

Lesya Ukrainka Eastern European National University

p-ISSN 2312-3265

e-ISSN 2313-2116

**EAST EUROPEAN JOURNAL
OF
PSYCHOLINGUISTICS**

Volume 1
Number 2

Lutsk
2014

Approved by the Academic Council of Lesya Ukrainka Eastern European National University, Record of proceedings No 2, September, 25, 2014

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

Prof. Natalya Fomina Sergey Yesenin Ryazan State University, Russia

Prof. Zhanna Glozman Mikhail Lomonosov Moscow State University, Russia

Prof. Larysa Kalmykova Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnitskyi State Pedagogical University, Ukraine

Dr. Oleksandr Kapranov Stockholm University, Sweden

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. Oleksandr Kapranov (Sweden), Dr. Olena Kotys (Ukraine), Dr. Larysa Makaruk (Ukraine), Dr. Amelia Manuti (Italy), Prof. John McCabe-Juhnke (USA), Dr. Diana Terekhova (Ukraine)

East European Journal of Psycholinguistics. – Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2014. – Vol. 1, No 2. – 140 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

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

psycholing2014@gmail.com

Web site of the Journal: www.eepl.at.ua

© Malinevska Irina (cover), 2014

© Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2014

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

International Scientific Indexing ISI

Universal Impact Factor

Google Scholar

ResearchBib

The Linguist List

AcademicKeys

Directory of Research Journals Indexing

Zenodo

Portal on Central Eastern and Balkan Europe PECOB

ЗМІСТ

TABLE OF CONTENTS

EDITOR'S PREFACE	6
ARTICLES	
Dyachuk, Nataliya Psycholinguistic Features of Creative Literary Translation	7
Fatalaki, Javad Ahmadi, Ehsan Amini, Meysam Mirzaee The Role of Explicit Interactive Metadiscourse Markers' Instruction in Iranian EAP Learners' Reading Comprehension	14
Гордієнко-Митрофанова Ія, Казначєєва Яна Психолінгвістичні особливості граматичних маніпулятивів	25
Hordiyenko-Mytrofanova, Iya, Yana Kaznachejeva The Psycholinguistic Characteristics of Grammar Manipulatives.....	25
Kalishchuk, Diana The Strategy of Negative Representation of "Others" in Political Discourse: Tactics of Implementation	36
Kapranov, Oleksandr Self-Selection of a University Course in Psycholinguistics	45
Кацишин Наталія Диференціація таксономічних одиниць англомовного дипломатичного дискурсу	54
Kashchyshyn, Nataliya The Differentiation of Taxonomic Units in English Diplomatic Discourse	54
Lavrynenko, Oleksandr A Study of the Cognitive Synesthetic Mechanism as a Supplement to the Sound Imitation Theory of Lingual Genesis	62
Макарук Лариса Специфіка сучасного англомовного мультимодального дискурсу	70
Makaruk, Larysa Peculiarities of Modern English Multimodal Discourse.....	70
Одінцова Анастасія Психолінгвістичні маркери життєвих ролей особистості.....	78
Odintsova, Anastasiia Psycholinguistic Markers of Individual Life Roles	78

Орап, Марына	
Dynamics of External Structure of the Personality’s Speech Experience	86
Савченко Олена	
Наративний аналіз як засіб дослідження досвіду на особистісному рівні....	94
Savchenko, Olena	
Narrative Analysis as a Means of Studying Individual Experience	94
Tarasiuk, Inna	
Psycholinguistic Bases of Speech Adaptation by Immigrant Children	102
Zagaria, Altomare Enza, Amelia Manuti, Giuseppe Mininni	
“Little Things Make Big Things”. A Psycholinguistic Analysis of Immigrants’ Life Stories of Cultural Integration in Italy.....	110
Zasiekina, Larysa	
Psycholinguistic Representation of Individual Traumatic Memory in the Context of Social and Political Ambiguity	118

REVIEWS

MonTi: Monografías de Traducción e Interpretación. Minding translation / Con la traducción en mente. R. Muñoz Martín (Ed.)	
<i>Reviewed by Taras Shmiher</i>	126
Табаковська Є. Когнітивна лінгвістика і поетика перекладу	
Тура, S. Back-Translation: Theoretical Framework and Practical implications	
<i>Reviewed by Taras Shmiher</i>	128

CALENDAR	130
-----------------------	-----

INSTRUCTIONS TO AUTHORS	131
--------------------------------------	-----

ПАМ’ЯТКА АВТОРАМ	133
-------------------------------	-----

ПАМ’ЯТКА АВТОРАМ	135
-------------------------------	-----

EDITOR'S PREFACE

Language is an indispensable part of our life. It functions practically in all spheres of human activity. We hear it, we use it, we process it every day, cognize things through it. Still, some questions as to its nature remain to be answered. As Noam Chomsky noted, "The most fundamental one, surely, is: What is language? To the extent that we have some grasp of this, we can proceed to study other significant questions. It would not suffice to say that it is used to communicate (among other uses)" (Chomsky 2015:91). Therefore, the factors determining the nature of language in humans do not belong exclusively to theoretical linguistics. Language in communicative interaction is an object of psycholinguistics (Arabski 2007:9).

This second journal number of Volume 1 presents original manuscripts by authors from Iran, Italy, Sweden, Ukraine, who made an attempt to shed light on basic issues of theoretical and applied psycholinguistics. The majority of the scholars whose articles are collected here capably discussed key contemporary matters relating to the interdependence of language and individual behavior.

The contributions focus on theoretical psycholinguistics (Olena Savchenko), translator's creativity (Nataliya Dyachuk), academic and second/foreign language acquisition issues (Ehsan Amini, Javad Ahmadi Fatalaki, Iya Hordiyenko-Mytrofanova, Yana Kaznachejeva, Oleksandr Kapranov, Meysam Mirzaee), psychology of language and speech (Maryna Orap), clinical psycholinguistics (Larysa Zasiiekina), ethno-psycholinguistics (Amelia Manuti, Giuseppe Mininni, Inna Tarasiuk, Altomare Enza Zagaria), text and discourse analysis (Diana Kalishchuk, Nataliya Kashchyshyn, Larysa Makaruk, Anastasiia Odintsova), cognitive phono-semantics (Oleksandr Lavrynenko). Finally, Taras Shmiher in his two brilliant reviews sought to bridge translation studies and cognitive linguistics by assessing three books on translation studies published by Polish and Spanish scholars.

Hopefully, the articles of this volume can offer at least a few psycholinguistic solutions to the problem of understanding of what language actually is.

References

1. Arabski, J. (2007). Preface. In: *Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century*. (p. 9), Janusz Arabski, (ed). Katowice: University of Silesia.
2. Chomsky, N. (2015). Some core contested concepts. *Journal of Psycholinguistic Research*, 44, 91–104.

Serhii Zasiiekin
psycholing@eenu.edu.ua

ARTICLES

Nataliya Dyachuk

Ivan Franko Zhytomyr State University, Ukraine

n-dyachuk@mail.ru

PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF CREATIVE LITERARY TRANSLATION

Received November, 2, 2014; Revised December, 3, 2014; Accepted December, 25, 2014

Abstract. The paper outlines the study of translation from the point of view of creativity. The research generalizes and empirically verifies a psycholinguistic approach to the study of creativity in the translation of fiction. A psycholinguistic model of literary translation made it possible to define some avenues of empirical research into future literary translators' creative strategies. Individual creativity is viewed as the main indicator of future literary translators' creative potential. *The Smile* by R. Bradbury and its Ukrainian versions made both by professional translators Lada Kolomiyets, Andriy Yevsa, Yaroslav Veprnyiak, and 183 novice translators, were the principal sources of the analysis. As a result of studying the translating strategies applied, three groups of novice translators were defined – 'combining strategy group', 'analogical strategy group', and 'reconstructing strategy group'. The novice translators' versions manifested poor and sufficient levels of individual creativity, as they tended to apply only the simplest translating techniques, such as addition and deletion, rarely antonymous translation as the most creative translation solution. By contrast, mature translators used creative reconstructing and universal strategies, as they applied a variety of translating transformations including generalization, specification, addition, deletion, integration, full rearrangement, and antonymous translation. The empirical research results based on three of Cattell's personality factors showed high correlation indices between translators' personality traits and their literary translation creativity.

Keywords: *literary translation, creativity, translation strategies, translating transformations, personality traits.*

Дячук Наталія. Психолінгвістичні особливості творчого перекладу художніх текстів.

Анотація. Стаття висвітлює погляд на художній переклад з позиції творчості. У роботі обґрунтовано та емпірично підтверджено психолінгвістичний підхід до вивчення творчого потенціалу майбутніх перекладачів художніх текстів. Сконструйовано психолінгвістичну модель реалізації творчого потенціалу перекладачів, що дало змогу виокремити шляхи емпіричного дослідження творчого потенціалу майбутніх перекладачів художніх текстів. Особистісна креативність розглядається як головний фактор у розвитку творчого потенціалу майбутніх перекладачів художніх текстів. Для аналізу структурних одиниць операціонального блоку психолінгвістичної моделі реалізації творчого потенціалу перекладачів художнього тексту був обраний уривок художнього твору Рея Бредбері «Усмішка». Здійснювався зіставний аналіз перекладів трьох перекладачів рівня акме Л. Коломієць, А. Євси, Я. Веприняка та 183-х майбутніх фахівців з перекладу. Встановлено значущі кореляційні зв'язки між показниками особистісної креативності майбутніх перекладачів із різними складовими творчого потенціалу. Виділено групи досліджуваних із домінуючим операціональним блоком творчого потенціалу: з переважанням комбінаторних стратегій, із домінуванням стратегій аналогізування та з переважанням реконструктивних технік. Результати дослідження

перекладацьких трансформацій, які використовують професійні перекладачі та майбутні фахівці з перекладу, свідчать про те, що студенти надають перевагу найпростішим перекладацьким прийомам, зокрема опущенню і додаванню. Серед найскладніших прийомів використовується лише антонімічний переклад. Професійні перекладачі використовують різноманітний репертуар перекладацьких технік: конкретизацію, диференціацію, генералізацію, цілісне перетворення, антонімічний переклад, додавання і опущення. Результати емпіричного дослідження із застосуванням трьох факторів Кетела засвідчили міцні кореляційні зв'язки між особистісними рисами непрофесійних перекладачів та ступенем індивідуальної креативності.

***Ключові слова:** художній переклад, творчість, перекладацькі стратегії, перекладацькі трансформації, особистісні риси.*

Дячук Наталя. Психолінгвістические особенности творческого перевода художественных текстов.

Аннотация. Стаття посвящена проблемам художественного перевода с позиции творчества. В работе обоснован и эмпирически подтвержден психолінгвістический подход к изучению творческого потенциала будущих переводчиков художественных текстов. Сконструирована психолінгвістическая модель реализации творческого потенциала переводчиков, что позволило выделить пути эмпирического исследования творческого потенциала будущих переводчиков художественных текстов. Личностная креативность рассматривается как главный фактор в развитии творческого потенциала будущих переводчиков художественных текстов. Для анализа структурных единиц операционального блока психолінгвістической модели реализации творческого потенциала переводчиков художественного текста был выбран отрывок художественного текста «Улыбка» Рэя Брэдбэри. Анализ проводился на переводах троих переводчиков уровня акме Л. Коломиец, А. Евсы, Я. Веприяка и 183-х будущих специалистов по переводу. Установлены корреляционные связи между показателями личностной креативности будущих переводчиков с разными компонентами творческого потенциала. Определены группы исследуемых с доминирующим операциональным блоком творческого потенциала: с доминированием комбинаторных стратегий, с доминированием аналогических стратегий, с доминированием реконструктивных стратегий. Результаты исследования переводческих трансформаций, которые используют профессиональные переводчики и будущие переводчики свидетельствуют о том, что студенты предпочитают самые простые переводческие приемы, а именно опущение и добавления. Среди сложных приемов используется только антонимический перевод. Профессиональные переводчики применяют различный репертуар переводческих техник, конкретизацию, генерализацию, целостное преобразование, антонимический перевод, добавление, опущение. Результаты эмпирического исследования с использованием трех факторов Кеттелла показали сильные корреляционные связи между личностными чертами непрофессиональных переводчиков и степенью их индивидуальной креативности.

***Ключевые слова:** художественный перевод, творчество, переводчик художественного текста, психолінгвістическая модель, переводческие стратегии, переводческие трансформации, личностные черты.*

Introduction

Literary translation is an interdisciplinary topic discussed by researchers in translation and literature studies, semiotics, text linguistics, psychology, and psycholinguistics. One of the main tasks of literary translators is to keep in mind that different creative mechanisms are involved in dialectical relations within a literary text. Such relations must be reproduced in the target language text (Haque 2012). It is of paramount importance that literary translators take into account authors' personal creativity, revealing their feelings, emotions, humor, etc.

In modern translation studies, therefore, the activity of literary translators should be viewed from the perspective of their creativity. Combining an awareness that allows translators to be respectful of the author's style with a deep sense of one's creative possibilities can lead to a comprehensive creative act that includes the author, the translator and the reader (Vezzaro 2010)

There is no precise scheme affecting the author–translator relationship. Though literary translation takes on many forms, scholars agree it is not a single event but rather a psycholinguistic process. Much depends on individual translator's creativity, which is rather individual and subjective (Wills 1980). S. Zasiakin is strongly convinced that creativity and translator's intuition are indispensable components of the translating process (Zasiakin 2012).

This research attempts to generalize and empirically verify a correlation between a literary translator's personality traits and his or her creativity. A psycholinguistic perspective on the study of translation helps researchers view translation as a process, thus providing them with the possibility to model literary artistic translation (Zasyekin 2012).

Theoretical background

A psycholinguistic analysis must assume that a principal component of literary translation is the product of the translator's activity, which expresses the degree of translation adequacy. As R. Zorivchak (2004) noted, translation adequacy is treated as translation accuracy.

To analyze the structural components of a literary translator's activity empirically, our research focuses the operational concept of "translation adequacy." This concept considers the subject of the activity (translator), the usage of the appropriate linguistic means in the target language and the validity of the psycholinguistic features of the source language: coherence, cohesion, informativeness, divisibility, structurality, dialogic description (Belyanin 2008).

Translating presupposes choice. A word combination or a phrase can be interpreted in a variety of synonyms; any paragraph can be comprehended in different ways (Vezzaro 2010). The option to risk or not to risk is fundamental in determining a creative solution. A translator who does not take a risk can miss an opportunity for development in translation. To decide, literary text translators must know the boundaries and restrictions and be able to explore the possibilities they have to express themselves.

Curiosity in translation explains translator's cognitive interest in the product and result of the translation process. It is used as the means to stimulate a translator to constant thinking process and operation of the mind and is known to be a stimulus to cognition. Curiosity promotes the translator's ability to collect experiences and share them with others. If a translator's life experiences relate to the situation described in the source text, it is possible to connect with the author through languages and lives and reproduce the author's words in translation. This connection with the author often emerges as a connection with other people's minds.

Cognitive complexity in translation can be a very important component to facilitate creative interpretation of fictional texts. The source text always abounds in

complicated notions, concepts and ideas. Hence, a translator is supposed to solve a very difficult task – to comprehend the whole source text correctly and to fully depict its figurative and emotional content. When translators interpret fictional texts, lexical units are already there, but translating them means reinterpreting them (Vezzaro 2010).

Imagination has always been one of the key factors of creativity. Translation is not an exception. Imagination can lead to uncertainty in everything, which is good, because it provides an opportunity to find and create something new (Vezzaro 2010). Thus all the doubts and challenges a translator encounters actually enable the creation something new. It is good when translator possesses natural creativity, i.e. the associations made in everyday life allow us to imagine and come closer to feeling compassion, which is fundamental to both writing and translating (Tan 2008). Still, a translator must be able to control and direct imagination, as a creative personality can conceive a lot of images and operate with some imaginary events and facts. A translator, however, is expected to remain within the boundaries of the semiotic space of the source text. To control imagination for a translator means the ability to analyze creative actions that result in some novelty.

Methods

The main source is the literary text *The Smile* by Ray Bradbury and the target versions made by Lada Kolomiyets, Andriy Yevsa, Yaroslav Veprynyak and by students translators. Content analysis and psycholinguistic text analysis were applied in order to study translation strategies and translation transformations in the target variants. The empirical research was based on factor analysis and three of Cattell's personality factors. This study used factor analysis, a process by which large clusters and grouping of data are replaced and represented by factors (Fehriinger 2005), as a method of identifying novice translators' individual traits. In addition a correlation analysis was used to define correlations between translators' personal traits and their literary translation creativity.

The study

To organize the empirical research, a psycholinguistic model of literary translators' creativity was constructed (Dyachuk 2013), which took into consideration formal verbal aspects, i.e. translator's linguistic resources, and non-verbal psychological mechanisms of thinking, memory, mental lexicon, brain functioning, etc. The model also takes into account their interaction with a translator's cognitive style (analytical or synthetic), and different modality that facilitate information processing (Zasyekin 2010). The model included two components: the subject component and the operational component. The former contained translators' creative skills, cognitive interests, intelligence, motivation and intuition. The latter embraced a set of combining, analogical, reconstructing, and universal strategies, and is based on translation techniques, or transformations, suggested by Ya. Retsker (1974). These include generalization, specification, addition, omission, integration, conversion, and antonymous translation.

The above-mentioned model made it possible to define some empirical research landmarks of the novice literary translators' creative strategies. Personal creativity, which was represented by divergent thinking, curiosity, cognitive complexity and imagination, was identified as the main factor of creative potential realization of future literary translators.

To investigate the operational block of the psycholinguistic model research we studied translating transformations applied by the novice translators in their target versions of *The Smile* by R. Bradbury. The next step was to compare the set with that applied by the professional translators. A few examples below illustrate specification, addition, omission, integration, and antonymous translation used by Lada Kolomiyets, Andriy Yevsa, and Yaroslav Vepryniak in their target versions.

Specification:

The queue had formed – черга зібралась (*cherha zibralas'*) (Bradbury 1999a; Bradbury 2011); *черга постала* (*cherha postala*) (Bradbury 1999b); *got my place in line* – зайняв місце в черзі (*zainyav mistse v cherzi*) (Bradbury 1999a); *it was made from some berry* – її запарили з якихось ягід (*yi yi zaparyly z yakyhos' yahid*) (Bradbury 1999a).

Addition:

Cracked cups – потріскані, щербаті чашки (*potriskani, scherbati chashky*) (Bradbury 2011); *said the man behind him* – почувся чоловичи holos u nioho za spynoyu (Bradbury 1999a); *the man behind* – чоловик kotryi stoyav pozadu (Bradbury 1999a).

Deletion:

The man behind - zadniy (Bradbury 1999b); *I just thought* – просто zauvazhyv (Bradbury 1999b); *'Tom here is going to spit clean and true, right, Tom?'* – Том збирається плюнути сильно і влучно, правда ж ? (*Tom zbyraet'tsya plyunuty syl'no ee vluchno, pravda zh?*) (Bradbury 2011).

Integration:

Not many had the wealth – мало кому дозволяла кишеня (*malo komu dozvoliyala kyshenya*) (Bradbury 1999b); *out of bed so early* – вже на ногах із самого ранку (*vzhe na nohah iz samoho ranku*) (Bradbury 1999a); *I sure am* – Ще й питаєте? (*Spche i pytaiete?*) (Bradbury 1999a); *I'll have you know* – Зрозумів zrozumiv (Bradbury 1999a); zrozumilo (Bradbury 1999b).

Antonymous translation:

'Leave the boy alone' – Не чіпай хлопця (*Ne chipai hloptsya*) (Bradbury 1999a); *'Whyn't you run off, give your place to someone who appreciates?'* – Ти б краще віддав своє місце комусь тямущому, а сам забрався б геть! (*Ty b krasche viddav svoje mistse komus' tyamuschomu, a sam zabravysya b het'!*) (Bradbury 1999a); *біг би ти, хлопче, звідси та поступився своїм місцем тому, хто знається на цій справі!* (*Bih by ty, hlopche, zvidsy ta postupyvsya svoim mistsem tomu, khto znaietsya na tsii spravi!*) (Bradbury 1999b).

A group of novice literary translators (students) were instructed to translate the same text. Thus we investigated the most common translation techniques in their target versions. Then we combined them into three sets of translation strategies the students used.

Data analysis allowed us to distinguish among three groups of novice translators. The first group (115 students) used the least creative translation techniques – addition and omission. This group was labeled ‘a combining strategy group’. Here are some examples of addition the novice translators used: *golovna ploscha mista* (town square); *tryahnuv golovoyu* (shook); *pidviv ochi vverh* (looked up); *vse bil’she I bil’she lyudei* (more people); *v taku rannyyu poru* (so early). Among the examples of omission are: *mistse v cherzi* (my place in line); *poklav ruku* (put his hand); *zihrity shlunok* (to warm their stomachs); *hekav na ruky* (blew on his hands) – the deletion of possessive pronouns and direct address. Here are some examples of omission in the word-combinations: *tuman* (clung of mist) or sentences: *Scho porysh tut tak rano?* (‘What’re you doing out so early?’)

The second ‘analogical strategy group’ (48 students) used more sophisticated translating transformations such as generalization and specification. Here are some examples of specification in the students’ translations: *had formed – vyshykuvalasya, z’yavylasya, utvorylasya, bula*; *was made – varyty*. There were also some examples of generalization: *light – promeni* (rays); *lad – druzhe* (friend); *wealth – finansy* (finance), *groshi* (money), *koshty* (costs).

The third ‘reconstructing strategy group’ (20 students) used transformations from both and had no dominating strategies. Only three students used antonymous translation, e.g.: *Chogo zh ty tut stoyish?* – ‘Whyn’t you run off...’

The analysis of preferable translating transformations used by both groups made it possible to define the respective strategies governing the translators’ choice (see Table 1).

Table 1

Translator’s strategies and the respective translating transformations

Strategies	Translating devices
Combining strategies	Addition, deletion
Analogical strategies	Concretization, generalization
Reconstructing strategies	Differentiation, antonymous translating, full rearrangement, logical development
Universal strategies	Differentiation, concretization, generalization antonymous translating, full rearrangement, logical development, addition, deletion

Discussion

Data analysis shows that professional translators tend to apply a wide range of translating devices, while novice translators’ choices were limited to the use of addition, deletion, concretization, generalization, and rarely (20 cases) antonymous translating. Thus the first group clearly operated with reconstructing and universal strategies whereas the second group, by using less sophisticated resources of translating devices, tended to apply combining and analogical strategies. Finally, following Cattell’s personality factor model we defined three basic factors for novice translators that included emotional stability, reasoning, and liveliness.

