll2016/>

## INSTRUCTIONS TO AUTHORS

East European Journal of Psycholinguistics p-ISSN 2312-3265, e-ISSN 2313-2116 is an international double-blind peer-reviewed scholarly periodical published semiannually. All interested scholars in the area of psycho- and neurolinguistics, cognitive science, psychology of language and speech, translation studies, cognitive psychology are kindly invited to submit their articles for publishing in the Journal.

The texts submitted for the publication should be written in **English, Ukrainian, Russian**. The article should be sent by **March, 15, or September, 15** to the journal e-mail: [psycholing@eenu.edu.ua](mailto:psycholing@eenu.edu.ua). Please attach a file with your first and last names (in three languages), title of the article (in three languages); place of work, scientific degree, position, contact phone and fax number, postal and electronic addresses.

The editorial board will review the papers and inform the author(s) about any decision. The board will be responsible for the publication reserving the right of requesting the author(s) for modifications.

Only original (never published before or submitted to any other journal for reviewing) papers are accepted. The originals must meet the following requirements:

### FORMAT /LENGTH

The paper must be in version similar or higher than Word 97. The recommended length is 10–12 pages including abstracts and references (max. 3,000 words), A4 paper format, with 2,5 cm for upper, lower and left margins, 1 cm for right margins, observing 1.5 space between lines and with Times New Roman font type, with a 14 point body.

### TITLE-AUTHOR'S IDENTIFICATION

The first page must include author(s) name, affiliation, e-mail. It should be written in bold, centered, Times New Roman, 14 point body, e.g.:

**Petro Smith**

petroalmsmith@ukr.net

Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

Below goes the capitalized and centered title of the article in bold, then abstracts.

### ABSTRACT / KEYWORDS

Each paper should include three brief abstracts in English, Ukrainian, and Russian, preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). For abstracts in Ukrainian or Russian, the editors may assist upon request. The abstracts should contain 150–200 words, be written in italics with a 12 point body. Also 5–7 keywords should be included at the end of each of them.

### TEXT

Quotations in the text should be as follows: According to Yu. Shevelov (Shevelov 2012), or (Smith 2014:252) where 3 means the number of page with quotation. Comments and notes should be included in footnotes. Any examples should be italicized and numbered consecutively with Arabic numerals. The article

should contain the following parts: introduction / background of the issue; methods; the study; discussion and results; conclusions.

#### REFERENCES

References should come at the end of the paper. They should be written according to the APA norms (<http://www.apastyle.org/>) with a 12 point body and in alphabetic order. **The Ukrainian and Russian references should be transcribed in Latin letters only:**

e. g.

#### **Book:**

Shevelov, Yu. (2012). *Narys Suchasnoii Ukrain's'koi Literaturnoi Movy ta Inshi Lingvistychni Studii [An Outline of Modern Ukrainian Literary Language and Other Linguistic Studies]*. Kyiv: Tempora.

#### **Journal paper:**

Smith, P. (2014). Psyholinvistychna model dyskursu [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2(1), 252–260.

#### **Internet resource:**

Smith, P. Psycholinguistic model of discourse. Retrieved from <http://xxx.xxx.xx>

#### **Book chapter:**

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: *Challenges of Psycholinguistics*, (pp. 222-242). J. Brown, (ed.). Lutsk: Vezha.

#### **Conference abstract/paper:**

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: J. Brown (Ed.) *Challenges of Psycholinguistics and Psychology of Language and Speech. Book of abstracts* (10–22). Lutsk: Vezha.

The papers should be sent to the E-mail: [psycholing@eenu.edu.ua](mailto:psycholing@eenu.edu.ua)

All papers will be published in open access on the Journal site: <http://eepl.at.ua>



## ПАМ'ЯТКА АВТОРАМ

«Східноєвропейський журнал психолінгвістики» p-ISSN 2312-3265, e-ISSN 2313-2116 – міжнародний рецензований періодичний науковий часопис, який видається двічі на рік. У журналі автори можуть публікувати результати власних досліджень у галузі психо- та нейролінгвістики, когнітивної науки, психології мови та мовлення, когнітивної психології, перекладознавства. Редколегія приймає матеріали українською, англійською, російською мовами для публікації у черговому числі журналу до 15 березня та до 15 вересня за адресою: [psycholing@eenu.edu.ua](mailto:psycholing@eenu.edu.ua).