Factor analysis indicated that translators’ personal traits correlate with the variety of their translating transformations. Thus, a correlation analysis data clearly

indicates that ‘combining strategy group’ translators were more ‘emotionally stable’. According to the factor of ‘reasoning’, those who belonged to ‘analogical strategy group’ had higher indices of verbal intelligence and abstract thinking. However, although the data explain the correlation between translator’s personal creativity and verbal intelligence, it has nothing to do with dimensional and mathematical intelligence. Finally, the ‘liveliness’ factor, showing interpersonal openness, was a common feature for the ‘reconstructing strategy group’. Therefore, creativity strongly depends on emotional instability, intelligence, and developed interpersonal skills.

Conclusions

Individual creativity is viewed as the main factor of future literary translators’ creative potential. A content analysis of the novice translators’ target versions enabled the definition of three groups – ‘combining strategy group’, ‘analogical strategy group’, and ‘reconstructing strategy group’. A psycholinguistic analysis of the target texts of both groups demonstrated that the majority of novice literary translators (63 per cent) opted for the simplest translating transformations – addition and deletion. The most complex translation technique applied by only 12 per cent of students was antonymous translating.

By contrast, a group of professional translators used a diverse set of translating transformations including generalization, specification, addition, deletion, integration, conversion, and antonymous translation. Novice translators demonstrated mostly combining strategies, whereas professional translators used mostly reconstructing and universal strategies demonstrating their high creativity.

Correlation analysis data showed that a ‘combining strategy group’ of novice translators were less emotional, ‘analogical strategy group’ had higher indices of verbal intelligence and abstract thinking. However, ‘reconstructing strategy group’ respondents positively correlated with Cattell’s ‘liveliness’ personality factor. Primary results show that a literary translators’ creativity has positive correlation with their abstract thinking, interpersonal communication skills, and negative correlation with their emotional stability.

References

1. Belyanin, V. (2008). *Psikholingvistika [Psycholinguistics]*. Moscow: Flinta.
2. Dyachuk, N. (2013). Psykholingvistyczna model realizatsii tvorchoho potentsialu perekladacha khudozhnikh tekstiv [Psycholinguistic model of literary translator’s creativity realization]. *Psychological Prospects Journal*, 22, 60–70.
3. Fehringner, H. (2005). *Contributions and Limitations of Cattell's Sixteen Personality Factor Model*. Retrieved from <http://www.personalityresearch.org/papers/fehringer.html>.
4. Haque, Md. Z. (2012). Translating literary prose: problems and solutions. *International Journal of English Linguistics*, 2 (6), 97–111.
5. Retsker, Ya. (1974). *Teoriya Perevoda i Perevodcheskaya Praktika [Theory of Translation and Translation Practice]*. Moscow: Mezhdunarodnye Otnosheniya.
6. Tan, A. (2008). *On Creativity*. Retrieved from http://www.ted.com/talks/amy_tan_on_creativity.html
7. Vezzaro, C. (2010). *Being Creative in Literary Translation: A Practical Experience*. Retrieved from <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26849/VezzaroCreativeTranslation.pdf?sequence=1>

8. Wills W. (1980). Semiotik und Übersetzungswissenschaft. In: *Semiotik und Übersetzen*. (pp. 9-22), Tübingen: Narr, 9–22.
9. Zasyekin, S. (2010). Translation as a psycholinguistic phenomenon. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39 (3), 225–234.
10. Zasyekin, S. (2012). Psykholingvistychni Universaliyi Perekladu Khudozhnyoho Tekstu [Psycholinguistic Universals in the Translation of Literary Text]. Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn National University.
11. Zasyekin, S. (2012). Psycholinguistic Modeling of Literary Translation Process. In G. Mininni, A. Manuti, (Eds). *Applied Psycholinguistics. Positive Effects and Ethical Perspectives*, Vol. II. (pp. 334–342). Milano: FrancoAngeli.
12. Zorivchak R. (2004). Kontsepsiya vyshkolu perekladachiv v Ukraini u dvadtsyat' pershomu stolitti [Translators' training conception in Ukraine in the twenty-first century]. *Filolohichni Studii*, 4, 467–477.

Sources

1. Bradbury R. (1983) *Fahrenheit. Short Stories*. Moscow: Raduga Publishers.
2. Bradbury, R. *The Smile*. Retrieved from <http://raybradbury.ru/library/story/52/9/1/>.
3. Bradbury, R. (1999a). Ousmishka [The Smile]. transl. by L. Kolomiyets. *Vsesvitnia Literatura v Serednikh Navchalnykh Zakladakh Ukrainy*, 3(227), 11–12. Kyiv: Pedahohichna Presa,.
4. Bradbury, R. (1999b). Ousmishka [The Smile]. transl. by Yaroslav Vepryriak. *Zarubizhna Literatura. 6th Form. Textbook*. 296–300. Ternopil': Navchal'na Knyha–Bohdan.
5. Bradbury, R. (2011). Ousmishka [The Smile]. transl. by Andriy Yevsa. *Svitova Literatura. 6th Form. Textbook*, 374–381. Kharkiv: FOP Spivak.

Javad Ahmadi Fatalaki
(Corresponding Author)

Ehsan Amini,

Meysam Mirzaee

Allameh Tabataba'i University, Iran

ahmady.fatalaky@gmail.com

THE ROLE OF EXPLICIT INTERACTIVE METADISCOURSE MARKERS' INSTRUCTION IN IRANIAN EAP LEARNERS' READING COMPREHENSION

Received November, 12, 2014; Revised December, 24, 2014; Accepted December, 25, 2014

Abstract. This research was conducted to investigate the role that explicit instruction of interactive metadiscourse markers plays in Iranian EAP learners' reading comprehension performance. To this end, 36 students of business management in intermediate level of English language proficiency, both male and female, were asked to participate in this study. They, subsequently, were divided into two groups of equal size, that is, control and experimental. Prior to presenting the treatment to the experimental group, all the participants were given a reading comprehension test. Then, the learners in the experimental group were explicitly taught interactive

metadiscourse markers in 10 allocated sessions. Meanwhile, students in the control group of the study were taught through the typical method of the university. Afterward, the students of both groups were given the previously used reading comprehension test again. Statistical analyses of the t-test revealed that those in the experimental group outperformed significantly in the post-test phase of the study ($p < 0.01$). Therefore, it can be inferred that explicit instruction of interactive metadiscourse markers has the outstanding beneficial role in EAP learners' reading comprehension.

Keywords: *interactive metadiscourse markers, reading comprehension, EAP learners, explicit instruction.*

Фаталакі Джавад Ахмаді, Аміні Егзан, Мірзаї Мейсам. Роль експліцитного навчання інтерактивних метадискурсивних маркерів у розумінні читаного тексту іранськими студентами, які навчаються за програмою «англійська для академічних цілей».

Анотація. У статті автори вивчають вплив експліцитного навчання інтерактивних метадискурсивних маркерів на ступінь розуміння читаного тексту іранськими студентами, які навчаються за програмою «англійська для академічних цілей». У дослідженні взяли участь 36 студентів жіночої й чоловічої статі спеціальності «діловий менеджмент» із проміжним рівнем знання англійської, які були поділені на дві однакові групи – експериментальну й контрольну. До початку експерименту всі учасники пройшли тест на ступінь розуміння під час читання. Після цього студенти експериментальної групи пройшли впродовж 10 занять інтенсивне експліцитне навчання інтерактивних метадискурсивних маркерів. Студенти контрольної групи в цей час мали звичайне навчання в університеті. Наприкінці навчання обидві групи студентів знову пройшли той самий попередній тест на ступінь розуміння під час читання. Як засвідчили статистичні дані t-тесту Стьюдента, респонденти експериментальної групи суттєво покращили свої знання за період навчання ($p < 0.01$). Автори дійшли висновку, що експліцитне навчання інтерактивних метадискурсивних маркерів покращує рівень розуміння англомовного тексту під час читання.

Ключові слова: *інтерактивні метадискурсивні маркери, розуміння під час читання, студенти програми «англійська для академічних цілей», експліцитне навчання.*

Фаталакі Джавад Ахмаді, Аміні Егзан, Мірзаї Мейсам. Роль експліцитного навчання інтерактивних метадискурсивних маркерів у розумінні читаного тексту іранськими студентами, які навчаються за програмою «англійська для академічних цілей».

Анотація. В статті автори вивчають вплив експліцитного навчання інтерактивних метадискурсивних маркерів на ступінь розуміння читаного тексту іранськими студентами, які навчаються за програмою «англійська для академічних цілей». У дослідженні взяли участь 36 студентів жіночої й чоловічої статі спеціальності «діловий менеджмент» із проміжним рівнем знання англійської, які були поділені на дві однакові групи – експериментальну й контрольну. До початку експерименту всі учасники пройшли тест на ступінь розуміння під час читання. Після цього студенти експериментальної групи пройшли впродовж 10 занять інтенсивне експліцитне навчання інтерактивних метадискурсивних маркерів. Студенти контрольної групи в цей час мали звичайне навчання в університеті. Наприкінці навчання обидві групи студентів знову пройшли той самий попередній тест на ступінь розуміння під час читання. Як засвідчили статистичні дані t-тесту Стьюдента, респонденти експериментальної групи суттєво покращили свої знання за період навчання ($p < 0.01$). Автори дійшли висновку, що експліцитне навчання інтерактивних метадискурсивних маркерів покращує рівень розуміння англоязычного тексту під час читання.

Ключевые слова: интерактивные метадискурсивные маркеры, понимание при чтении, студенты программы «английский для академических целей», эксплицитное обучение.

Introduction

Motivating students to read as much as possible, teachers can improve students' speed, and fluency which, in turn, will lead to better comprehension of materials on the part of learners. EAP students' familiarities with different types of texts and their elements will have beneficial effect on their performances in reading or even writing tasks. Some of these elements meanings are transparent on the surface level and within the boundaries of sentences, while there are other elements which have deepened meanings and necessitate bigger chunks of discourse for the real comprehension. Therefore, better understanding of the texts' elements needs different processes in the mind of the reader. Moreover, these processes are in a parallel order rather than linear one (i.e., top-down and bottom-up processing). One of the elements which plays the significant role in imparting the meaning of the texts is metadiscourse markers knowledge. Camiciottoli (2003) claimed that metadiscourse markers instruction can be very much influential in ESP courses where it plays the role of appetizer and facilitator. She went as far as to say that scarcity of studies within the realm of metadiscourse markers did focus thoroughly on the explicit instruction of such elements in ESP/EAP courses. Nonetheless, Dastjerdi and Shirzad (2010) investigated the role of explicit instruction in internalization of metadiscourse markers knowledge in written tasks of EFL learners. They also broadened the border of their study by considering all proficiency levels to see whether the higher proficiency in English language engenders better knowledge of metadiscourse features. The result, however, showed those in intermediate level of proficiency are apt to learn metadiscourse features effectively.

In this study, the purpose is to investigate the effect of teaching interactive metadiscourse markers explicitly on EAP learners' reading comprehension to confirm whether such explicit instructions will lead to significantly different result or just simple exposures to such features without awareness bring about such results. These instructions are administered on students By the use of Hyland's (2005) model of metadiscourse markers and Ann's (2011) model of metadiscourse teaching methodology which has some differentiated features leading to more cognitive load on students' perception of such features' use through awareness raising activities.

Theoretical background

The metadiscourse was first coined by Harris (1959) to indicate the relationship between the writers and readers and to bridge the gap to guide receivers of written texts with varieties of genres (cited in Hyland,2005).Later, this concept was developed by the different researchers' contribution which made it more comprehensive in theory and practice (i.e. Crismore 1989; Vande Kopple 1985; Williams 1981).

Metadiscourse in its simplistic view was regarded as 'discourse about discourse' or 'talk about talk'. However, allocation of any meaning or definition should be accompanied with real identification of infrastructural components of

metadiscourse to, inductively, shape and characterize the holistic view of metadiscourse. Hyland (2000) meticulously defined metadiscourse as a concept which “discusses those aspects of the text which explicitly refer to the organization of the discourse or the writer’s stance towards either its content or the reader” (Hyland 2000:109). Metadiscourse is also a reminder to show that communication serves several purposes more than its transactional role to transfer knowledge and information within the construct of the texts. In other words, texts are shaped and have the role to shape the ideologies, attitudes, assumptions and so forth.

Metadiscourse makes textual and interpersonal relations in different texts enjoying diversity of tastes and opinions. Halliday (1976) contended that the interpersonal function is an identifier of the relationship between the addresser and addressee, that is, the role of the speaker and the role assigned to the listener (as cited in Tajeddin & Alemi 2012). Interpersonal markers are comprised of the two interactive and interactional dimensions (Hyland 2001). The former concerns the ways the writer seeks to accommodate his/her knowledge, interests, rhetorical expectations, and processing abilities while the latter concerns the ways the writer conducts interaction through intruding and commenting on his or her message.

There are several different models of Metadiscourse markers with different patterns to show the concept and classifications of metadiscourse markers (e.g., Crismore 1989; Crismore, Markkanen, & Steffensen 1993; Hyland 2004, 2005; Vande Kopple 1985; Williams 1981). Among these researchers, those who took interpersonal and interactional aspects of metadiscourse markers into account were more successful to adapt their pattern to the current research in this field.

Williams (1981) put different types of metadiscourse markers within three broad categorizations:

- hedges
- sequencers
- topicalizers

Vande Kopple (1985) categorized metadiscourse markers under some headings as follows: “Connectives (first, therefore, but), Code Glosses (for example, i.e.), Illocutionary Markers (to conclude, frankly speaking), Narrators (according to), Attitude Markers (I find it surprising), and Commentary (Dear friend, you will find it surprising)., and included are Validity Markers, which are further subcategorized into Hedges (maybe, might, it is possible that) and Emphatics (it is true, certainly.” (cited in Cheng & Steffens 1996:153)

Hyland (2005) classified metadiscourse markers into two broad categories which have been depicted in Table 1 by their subsets:

Table 1

Metadiscourse model according to Hyland (2005)

Category	Subcategory	Function	Examples
Interactive	1-Transitional	Indicates relations between main clauses	in addition, but, thus
	2-Frame markers	Discourse acts, stages and sequences	finally, my purpose

	3-Endorpic markers	Indicates information in other part of text	as noted above,
	4-Evidentials	Indicates information in other sources	Crawford states
	5-Code Glosses	Elaborates definitions of words or phrases	Namely, such as, e.g.
Interactional	1-Hedges	Withholds commitment and open dialogue	might, perhaps possible
	2-Boosters	Indicates certainty or close dialogue	in fact, definitely
	3-Attitude markers	Express writer's attitude to proposition	arguably, unfortunately
	4-Self-mentions	Explicit reference to author	I, we, my, me, our
	5-Engagement markers	Explicitly builds relationship with reader	you can see that, note,

Reading Comprehension Studies in EFL Context

Table 2

Empirical studies of metadiscourse markers and reading comprehension

Author	Topic	Subjects/texts	Dependent measures	Results
Dastgoshadeh (2001)	The impact of MD use in texts on reading comprehension	High and low proficiency TEFL learners	Original and MD added reading passages	MD in modified texts helped students get the intended meaning more easily than in original texts
Daftary Fard (2002)	MD relation with the reading comprehension constructs	650 EFL students of varying reading abilities	Reading tests measuring reading constructs including MD construct	MD knowledge was shown to be a significant part of the multi dimensional reading skill model
Khorvash (2008)	MD awareness raising and reading comprehension	Four groups of intermediate EFL learners	Pre/post reading comprehension tests	Not all MD types affect reading comprehension

Jalilifar & Alipour (2007)	The impact of the presence of MD on reading comprehension	Three groups of similar language proficiency levels	Three versions of the same texts, original, modified, and unmodified MD free texts	Performances were similar on original and modified texts; positive influence of MD instruction
Parvaresh (2008)	The impact of proficiency level and MD presence in comprehending English and Persian texts	High and low level learners	English texts with MD present/ absent and their translated equivalents in Persian	Lower proficiency groups benefited more from the MD present Persian/English texts
Amiri (2007)) The impact of MD instruction on L2 writing	60 senior university EFL students writing 60 senior university EFL students Performance on pre/post	Performance on pre/post tests	Experimental group essays received significantly higher grades than those in control group

(Cited in Crismore & Abdollehzadeh, 2010, pp. 199–200)

Reading Comprehension in ESP/EAP. Following the skill-based syllabus, several studies within the realm of ESP and EAP were conducted to discuss the role of reading comprehension to shed more light on the better understanding of genres properties. For example, Dhieb-Henia (2003) investigated the role of metacognitive strategies in reading comprehension according to their genres. She concluded that these strategies are conducive when they are accompanied by instruction. In another study by Erfani, Iranmehr and Davari (2011), the role of visualization for ESP reading comprehension through applying mental image has been discussed. After implementation of such items, they claimed that ESP learners' familiarity with subject and overall theme of the texts can be enhanced by the use of visualization. This Study is also in line with the result of Hudson (2012) research which put more emphasis on the effective role of content knowledge on better retention of lexical and grammatical items in reading tasks.

Research Question and Hypothesis. Q. Does explicit instruction of interactive metadiscourse markers has any significant impact on EAP learners' reading comprehension? H0. Explicit instruction of interactive metadiscourse markers does not have any effect on EAP students' performance in reading comprehension.

Methods

Participants. A total of 36 undergraduate learners, who were majoring in business management at the University of Qom, were selected out of 67 students to be the participants of this study. All of these participants registered in an extracurricular English course in order to serve the purpose of this study. 22 of these participants were female (61.1%) and 14 were male (38%) aged from 20 to 33 (mean = 25.5). Due to the discrepancies among the students' level of proficiency, researchers selected, through purposive sampling, those who were in intermediate level of proficiency under their instructors' scrutiny who conducted the previous achievement tests.

Instrumentation. Reading comprehension tests: The texts used in this study were culled from different texts on the web which were, to some extent, related to learners' field of study. Two sets of questions were used in order to check participants' reading comprehension. One set of them was consisted of 4 true/false questions which were already designed by Parvaresh and Nemati (2008). The other set was consisted of 3 multiple-choice items which was designed and developed by the authors. Table 3 shows the relationship between the True/False questions and the text paragraphs.

Table 4 shows the relationship between the multiple-choice questions and the text paragraphs.

Table 3

The relationship between the True/False questions and the text paragraphs

Question number	Paragraph number
1	2
2	1
3	3
4	3

Table 4

The relationship between the Multiple-choice questions and the text paragraphs

Question number	Paragraph number
1	2
2	1
3	3

The study

Data collection procedure. For the purpose of this study, the participants were first divided into two groups, one control and the other experimental. The reading comprehension tests were first given to both control and experimental groups. This move shaped the pre-test of the current study. In the next move, while the learners in the control group were taught through the typical methods of pedagogical system, the students in the experimental group were taught using both Hyland's (2005) interpersonal model of metadiscourse markers taxonomy and Ann's (2011) "Ten Ways to Teach Discourse Markers."

The experimental group received input on metadiscourse markers. That is, learners received exposure and rehearsal of twenty-five interactive metadiscourse markers during the class activities in which interactive metadiscourse markers were by-product of instruction.

Finally, after ten sessions of explicit instruction, the reading comprehension test, which was used in the pre-test, was once again administered to both control and experimental groups to check the experimental learners' achievement in terms of interactive metadiscourse markers knowledge. Using the SPSS 18 software, both groups' scores on the pre-test and post-test were compared to find the potential differences in the improvement of each group.

After collecting the data, the SPSS 18 software was used in order to compare the possible difference in learners' achievements in reading comprehension in both control and experimental groups. As it is shown in table 5, the mean scores of the control and experimental group in pre-test are 5.33 and 5.22, respectively. These amounts suggest the similarity between the groups. This shows that before conducting the research and presenting the treatment, the groups' abilities in reading comprehension were equal.

Table 5

Descriptive statistics in the pre-test

Group	N	Mean	SD
Control	18	5.33	.68
Experimental	18	5.22	.80

Next, the researchers calculated the mean score and standard deviation of the post-test. Table 6 shows the descriptive statistics in the post-test. The mean score of the post-test of the control group was 5.77 which showed an insignificant increase of 0.44. The mean score of the post-test of the experimental group which was 7.66, on the other hand, compared to their pre-test showed an increase of 2.44. The greater increase in experimental group than that of control group can be resulted from the treatment.

Table 6

Descriptive statistics in the post-test

Group	N	Mean	SD
Control	18	5.77	.73
Experiment	18	7.66	1.02

After the calculation of the Means and SD in the pre-test phase of the study, researchers analyzed the probable significant difference between experimental group and the control one in pre-test. The result of t-test in the pre-test is depicted in table 7 as follows:

Table 7

The T-Test for the pre-test Phase

Group	N	Mean	SD	t-observed
G.E	18	5.22	0.80	-0.444
G.C	18	5.33	0.68	
P <0.01		d.f.=34		t-critical=2.72

In order to test the null hypothesis, the observed value on the difference between the two means, i.e. the independent sample t-test, was calculated and compared with the critical value to check whether the scores that the learners in experimental group obtained in the post-test differed significantly from that of the control group or not. The statistical results are shown in table 8:

Table 8

The T-Test for the post-test Phase

Group	N	Mean	SD	t-observed
G.E	18	7.66	1.02	6.393
G.C	18	5.77	0.73	
P <0.01		d.f.=34		t-critical=2.72

According to the above table, the t-critical value corresponding to 34 degrees of freedom at the 0.01 level of significance is almost 2.72. T-observed value equals 6.393, is higher than the t-critical value, this, in turn, imply that the null hypothesis is rejected ($t\text{-observed} = 6.393 > t\text{-critical} = 2.72$). In other words, it shows that the treatment was effective enough to make a significant difference between the experimental and the control group.

Results and discussion

In this study the researchers attempted to explore the potential positive or negative effect of explicit instruction of interactive metadiscourse markers on EAP learners' reading comprehension. According to the findings of the current study, it can be inferred that explicit instruction of interactive metadiscourse markers is significantly beneficial for Iranian EAP learners' reading comprehension. This study supports Dastjerdi and Shirzad's (2010) claim concerning the role that explicit instruction of metadiscourse markers plays in better writing performance which

works, hand in hand, with reading comprehension. Therefore, the result of current study, in line Dastjerdi and Shirzad's (2010), strengthens the stabilization of consideration for teaching metadiscourse markers in EAP or even EFL contexts. Discussing such an upshot in ESP, this investigation is also in line with Davaei and Karbalaei's (2013) study in which interpersonal metadiscourse markers' instruction has considered to be effective on Iranian ESP learners' composition writing. Camiciottoli (2003) has mentioned several times through her paper that awareness raising can be very much influential on ESP learners reading comprehension. Her research was a tantalizer for us, researchers in the present study, to gauge the extent to which we, as researchers, can rely on the role that awareness raising plays for the better comprehension of special features of texts.

Another point be mentioned, here, is that the mean score of the post-test of the participants in the control group increased negligibly, i.e. 0.44. In relation to this increase, two reasons can be pointed. The first reason can be the normal improvement in the reading comprehension of the control group's learners after being taught for 10 sessions through the typical method of pedagogical system. The second reason can be the testing effect of the post-test. Although researchers focused on some specific kinds of interactive metadiscourse markers which had higher frequency of use among other different subsets of interactive metadiscourse markers, the overall performance of the students were outstanding to confront with unexpected conditions. That is, students' awareness engendered greater opportunity to understand those metadiscourse elements which weren't instructed in the allocated session. Hence, awareness raising has the beneficial role in reinforcing senses of autonomy and this autonomy, consequently, motivates students to use clues which are provided through contextual features to resolve and decipher constituents meanings intrasententially and intersententially.

Conclusions and limitations

The result of this is susceptible of lacking enough evidence to prove its generalizability to other fields due to the number of participants and their major. In this sense, extrapolation of the result of this study may be credible and valid for those fields which necessitate greater exposure to the foreign languages. For instance, the result of implementing such methodology on other field such as, Persian language and literature or even theology may not be very much consistent with the upshot gained in the current study due to the role of the linguistic elements and culture, respectively. In one sense, admitting that focus on one broad category of metadiscourse markers seems insufficient for the overall judgment about such features, researchers tried to narrow down the scope of the study to draw a detailed and exclusive judgment on some features which entangle students during the process of the reading tasks. However, conducting any research which can considers and encompasses all different metadiscourse features is welcome. This study didn't also consider the role of subset of the interactive metadiscourse markers to see whether which one enjoy higher proportion among the other elements.

References

1. Ann, S. (2011). As I was saying: how and why to teach discourse markers. *The Busy Teacher Library*. Retrieved from <http://www.busyteacher.org/10076-how-and-why-to-teach-discourse-markers.html>
2. Camiciottoli, B. C. (2003). Metadiscourse and ESP reading comprehension: An exploratory study. *Reading in a Foreign Language*, 15(1), 28–44.
3. Cheng, X., & Steffensen, M. S. (1996). Metadiscourse: A technique for improving student writing. *Research in the Teaching of English*, 149–181.
4. Crismore, A. (1989). *Talking with Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act*. New York, NY: Peter Lang.
5. Crismore, A., & Abdollehzadeh, E. (2010). A review of recent metadiscourse studies: The Iranian context. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 195–219.
6. Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M.S. (1993). Metadiscourse in persuasive writing. *Written Communication*, 10(1), 39–71. doi: 10.1177/0741088393010001002.
7. Dastjerdi, H. V., & Shirzad, M. (2010). The Impact of explicit instruction of metadiscourse markers on EFL learners' writing performance. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 2(2), 154–175.
8. Davaei, R., & Karbalaee, A. (2013). Interpersonal Metadiscourse in Compositions Written by Iranian ESP Students. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2s), pp-291.
9. Dhieb-Henia, N. (2003). Evaluating the effectiveness of metacognitive strategy training for reading research articles in an ESP context. *English for Specific Purposes*, 22(4), 387–417.
10. Erfani, S. M., Iranmehr, A., & Davari, H. (2011). Deepening ESP reading comprehension through visualization. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 270–273.
11. Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman group Ltd.
12. Hudson, T. (1991). A content comprehension approach to reading English for science and technology. *Tesol quarterly*, 25(1), 77–104.
13. Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourse: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
14. Hyland, K. (2001). Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. *Written Communication*, 18(4), 549–574.
15. Hyland, K. (2004). Disciplinary Interactions: Metadiscourse in L2 Postgraduate Writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 133–151.
16. Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Bloomsbury Publishing.
17. Parvaresh, V. & Nemati, M. (2008). Metadiscourse and Reading Comprehension: The Effects of Language and Proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language*, 5(2), 220–239.
18. Tajeddin, Z. & Alemi, M. (2012). L2 Learners' Use of Metadiscourse Markers in Online Discussion Forums. *Issues in Language Teaching*, 1(1), 93–121.
19. Vande Kopple, W. J. (2002). Metadiscourse, discourse, and issues in composition and rhetoric. In F. Barton & C. Stygall (Eds.), *Discourse Studies in Composition* (pp. 91–113). Cresskill, NJ: Hampton Press.
20. Williams, J. M. (1981). *Ten Lessons in Clarity and Grace*. University of Chicago Press, Chicago.

Ія Гордієнко-Митрофанова,
ika-gm@mail.ru

Яна Казначєєва

Харківський національний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди
fransovna@yahoo.com

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНИХ МАНІПУЛЯТИВІВ

Received September, 29, 2014; Revised October, 5, 2014; Accepted November, 8, 2014

Анотація. Стаття присвячена характеристиці ігор-маніпулятивів як засобів активізації емоційної пам'яті. Основу ігор складають структурно-функціональні моделі – граматичні маніпулятиви “MASP”. Аббревіатура MASP складається з перших літер англійських слів: model (модель), algorithm (алгоритм), speech pattern (мовленнєвий зразок). Поєднання «мовленнєвий зразок-модель-алгоритм» є максимально експліцитним і відповідає повній орієнтувальній основі дії (П. Я. Гальперін). Маніпулятиви є комбінованим типом навчальної інформації, тобто як модель вони містять у явному вигляді чіткий алгоритм виконання граматичних операцій і мовленнєвий зразок. Граматичні маніпулятиви “MASP” розроблені для формування й автоматизації англійських граматичних навичок. У даній роботі розглядаються ігри-маніпулятиви “MASP-Tenses”, призначені для навчання англійським часам і структурі англійського речення. Теоретичні основи ігор складають базові положення теорії поетапного формування розумових дій та принцип наочності у співвідношенні з вимогою матеріалізації дії. Згідно з теорією поетапного формування розумових дій для виконання граматичних операцій вирішальне значення має формування орієнтувальної основи дій щодо виявлення структурних відношень вербального тексту. Власне структурні відношення найбільш адекватно виражають лінгвістичну специфіку мови, що вивчається. Негативні афективні характеристики учнів, зокрема тривожність і непевність, пов'язані саме з недостатністю орієнтування. Оволодіння іноземною мовою висуває досить високі вимоги до організації уваги й волі учнів. Найбільш «емоційно-сприятливою» формою презентації структурних відношень мовних явищ є маніпулятиви, які забезпечують повну орієнтувальну основу учнів у процесі виконання граматичних дій. Однак, понизити рівень тривожності учнів до оптимального й таким чином сформувані в учнів почуття впевненості на уроках англійської мови можливо тільки лише, використовуючи додатковий дидактичний супровід, що подається в ігровій формі. Додатковий дидактичний супровід має відображати функціонування граматичного матеріалу в мовленнєвій діяльності й сприяти швидкому скороченню орієнтувальної частини граматичної дії.

Ключові слова: *теорія поетапного формування розумових дій і понять, граматичні навички, структурно-функціональні моделі, граматичні маніпулятиви, емоційна пам'ять.*

Hordienko-Mytrofanova, Iya, Yana Kaznachejeva. The Psycholinguistic Characteristics of Grammar Manipulatives.

Abstract. The article focuses on the description of manipulative games as a means of emotional memory enhancement. Manipulative games basically consist of structural and functional models, i.e. “MASP” grammar manipulatives, where MASP stands for “model, algorithm, and speech pattern”. The combination “speech pattern – model – algorithm” is utterly explicit and corresponds to

completely controlled and object-oriented activity (Piotr Galperin). A manipulative is a complex type of learning input, since a manipulative model contains both an explicit algorithm of fulfilling grammar operations and a speech pattern.

The “MASP” grammar manipulatives are designed to develop English grammar skills up to the stage of automaticity. The present paper deals with the manipulative games called “MASP-Tenses”. They help students learn verb tenses and give a solid understanding of sentence structure. The manipulative games are largely based on Galperin's theoretical framework (theory of a step-by-step formation of mental action), as well as the principle of visualization in terms of action materialization. According to Galperin's theory the successful development of grammar skills depends on the completeness and pattern of object-oriented activity. To perform grammar operations it is crucially important to create an object-oriented basis of an activity in terms of revealing structural relations within a verbal text. It is the structural relations that most adequately express the linguistic specificity of the target language.

The negative affective characteristics of students, in particular anxiety and lack of confidence, are associated with the lack of orientation. Second language acquisition requires students' attention and their volition. Thus, manipulatives are the most “emotionally favourable” form of presenting structural relations of linguistic phenomena, as they provide completely controlled and object-oriented basis of students' activity while performing grammar operations. However, the only way to significantly reduce students' anxiety and consequently increase their self-confidence is to use additional didactic material which reflects the functioning of grammar material in speech activity and helps to reduce the orientation-related part of a grammar operation.

Key words: *theory of a step-by-step formation of mental action, grammar skills, structural and functional model, grammar manipulatives, emotional memory.*

Гордиенко-Митрофанова Ия, Казначеева, Яна. Психолингвистические особенности грамматических манипулятивов.

Аннотация. Статья посвящена характеристике игр-манипулятивов как средствам активизации эмоциональной памяти. Основу игр составляют структурно-функциональные модели – грамматические манипулятивы «MASP». Аббревиатура MASP складывается с первых букв английских слов: model (модель), algorithm (алгоритм), speech pattern (речевой образец). Сочетание «речевой образец-модель-алгоритм» является максимально эксплицитным и соответствует полной ориентировочной основе действия (П. Я. Гальперин). Манипулятивы представляют собой комбинированный тип учебной информации, т. е. как модель манипулятивы содержат в явном виде четкий алгоритм выполнения грамматических операций и речевой образец. Грамматические манипулятивы «MASP» разработаны для формирования и автоматизации англоязычных грамматических навыков. В данной работе рассматриваются игры-манипулятивы «MASP-Tenses», предназначенные для обучения английским временам и структуре английского предложения. Теоретические основы игр составляют базовые положения теории поэтапного формирования умственных действий и принцип наглядности в соотношении с требованием материализации действия. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий для выполнения грамматических операций решающее значение имеет формирование ориентировочной основы действий по выявлению структурных отношений вербального текста. Именно структурные отношения наиболее адекватно выражают лингвистическую специфику изучаемого языка. Негативные аффективные характеристики учащихся, в частности тревожность и неуверенность, связаны именно с недостаточностью ориентировки. Владение иностранным языком предъявляет достаточно высокие требования к организации внимания и воли учащихся. Наиболее «эмоционально-благоприятной» формой презентации структурных отношений языковых явлений являются манипулятивы, которые обеспечивают полную ориентировочную основу учащихся в процессе выполнения грамматических действий. Однако, снизить уровень тревожности учащихся до оптимального и соответственно сформировать у учащихся чувство уверенности на уроках

английского языка возможно только, используя дополнительный дидактический материал, который отражает функционирование грамматического материала в речевой деятельности и способствует быстрому сокращению ориентировочной части грамматического действия.

Ключевые слова: теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, грамматические навыки, структурно-функциональные модели, грамматические манипулятивы, эмоциональная память.

Центральною проблемою засвоєння граматичної структури мови є проблема формування граматичних операцій і дій, що обслуговують мовленнєву діяльність на основі засвоєння системи граматичних уявлень і понять.

М. М. Гохлернер (Поэтапное формирование грамматических механизмов речи на иностранном (немецком) языке, 1972)

Вступ

Розробка та застосування моделей у процесі навчання іноземній мові налічує вісімдесятирічну історію, починаючи ще з підстановчих таблиць, укладених Г. Пальмером. Однак, слід зауважити, що сучасні структурно-функціональні моделі, що використовують у практиці навчання мови здебільшого, не відповідають головним вимогам, що висувуються до правил педагогічної граматики (Черноватий 1992), і мають ряд недоліків (Гордієнко-Митрофанова 2006), серед яких, зокрема, досить високий рівень абстракції. Внаслідок чого, вони вимагають чітких вказівок щодо послідовності операцій, необхідних для виконання відповідної граматичної дії, а це не може гарантувати безпомилковості її виконання й тим самим викликає в учнів почуття невпевненості у правильності своїх відповідей і незадоволеністю собою, що призводить до підвищення рівня тривожності. Маніпуляції з такими структурно-функціональними моделями зводяться до примітивних перекладань карток учнями, що спричиняє також швидку стомлюваність учнів. Отже, негативні емоції, що викликані почуттями невпевненості, незадоволеністю, стомленістю й станом тривожності впливають на навчальну-пізнавальну мотивацію й академічну успішність учнів. Іноземна мова як навчальний предмет накладає специфічний відбиток на значущість психічних пізнавальних процесів учнів й важливе значення мають саме позитивні емоції, які виникають під час його вивчення (Карпов 1950).

Альтернативою сучасним структурно-функціональним моделям є граматичні маніпулятиви, розроблені І. В. Гордієнко-Митрофановою (Гордієнко-Митрофанова 2006).

Статтю присвячено виявленню психолінгвістичних особливостей граматичних маніпулятивів як засобів активізації емоційної пам'яті.

Методи дослідження

Для розв'язання сформульованої проблеми застосовано теоретико-методологічний аналіз лінгвістичних та психологічних підходів до дослідження проблеми формування іншомовних граматичних навичок; спостереження й аналіз процесу засвоєння граматичних явищ під час впровадження певної методики

найкращими вчителями міста Харкова (робота творчої групи вчителів при Харківській академії неперервної освіти 2012-2014 рр.); спостереження й бесіди з окремими учнями.

Процедура дослідження

Аналіз граматичних маніпулятивів як засобів активізації емоційної пам'яті здійснено в контексті демонстрації фрагменту зразку уроку англійської мови з використанням маніпулятивів MASP-Tenses. Абревіатура MASP складається з перших літер англійських слів: model (модель), algorithm (алгоритм), speech pattern (мовний зразок). Граматичні маніпулятиви MASP-Tenses, створені для навчання часових форм англійського дієслова (tenses) та засвоєння структури англійського речення. Граматичні маніпулятиви забезпечують повну орієнтувальну основу граматичних дій та мають у матеріалізованій формі механізм побудови граматичних конструкцій. Маніпулятиви MASP-Tenses розроблено трьох типів: MASP-● – для побудови стверджувальних речень; MASP-not – для побудови заперечних речень; MASP-?– для побудови питальних речень. Структура граматичних маніпулятивів MASP-Tenses та всі можливі маніпуляції з ним докладно описано в навчально-методичному посібнику «Граматичні маніпулятиви: Грай та вчи англійську» (Книга для вчителя) (Гордієнко 2006).

Для ефективної реалізації ігор-маніпулятивів MASP-Tenses у навчальному процесі було розроблено також комплекс тренувальних вправ Classroom MASP-Activities (Гордієнко 2006). Нижче наведено вправу *Activity-2B: Building Techniques. Sentences*.

Фрагмент зразка уроку англійської мови з використанням маніпулятивів MASP-Tenses.

Час: близько 7-10 хвилин, на початку – 15-20. Вік 8-10 років.

Учитель розподіляє клас на четвірки й пропонує учням-гравцям побудувати чотири речення за допомогою граматичних маніпулятивів та додаткового наочного матеріалу.

Ігри-маніпулятиви узгоджуються з базовими положеннями випереджального навчання, навіть восьмирічні діти не мають труднощів під час побудови й вживання таких граматичних часів як Perfect та Perfect Continuous.

Крок 1.а. *Учитель просить кожну четвірку перегорнути картки-малюнки із зображенням часів і перемішати їх (мал. 1). Після цього кожен учень-гравець бере одну з карток-малюнків.*

Наприклад, перша четвірка: Маші дісталася картка Mr Continuous, Глібу – Mr Simple, Наташі – Mr Perfect, Саші – Mr Perfect Continuous. На класній гральній дошці також розташовані картки-малюнки граматичних часів.

Крок 1.б. *Потім кожна четвірка отримує своє дієслово. Наприклад, першій четвірці дістається дієслово «play». А це означає, що вони повинні скласти чотири речення й «програти» їх перед класом.*

Пояснення №1. Картки-малюнки «граматичні часи»: В англійській мові розрізняють чотири групи часових форм дієслова. В запропонованій методиці їх подано в образах живих істот. Так, Continuous (тривалі часи): Mr Continuous – в

образі змія, Simple (неозначені часи): Mr Simple – в образі лиса, Perfect (перфектні або доконані часи) та Perfect Continuous (перфектно-тривалі часи): Mr Perfect і Mr Perfect Continuous – в образах левів (рис. 1). Тим самим використано асоціацію як психологічний механізм запам'ятовування матеріалу. Зображення обрано за активної участі дітей, вони віддзеркалюють характерну рису того або іншого граматичного часу. Досвід застосування цього прийому показав, що коли учням презентували граматичні часи як містерів – Mr Continuous, Mr Simple, Mr Perfect, Mr Perfect Continuous, то навіть маленькі семи-восьмирічні діти не мали проблем із запам'ятовуванням назв граматичних часів, тому що для них це звичайні власні імена. Під час першої презентації граматичних часів як містерів діти посміхаються, уважно розглядають їх, звертають увагу на відмінності між ними. Задають такі питання: «Чому Mr Perfect та Mr Perfect Continuous однакові? Обидва – леви». «А чому Mr PerfectContinuous зображений з пісковим годинником?». «А чому тільки Mr Simple, зображений з літерами?». На останнє запитання, вчитель відповідає, що для Simple зображення лиса обрано не випадково. Лис – хитрий звір, а час, показаний у його образі, теж не такий вже й простий: складаючи речення в цьому часі, необхідно чітко знати в яких випадках вживати допоміжне дієслово, а в яких – ні, коли приєднувати закінчення, а коли – ні.



Mr Continuous



Mr Simple



Mr Perfect



Mr PerfectContinuous

Рис. 1. Картки-малюнки «граматичні часи»

Крок 2. Кожен учень-гравець, визначившись із граматичним часом (містером) і дієсловом, обирає картку-ідентифікатор і відповідно *time-expression*. У кожній четвірки на парті лежить набір-карток-ідентифікаторів (рис. 2).

На класній гральній дошці також розташовані картки-ідентифікатори в збільшеному вигляді.

Учні кожне речення співвідносять з картокою-ідентифікатором (рис. 2), обираючи при цьому типовий вираз (*time-expressions*): картка №1 – типовий вираз *now*; картка №2 – *everyday*; картка №3 – *3 times today*; картка №4 – *for 3 hours*. Усі типові вирази, які вчитель вже надав учням, записані на зворотній стороні карток-ідентифікаторів.

У нашому випадку Машиа (з MrContinuous) обирає картку №1, Гліб (з MrSimple) – картку №2, Наталка (з MrPerfect) – картку №3, Сашко (з MrPerfectContinuous) – картку №4.

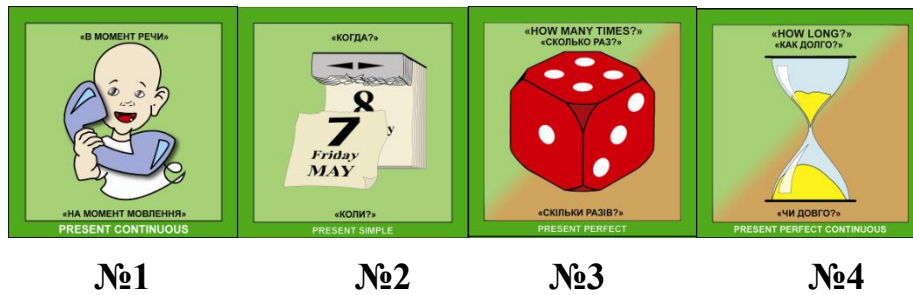


Рис. 2. Картки-ідентифікатори «Present Tenses»

Пояснення №2. Картки-ідентифікатори: Карткам-ідентифікаторам відводиться одне з основних місць у грі MASP-Tenses, оскільки головним у презентації граматичного матеріалу є показ функціонування його в мовленнєвій діяльності (з боку вчителя) й усвідомлення функціональних і формальних особливостей даного матеріалу (з боку учнів).

Картки-ідентифікатори відіграють роль матеріалізованої комунікативної матриці – матриці «розпізнавання ситуації та її зв'язку з відповідною структурою» (Черноватий 2000:152), яка базується за принципом наочно-дійового мислення й відповідає вимогам щодо ефективного формування іншомовних граматичних навичок: орієнтувальної здатності та адекватності.

На кожній картці зображено малюнок, що асоціативно пов'язує його з конкретним випадком вживання того або іншого граматичного часу. Крім того, кожна картка супроводжується типовим виразом; унизу на картці зазначено час (Present Simple, Past Continuous, Future Perfect тощо). Картки-ідентифікатори теперішнього часу мають зелений колір, майбутнього – блакитний, минулого – коричневий. Таким чином, кольорова гама відповідає колірному ряду карток, з яких складаються граматичні маніпулятиви MASP-Tenses, тобто картки маніпулятивів майбутнього часу також пофарбовано в блакитний колір, теперішнього – в зелений, минулого – в коричневий.

Під час побудови речень учитель повинен кожного разу зосереджувати увагу учнів на картках-ідентифікаторах і типових виразах (time-expressions). Це забезпечить тверде засвоєння граматичної форми разом з її функцією.

Діти під час роботи з картками-ідентифікаторами відчувають впевненість щодо ідентифікації часу й вживання типових виразів (time-expressions).

Учні можуть самі генерувати образи або модифікувати запропоновані у випадках, коли під час презентації карток вони не приймають ніяку з них через те, що ці картки викликають або ускладнення, або нерозуміння. В цьому разі корисно прислухатися до думок учнів.