### **Вимоги до оригіналів статей, надісланих до наукового часопису «Східноєвропейський журнал психолінгвістики»**

Стаття має відповідати тематиці часопису й сучасному стану науки, мати актуальність, не бути опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових журналах України та світу. Автор відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, відсутність плагіату й коректність висновків (див. Ethics Statement), правильне цитування наукових джерел і покликання на них.

Матеріали розглядає редакційна колегія відповідного розділу часопису, а також анонімний рецензент. Після схвального відгуку з його боку редакція приймає остаточне рішення про публікацію статті, про що повідомлятиметься авторові. Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті журналу <http://eepl.at.ua>.

**Обсяг статті** – 10–12 сторінок (разом з трьома анотаціями й літературою, не більше 3 тис. слів), формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзац – 1 см;

сторінки статті НЕ нумеровані;

не використовувати переносів;

таблиці, рисунки повинні мати нумерацію і назву;

ілюстративний матеріал подавати в тексті курсивом; рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт;

Окремим файлом потрібно додати відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові (трьома мовами); назву статті (трьома мовами); учене звання, посада, місце роботи (установа, підрозділ) автора; поштову адресу; електронну пошту; телефон, факс.

### **Структура статті:**

- 1) ім'я та прізвище автора, рядком нижче установа, у якій працює автор, електронна адреса, наприклад:

**Петро Сміт**  
[petroalmsmith@ukr.net](mailto:petroalmsmith@ukr.net)

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,  
Україна

- 2) назва статті по центру (великими літерами);

3) три анотації українською, англійською, російською мовами (150–200 слів) (12 кегль);

NB категорично заборонено подавати невідредагований варіант машинного перекладу перед кожною анотацією слід указувати прізвище та ім'я автора й назву статті (відповідною мовою);

4) ключові слова кожною з трьох мов (5–7 слів) (12 кегль, курсив).

ТЕКСТ включає такі необхідні елементи:

- вступ (актуальність, мета та завдання статті);
- методи дослідження;
- процедура дослідження;
- обговорення результатів дослідження;
- висновки й перспективи подальших досліджень.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ **оформляти за нормами АРА:** (<http://www.apastyle.org/>), 12 кегль.

Якщо джерело опубліковано українською, російською мовою (або іншими кириличними мовами), у списку літератури його потрібно навести лише **латинськими літерами**, наприклад:

**Книга:**

Shevelov, Yu. (2012). *Narys Suchasnoii Ukrainskoi Literaturnoi Movy ta Inshi Lingvistychni Studii [An Outline of Modern Ukrainian Literary Language and Other Linguistic Studies]*. Kyiv: Tempora.

**Стаття із журналу:**

Smith, P. (2014). Psycholinguistyczna model dyskursu [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 1(2), 122-130.

**Інтернет-ресурс:**

Smith, P. Psycholinguistic model of discourse. Retrieved from <http://xxx.xxx.xx>

**Розділ у монографії:**

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: *Challenges of Psycholinguistics*, (pp. 222–242). J. Brown, (ed.). Lutsk: Vezha.

**Тези конференції:**

Smith, P. (2015). Psycholinguistic model of translation. In: J. Brown (Ed.) *Second International Conference Challenges of Psycholinguistics and Psychology of Language and Speech COPAPOLS 2015. Book of abstracts* (10–12). Lutsk, Ukraine: Social Initiatives and Analytic Research Center.

На кожен позицію в списку літератури має бути покликання в тексті статті; покликання в тексті слід робити так: якщо мається на увазі джерело загалом (Smith 2014), у випадку цитування із зазначенням номеру сторінки (Smith 2014:225).

## ПАМ'ЯТКА АВТОРАМ

«Восточноевропейский журнал психолінгвістики» p-ISSN 2312-3265, e-ISSN 2313-2116 является международным рецензированным периодическим научным изданием, публикуемым дважды в год. В журнале авторы могут печатать результаты своих исследований в области психо- и нейролінгвістики, когнитивной науки, переводоведения, психологии языка и речи, когнитивной психологии. Редколлегия принимает материалы на английском, украинском, русском языках для публикации в очередном номере журнала до 15 марта и до 15 сентября по адресу: [psycholing@eenu.edu.ua](mailto:psycholing@eenu.edu.ua)

### Требования к оформлению статей для публикации

Статья должна соответствовать тематике журнала и современному состоянию науки, иметь актуальность, не быть опубликованной ранее или поданной к публикации в других журналах Украины или мира. Автор статьи отвечает за достоверность изложенного материала, отсутствие плагиата и корректность выводов, правильное цитирование научных источников и ссылки на них (см. Ethics Statement).