Крок 3. Потім кожен учень-гравець бере свій маніпулятив і ставить дієслово «play» у відповідному часі. Наприклад, Маша, виконує такі операції із маніпулятивом, щоб побудувати стверджувальну форму дієслова в Present Continuous Tense (у цьому прикладі структуру *is playing*), рис. 3.а:

1. Згортає за стрілкою годинника (від себе) три лівих стовпчики маніпулятива.
2. Згортає проти стрілки годинника (від себе) три правих стовпчики маніпулятива.
3. Загибає картку, розташовану над карткою «play (verb)», на згорнуті ліві стовпчики маніпулятива.

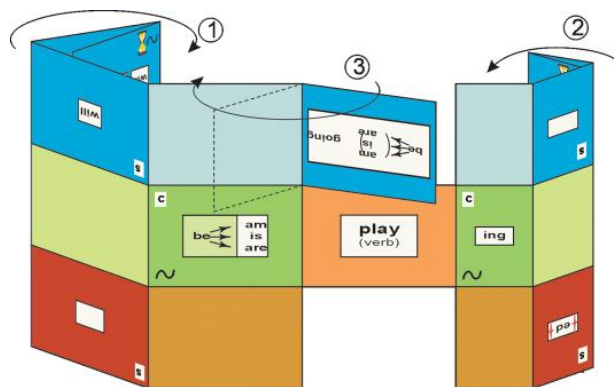


Рис. 3.а. Схема побудови стверджувальної форми дієслова в *Present Continuous Tenses*

У результаті виконаних операцій маніпулятив набуває вигляду, показаного на рис. 3.б. На картках лівого й правого стовпчиків мають співпадати літери в лівому верхньому кутку (в наведеному прикладі – літера С).

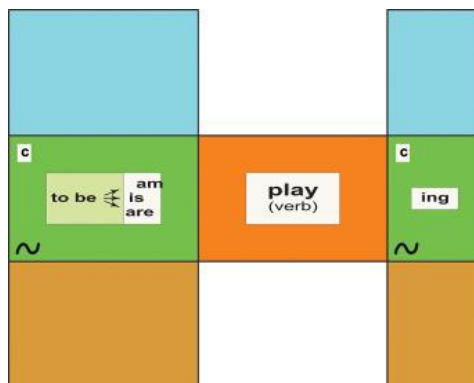


Рис. 3.б. Структура стверджувальної форми дієслова в *Present Continuous Tense*

Таким чином, одержано структуру стверджувальної форми дієслова в *Present Continuous Tense* (verb-forms of the *Present Continuous Tense Affirmative*). У загальній формі вона має такий вигляд: ліворуч від дієслова (картка «play (verb)») знаходиться допоміжне дієслово *be* (*am/is/are*), а праворуч – закінчення *-ing*.

Гліб щоб побудувати дієслова в *Present Simple* згортає проти годинникової стрілки спочатку три лівих стовпчики (*auxiliary verbs*), а потім – за стрілкою (до себе) три правих стовпчики (*endings*) (рис. 4).

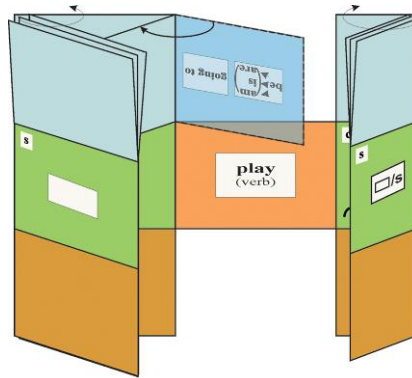


Рис. 4. *Схема побудови стверджувальної форми дієслова в Present Simple*

Наташа щоб побудувати дієслова в Present Perfect спочатку загибає назовні (від себе) крайній лівий стовпчик (auxiliary verbs) й складає гармошкою три стовпчики, що залишилися, так, щоб лицьова частина лівого третього стовпчика була звернена до неї, а потім загибає назовні (від себе) крайній правий стовпчик (endings) і скласти гармошкою три правих стовпчики, що залишилися, так, щоб лицьова частина правого третього стовпчика була звернена до неї (рис. 5).

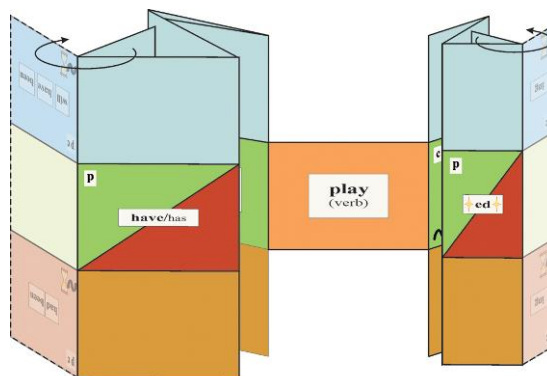


Рис. 5. *Схема побудови стверджувальної форми дієслова в Present Perfect*

Саша, щоб побудувати форму дієслова в Present Perfect Continuous, спочатку загибає всередину (до себе) крайній лівий стовпчик (auxiliary verbs) і складає гармошкою три стовпчики, що залишилися, так, щоб лицьова частина лівого третього стовпчика була звернена до нього, а потім загибає всередину (до себе) крайній правий стовпчик (endings) і скласти гармошкою три правих стовпчики, що залишилися, так, щоб лицьова частина правого третього стовпчика була також звернена до нього (рис. 6).

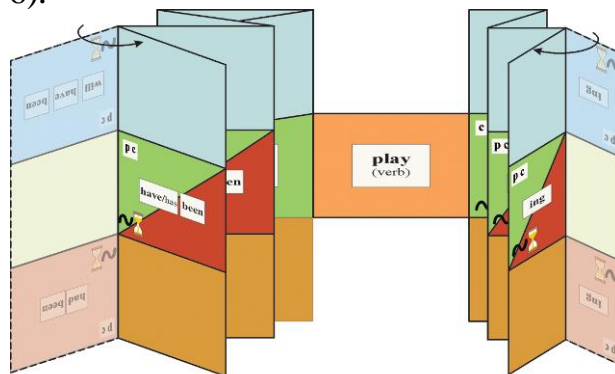


Рис. 6. *Схема побудови стверджувальної форми дієслова в Present Perfect Continuous*

Пояснення №3. Граматичні маніпулятиви MASP-Tenses:

Граматичними маніпулятиви, структурно-функціональні моделі, складають головну частину технології. MASP-Tenses складається з 26 рухомих прямокутних елементів – карток (мал. 3). Ліворуч від центральної картки “play (verb)” розташовано картки допоміжних дієслів (auxiliary verbs) відповідних груп часів: Continuous, Simple, Perfect і Perfect Continuous. Праворуч від картки “play (verb)” – закінчення (endings) відповідних груп часів.

Рядки й стовпчики маніпулятива утворюють так звану матрицю. За її допомогою, завдяки обумовленим структурою маніпулятива просторовим комбінаціям, які складають його елементи-картки, вирішується проблема розрізнення, з одного боку, часу як теперішнього, майбутнього та минулого, а з іншого – безпосередньо груп граматичних часів. Рядки матриці відповідають Future Tenses, Present Tenses, Past Tenses, а стовпці – Continuous, Simple, Perfect, Perfect Continuous. Верхній рядок складається з карток блакитного кольору (майбутній час), середній – зеленого (теперішній час), нижній – коричневого (минулий час).

Колірний код карток маніпулятивів MASP-Tenses підсилює сприймання учнями граматичних категорій. Учні-гравці навчаються за допомогою маніпулятивів асоціативно сприймати час і відповідний йому колірний код.

Рухомі елементи-картки граматичних маніпулятивів MASP-Tenses дозволяють відобразити в динаміці структурні перетворення дієслівних форм, розкриваючи тим самим механізм їхнього утворення.

Просторові маніпуляції з граматичним маніпулятивом дозволяють, не напружуючи механічну пам'ять учнів, запам'ятати правила побудови дієслівних форм. Порядок маніпуляцій з граматичним маніпулятивом задає сам алгоритм побудови структури дієслова в граматичних часах: перед дієсловом (основою інфінітива) ставлять допоміжне дієслово, а до основи інфінітива приєднують закінчення.

Маніпулятиви забезпечують безпомилковість і швидкість виконання граматичних дій, а також закріплення граматичних конструкцій за допомогою знаково-символьного контролю. Так, правильно побудованій формі дієслова відповідають певна конфігурація маніпулятива, колірний код і символічне позначення, а відібраному мовленнєвому зразку – картка-ідентифікатор.

Крок 4. Після того як кожен член четвірки побудував усі речення, команда піднімає руки й виходить до дошки.

Наприклад, перша четвірка демонструє й читає вголос свої речення.

Першою виходить Маша. Дівчинка, граючи з м'ячем, промовляє: I am playing ball now. Потім виходить Гліб і бере м'яч у Маші, промовляє: I play ball every day. Після цього виходить Наталя, бере м'яч у Гліба й показує на пальцях три, промовляє: I have played ball 3 times today. Далі перед класом з'являється Саша, він має дуже стомлений вигляд, він ледве-ледве волочить ноги. Хлопчик бере м'яч у Наталі й чітко, але знесило промовляє: I have been playing ball for 3 hours.

Під час демонстрації речень учитель показує класу маніпулятиви учнів-гравців із відповідними дієслівними формами.

Усі ці дії учні-гравці проробляють у швидкому темпі команда за командою. На гру відводиться не більше десяти хвилин. При цьому гра охоплює всіх учнів, а це означає, що, по-перше, мовленнєві зразки, які максимально спрощені у структурному відношенні, подаються у великому обсязі, й, таким чином, діти з легкістю усвідомлюють інваріант, який лежить у їх основі. По-друге, було помічено, що, якщо мовленнєві зразки забезпечують зорове сприймання предмета комунікації (це може бути й малюнок) або можливість реалізації відповідних мовленнєвих актів на основі даного зразка (див. крок 4), то подані мовленнєві зразки стимулюють потребу в учнів у комунікації. А саме в цьому основне призначення останніх.

При цьому варто відзначити, що важливу роль грає смислове навантаження мовленнєвих зразків.

Опрацювання маніпулятивів вимагає виконання цілої низки вправ мовного характеру. На цьому етапі метою дії є, власне спосіб, тому граматичні операції здійснюються у розгорнутій формі на «простому» мовному матеріалі. Розглянемо, наприклад, один з найскладніших випадків вживання Present Continuous – ситуацій та станів, що змінюються. Для ілюстрації й засвоєння створено картку №14 («все змінюється»), рисмал. 7. Відпрацьовуючи вживання Present Continuous у цьому випадку, слід підбирати такі речення, які б стимулювали дітей на висловлювання. До таких речень, як *My English is getting better and better*, діти дуже швидко втрачали інтерес, а такі речення, як *The population of the world is rising very fast*, взагалі стомлювали дітей і вони починали відволікатися. Але, якщо вчитель завчасно заготує цікаві ситуації, які будуть ще й проілюстровано, діти з задоволенням їх обговорюватимуть, наприклад: *The cat's eyes are growing larger and larger. My nails are growing very fast. My cat is losing hair (on its tail)*. При цьому засвоюються вирази: *very fast, worse, better, better slowly, better and better, larger and larger, more and more expensive* тощо.

До речі, образ для цієї картки придумала дев'ятирічна дівчинка. Вона разом із батьком зробила фотографію хамелеона в музеї природи й принесла її на заняття з маніпулятивами на голосування. Діти одностайно прийняли запропонований образ.



Рис. 7. Картка №14 «все змінюється»

У зв'язку з чим, виникає проблема розробки комплексу мовленнєвих зразків, які, з одного боку, повинні мати максимальну структурну спрощеність, а, з іншого боку, їх смислове навантаження повинне стимулювати учнів, як до реалізації відповідних мовленнєвих актів, так і до комунікації.

Обговорення результатів

Розвивальний ігровий комплекс, що створений на основі граматичних маніпулятивів, спрямований на активізацію модально-специфічних та мотиваційних ресурсів пізнавального процесу за рахунок залучення моторної та емоційної пам'яті.

Спостереження за учнями під час уроків і бесіди після занять, засвідчують, що формальне засвоєння учбової інформації, тобто «без емоційне переживання матеріалу», домінування в учнів мотиву повинності або особистісно-престижної мотивації, надмірне орієнтування на оцінку, призводить до швидкого забування матеріалу.

Емоційна пам'ять фіксує й тривалий час зберігає емоційні образи пережитих подій. Позитивні емоції стимулюють навчально-пізнавальні процеси, в той час як негативні переживання стають часто важкою переборною перешкодою між предметом і/або вчителем і школярем.

Запропонований розвивальний ігровий комплекс формує позитивні емоції до навчального матеріалу, наповнює його особистісним смислом і глибиною. Почуття впевненості як внутрішнє відчуття своїх можливостей і правоти (стосовно відповідей, правильності виконання, зокрема, граматичних дій тощо) стимулює потребу в комунікації й тим самим сприяє формуванню адекватної самооцінки.

Переживання школярами почуття задоволення від своїх досягнень на уроках сприяє формуванню стійкого інтересу до змісту навчальної діяльності й набуванню знань.

Оптимальний рівень тривожності учнів на уроках англійської мови підтримується духом суперництва – командними іграми.

Висновки

Найбільш «емоційно-сприятливою» формою презентації структурних відношень мовних явищ є маніпулятиви, які забезпечують повну орієнтувальну основу в процесі виконання граматичних дій. Однак, понизити рівень тривожності учнів до оптимального й таким чином сформуванню в учнів почуття впевненості на уроках англійської мови можливо тільки лише, використовуючи додатковий дидактичний супровід (у грі «MASP-Tenses» – це картки-ідентифікатори, ілюстративний матеріал, комплекс тренувальних вправ Classroom MASP-Activities і мовленнєві зразки), що подається в ігровій формі. Додатковий дидактичний супровід має відображати функціонування граматичного матеріалу в мовленнєвій діяльності, сприяти швидкому скороченню орієнтувальної частини граматичної дії й стимулювати потребу в комунікації.

Результати дослідження висувають для подальшого вивчення цілу низку лінгвістичних, психологічних і методичних проблем, пов'язаних з навчанням іноземному мовленню школярів. Важливою проблемою є формулювання вимог до мовленнєвих зразків під час використання граматичних маніпулятивів.

Література

References

1. Chernovaty, L. N. (1992). *Psiholingvisticheskie Osnovy Teorii Pedagogicheskoy Grammatiki [Psycholinguistic Foundations of the Theory of Pedagogical Grammar]*. Kharkiv: Osnova.
2. Hordiyenko-Mytrofanova, I. V. (2006). *Teoretychni ta metodychni osnovy pobudovy ihrovoyi manipulyatyvnoyi pedahohichnoyi tekhnolohiyi ITOOD MARO [Theoretical and methodological building foundations of the game-playing manipulative pedagogical technology MASP]*. Kharkiv: Maidan.
3. Karpov, I. V. (1950) *Psihologicheskaya Harakteristika Processa Ponimaniya i Perevoda Uchashchimisya Inostrannyh Tekstov [Psycholinguistic Characteristics of the Process of Understanding and Translation of Foreign Texts by Students]. Teoriya i Metodika Uchebnogo Perevoda [Theory and Methods of Training Translation]*, (pp.19–80). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federative Socialist Republic.
4. Hordiyenko-Mytrofanova, I. (2006). *Hramatychni Transformery: Hray ta Vchy Anhliys'ku: Knyha dlya Vchytelia [Grammar Transformers: Play and Learn English: Teacher's Book]*. Kyiv: Milenium.
5. Chernovaty, L. N. (2000) *Osnovy teorii pedagogicheskoy grammatiki inostrannogo yazyka [Fundamentals of the theory of pedagogical grammar of a foreign language]* (Unpublished doctoral dissertation). Vasyl Karazin Kharkiv National University, Ukraine.
6. Hordiyenko-Mytrofanova, I. V. (2013) *Psykholoho-pedahohichni peredumovy rozvytku ihrotekhnichnoyi kompetentnosti sukupnoho subyekta navchal'no-ihrovoyi diyal'nosti vchytelya [Psychological and pedagogical preconditions for the development of game-playing competence of the combined subject of educationally oriented playing activity]*. Unpublished Ph.D. dissertation. Hryhoriy Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.
7. Gokhlerner, M. M. (1968) *Poetapnoe formirovanie grammaticheskikh mekhanizmov rechi na inostrannom (nemetskom) yazyke [Planned stage-by-stage formation of grammar mechanisms of speech within foreign (German) language]*. Dissertation Abstract. Moscow: Lomonosov Moscow State University.

Diana Kalishchuk

Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

diana_kalischuk@ukr.net

THE STRATEGY OF NEGATIVE REPRESENTATION OF “OTHERS” IN POLITICAL DISCOURSE: TACTICS OF IMPLEMENTATION

Received September, 28, 2014; Revised October, 5, 2014; Accepted October, 8, 2014

Abstract. The article deals with the analysis of the strategy of negative presentation of “others” as local strategy within the global discourse strategy. The strategy of influence is considered to be the global strategy of political discourse. Persuasiveness is considered to be a universal property of political discourse and it manifests itself in form of speech manipulation. Political manipulation is treated as specific type of influence. The author interprets manipulation as peculiar communicative speech strategy, to realize which the speaker chooses certain methods and tactics and selects certain language means. The most common local strategies are the

strategies of positive self-presentation and negative presentation of “others”. The paper outlines the tactics to realize the strategy of negative presentation of “others”, namely such tactics as super-generality, exemplification, transposition and attribution, which are considered to be the most common ones. Although no language means are meant to be used for manipulation, the research has proved that almost any language means may be used for that.

Keywords: *political discourse, manipulation, local strategy, global strategy, tactic.*

Калищук Діана. Стратегія негативної презентації «інших» у політичному дискурсі: тактики реалізації.

Анотація. У статті розглядається стратегія негативної презентації «інших» як локальна стратегія у межах глобальної дискурсивної стратегії. Глобальною дискурсивною стратегією політичного дискурсу вважається стратегія здійснення впливу. Специфічним типом впливу є політичне маніпулювання. Автор трактує маніпуляцію як особливу комунікативно-мовленнєву стратегію, для реалізації якої мовець вибирає певні прийоми та тактики, а також відбирає певні мовні засоби. Найпоширенішими локальними стратегіями вважаються стратегії позитивної саморепрезентації та негативної презентації «інших». У статті аналізуються тактики, через які реалізується стратегія негативної презентації «інших», а саме тактики «Надузагальнення», «Наведення прикладу», «Розширення» та «Атрибуція», які належать до найпоширеніших. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що будь які мовні засоби можуть бути використані для реалізації маніпулятивного впливу на адресата.

Ключові слова: *політичний дискурс, маніпуляція, локальна стратегія, глобальна стратегія, тактика.*

Калищук Диана. Стратегия негативной презентации «других» в политическом дискурсе: тактики реализации.

Аннотация. В статье рассматривается стратегия негативной презентации «других» как локальная стратегия в рамках глобальной дискурсивной стратегии. Глобальной дискурсивной стратегией политического дискурса считается стратегия воздействия. Специфическим типом воздействия является политическое манипулирование. Автор понимает манипуляцию как особенную когнитивно-коммуникативную стратегию, для реализации которой адресант выбирает определенные приемы и тактики, а также отбирает определенные языковые средства. Самыми распространенными локальными стратегиями считаются стратегии положительной самопрезентации и негативной презентации «других». В статье анализируются тактики, посредством которых реализуется стратегия негативной презентации «других», а именно «Сверх-обобщение», «Приведение примера», «Расширение» и «Атрибуция», которые считаются самыми распространенными. Проведенный анализ разрешает утверждать, что любые языковые средства могут использоваться для манипулятивного воздействия на адресата.

Ключевые слова: *политический дискурс, манипуляция, локальная стратегия, глобальная стратегия, тактика.*

Introduction

The analysis of political discourse, its functions, and the specific aspects involved interpreting it has been a topic of significant interest in recent decades. Political discourse has been analyzed from different points of view. It involves the verbal behavior of politicians, social inequality, which is expressed in the discourse or the content of political texts and speeches. However, all researchers agree that the main motivation that lies behind political discourse is the prospect of obtaining political power, and that is what determines the strategy of political discourse.

Persuasiveness is considered to be a universal property of political discourse and the strategies by which speakers or writers seek to achieve persuasiveness manifest themselves in utterances or texts in the form of speech manipulations. Speech manipulation is intended to modify attitudes on the level of society or of the individual, either by strengthening them or by weakening them. Using various linguistic means, the speaker can predict and model verbal and non-verbal behavior of the addressee in any direction needed (Chernyavskaya 2006:29).

Political manipulation constitutes a specific type of influence, the aim of which is to indirectly inculcate the audience with certain ideas. Some political groups present messages of this type as if they were objective information, in order to evoke a reaction which is close to the one which is desired (Gronskaya 2003:221). Mechanisms of manipulation are embedded in the language. One single language unit may be used either to uphold truth or to distort it. No single language unit is exclusively intended to be used for manipulative purposes, but almost any language unit may be used for that.

Speech manipulation consists in using the peculiarities and possibilities of a language and the principles of its use to influence speech recipients without them noticing it (Gronskaya 2003: 220-221). According to V. Y. Cherniavskaia, manipulation is perceived as a special communication-speech strategy, aimed at implicit, indirect inducement of the addressee to take some actions; at enhancing some desires, purposes and assessments in the mental schemes of the recipient, which will help the speaker achieve the desired result and this result may not coincide with the interests of the addressee (Chernyavskaya 2006: 19). The aim of speech manipulation is to induce the recipient to perceive some ideas as being veritable, not taking into account all the arguments (Dotsenko 2004). It may be treated as the implementation of a general persuasiveness strategy within the global discourse strategy of influence. **Global discourse strategy** is treated as the communicative intention of a speaker, based on social experience, to satisfy his own individual needs and desires, and as the language embodiment of this intention. This global discourse strategy is a basic instrument of linguistic discourse analysis (Martyniuk 2009:159). The implementation of a global discourse strategy involves the utilization of various local strategies. According to O. Issers, speech strategy is viewed as a set of speech actions aimed at achieving certain result (Issers 2006: 54). Anton Golodnov views speech strategy as a system of operations to select and combine, to thematically design and textually code some communicative actions which are performed by the speaker in accordance with a corresponding strategic goal (Golodnov 2003:11). Hence, speech strategy may be defined as an integral system of operations performed by the speaker in the process of selecting the means to fulfil his communicative goals to the optimal degree in actual communication.

Manipulation involves using language in some special and subtle manner in order to make an impact on the addressee. The speaker chooses certain methods and tactics and selects certain language devices (Chernyavskaya 2006:46-47). The most common local strategies are those of positive self-presentation, and the negative presentation of "others". Strategies of negative presentation are used to enable the

speaker to create the “WE” circle and to separate it from the “THEY” circle. The negative presentation of “others” in political discourse is not merely a description of “bad guys”, but a politically appropriate selection of some definite features, with an emphasis on the currently relevant properties which are to be defined in the discourse (Dijk 2013:245). Several different types of tactics can be employed to implement strategies for creating a negative presentation of “others”, Our investigation involves the analysis of the following tactics: super-generality, exemplification, transposition and attribution, which are considered to be among the most common ones (Leontyev 2003; Zasiékina, Zasiékin 2008:65-66).

The study and discussion

The ‘super-generality’ tactic is one of the effective methods of exerting a manipulative influence in political discourse. This tactic consists of describing some aspects of unitary or partial experience, some single model, but in order to emphasize the importance and the cognitive value of the assessment, this model is transposed onto a more general group scheme. The characteristics of certain individuals or events are attributed by extension to all the members of some ethnic, social or other group, or to all ethnically or politically marked social situations.

(1) *Now, there’s no question that some regulations are outdated, unnecessary, or too costly. In fact, I’ve approved fewer regulations in the first three years of my presidency than **my Republican predecessor** did in his (7).*

(2) *... the President **did something that presidents don’t do** – and that is **launch a political attack targeted toward the domestic market in front of a foreign delegation**. On a day when were supposed to be celebrating the anniversary of Israel’s independence, he accused **me and other Democrats** of wanting to negotiate with terrorists, and said we were **appeasers** no different from people who appeased Adolf Hitler. ... Now that was frustrating enough, but then John McCain gives a speech. ... And then not an hour later, he turned around and embraced George Bush’s attacks on **Democrats**. ... I want to be perfectly clear with George Bush and John McCain and with the people of South Dakota. ... because **George Bush and John McCain have a lot to answer for** (1).*

In examples (1) and (2) the speaker expresses a negative evaluation of his presidential predecessor, intensifying it by the description of his specific actions, which are treated as being unacceptable in those situations. This negative evaluation is then applied by extension to all the representatives of Republican Party, as well as to their actions and, consequently, to their adherents; (in this case it concerns *Republicans*, a politically marked group). This enables the speaker to contrast his politically marked group – the *Democrats* – with them and to carry out the strategy of positive self-presentation. The lexical unit *appeasers* acquires some pejorative shades of meaning in this context and helps the speaker intensify the effect, emphasizing the contrast between *Republicans* and *Democrats*, which is a striking and perpetual characteristic of the American political environment.

The tactic of ‘exemplification’ is one of the most common methods of influencing an audience. It consists in ascribing some properties that are generally associated with some ethnic group or a “typical” representative of it to some specific event or some particular person. As opposed to the “super-generality” tactic, exemplification is used solely in connection with negative properties, as these tactics are typical of preconceived attitude.

(3) *This time, they want to give banks and insurance companies **even more** power to do as they please. And now, after a long and spirited primary, **Republicans in Congress have found a nominee for President** who has promised to rubber-stamp this agenda if he gets the chance. ... Ohio, I tell you what: **we cannot** give him that chance. Not now. Not with so much at stake. This is not just another election. This is a **make-or-break moment** for the middle class, and **we**’ve been through too much to turn back now* (6).

The Republican Party is characterized in terms of its economic policy, which is considered to be ineffective and is presented as one of the reasons for the worsening of the economic crisis. These negative features are ascribed to that party's presidential candidate (*Republicans in Congress have found a nominee for President*), making it possible for the speaker to provoke a negative attitude to, or even outright rejection, of his opponent in the addressee without any further explanations or arguments. To accomplish that purpose the speaker uses the comparative degree of *more* combined the intensifier *even*, but with one member of the comparison reduced, which hinders the members of his audience from arriving at an accurate interpretation and induces them to accept it as absolute truth. The idiom *make-or-break moment*, used by the speaker, functions as an intensifier in this context and places emphasis on the significance of the decision to be made. By using the inclusive pronoun *we* the speaker creates “his” circle and draws the audience into it. The modal operator *cannot*, repeated several times, enables the speaker to induce the recipient to oppose his opponent without even realizing it.

(4) *Our **Iran policy is a complete failure right** now, and that is the policy that **John McCain is running** on right now. He has nothing to offer except the naive and irresponsible belief that tough talk from Washington will somehow cause Iran to give up its nuclear program and support for terrorism. I’m running for President **to change course, not to continue George Bush’s course*** (1).

In example (4) the speaker uses the same tactic with respect to the foreign policy of George Bush, to his administration and to the Republican Party in general. As the military conflict in the Middle East was strongly criticized by Americans, Barack Obama refers to these events in the context of the faults of his predecessor – *Iran policy is a complete failure right now*. Calling his opponent by name and blaming him for continuing to support those ineffective and harmful strategies (*is the policy that John McCain is running on right now*) with no logical arguments provided allows the speaker to get support from the audience, as he introduces himself as one who opposes the policy referred to above, that has caused so much disappointment for America – *«I’m running for President to change course, not to*

continue George Bush's course», using the lexeme *change*, which indicates a new course for the USA. The lexical units *nuclear program* and *terrorism*, with their negative connotation, occurring in combination with the universal quantifier *nothing*, are used to describe the opponent and his political course, with the intention of evoking a negative evaluation of *John McCain* on the part of the audience.

The 'transposition' tactic constitutes the transposition of some negative experience from one cognitive sphere to the experience in some other cognitive sphere, the so-called 'spreading' of a negative attitude. If any negative detail in the scheme or model is expressed or represented, it may affect the entire model or scheme, either downwards or upwards. A negative attitude to some specific property is ascribed to all the other properties and people who possess ones.

(5) *For seven years, we have seen President Bush's answer. ... Well, the Republicans want eight more years of the same. They see **tax cuts for the wealthy** – and they say, why not some more? ... They see **five years in Iraq** – and they say, why not a hundred more? Now we know the Republicans won't give up the White House without a fight, well let me be clear, I won't let anyone swift boat this country's future. Together we're going to take back America because I see an America where our economy works for everyone, not just those at the top, where prosperity is shared ... (2).*

Example (5) reflects the negative evaluation of the political course of the opponent in general by referring to the most vulnerable points of his policy, which have been strongly criticized by Americans (the potential voters over whom the political opponents are fighting) – *tax cuts for the wealthy* and *five years in Iraq*. The speaker inculcates the addressee with the idea that the only possibility of changing or improving the situation is to support his course, which is the opposite of the ones cited above, and this may lead to a "better" America – *an America where our economy works for everyone*, where the indefinite article is used to emphasize the alternative. To draw a boundary between himself and the opponent, the speaker models "their" circle, which includes the opponent, his adherents and those supported by them, and "our" circle with the speaker himself and all Americans, whom he is trying to attract. The reference to «*the wealthy, those at the top*» as the antithesis of «*everyone*» (*the rest of Americans*) highlights this contrast.

(6) *It meant policies that to address things like the **madrassas** that had grown up in important parts of the world and support to terrorism, material support to terrorism that was coming even out of friendly countries – not out of friendly governments, out of friendly countries. And whether or not you have to go to the root of that and literally start to change the basic nature of **a Middle East** in which there is politics but it's the politics that's going on in **the radical mosques**. ... That's why there are no strong alternatives on the moderate side because those legitimate channels for the development of moderate political forces were shut off by **authoritarianism** (3).*

In example (6) the speaker refers to radicalism as a negative property typical of a certain ethnic group, which leads to *authoritarianism* and poses a threat to other

ethnic groups, or even to the whole world. This threat is described using the label *terrorism*. This feature is ascribed to an ethnic group which is not specifically named, but which is identified by implication. The speaker uses the metonym *the madrassas* for that purpose. At the same time this negative property, radicalism, is attributed by extension to all Muslims, even though once again they are not specifically identified, when reference is made to *the radical mosques*.

The tactic of ‘attribution’ is used to combine negative schemes or models in order to achieve cognitive coherence. The cause-consequence connection which the speaker wishes to construct is presented as the only possible conclusion, despite the fact that other plausible explanations could be offered.

(7) *Somehow, he (Governor Romney) and his friends in Congress think that the same bad ideas will lead to a different result. Or they’re just hoping you won’t remember what happened the last time we tried it their way. Well, Ohio, I’m here to say that we were there, we remember, and we are not going back. We are moving this country forward* (6).

By referring to the experience which they have in common—*we were there, we remember*, which is described in extremely negative terms—the speaker can blame his political opponent *Governor Romney* and his party for all the problems in American society. *Governor Romney* is presented as a promoter of «*the same bad ideas*» which are referred to as the cause of all the current problems in America. The pronoun *same* implies the continuation of the same harmful strategies, and it is predicted that the consequences will be harmful as well, although neither the ideas nor the consequences are specified — they are just ascribed to the opponent in the form of a supposition. On the other hand, the political direction of the speaker and his party is described in the following terms: «*we are moving this country forward*». When juxtaposed with the phrase «*we are not going back*», it («*we are moving this country forward*») sets up a basic antithetical pair *forward – back* which induces the recipient to form the conclusion that the political opponents of the speechmaker will lead their country into the past, and will deprive them of their future.

(8) *There is no doubt, therefore, that al Qaeda is operating in Iraq. There is no doubt that we’ve had to take very strong measures against them, and there is no doubt that the Iraqi security forces have got to be strong enough to be able to withstand not just the violence that has been between the Sunni and the Shia population and the Sunni insurgency, but also al Qaeda itself. So one of the tests that the military commanders will have on the ground, in the province for which we’ve got direct responsibility now and before we move from combat to overwatch, is whether we are strong enough and they are strong enough to enable them to stand up against that threat* (5).

(9) *The lesson of this experience is clear: The terrorists can kill the innocent, but they cannot stop the advance of freedom. The only way our enemies can succeed is if we forget the lessons of September the 11th, if we abandon the Iraqi people to men like Zarqawi, and if we yield the future of the Middle East to men like Bin Laden. For the sake of our nation’s security, this will not happen on my watch* (4).

In the above examples (8) and (9) *al Qaeda* is referred to as the main reason for the war in Iraq. This name – *al Qaeda* – has become a label, and most Americans associate it with the most significant threat to their safety. Using the lexemes *whether* and *enough*, George Bush implies strong doubt that Iraq is able to protect itself and its people and to defeat their common enemy. This weakness of Iraq may pose a threat to the USA (*whether we are strong enough and they are strong enough to enable them to stand up against that threat, terrorists can kill the innocent*) and all the factors cited above are intended to give the impression that there only one possible conclusion — that the war in Iraq is essential and inevitable. To support this thesis, the speaker refers to the events of September 11th, a national tragedy in America. By using the modal operator *can*, he obliquely gives a warning that this tragedy is likely to happen again – «*our enemies can succeed*», if they (America) stop the war in Iraq – *if we abandon the Iraqi people*. Consequently, the only way to prevent this catastrophe and to avert the danger from their motherland is to continue the war in Iraq.

The following example also illustrates the attribution tactic:

(10) *He (John McCain) offered the promise that America will win a victory, with no understanding that Iraq is fighting a civil war. Just like George Bush's plan isn't about winning, it's about staying. And that's why there will be a clear choice in November: fighting a war without end, or ending this war and bringing our troops home. We don't need John McCain's predictions about when the war will end. We need a plan to end it, and that's what I've provided during this campaign* (1).

The implication is that addressee has no choice but to accept the idea that if *John McCain*, the political opponent of the speaker, is elected president, then the war in Iraq will continue. The recipients have the following conclusion thrust upon them – it's unlikely that *John McCain* will keep his promise to stop the war. This is illustrated in the phrase *we don't need John McCain's predictions about when the war will end*, where the lexeme *predictions* with regard to *John McCain's* policy is contrasted with the lexeme *plan*, which concerns the speaker's course. It implies that, unlike his opponent *John McCain*, Barack Obama has already elaborated definite steps to take definite measures within the course suggested – *that's what I've provided*. If Americans support the speaker's political programme, it will fulfill their expectations and bring about what they are wishing for – *ending this war and bringing our troops home*, and that is the main message in this extract.

Conclusions

The strategy of the negative presentation of “others” is one of the most common ones in political discourse. In our research it is treated as a local strategy within the global discourse strategy of influence. Presenting a negative image of “others” may be accomplished by the use of a number of different tactics. We have singled out those which are the most common – super-generality, exemplification, transposition, and attribution. In order to implement the tactics, various language means are used. Our analysis has demonstrated that almost any language means may

be used in manipulation strategies, though none of them is meant to be used for manipulating.

References

1. Chernyavskaya, V. (2006). *Diskurs Vlasti i Vlast' Diskursa: Problemy Rechevoho Vozdeystviya [Power Discourse and Power of Discourse: Issues of Speech Influence]*. Moscow: Nauka.
2. Dijk, Teun A. van (2013). *Discurs i Vlast': Representatsiya Dominirovaniya v Yazyke i Komunikatsii [Discourse and Power: Representation of Dominance in the Language and Communication]*. Moscow: LIBROKOM.
3. Gronskaya, N. (2003). Yazykovyie mekhanizmy manipulirovaniya massovym politicheskim soznaniyem [Speech mechanisms of mass political consciousness manipulation]. *Lobachevsky Nizhniy Novgorod University Journal, 1*, 220-231.
4. Golodnov, A. (2003). *Lingvoprogmaticheskiye osobennosti persuazivnoy kommunikatsii (na primere sovremennoy nemetsoyazychnoy reklamy) [Lingvo-pragmatic peculiarities of persuasive communication]*. St.Petersburg
5. Dotsenko, Ye. (2004). *Psikhologiya Manipulyatsii: Phenomeny, Mekhanizmy i Zashchita [Psychology of Manipulation: Phenomena, Mechanisms and Defence]*. St.Petersburg : Rech.
6. Issers, O. (2006). *Kommunikativniye Strategii i Taktiki Russkoy Rechi [Communicative Strategies and Tactics of the Russian Language]*. Moscow: KomKniga.
7. Leontyev, A. (2003) *Psycholinguisticheskaya Ekspertiza Ksenofobii v Sredstvakh Massovoi Informatsii [Psycholinguistic Expert Analysis of Xenophobia in Mass Media]*. Moscow: Smysl.
8. Martyniuk, A. (2009). Dyskursyvnyy instrumentariy analizu anhlomovnoyi reklamy [Discourse instruments of English advertisements]. *Lingvistika XX stolitnya: Novi Doslidzhennya i Perspektyvy, 3*, 159-167.
9. Zasiykina, L. & Zasiykin, S. (2008). *Psikholinguisticheskaya Diagnostyka [Psycholinguistic Diagnostic]*. Lutsk: Vezha.

Sources

1. Barack Obama Speech on Bush, McCain, War and Appeasement in Watertown, South Dakota. May 16, 2008. Retrieved 21.09.2014 from: <http://irregulartimes.com/index.php/archives/2008/05/16/text-transcript-of-barack-obama-speech-on-bush-mccain-war-and-appeasement-in-watertown-south-dakota-on-may-16-2008/>
2. Hillary's Remarks on Super Tuesday. February 5, 2008. Retrieved 21.09.2014 from <http://www.cfr.org/us-election-2008/clintons-speech-super-tuesday/p15446>
3. Interview with the New York Post Editorial Board. Secretary Condoleezza Rice. September 15, 2006. Retrieved 21.09.2014 from: <http://2001-2009.state.gov/secretary/rm/2006/73107.htm>
4. President Addresses Nation, Discusses Iraq, War on Terror. – 2005. Retrieved 18.09.2014 from: <http://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2005/06/20050628-7.html>
5. President Bush Participates in Joint Press Availability with Prime Minister Gordon Brown of the United Kingdom. – 2007. Retrieved 18.09.2014 from: <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2007/07/text/20070730.html>
6. President Obama's Full Campaign Kickoff Speech. May 05, 2012. Retrieved 21.09.2014 from: <http://articles.latimes.com/2012/may/05/news/la-pn-transcript-obama-campaign-kickoff-20120505>
7. State of the Union 2012. Retrieved 18.09.2014 from: http://www.washingtonpost.com/politics/state-of-the-union-2012-obama-speech-excerpts/2012/01/24/gIQA9D3QOO_story.html

Oleksandr Kapranov
Stockholm University, Sweden
oleksandr.kapranov@english.su.se

SELF-SELECTION OF A UNIVERSITY COURSE IN PSYCHOLINGUISTICS

Received September, 23, 2014; Revised September, 27, 2014; Accepted October, 2, 2014

Abstract. The present article aimed at identifying the university students' (further referred to as "participants") self-selection of an optional course in psycholinguistics. The participants' self-selection of the course was investigated by means of a structured questionnaire concerning their socio-linguistic background and a reflective essay on the topic 'Why I Chose an Optional Course in Psycholinguistics'. Data analysis of the participants' essays and the questionnaire revealed a set of variables involved in the students' self-selection of the optional course in psycholinguistics. Whilst several variables were unique to each individual participant, data analysis indicated that there were recurrent patterns in the self-selection process. Specifically, the data suggested that the following patterns shared by all the participants involved categories "interest", "future profession" and other categories respectively.

Keywords: *psycholinguistics, self-selection, optional course, university.*

Капранов Олександр. Самостійний вибір університетського курсу з психолінгвістики.

Анотація. Стаття спрямована на виявлення складових самостійного вибору університетського факультативу з психолінгвістики. Складові самостійного вибору були досліджені за допомогою анкетування та есе на тему «Чому я вибрав/вибрала факультатив з психолінгвістики». Аналіз даних вказав на набір складових, що беруть участь у самостійному виборі факультативного курсу з психолінгвістики. Хоча кілька складових були унікальні для кожного окремого учасника експерименту, аналіз даних показав, що процес самостійного вибору включає складові компоненти, які є спільними для всіх учасників, зокрема «інтерес», «майбутня професія» тощо.

Ключові слова: *психолінгвістика, самостійний вибір, факультативний курс, університет*

Капранов Олександр. Самостоятельный выбор университетского курса по психолингвистике.

Аннотация. Настоящая статья направлена на выявление переменных, вовлеченных в процесс самостоятельного выбора факультатива по психолингвистике. Самостоятельный выбор был исследован с помощью анкетирования и эссе на тему «Почему я выбрал/выбрала факультатив по психолингвистике». Анализ данных показал набор переменных, участвующих в процессе самостоятельного выбора факультативного курса по психолингвистике. Хотя несколько переменных были уникальны для каждого отдельного участника эксперимента, анализ данных показал, что процесс самостоятельного выбора включает компоненты, которые являются общими, на пример «интерес» и «будущая профессия», соответственно.

Ключевые слова: *психолингвистика, самостоятельный выбор, факультативный курс, университет*

Introduction

This article seeks to identify a range of variables involved in the university students' self-selection of an optional English-medium university course in psycholinguistics at Stockholm University, Sweden. The identification of the

university student's (further referred to in the article as "participants") self-selection of the course in psycholinguistics is based upon their written reflections on the topic '*Why I Chose an Optional Course in Psycholinguistics*'. Additionally, the participants' written reflections are analysed in conjunction with a structured questionnaire involving a set of questions pertaining to the participants' language use as well as to the personality-related variables. The main objective of the study is to identify variables involved in self-selection of an optional English-mediated course in psycholinguistics.

Self-selection is involved in a diverse range of cognitive processes as well as behavioural practices performed by an individual on a daily basis within multiple contexts, e.g. academic (Erten&Burden 2014; Gadzella et al. 1985; Kariya&Rosenbaum 1987; Kenny et al. 1979; Preckel et al. 2013; Rienties et al. 2014; Wirthwein et al. 2013), behavioral (Patrick &Hagtvedt, 2012), communicative (Dewaele 2010; Kırkgöz 2005), immigrant (Stupar et al. 2014), health and gender-related contexts respectively (Berger& Leigh1989; Henry 2009; Kreyenfeld 2002). Previous research indicates the importance of self-selection of university courses by the students in the context of the increased competition for college students both domestically and internationally (Singell 2002). As indicated by Windolf (1995), "*Selection is practised not only by the university itself, since the students subject themselves to a certain self-selection*". It is suggested that self-selection of a university course involves motivational variables alongside with financial considerations (Singell 2002), family circumstances such as childrearing (Kreyenfeld 2002), employment objectives and career expectations (Gao et al. 2014).

Previous research suggests that self-selection is "*intimately tied to the 'ability' variables*" (Kenny et al. 1979:775), which are especially applicable to those prospective students who reflect whether or not they should pursue a tertiary education track. However, it should be noted that literature in the field of psychology suggests that characteristics other than ability may relate to self-selection, for instance dispositional tendencies of the individual and self-efficacy respectively (Ryan et al. 1998:603). It is reported that self-selection in the university context is regarded as a construct which involves attitudinal, goal-directed and motivational variables respectively (Gardner 2001). Additionally, previous research indicates that emotional variables exacerbate the university students' self-selection (Higgins 1999). Since emotions form an intrinsic part of the self-concept, it is assumed that self-selection is affected by the students' identities (Harklau 2000). In the context of education, self-selection is viewed in conjunction with self-concept, "*referred to as personal perceptions of one's own academic abilities or skills that are developed through experience with and interpreting the learning environment*" (Erten& Burden 2014:392). Alongside with self-concept and other concurrent variables, self-selection is involved in the interpersonal communication and, specifically, is believed to be both facilitative in interpersonal group dynamics (Chapman et al. 2006; Rienties et al. 2014) as well as dependent on the decision choices of one's peer group (Kenrick et al. 2003).

With the view of self-selection in the university setting as a multivariate and dynamic space (Kormos & Csizér 2008), it remains to be elucidated why university students self-select optional courses. Arguably, the dynamic space of a university setting can be characterised in terms of *Dynamic Systems Theory* (de Bot 2008) approach which views any setting as a space consisting of “multiple interconnected parts and in which the multiple interferences between the components’ own trajectories result in nonlinear, emergent changes in the overall system behavior” (Dörnyei 2014). From the vantage point of Dynamic Systems Theory, self-selection is based upon individual differences in decision rules as a function of adaptive design and random variation in trade-offs (Kenrick et al. 2003: 3). Factoring in the above-mentioned view of the university setting as a dynamic space, the present article is an attempt to provide a tentative outline of possible variables involved in the university students’ self-selection of an optional course in psycholinguistics.