После рецензирования статьи анонимным рецензентом и его позитивного решения редактор уведомит автора об этом решении. Оригинальные версии статей будут публиковаться в открытом доступе на сайте журнала <http://eepj.at.ua>

Общий объем статьи – 12 страниц (не более 3 тыс. знаков), формат А-4, расстояние между строками – 1,5 интервала, кегль 14, гарнитура Times New Roman;

поля: слева, сверху, внизу – 2,5 см, справа – 1 см; абзац – пять знаков;

страницы статьи НЕ нумеруются;

не использовать переносов;

иллюстративный материал подавать в тексте, подписи набирать курсивом; рисунок, выполненный средствами MSWord, сгруппировать как один объект;

В отдельном файле просьба предоставить сведения об авторе: фамилия, имя, отчество название статьи, ученое звание, должность, место работы (учреждение, подразделение) автора, адрес, электронная почта, телефон, факс.

### Структура статьи:

1) имя и фамилия автора, строкой ниже учреждение, где работает автор, адрес, например:

**Петро Смит**

[petroalsmith@ukr.net](mailto:petroalsmith@ukr.net)

Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки,  
Украина

2) название статьи по центру (большими буквами)

3) аннотации на украинском, английском и русском языках (150-200 слов) (12 кегль, курсив) с переводом имени, фамилии автора и названия статьи на соответствующий язык;

NB категорически запрещено подавать неотредактированный вариант машинного перевода;

редакция может помочь автору перевести резюме на украинский.

4) ключевые слова на каждом из трех языков (5–7 слов) (12 кегль, курсив).

**ТЕКСТ** включает такие необходимые элементы:

введение; методы исследования; процедура исследования; обсуждение результатов; выводы.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** оформлять только согласно норм АРА: (<http://www.apastyle.org/>)

Если источник опубликован на украинском или русском языке (или другом кириллическом языке), в списке литературы его необходимо подавать **только латинскими** буквами, например:

**Книга:**

Shevelov, Yu. (2012). *Narys Suchasnoii Ukrain's'koi Literaturnoi Movy ta Inshi Lingvistychni Studii [An Outline of Modern Ukrainian Literary Language and Other Linguistic Studies]*. Kyiv: Tempora.

**Статья:**

Smith, P. (2014). Psykholingvistychna model dyskursu [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 1, 222–230.

**Интернет-ресурс:**

Smith, P. Psycholinguistic model of discourse. Retrieved from <http://xxx.xxx.xx>

**Раздел монографии:**

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: *Challenges of Psycholinguistics*, (pp. 222–242). J. Brown, (ed.). Lutsk: Vezha.

**Тезисы конференции:**

Smith, P. (2015). Psycholinguistic model of translation. In: J. Brown (Ed.) *Second International Conference Challenges of Psycholinguistics and Psychology of Language and Speech COPAPOLS 2015. Book of abstracts* (10–12). Lutsk, Ukraine: Social Initiatives and Analytic Research Center.

На каждую позицию в списке литературы должна быть ссылка в тексте статьи; ссылки в тексте делаются так: если имеется в виду источник в целом (Smith 2014), в случае цитирования с указанием номера страницы (Smith 2014:225).

ДЛЯ НОТАТОК

For notes

ДЛЯ НОТАТОК  
For notes

ДЛЯ НОТАТОК  
For notes

Наукове видання  
Scholarly edition

**EAST EUROPEAN JOURNAL  
OF  
PSYCHOLINGUISTICS**

Volume 2  
Number 1

*Ukrainian proofreader* H. Drobot  
*Technical editors* I. Zakharchuk,  
N. Chmil, Yu. Tsyos'

Registered by the Ministry of Justice of Ukraine 29.07.2014, Certificate No 485-218P.

Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Обсяг 9,77 ум. друк. арк., 9,63 обл.-вид. арк. Наклад 100 прим.  
Зам. 2917-А. Редакція і видавець – Східноєвропейський національний університет  
імені Лесі Українки (43025, Луцьк, просп. Волі, 13). Свідоцтво Держ. комітету телебачення  
та радіомовлення України ДК № 4513 від 28.03.2013 р.

Виготовлювач – Вежа-Друк  
(м. Луцьк, вул. Бойка, 1, тел. (0332) 29-90-65).  
Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України  
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.