Hypothesis and Specific Research Questions. The study was based upon an assumption that a formal description of the optional course in psycholinguistics available to the participants on the official web site would be insufficient to account for their selection of the course. Presumably, the participants’ self-selection of the optional course in psycholinguistics would involve a range of complex and unique variables which motivated their choices of selecting the course. Following previous research (Willis & Rosen 1978; Windolf 1995), it was assumed that those variables were randomly distributed among the participants according to their cognitive abilities, tastes, perceptions and expectations that affected their self-selection of the course in psycholinguistics. It was hypothesised that whilst some of the variables involved in self-selection would be unique to each individual participant, there would be patterns of self-selection that would be common to all the participants. Following the hypothesis, the following research specific research questions were formulated:

- Would self-selection of an optional course in psycholinguistics be critically dependent of the course description provided to the participants by the university before their enrollment in the respective course?
- Would the students’ self-selection of an optional course in psycholinguistics involve variables unique to each individual participant or would there be observable patterns involved in self-selection?

Methods

Participants. 12 participants (four males and eight females respectively, M age = 23y.o.) were recruited at Stockholm University, Sweden to participate in the study. All the participants were enrolled in the optional course in psycholinguistics offered at the Department of English at Stockholm University, Sweden. The course in psycholinguistics was administered in English and was an optional course to all the participants. Eight participants reported Swedish as their first language (L1), three participants were early balanced bilinguals and one participant reported English as her L1. All the participants identified their level of the English language proficiency as advanced. The participants’ real names were coded to ensure

confidentiality. The codes F1-F8 were used to code female participants, whilst code names M9-M12 were employed to anonymise male participants.

Materials. The materials of the present study involved i) a structured questionnaire with a range of questions pertaining the participants' socio-linguistic and personal background; ii) the official description of the course in psycholinguistics available to the participants at the official student portal of Stockholm University, Sweden; iii) reflective essays on the topic '*Why I Chose an Optional Course in Psycholinguistics*' written by the participants.

The participants were instructed to answer all the questions in the structured questionnaire distributed to the participants by the experimenter. Then the participants were asked to write a one page (A4 format, 12 points in Times New Roman with 1.5 spacing) reflective essay on the topic '*Why I Chose an Optional Course in Psycholinguistics*'. The participants' reflective essays and questionnaires respectively were computer-coded and analysed in SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Figures in the present articles were drawn in Microsoft Excel.

The study

Data analysis in SPSS yielded the following findings summarised in Table 1 and Table 2 below:

Table 1

The questionnaire data

Participants' personality and socio-linguistic background	N participants
Swedish L1	8
English L1	1
Early balanced bilinguals	3
Reported advanced level of English proficiency	12
Reported problems with English syntax	2
Reported problems with academic writing in English	3
Reported problems with oral presentation in English	0
Reported preference for English literature	3
Reported preference for English linguistics	9
Reported instances of speech disorders (personal/in family)	5
Reported to have read the course description on the web	12

Table 2

The reflective essays data

Categories identified in reflective essays	N of occurrences per group
Interest as curiosity	9
Interest in the subject	4

Interest in the English language	11
Interest in speech disorders	5
Interest in psychology	2
Interest as in future profession	6
Interest in Stockholm University	1
Interest in personal bilingualism	3
Motivation to deepen the knowledge of English	5

Discussion

Data analysis indicates that whilst all the participants have read the course description on the official student portal, none of the participants mentions it in their respective reflective essays. This finding may suggest that the course description plays an epiphenomenal role in the participants' self-selection of the course. The results of the data analysis support the assumption formulated in the hypothesis which refers to a range of complex and unique variables involved in the participants' self-selection of the course in psycholinguistics. The present results seem to be in concert with previous research findings that suggest that individual self-selection of an academic discipline at the tertiary level involves "a complex system in which career, knowledge, desire for practical political change, life-style aspirations, and pure intellectual curiosity are mixed in varying proportions." (Windolf 1995:227). These complex and mixed variables can be illustrated by the following excerpts taken from the participants' reflective essays:

(1) *I chose Psycholinguistics specifically for quite selfish reasons. I greatly enjoy learning languages, it's something I do actively nearly every day, and over the years I have noticed certain phenomena, like cross-language interference for example, cropping up. It made me curious about how languages are stored in the brain and whether what I experience is shared by others, and whether there were techniques or methods to overcome the issue. For a long time I didn't know how to find the answers to my questions as I didn't know the linguistic terms for what I was experiencing, but the English Linguistics II course made me aware of all the research into this area and the Psycholinguistics course this year seemed like a great opportunity to learn more. (Participant F3).*

(2) *My interest in Psycholinguistics is motivated by my interest in Asperger's syndrome. Asperger's can affect someone's ability to carry themselves in a conversation. I think the reason I find Asperger's so interesting might be that if someone has that particular diagnose then it will affect the way we interact with one another and it will also force me to think about what I say and how I say it. Speaking to someone who has some sort of cognitive and/or behavioural disorder can be challenging but at the same time I think it makes us more aware of how complicated a discourse really is and how much we truly depend on implicit meanings, the ability to interpret*

other speaker's intentions as well as the ability to follow the other person's trail of thoughts. (Participant F1).

(3) The simple and short answer to why I enrolled in the course is because it seemed interesting. I also found that psycholinguistics seemed interesting since it takes on another approach to language that I had encountered before and that it might have the answer to many questions about how languages are created. For instance, before I took this course, I was not really aware of all the processes that I performed whenever I wrote, read or spoke and that there are reasons for problems that I might have had or difficulties in mastering them and that it is due to those being complex cognitive tasks that requires a lot of effort and energy. (Participant F5).

Whilst a range of individual variation is observed in the present data, it seems to be possible to identify major variables involved in self-selection of the course in psycholinguistics which are common to all the participants. The present findings point to the category “interest” which is common to all the participants. Subsequently, the category “interest” is divided into a range of subcategories, e.g. “interest as curiosity”, “interest in the English language”, “interest in psychology”, etc. as evident from Figure 1 below:

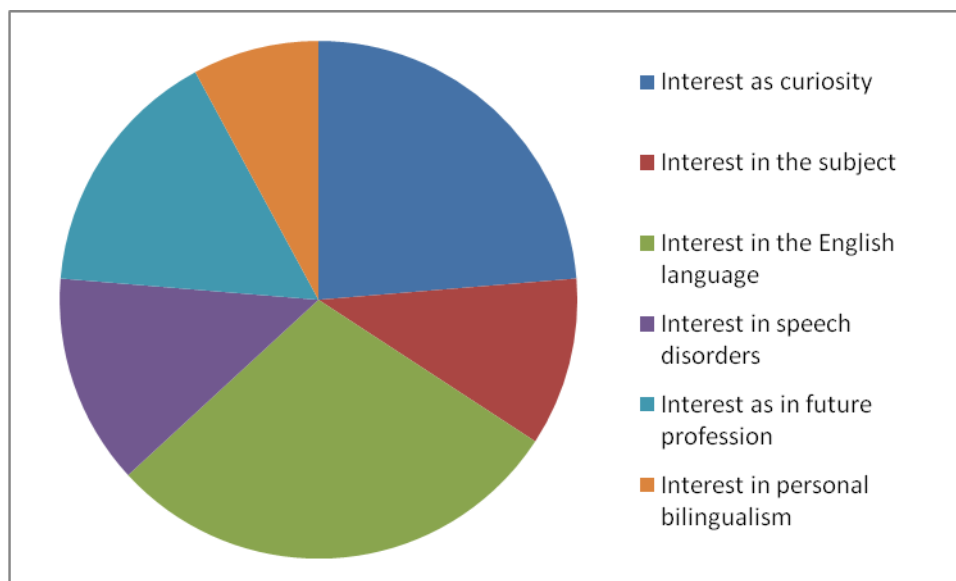


Fig. 1. *The subcategories of “Interest” reported by the participants*

It should be reiterated that the course in psycholinguistics offered by the Department of English at Stockholm University is an English-mediated course, i.e. all the instruction is conducted in the English language. Additionally, the course book “*Introduction to Psycholinguistics*” by Traxler (2011) is written in English. Hence, it seems logical and, perhaps, expected that 11 participants out of 12 mention their interest in the English language, since they rely on it in order to successfully achieve their goals in their future career, their current university studies as well as in their understanding of themselves. In this regard, it should be mentioned that “*Human action is caused by purpose, and this purpose has often*

been operationalised in terms of goals both in professional and everyday discourse” (Dörnyei 2009:15). Arguably, the participants in the present study have goals characterised by their shared interest in the English language which, subsequently, can be operationalised as one of their current goals. Obviously, there is a bias in the present sample, since the participants tend to exhibit interest in the English language which they report to have mastered on the advanced level (see Table 1). As noted by Berger & Leigh (1989:435), “self-selection bias arises because it is only possible to observe individuals making optimal choices.” Judging from the present data, the participants’ optimal choice in their self-selection of the optional course in psycholinguistics is the fact that it is an English-mediated course. Another possible explanation of the bias in self-selection in the present data set may involve the notion of Dörnyei’s (2009) *L2 Motivational Self System* with its domain-specific, situationally conditioned representations of the learner’s self. *L2 Motivational Self System* involves the notion of the learners’ possible selves with self-construals of the ideal self, the potential self in the future and the problem-related self (Dörnyei 2009; Lamb 2012). The notion of possible selves is based upon a complex interplay of current and imaginative self-identities including the engagement in compensatory effects that override specific limitations (Patrick & Hagtvedt 2012). In this regard, the data indicate that five participants report instances of speech disorders either personal or in their respective families. Presumably, the presence of speech disorders may play an additional role in the participants’ interest in the optional course in psycholinguistics which the participants may regard as a compensatory mechanism to override their speech-related problems, as graphically illustrated in Figure 2:

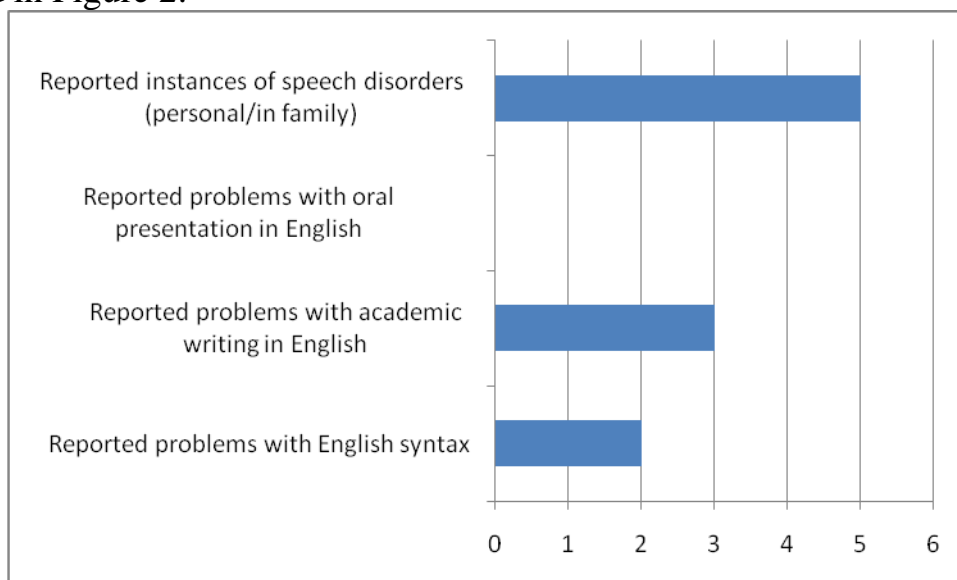


Fig. 2. *The participants’ self-reported problems with the English language and speech-related disorders*

Presumably, another variable involved in the participants’ self-selection is instrumentality. The participants’ professional success and career enhancement respectively are logically linked to the instrumental motives concerned with hopes, aspirations, advancements, growth and accomplishments (Higgins 1999). The role of

instrumentality in the participants' self-selection of the course in psycholinguistics is evident from excerpts (4) and (5):

(4)*I thought Psycholinguistics sounded like an interesting topic and after taking Syntax last term, I knew I wanted to take another advanced course in English. I have always preferred English to Swedish, since I was like nine years old. When I began learning it at school, I already spoke it fluently, though no one was able to explain why. My parents do not speak English whatsoever and I had not been abroad for any longer periods of time. So even though I am not a bilingual in any sense of the word, I feel like one and have always considered English as my preferred language. So I want to gain all aspects of the language available to me and this course seemed like another step in that direction.*(Participant F 7).

(5)*Another reason why I enrolled in psycholinguistics this term is that I think it will be useful in my career as a teacher. Once I have taken the necessary courses in pedagogics next year, I will hopefully be a qualified teacher of English and French. These are my L1 and L2 languages and I have a high proficiency in both, however, I have come to realize that it requires more than proficiency to be a good teacher. I think that it is essential that teachers also understand how language is processed and produced in order to be effective in their teaching.*(Participant F4).

It can be assumed that instrumentality, the desire to deepen the knowledge of English, coupled with the category "interest" in its multifaceted forms and other variables feed into self-selection mechanisms of any individual participant. The individual participant's self-selection is a truly dynamic space with a cornucopia of variables co-present in the participant's selection of the course (see Table 2). Whilst there are observable patterns in the participants' self-selection, these variables are dynamic and interact with different domains of the self-concept (Kenrick et al. 2003:3), thus leading to diverse representations.

Conclusions

The present article seeks to identify the university students' (referred to as "participants") self-selection of an optional course in psycholinguistics offered by the English Department of Stockholm University (Sweden). The participants' self-selection of the course is investigated by means of a structured questionnaire and a reflective essay on the topic '*Why I Chose an Optional Course in Psycholinguistics*'. Data analysis of the participants' essays and the questionnaire reveals variables involved in their self-selection of the optional course in psycholinguistics. Whilst several variables are unique to each individual participant, data analysis indicates that there are recurrent patterns in the self-selection processes. Specifically, the category "interest" and the compensatory mechanism related to the participants' speech-related problems form a recurrent pattern. Obviously, the present findings should be taken with caution, since the sample consists of 12 participants. The

present study offers an avenue for further and deeper explorations with a more substantial sample as well as initiates a pedagogical discussion involving optional courses in psycholinguistics at the university level.

References

1. Berger, M.C. & Leigh, P.J. (1989). Schooling, Self-Selection, and Health. *The Journal of Human Resources*, 24(3), 433–455.
2. De Bot, K. (2008). Introduction: Second language development as a dynamic process. *The Modern Language Journal*, 92(2), 166–178.
3. Dewaele, J. M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 105–129.
4. Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(1), 230–248.
5. Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: ‘Retrodictive qualitative modelling’ in the language classroom. *Language Teaching*, 47(1), 80–91.
6. Erten, İ. H., & Burden, R. L. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *System*, 42, 391–401.
7. Gadzella, B. M., Williamson, J. D., & Ginther, D. W. (1985). Correlations of self-concept with locus of control and academic performance. *Perceptual and motor skills*, 61(2), 639–645.
8. Gao, Y., Wang, X., & Zhou, Y. (2014). EFL motivation development in an increasingly globalized local context: A longitudinal study of Chinese undergraduates. *Applied Linguistics Review*, 5(1), 73–97.
9. Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1–19). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
10. Harklau, L. (2000). From the “good kids” to the “worst”: Representations of English language learners across educational settings. *TESOL quarterly*, 34(1), 35–67.
11. Henry, A. (2009). Gender differences in compulsory school pupils’ L2 self-concepts: A longitudinal study. *System*, 37(2), 177–193.
12. Higgins, E. T. (1999). When do self-discrepancies have specific relations to emotions? The second-generation question of Tangney, Niedenthal, Covert, and Barlow (1998). *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1313–1317.
13. Kariya, T., & Rosenbaum, J. E. (1987). Self-selection in Japanese junior high schools: A longitudinal study of students' educational plans. *Sociology of Education*, 168–180.
14. Kenny, L. W., Lee, L. F., Maddala, G. S. & Trost, R. P. (1979). Returns to college education: An investigation of self-selection bias based on the project talent data. *International Economic Review*, 775–789.
15. Kenrick, D. T., Li, N. P., & Butner, J. (2003). Dynamical evolutionary psychology: individual decision rules and emergent social norms. *Psychological review*, 110(1), 3–28.
16. Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1).
17. Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327–355.
18. Kreyenfeld, M. (2002). Time-squeeze, partner effect or self-selection? An investigation into the positive effect of women's education on second birth risks in West Germany. *Demographic Research*, 7(2), 15–48.
19. Lamb, M. (2012). A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language learning*, 62(4), 997–1023.
20. Meier, A. M., Reindl, M., Grassinger, R., Berner, V. D., & Dresel, M. (2013). Development of achievement goals across the transition out of secondary school. *International Journal of Educational Research*, 61, 15–25.

21. Niehaus, K., & Kumpiene, G. (2014). Language Brokering and Self-Concept: An Exploratory Study of Latino Students' Experiences in Middle and High School. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(2), 124–143.
22. Patrick, V. M., & Hagtvedt, H. (2012). "I Don't" versus "I Can't": When Empowered Refusal Motivates Goal-Directed Behavior. *Journal of Consumer Research*, 39(2), 371–381.
23. Pike, G. R. (2011). Using college students' self-reported learning outcomes in scholarly research. *New directions for institutional research*, 2011(150), 41–58.
24. Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165–1175.
25. 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.
26. Rienties, B., Alcott, P., & Jindal-Snape, D. (2014). To Let Students Self-Select or Not That Is the Question for Teachers of Culturally Diverse Groups. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 64–83.
27. 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.
28. Singell Jr, L. D. (2002). Merit, need, and student self selection: is there discretion in the packaging of aid at a large public university? *Economics of Education Review*, 21(5), 445–454.
29. Stupar, S., van de Vijver, F. J., TeLindert, A., & Fontaine, J. R. (2014). Multicultural attitudes mediate the relation between personality and perceived ethnic outgroup distance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 24–35.
30. Traxler, M. J. (2011). *Introduction to psycholinguistics: Understanding Language Science*. John Wiley & Sons.
31. Willis, R. J., & Rosen, S. (1978). Education and self-selection. *NBER Working Paper Series*, 249, 1–45.
32. Windolf, P. (1995). Selection and Self-selection at German Mass Universities. *Oxford Review of Education*, 21(2), 207–231.
33. Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Pinquart, M., Wegerer, J., & Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review*, 10, 66–89.

Наталія Кащишин

Львівський національний університет імені Івана Франка,
nat8olia@rambler.ru

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТАКСОНОМІЧНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛОМОВНОГО ДИПЛОМАТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Received September, 17, 2014; Revised December, 18, 2014; Accepted December, 20, 2014

Анотація. Англomовний дипломатичний дискурс досліджено як середовище функціонування термінів дипломатичної сфери. Для забезпечення комплексного аналізу дипломатичний дискурс запропоновано диференціювати за такими таксономічними одиницями як жанр, регістр, тип текстів. Жанри англomовного дипломатичного дискурсу поділено на три

блоки: дипломатичне листування, дипломатичні тексти з високим рівнем стандартизації, усні дипломатичні жанри. У роботі виокремлено два види реєстрів: паритетний та командний, а також проаналізовано кореляцію реєстрів та жанрів англомовного дипломатичного дискурсу. Здійснено аналіз типу текстів як однієї з основних таксономічних одиниць. Виокремлено договірний, інформативний, інструктивний, аргументативний, регулятивний, авторитарний, кортезивний типи текстів. Поділ дипломатичних текстів здійснено за трьома критеріями: комунікативно-прагматичним, галузевим і критерієм інтердискурсивності. Простежено, що значну роль у зарахуванні текстів дипломатичного дискурсу до того чи того типу відіграє частотність вживання термінів. Наведено відомості щодо кореляції типів текстів та жанрів дипломатичної комунікації. Запропонована диференціація англомовних дипломатичних текстів за таксономічними одиницями дозволила припустити, що тип текстів є фрагментом дискурсу, а дискурс кожного жанру – неоднорідним з огляду на типи текстів, які трапляються в ньому.

Ключові слова: дипломатична комунікація, дипломатичний дискурс, жанр, таксономічна одиниця, термін, тип текстів.

Kashchyshyn, Nataliya. The Differentiation of Taxonomic Units in English Diplomatic Discourse.

Abstract. English diplomatic discourse is studied as the functional environment of terms utilized in the sphere of diplomacy. The comprehensive analysis of this discourse involves a proposed differentiation based on the taxonomic units of genre, register, and text type. English diplomatic discourse as a whole has been divided into three genres: diplomatic correspondence, diplomatic texts with a high degree of standardization, and oral diplomatic genres. The paper singles out two types of registers—the register of parity and the register of command—and analyzes the correlation of the registers and genres of English diplomatic discourse. The type of text is investigated as one of the main taxonomic units. Contractual, informative, instructive, argumentative, regulatory, authoritarian, and courtesive types of texts are singled out. This division of diplomatic texts is performed on the basis of the communicative-pragmatic criterion, the criterion of sphere, and the criterion of intertextuality. It is demonstrated how frequency of occurrence of certain terms plays a significant role in associating diplomatic discourse texts with specific types. Data are provided with regard to the correlation of text types and genres of diplomatic communication. The proposed differentiation of English diplomatic texts in terms of taxonomic units suggests that the type of text is a fragment of discourse, and that the discourse of each genre is heterogeneous with regard to the types of texts that occur in it.

Keywords: diplomatic communication, diplomatic discourse, genre, taxonomic unit, term, text type.

Наталья Кацишин. Дифференциация таксономических единиц англоязычного дипломатического дискурса.

Аннотация. Англоязычный дипломатический дискурс исследован как среда функционирования терминов дипломатической отрасли. Для обеспечения комплексного анализа дипломатический дискурс предложено дифференцировать по следующим таксономическими единицами: жанр, регистр, тип текстов. Жанры англоязычного дипломатического дискурса разделены на три блока: дипломатическая переписка, дипломатические тексты с высоким уровнем стандартизации, устные дипломатические жанры. В работе выделены два вида регистров: паритетный и командный, а также проанализировано корреляцию регистров и жанров англоязычного дипломатического дискурса. Осуществлен анализ типа текстов как одной из основных таксономических единиц. Выделены договорной, информативный, инструктивный, аргументативный, регулятивный, авторитарный, кортезивный типы текстов. Данный раздел дипломатических текстов осуществлено по трем критериям: коммуникативно-прагматическом, отраслевом и критерию интердискурсивности. Прослежено, что значительную роль в зачислении текстов дипломатического дискурса к тому или иному типу текстов играет частотность употребления терминов. Приведены сведения о корреляции типов текстов и жанров дипломатической коммуникации. Предложенная дифференциация англоязычных диплома-

тических текстов по таксономическими единицами позволила предположить, что тип текстов является фрагментом дискурса, а дискурс каждого жанра неоднороден учитывая типы текстов, встречающихся в нем.

Ключевые слова: дипломатическая коммуникация, дипломатический дискурс, жанр, таксономическая единица, термин, тип текстов.

Вступ

У сучасних умовах розвитку глобалізаційних процесів та зростання ролі англійської мови у міждержавній комунікації дослідження дипломатичного дискурсу (ДД) актуальне, оскільки сприяє встановленню конструктивного і взаємовигідного діалогу та тісних міжнародних контактів. У цьому контексті важливим є лінгвістичний аналіз ДД як середовища функціонування термінів дипломатичної галузі. Таке дослідження охоплює послідовні етапи, одним із яких є здійснення таксономічного поділу англомовного ДД.

У сучасній теорії дискурсу виокремлюють такі його таксономічні параметри (таксономічні одиниці), як функціональний стиль (ФС), мовленнєвий жанр (МЖ), регістр, субмова (підмова), модус і ступінь формальності. Дослідження цих параметрів дає змогу здійснити таксономічний поділ ДД, що слугуватиме ще одним кроком уперед у його вивченні. У цьому ракурсі на передній план виходить проблема ідентифікації та розмежування таксономічних одиниць у рамках ДД. Вони становлять неабиякий інтерес у сучасній лінгвістиці тексту та функціональній стилістиці. Незважаючи на те, що цій тематиці присвячено значну кількість досліджень (Ф. С. Бацевич (Batsevych 2006), В. І. Карасик (Karasik 2000), А. А. Кібрік (Kibrik 2009), Д. Лі (Lee 2001), Дж. Суейлз (Swales 2004), Д. Байбер (Biber 1989) та ін.), існують розбіжності у поняттях та їхніх визначеннях, отож доцільно критично проаналізувати ці аспекти дослідження дискурсу та визначити головні таксономічні одиниці ДД.

Методи дослідження

Для розв'язання поставлених завдань у розвідці застосовано комплексну методику лінгвістичного дослідження. Дискурсний аналіз використано для вивчення англомовного ДД як середовища функціонування терміносистеми, що дало змогу визначити прагматичні параметри означеного дискурсу, розкрити роль термінів у формуванні комунікативних смислів текстів ДД та диференціювати дипломатичний і суміжні дискурси. У роботі застосовано прийоми контекстуальної та прагматичної інтерпретації. Як допоміжну дослідницьку процедуру було залучено прийом систематизації.

Процедура дослідження

У роботі зосереджуємо увагу на дослідженні МЖ, регістру, типу текстів та їхній кореляції у площині дипломатичної комунікації. Поняття *жанру* у функціональній стилістиці – одне з найскладніших, його сутність неодноразово слугувала об'єктом вивчення лінгвістів. У сучасній дискурсології МЖ – це одиниця мовлення як системно організованої репрезентації мови, дискурсивний інваріант, зразок ідеальної природи, що характеризується певним тематичним

змістом, композиційною структурою, відбором фонетичних, лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних засобів й інтенційно-прагматичними особливостями (Selivanova 2006: 356). Незважаючи на таке розуміння МЖ, немає чіткого розмежування між такими взаємопов'язаними поняттями, як жанр та реєстр.

Зарубіжні дослідники (Дж. М. Суейлз (Swales 2004), М. А. К. Гелідей (Halliday 1978), Дж. Р. Мартін (Martin 1985), Д. Лі (Lee 2001), Б. Кутюр (Couture 1986) зазначають, що існує нечіткість у визначенні відмінностей між жанром та реєстром. Д. Лі у своїй праці, що стосується питань жанру та реєстру стверджує, що невідповідність понять сформувалася внаслідок того, що лінгвісти та теоретики-літературознавці працюють у різних школах та послуговуються різними традиціями (Lee 2001: 37). Автор також зазначає, що одна з найсуттєвіших відмінностей між реєстром і МЖ полягає у тому, що жанр асоціюється більше зі співвідношенням культури і соціальної спрямованості, з одного боку, та мови – з іншого. Він тісніше поєднаний з ідеологією, владою, тоді як реєстр стосується більшою мірою організації ситуації (контексту) (Lee 2001: 43).

Реєстр та МЖ – це дві площини дискурсу, його різні форми реалізації. Отож, погоджуючись з Д. Крісталом, підсумуємо, що реєстр – це реалізація дискурсу в конкретній ситуації спілкування, в основу котрої покладені імпліковані в комунікативній компетенції мовців правила (конвенції, звички) спілкування (Crystal 1992: 330). Попри діалектичну схожість реєстр і МЖ значно відрізняються: жанри (бізнес-повідь, пояснення, звіт про наукову діяльність) є повністю структурованими текстами, тоді як реєстри (мова газет, бюрократична мова) – узагальненішими мовностилістичними можливостями. МЖ, очевидно, є стійкішими одиницями, і реєстрові характеристики дискурсу є вторинними щодо структурних характеристик МЖ. Реєстр – результат добору лексики і термінології. Завдяки МЖ мовленнєвий акт утворює конструкт із визначеною структурою.

Підсумовуючи згадане вище, наголосимо, що між МЖ і реєстром існує така взаємозалежність:

1. МЖ сприймають як уже сформовану комунікативно-композиційну структуру. Наприклад, резолюція має чіткі стандарти викладу, однаково зрозумілі для укладачів (представників різних країн) і очікувані для адресата.

2. Реєстр – повністю входить у дискурс, може простежуватись у багатьох МЖ цього дискурсу. Наприклад, паритетний реєстр трапляється у договорах, меморандумах, приватних листах.

3. У структурі МЖ знаходимо реєстрові конституети. Часто вони належать до різних реєстрів, незважаючи на те, що характерні для одного жанру.

Нерідко реєстр асоціюється з ФС. Однак дослідники апелюють до того факту, що ФС мови мають об'єктивний характер, налічують загальноприйняті стилістичні норми, котрі використовують усі мовці незалежно від їхньої приналежності до конкретної соціальної групи, освітнього рівня, статі тощо (Crystal 1992: 330). Поняття реєстру суб'єктивніше, оскільки спирається на стилістичні норми, Проте вони не чіткі, а отже не дозволяють віднести текст до

того чи іншого реєстру. З розвитком системно-функціональної стилістики поняття реєстру зазнало значних змін. Реєстр слугує тепер як посередник між текстом і його соціальним контекстом чи типом ситуації, а також проміжною таксономічною одиницею до більш узагальненої – ФС. Як стверджує М. А. К. Гелідей, це обов'язкове поняття-посередник, яке дає нам змогу встановити безперервний зв'язок, континуум між текстом і його соціосеміотичним оточенням (Halliday 1978: 145).

Можемо констатувати, що ДД складається з таких традиційних реєстрів як суспільно-політичний, економічний, юридичний, екологічний, військовий (коли поняття реєстру є тотожним поняттю субмови і позначає сукупність соціальних ситуацій). Існує широкий спектр проблем, галузей, кожен з яких можна асоціювати з новим реєстром. Зазначимо, що провідну роль у такому традиційному поділі відіграють терміни певної галузі.

Оскільки таксономічний поділ є евристичною прерогативою дослідника, який може дотримуватись будь-якої типології відповідно до своєї мети, ми пропонуємо поглибити поділ на реєстри. Теоретичний аналіз, здійснений з урахуванням усіх аспектів реєстру, з одного боку, та практичне вивчення аспектів ДД – з іншого, дають нам підставу визначити реєстр як комплекс мовних засобів та їх використання у типологічно схожих ситуаціях та виокремити два реєстри в англійському ДД: 1) *паритетний*, коли документ ілюструє комунікацію рівноправних комунікантів; 2) *командний*, коли комунікація відбувається між нерівноправними комунікантами. До паритетного реєстру відносимо наступні жанри дипломатичної комунікації: *договір, трактат, пакт, картель, угода, конвенція, конкордат, «модус вівенді», приватний лист, телеграма, комюніке*. Командний реєстр співвідноситься з такими жанрами як *декларація; нота уряду (глав держав, МЗС); особиста нота; вербальна нота; заява уряду (прес-центру МЗС, посольства); нотифікація; особисте послання; меморандум*.

Під час такого поділу враховують не галузеву належність термінів, а семантичну та прагматичну складову. Однак, виокремлення МЖ та реєстрів ДД не є остаточною диференціацією текстів, які забезпечують дипломатичне спілкування.

Здійснений нами детальний аналіз текстів ДД дає підставу розрізнити не лише жанри ДД (лист, протокол, договір та ін.), реєстри (паритетний і командний), але й типи викладу, які можна простежити водночас у декількох видах жанрів. Термін *тип викладу* (тип текстів / тип пасажів), що знаходимо у працях таких авторів, як Д. Байбер (Biber 1989), Р. Лонгакр (Longacre 1992), фактично співвідноситься з фрагментом дискурсу і дозволяє враховувати водночас структурні, лексико-граматичні та прагматичні характеристики текстів.

Під *типом текстів* ми розуміємо сукупність текстів, що функціонують в одному дискурсі, різняться між собою предметно-змістовими та прагматико-комунікативними характеристиками і співвідносяться як із жанрами (у плані композиції), так і з стилями (у плані добору лексичних засобів та синтаксичних конструкцій). Отже, стійкі морфосинтаксичні та лексичні характеристики притаманні не для дискурсів, а для типів текстів, які фактично є фрагментами

дискурсу. Такі типи текстів вирізняються завдяки своїй композиційній побудові, тобто мають жанрові характеристики, з одного боку, і стали лексичну побудову та добір засобів з іншого. Завдяки цим характеристикам їх можна ототожнити зі стилями. Окрім цього, за такого поділу прагматична складова кожного типу тексту відіграє домінуючу роль.

У ДД виокремлюємо такі типи текстів і пропонуємо кореляцію типів текстів та жанрів дипломатичної комунікації: **договірний** (договір, трактат, угода, пакт, конвенція, конкордат, картель, обмін нотами, «модус вівенді»); **інформативний** (особиста (колективна, ідентична) нота); вербальна нота; нота уряду (глав держав, МЗС); заява уряду (МЗС, для преси); телеграма); **інструктивний** (вербальна (власне вербальна / циркулярна) нота, приватний лист); **аргументативний** (дипломатична промова, приватний лист, особисте послання, нота уряду (глав держав, МЗС), заява /виступ на конференції); **регулятивний** (вербальна нота, комюніке, меморандум, пам'ятна записка); **авторитарний** (нота уряду (глав держав, МЗС), декларація, комюніке, меморандум, акт) та **кортезивний** (від англ. «courtesy» – ввічливість, люб'язність) (тост, телеграма, особистий лист, вітальна листівка). Такий поділ дає змогу враховувати структурні, термінологічні та прагматичні чинники формування ДД.

Зауважимо, що в окремих жанрах функціонують кілька типів текстів. Це свідчить про те, що жанри однаковою мірою містять їхні елементи. Скажімо, приватний (особистий) лист, залежно від випадку, може належати аргументативному (його мета – переконати) та кортезивному (його мета – привітати) типу текстів. Отже, існують одноаспектні та багатоаспектні жанри. Одноаспектні цілком належать одному типу текстів, багатоаспектні можна будувати в межах декількох, і вони є сумою різних типів текстів. До ДД зараховуємо також і жанр тосту, який співвідноситься з кортезивним типом текстів. Тости на дипломатичних раутах виконують чи не важливішу місію за деякі письмові документи і можуть бути вагомими інструментами впливу у дипломатії, отож вважаємо, що тост є окремим жанром дипломатичної комунікації.

Ми виокремлюємо 3 критерії поділу на згадані вище типи текстів ДД. *Комунікативно-прагматичний* критерій охоплює конструювання образів адресанта та адресата, а також прагматичну мету цього типу тексту. Метою текстів ДД може бути інформування, аргументування, пояснення, авторська інтенція спонукання до роздумів, дискусії. Цей критерій дає змогу виявити, як саме висвітлюють одне і те ж явище, або подію у різних типах текстів. Наприклад, одну і ту ж подію можуть подати у приватному листі лише як конкретний факт, що відбувся (проста констатація події), а у ноті уряду ця подія може бути предметом полеміки чи подальшої дискусії, або ж мотивуючим чинником у дипломатичній промові, чи предметом домовленості у пакті і трактаті. Доволі часто автор документів обирає за мету не розв'язати певну проблему, а власне «проблематизувати», тобто поставити питання щодо того чи іншого явища, інформувати читача, намагаючись при цьому привернути увагу до проблеми. Цей критерій дозволяє виявити у тексті набір термінів, які містять семи переконання,

домовленості тощо, та на основі такої вибірки об'єднати тексти, для яких характерні ці терміни, у відповідні групи.

Другим критерієм поділу на типи текстів є *галузевий*, тобто визначальною є галузь застосування документів. Звичайно, для створення тексту у різних жанрах навіть для опису однієї і тієї ж події використовують різні мовні засоби, а, отже, продукують різні типи текстів ДД. Серед цих мовних засобів значну роль відіграють терміни – як власне дипломатичні, так і екстрагалузеві (суспільно-політичні, економічні, тощо). Однак, погоджуємося з дослідниками, що кожен окремих тип викладу дійсно характеризується лексико-граматичною гомогенністю (Kibrik 2009:9).

Завдяки згаданим вище критеріям поділу можемо простежити, як певний тип термінів сприяє зарахуванню тексту ДД до того чи іншого типу викладу. Головну роль відіграє семантико-прагматичний потенціал термінів та частота їхнього вживання. Наприклад, такі терміни, як *adhere, affirm, claim, demand, nominate, objection, obligation, ratify, request, sanction, ultimatum*, які найчастіше простежуються у деклараціях, комюніке та нотах, можуть, разом з іншими критеріями, нами застосованими, вказувати на приналежність текстів ДД до авторитарного типу викладу, тоді як терміни *equality, democrat, dialogue, forum, free, integration, mediate, mutual, treaty*, які знаходимо у пактах, угодах та трактатах, апелюють до договірному типу викладу.

Критерій *інтердискурсивності* є актуальним для здійсненої нами диференціації з огляду на те, що тексти ДД – це тексти, де поєднано стилі, і в окремих жанрах існує взаємодія мовних засобів, структурно-композиційних елементів. Слід враховувати також явище інтрадискурсивності, а саме – взаємодію різних індивідуальних чи доктринальних, історичних дискурсів у межах дискурсу певного типу на основі принципу діалогізму, поліфонії, окресленого М. Бахтіним у багатьох його працях (Bakhtin 1979: 10). Інтертекстуальність є невід'ємною умовою існування ДД, адже тут нерідко простежується посилення на інші тексти, цитати з повідомлень у мас-медіа, аналіз ідей інших авторів.

Обговорення результатів

Для розуміння дискурсу необхідно враховувати не менше чотирьох параметрів: ФС, МЖ, реєстр, тип текстів. Усі вони незалежні один від одного і можуть запропонувати складну комбінаторику різних можливостей. Це класифікаційні ознаки будь-якого з існуючих дискурсів, які у своїй сукупності можуть пояснити фактичне різноманіття мовних явищ, локалізованих конкретно в кожному тексті (у нашому випадку – в текстах ДД). Окрім концепції типів текстів, яку ми сформуваємо, не відкидаємо також і традиційний поділ на жанри, виходячи з трактування МЖ, «як функціонально-композиційної складової певного типу дискурсу» (Bakhtin 1979: 6).

Уважаємо, що з огляду на жанри, ДД можна поділити на три частини. З одного боку, *дипломатичне листування* з своєю системою жанрів (офіційний та напівофіційний лист, меморандум, вербальна нота, особиста нота, телеграма, пам'ятна записка), мовними особливостями та тяжінням до епістолярного стилю, з

іншого – усі види документів, які ще називають *дипломатичними текстами з високим рівнем стандартизації* (передусім документи ООН та інших організацій, а також міждержавні угоди). Дипломатичні промови, послання, заяви голів держав і урядів, міністрів закордонних справ, дипломатичні переговори ми зачисляємо до *дипломатичних текстів усної групи*. Цікавим, з погляду функціонування та добору мовних засобів, є дипломатичний тост – жанр, що має усі необхідні риси, які підтверджують його приналежність до ДД.

Висновки

Отже, англомовний ДД – це особлива організація мовних засобів, відображення на рівні мовних одиниць інститутів дипломатії та міжнародної комунікації. Широке застосування текстів дипломатичного дискурсу у сучасному світі зумовлює їхнє значне жанрове різноманіття: дипломатичне листування (офіційний та напівофіційний лист, вербальна нота, телеграма, меморандум, особиста нота, пам'ятна записка), усні жанри дипломатичного дискурсу (заява, промова, тост) та дипломатичні тексти з високим рівнем стандартизації (резольюції, декларації, пакти, договори).

Окрім жанрів дипломатичного дискурсу у праці виокремлено два реєстри: паритетний та командний, а також сім типів текстів: договірний, інформативний, аргументативний, регулятивний, авторитарний, інструктивний і кортезивний. Вперше здійснена таксономічна класифікація дипломатичних текстів дала змогу системно представити англомовний дипломатичний дискурс як особливе соціолінгвальне явище, яке є середовищем функціонування терміносистеми.

Представлена концепція таксономії англомовного дипломатичного дискурсу пропонує перспективний напрям подальшого дослідження тестів, які функціонують у дипломатичній галузі і дипломатичної термінології зокрема, адже вивчення типових мовних характеристик кожного з типів текстів може поглибити існуючі знання про функціонування фахового терміна у дискурсі та стати ще одним кроком у побудові універсальної теорії дискурсу.

Література

References

1. Bakhtin, M. (1979). *Estetika Slovesnogo Tvorchestva [Aesthetics of Verbal Creativity]*. Moscow: Iskustvo.
2. Batsevych, F. (2006). Movlennyevyi zhanr i rehistr dyskursu [Speech genre and register of discourse]. *Visnyk Lvivskoho Universytetu*, 38, 86–96.
3. Biber, D. (1989). Typology of English texts. *Linguistics*, 27, 3–43.
4. Couture, B. (1986). Effective ideation in written text: a functional approach to clarity and exigence. *Functional Approaches to Writing: Research Perspective*, 69–92.
5. Crystal, D. (1992). *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. London.
6. Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. L.: Edward Arnold.
7. Karasik, V. (2000). O tipakh diskursa [On the types of discourse]. *Yazykovaya Lichnost: Institutsonalny I Personalnyi Diskurs*, 5–20.
8. Kibrik, A. (2009). Modus, zhanr i drugie parametry klasifikatsii diskursov [Modus, genre and other parameters of discourse classification]. *Voprosy Yazykoznaniiya*, 2, 3–21.

9. Lee, D. (2001). Genre, registers, text types, domains and styles: clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning and Technology*, 5(3), 37–72.
10. Longacre, R. (1992). *The Discourse Strategy of an Appeals Letter*. Amsterdam: Benjamins.
11. Martin, J. R. (1985). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
12. Selivanova, O. (2006). *Suchasna Linhvistyka: Terminolohichna Entsyklopediya [Modern Linguistics: Terminological Encyclopaedia]*. Poltava: Dovkillya.
13. Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oleksandr Lavrynenko

Lesya Ukrainka Eastern European National University
kafprirodmatspec@mail.ru

A STUDY OF THE COGNITIVE SYNESTHETIC MECHANISM AS A SUPPLEMENT TO THE SOUND IMITATION THEORY OF LINGUAL GENESIS

Received October, 28, 2014; Revised November, 16, 2014; Accepted December, 1, 2014

Abstract. In this article an analytical view of the general theories of language genesis is presented. The evolutionary, idealistic and cognitive approaches to the exploration of language origins are described in the theoretical part. At the end of this part the author explains the meaning and origin of the term «synesthesia» and demonstrates the foundation of its practical reasonability. In the practical part of work an empirical study of the phenomenon of synesthesia is carried out, based on literal Ukrainian-language material. The phenomenon referred to is considered to have been one of the sources of the creation of new words during the development of civilization. It is ascertained that synesthesia is a genuine phenomenon which, in the author's opinion, is able to reinforce the sound imitation theory of language genesis, along with the concept of memes.

Key words: *language genesis, cognitive conception, idealistic conception, synesthetic mechanism, associative connections, source of words creation, sound imitation.*

Лавриненко Олександр. Вивчення когнітивно-синестетичного механізму в доповненні до звуконаслідувальної теорії мовної генези.

Анотація. У статті викладено аналітичний огляд основних теорій походження мови. У теоретичній частині описано еволюційний, ідеалістичний та когнітивний підходи у дослідженні проблематики мовної генези. Наприкінці теоретичного викладення автор пояснює зміст та походження терміну «синестезія» й обґрунтовує його практичну доцільність. В практичній частині дослідження проведено емпіричне дослідження прояву феномену синестезії на літерному матеріалі української мови, як одного із можливих джерел словотворення в історіогенезі. Встановлено, що синестезія є реальним явищем, яке на думку автора, разом із теорією мемів здатне підсилити звуконаслідувальну теорію походження мови.

Ключові слова: *мовна генеза, когнітивна концепція, ідеалістична концепція, механізм синестезії, асоціативний зв'язок, джерело словотворення, звукоімітація.*

Лавриненко Олександр. Изучение когнитивно-синестетического механизма в дополнение к звукоподражательной теории языкового генезиса.

Аннотация. В статье предлагается аналитическое обозрение основных теорий происхождения языка. В теоретической части описаны эволюционный, идеалистический и когнитивный подходы в исследовании проблемы языкового происхождения. В конце теоретического раздела автор объясняет смысл и происхождение термина «синестезия» и обосновывает его практическую целесообразность. В практической части работы проведено эмпирическое исследование проявления феномена синестезии на буквенном материале украинского языка. Установлено, что синестезия является реальным явлением, которое, по мнению автора, вместе с теорией мимов способно усилить звукоподражательную теорию происхождения языка.

Ключевые слова: происхождение языка, когнитивная концепция, идеалистическая концепция, механизм синестезии, ассоциативная связь, источник словообразования, звукоимитация.

Introduction

Man has been interested in the phenomenon of language genesis since ancient times. Linguists, philosophers, psychologists and other scientists have been exploring the problem of language genesis for many centuries. Beginning from the period of early research, people realized that the functioning of any language would be impossible without the accumulation of a certain number of generalized notions, which any native speaker needs to have in his mind in order to be able to use language for communication. The source of these generalized notions and the means by which they are transmitted from one mind to another continues to be the subject of numerous philosophical discussions.

However, no single one of the numerous modern theories is able to explain the appearance and functioning of unique language phenomenon completely, without any supplementation or qualification. The scientific polemics in this sphere became sharper after the publication by Charles Darwin of his main work *The Origin of the Species*. All these facts led to the consequence that for a certain period of time, this topic was banned in many scientific societies. Linguists, philosophers and biologists of the nineteenth century understood that the expansion of unproved and speculative ideas could simply lead to confusion and additional endless disputes.

In the middle of the 20th century the ideological and philosophical opposition between idealistic and materialistic world-views became less antagonistic and more constructive, which provided an opportunity for scientists to improve the existing theories and to work out new ones. For that reason, research which is conducted using an analytical view of the basic reliable and well-grounded language genesis theories and with an empirical exploration of new additional word-building mechanisms will be relevant and timely.

Among all the theories that were first enunciated in ancient Greece, the sound imitation theory of language genesis has continued to be the most trustworthy one up to the present time. The concept of the presence of sound-imitating words in most languages served as the foundation of this theory. Such words in their phonetic form reflected and still reflect sounds created by animals or occurring in natural phenomena. Emotional exclamations, according to this theory, were regarded as another source of word creation. In the view of ancient Greek scholars, the primary sound-imitating and exclamatory words were modified and developed to produce

the lexical material of any language. This supposition has several weak points. First of all, the appearance of compound abstract notions and semantic generalizations can hardly be explained using this hypothesis. Moreover, the sound imitation theory ignores the role of society and work activity in the process of language development. Consequently, the sound imitation theory referred to above has been in the process of being displaced by emerging new ideas over the course of several centuries.

During the first part of the twentieth century the evolutionary activity theory of language genesis was theoretically based and promoted. A major contribution to this conception was made by the famous Russian scientists L.S. Vygotsky and A.N. Leontyev, who analyzed the process of language development in ontogenesis and historiogenesis (Vygotsky 1982; Leontyev 1963). They both insisted on the simultaneousness of language development and processes relating to the progression of human activity. From the evolutionary point of view the primary human language resembled in many of its features the so-called “quasi-language” of highly-developed animals of the present age, which is able to render only emotional states and impressions. However, the transformation of the conduct of human life from adaptive activity to labour-oriented activity and specific productive activity was the crucial factor that provoked rapid language development. Human beings demonstrated a tendency to create various work-related tools, which changed their relationship with their environment. The originators of this theory usually make a distinction in language development between the transitional stage, when humans were able to communicate more effectively than other living beings, but most lexical units carried only a temporal meaning, being functionally tied to a concrete practical situation. The latter idea was partially borne out by the anthropological research of B. Malinovsky (Malinovsky 1988) who spent many years exploring several primitive and isolated human cultures. In one of his works he described a group of cases when aborigines underwent some confusion and some misunderstandings when they were obliged to communicate in areas beyond those of practical tasks. Another Russian scientist, Alexander Luria, defined the nature of such ancient words by stating that «they were implemented into practice” (Luria 1979: 26). The third stage of in the simultaneous development of language and labour activity implies a new level of coordination of human actions in the further cultural historical progression of human civilization, which elevated our language to a compound lexical, semantic, and syntactical system, which appeared adequate to express any type of thought or to describe any real or imaginary situation.

The theory of the language phenomenon being a gift from the Creator has always been topical and philosophically well-based. During the first twelve centuries the latter hypothesis of language genesis was the one which predominated, although even in the twenty-first century some researchers are seeking new facts and arguments that are able to support this theory. Many idealistic philosophers speaking about language genesis refer to Scripture, where God was the creator of the first human language, having taught Adam to give various names to different animals which inhabited the ancient Earth. In the opinion of idealistic scientists, human language is not a unique form of rational thinking, but it is necessary for

people to control and utilize their thinking capacities in order to raise the human mind to a higher level. The only problem of this idealistic vector is the serious methodological dead-end with which confronts any researcher who seeks to explain the deep nature of the phenomenon of language basing it only on idealistic theoretical positions. This problem was first noticed by W. Wundt and W. Dilthey while analyzing the theoretical work of famous philosophical idealists like R. Descartes, I. Kant. According to the latter conception, animals act mostly on the basis of mechanical principles and for that reason their behavior can be explained from the deterministic regularities. However, human beings are endowed by God with consciousness, lingual ability and capacity for abstract rational thinking. These peculiarities give us the possibility to function in all areas of thought and abstract categories, and to mentally go beyond the boundaries of visible experience. At the same time all these features are embedded deeply within the human spirit and for that reason they cannot be fully examined or analyzed, but only described superficially.

In the second half of the twentieth century an American scientist Susan Blakemore continued the cognitive vector of sound imitation theory in her work *The Memes Theory*. In this book the point of view is expressed that the unique human ability to use facial expressions, movements and sounds to imitate their tribesmen, neighbors and many other biological beings was the real foundation for the formation and development of human language. In Blakemore's ideas it is easy to identify the continuation of the sound imitation theory, although she was not insistent with regard to that linkage. In the latter aspect it is necessary to recognize that humans are not the only biological type that is capable of imitation: comparable behaviors can be observed in some primates, other mammals, conducting water way of living and many birds. But only human beings have managed to create the full value language, able to render any type of information. The cognitive vector of language genesis exploration was still lacking some concepts needed for explaining the process of lexicon-formation. The author's point of view in this research is that the recently-discovered synesthetic physiological mechanism of word creation can give both theoretical and practical support to the cognitive vector which originated in the theory of sound imitation.

In the history of the development of many sciences there have sometimes been cases when a particular theoretical conception that was creative and progressive at one stage of its development appeared to be archaic and to impede progress toward the next stage of development of the same science. In the linguistic branch there are some reasons to regard the lingual conception formulated by Ferdinand de Saussure as belonging to this type. This involves his idea of exploring and analyzing the language phenomenon separately from the parallel processes and the concept of the absence of any connection between the phonetic sounds and elements of meaning structure in all the words (Luria 2006).

During the past thirty years a volume of research results has been built up which cast some doubt on the ideas described above. The studies referred to were conducted by the following famous psychologists and linguists: A. R. Luria, O. Krasnikova, A. Zhuravlyov, V. Krasnykh, and A. Leontyev (Krasnykh 2001;

Leontyev 2003; Luria 2006). As the consequence, in modern linguistics a new theory has been formulated regarding the existence of some neuro-associative relationships between the different sounds of any language and the sense-related characteristics which many physical objects possess.

Methods

One of the first studies involving this area was the scientific work by Zhuravlyov, in which he proposed to a large group of people (about three hundred) that they evaluate Russian letters in terms of colour, weight, form and image size. The results which were obtained were actually unexpected even for the researcher himself: for many letters, the level of unanimity reached 72 per cent and in some cases even 90 per cent (Krasnykh 2001:32). It is quite clear that these results are beyond the limits of random choice, though all the respondents insisted on making their selection randomly. The research described here was continued by another Russian scientist, O. I. Krasnikova, who created a colour-weight-size chart diagram of the Russian alphabet. The set of experiments conducted by the famous neuropsychologist A. Luria confirmed the existence of this strange new phenomenon that he designated using the term “synesthesia” and which he explained in the following way: “the psycho-physiological mechanism of such feelings, fixed in the letters of any language, is based on nerve impulses which pass from various sense receptors (in the eyes, ears, nose etc.) to the cerebral cortex of the human brain show a tendency to excite one another, because they are situated in very close proximity” (Luria 2006:36).

In order to conduct the research referred to above, it is necessary to carry out the following tasks:

- to make a descriptive analysis of general language genesis theories, which will demonstrate the extent to which they are valid, as well as being promising in terms of future prospects.
- to explain the general meaning and the principles of the functioning of the synesthetic phenomenon that is involved in the process of the creation of new words.
- to carry out empirical research into the phenomenon of synesthesia using genuine material found in the Ukrainian language.

The general aim of the empirical research is to explore and analyze the validity of the ‘synesthetic mechanism’ that has been described, using actual material from the Ukrainian language. The empirical material for fulfilling the practical task for this research was collected by means of questioning students in the master's programme at Lesya Ukrainka East European National University. The respondents who were chosen, numbering 40 people in total, are from the specialties of general psychology, zoology, social geography, applied physics, computer science and corporate finance. The specificity of this sampling was based on two factors: the responders had to have not less than an intermediate level of lingual knowledge, to avoid the associations that might result simply from poor language mastery; and in the study, representatives of various future professions were to be included.

The study

The students selected were to consider the sounds of Ukrainian as reflected in letters of the alphabet, and to attach characteristics of colour and weight to those sounds, seeking to do so spontaneously. The most frequently-used letters of the Ukrainian alphabet were suggested to the respondents for making the described psychological associations. On the other hand, letters that are used very rarely (І, Ї) and symbols that have no their own phonetic form (‘, Ъ) were not included in the experiment. From the point of view of mathematical sufficiency, it was deemed that the quality of a letter could be regarded as having been defined if it received a score of at least 48% of the total number of selections. The results of the first part of the empirical exploration are presented in Table 1.

Table 1

The list of statistically significant synesthetic relationships between the letters of Ukrainian and perceptible images of the physical objects

Letters in the Ukrainian Alphabet	A	O	I	И	E	У	B
Dominating Color	Red 52%	Yellow 48%	Not defined	Not defined	Not defined	Not defined	Blue 50%
Dominating Weight	Heavy 48%	Light 75%	Medium 60%	Not defined	Medium 75%	Light 48%	Medium 70%

Letters in the Ukrainian Alphabet	Г	Ш	Ф	Н	Х	М	Т
Dominating Color	Blue 50%	Black 55%	Brown 75%	Not defined	Brown 65%	Pink 50%	Not defined
Dominating Weight	Light 55%	Heavy 80%	Heavy 55%	Light 50%	Heavy 80%	Light 62%	Medium 55%

Letters in the Ukrainian Alphabet	Щ	Д	Ж	Ц	Р	Л	З
Dominating Color	Black 60%	Not defined	Yellow 55%	Not defined	Red 55%	Blue 48%	Green 75%
Dominating Weight	Heavy 75%	Medium 60%	Heavy 70%	Medium 55%	Heavy 65%	Light 80%	Medium 60%

In the second stage of the experiment the students referred to had to characterize 20 combined images of imaginary animals created with the «Spore» program. For the next step, the researcher singled out from these 20 images only 4 images, which had been characterized almost unanimously by the group. The selected images are: Object 1 (small, peaceable); Object 2 (large, neutral); Object 3 (large, predacious); Object 4 (small, predacious). The last task for the respondents was to consider their own names in terms of having an association with the names of the four imaginary animals. The researcher’s aim was to calculate the average occurrence within the group of each Ukrainian letter in terms of the devised designations. The final statistical results of the second stage of the research are presented in Table 2.

Table 2

The list of frequency of Ukrainian vowels and consonants occurring in the designations devised by the group

Selected Objects Groups of letters selected	Object 1 (small, peaceable)	Object 2 (large, neutral)	Object 3 (large, predacious)	Object 4 (small, predacious)
The most frequently used vowels	Y – 30 usages	A – 33 usages	A – 27 usages	O – 35 usages
	A – 18 usages	O – 24 usages	Y – 18 usages	I – 20 usages
	O – 16 usages	И – 15 usages	O – 11 usages	A – 15 usages
The most frequently used consonants	Л – 33 usages	Б – 29 usages	Р – 37 usages	Р – 26 usages
	М – 23 usages	Ж – 17 usages	Ж – 22 usages	З – 20 usages
	С – 18 usages	Д – 16 usages	Ш – 16 usages	Б – 18 usages
	Н – 15 usages	Р – 13 usages	Ф – 14 usages	С – 15 usages
	В – 11 usages	В – 9 usages	Г – 12 usages	Ш – 13 usages

Discussion and results

The comparative analysis of the occurrence of Ukrainian vowels and consonants must be carried out separately, taking into account the fact that they are not equal in number within the Ukrainian alphabet, which evidently has a bearing on the potential frequency.

When analyzing the vowel results, attention should be given to an interesting interaction of the letters A with O and A with Y. It should be recalled that the sound connected with letter A is associated in most cases with the colour red (52%) and with a heavy weight (48%). This appeared to be the most frequently used in the designation of Object 2 and Object 3, both of which objects were evaluated as “large”. In “small” objects the first place was taken by the letters O or Y, which were regarded as “light”.

With respect to consonants, it is interesting to note that in designating Object 1 (small, peaceful) the majority of the respondents preferred to use the sonorant letters L and M. The sounds connected with latter two letters were associated with a light weight and with bright colours. At the same time in predacious objects the most «popular» was letter R, whose phonetic sharp reflection was recognized to be “heavy” (65%) and “red” (55%). Another worth attention fact is the frequent usage of letters III and Ф by nominating “predacious” animals which denote sibilant voiceless sounds and were associated by the group with black (55%) and brown (75%) colors.

Conclusions

The research described in this article made it possible to arrive at the following conclusions: at the present time, all the major vectors of the exploration of language genesis (cognitive, idealistic and evolutionary) continue to be relevant, though the number of evolutionary vector followers is tending to decrease; recognizing that the managed results can be regarded in secondary aspects as contradictory, one must define the objective existence of the ‘synesthetic mechanism’ and its noticeable influence on the word-formation process; the phenomenon that has been identified will probably magnify the cognitive theories of language genesis.

References

1. Vygotsky, L. (1982a). *Voprosy Teoriyi i Istoriyi Psihologiyi [Issues of Theory and History of Psychology]*. Moscow: Pegagogika.
2. Vygotsky L. (1982b). *Voprosy Obshchey Psihologiyi [Issues of General Psychology]*. Moscow: Pegagogika.
3. Hobbes, Th. (2000). *Leviafan abo Sut, Budova i Povnovazhennia Derzhavy [Leviathan, or Essence, Construction and Functions of State]*. Kyiv: Dukh i Litera.
4. Zalevskaya A. (2000). *Vvedeniye v Psiholingvistiku [Introduction to Psycholinguistics]*. Moscow: Russian State University for the Humanities.
5. Krasnykh, V. (2001) *Osnovy Psiholingvistiki i Teorii Kommunikatsii [Foundations of Psycholinguistics and Theory of Communication]*. Moscow: Gnosis.
6. Leontyev, A. A. (2003). *Osnovy Psiholingvistiki [Foundations of Psycholinguistics]*. Moscow: Smysl.
7. Leontyev, A. N. (1963). *Vozniknoveniye i Razvitiye Yazyka [Language Emergence and Development]*. Moscow: AN USSR.
8. Leontyev, A. N. (2004). *Deyatelnost, Soznanye, Lichnost [Activity, Consciousness, Personality]*. Moscow: Smysl.
9. Luriya, A.R. (2006). *Osnovy Neyropsykhologii [Foundations of Neuropsychology]*. Moscow: Akademija.

10. Luriya, A. R. (1979). *Yazyk i Soznaniye [Language and Consciousness]*. Moscow: Moscow University Publishing.
11. Malinovsky, B. (1988). *Pervobytniye Kultury [Primitive Cultures]*. Moscow: Nauka.

Лариса Макарук

Східноєвропейський національний університет

імені Лесі Українки

laryssa_makaruk@ukr.net

СПЕЦИФІКА СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ДИСКУРСУ

Received October, 20, 2014; Revised November, 4, 2014; Accepted November, 17, 2014

Анотація. Статтю присвячено дослідженню сучасного англомовного мультимодального дискурсу. Окреслено низку причин, що зумовлюють потребу у всебічному дослідженні вербальних і невербальних засобів, які використовують у писемному дискурсі для реалізації комунікативних інтенцій. Проаналізовано ключові концепції, які уможливають поліаспектно розглянути специфіку вербальних і невербальних засобів, що функціонують в англомовному комунікативному просторі. Звернуто увагу на взаємозв'язок і взаємозалежність кількох лінгвістичних дисциплін (графічної лінгвістики, соціальної семіотики, візуальної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, візуальної комунікації, лінгвістики тексту, комунікативної лінгвістики, теорії мультимодальності й мультимодальної комунікації), в межах яких розглядають вербальні й невербальні засоби комунікації. Схарактеризовано основні поняття, якими послуговуються під час аналізу мультимодального дискурсу. Висвітлено ключові ознаки та специфіку семіотичних ресурсів й модусу. Описано особливості мультимодального дискурсу, звернуто увагу на системно-функціональний підхід і проблеми оволодіння спеціальними навичками письма та читання, які потрібні кожній людині в цифрове століття. Виокремлено перспективні напрями подальших досліджень з урахуванням останніх комунікативних тенденцій, притаманних сучасному англомовному соціуму.

Ключові слова: мультимодальність, мультимодальний дискурс, вербальні й невербальні засоби, візуальна грамотність, системно-функціональний підхід.

Makaruk, Larysa. Peculiarities of Modern English Multimodal Discourse.

Abstract. This article deals with the investigation of English multimodal discourse. An outline is given of reasons for which it can be considered necessary to investigate verbal and non-verbal means used in written discourse for the implementation of communicative intentions. An analysis is made that focuses on multidimensional key theories, which make possible the study of the peculiarities of verbal and non-verbal means functioning in the English communicative space. Attention is also devoted to the interrelationship and the interdependence of several linguistic disciplines—graphic linguistics, social semiotics, visual linguistics, cognitive linguistics, visual communication, textual linguistics, communicative linguistics, multimodal theory and multimodal discourse—within which verbal and non-verbal devices are considered. The key concepts which are involved in considering multimodal discourse have also been described. Essential points and specifics relating to semiotic modes and resources have been explained, and distinctive features of multimodal discourse have been described. Some attention has been devoted to the systemic and

functional approach to the investigation of multimodal discourse; it can also be applied to the problems related to literacy and to the writing skills which are necessary for all individuals in this digital age. Prospective approaches for further research have been pointed out, considering the latest communication trends which are inherent in the modern English-speaking world.

Keywords: *multimodality, multimodal discourse, verbal and non-verbal devices, visual literacy, systemic-functional approach.*

Макарук Лариса. Специфика современного англоязычного мультимодального дискурса.

Аннотация. Статья посвящена исследованию современного англоязычного мультимодального дискурса. Очерчено ряд причин, которые обусловили необходимость обстоятельного исследования вербальных и невербальных средств, которые используют в письменном дискурсе. Проанализировано ключевые концепции, позволяющие полиаспектно рассмотреть специфику вербальных и невербальных средств, функционирующих в коммуникативном пространстве. Обращено внимание на взаимосвязь и взаимозависимость нескольких лингвистических дисциплин (графической лингвистики, социальной семиотики, визуальной лингвистики, визуальной коммуникации, лингвистики текста, коммуникативной лингвистики, теории мультимодальности и мультимодальной коммуникации). Охарактеризовано основные понятия, которые используют во время анализа мультимодального дискурса. Освещено ключевые черты и специфику семиотических ресурсов и модуса. Описано особенности мультимодального дискурса, обращено внимание на системно-функциональный подход и проблемы овладения специальными навыками, которые необходимы каждому человеку в цифровую эпоху. Отделено перспективные направления следующих исследований с учетом последних коммуникативных тенденций, присущих современному англоязычному социуму.

Ключевые слова: *мультимодальность, мультимодальный дискурс, вербальные и невербальные средства, визуальная грамотность, системно-функциональный подход.*

Вступ

Сучасне століття, на відміну від попередніх, одне з найбільш прогресивних в історії людства. Нині ніхто, напевно, не може точно прогнозувати, який вигляд матиме мобільний телефон, комп'ютер, планшет та інші цілком нові й на разі невідомі гаджети, які, поза сумнівом, швидко з'являться в соціумі й посідатимуть чільне місце в житті більшості індивідів.

Беззаперечне й те, що фактично всі пристрої мають певні переваги й недоліки. Як результат, їх постійно трансформують, змінюючи не лише форму, розміри та дизайн, а й модернізують завдяки розширенню спектра програм. Останні дають змогу значно збільшити кількість функцій та уможливають здійснення досить широкого кола операцій, покликаних задовольнити комунікативні потреби найвибагливішого адресата чи адресанта.

Складно перелічити можливості більшості пристроїв, якими щодня послуговується більшість індивідів у цивілізованих країнах, незалежно від соціального статусу та займаної посади. Ще складніше перерахувати кількість функцій, які виконує той чи той гаджет, без якого годі уявити хоча б на хвилину своє буття в соціумі.

Вагомий вплив цих комунікативних продуктів на розвиток цілком нового соціуму, для якого характерне постійне та швидке оновлення інформаційних потоків, уміння відрізнити інформацію першочергової і другорядної важливості та бажання отримувати й передавати потрібні дані, витрачаючи при цьому мінімум засобів, використовуючи розмаїття можливостей. Закономірно, що

гіпершвидкий розвиток технологій породжує нові засоби, які досить неочікувано ввійшли в наше життя та впевнено стали його невід'ємною частиною. Усі користувачі цих суспільних благ усвідомлюють їхній негативний вплив, однак ні на мить не уявляють свого життя без них.

Гіперактивний розвиток сучасних технологій призвів до розширення усталених і довгий час незмінних форм й способів спілкування. Значно збільшився і спектр писемних засобів, які використовують співрозмовники. Проведений аналіз свідчить про зміни, які вже відбулися і продовжують відбуватися в писемному мовленні. Це стосується не лише мас-медійного дискурсу, який, власне, охоплює газетний, рекламний та Інтернет-дискурс, а й фактично всіх інших дискурсів (стилів та жанрів) без винятку – релігійного, політичного, художнього, медичного, юридичного та низки інших.

У вітчизняних лінгвістичних розвідках кінця XX – початку XXI ст. специфіку вербальних та невербальних засобів, які використовують і в усному, і в писемному мовленні, розглядають в межах паралінгвістики. Є і низка інших мовознавчих галузей, у межах яких вивчають засоби, що належать до різних семіотичних систем. Ідеться про графічну лінгвістику, лінгвістику тексту (зокрема креолізованого або полікодового), невербальну комунікацію, візуальну лінгвістику або візуальну комунікацію.

У зарубіжних студіях XXI ст. досліджувана проблема отримала дещо інше висвітлення. У роботах G. Kress й T. Van Leeuwen (Kress, Van Leeuwen 2001), C. Jewitt (Jewitt 2009) вербальні та невербальні засоби розглядають у контексті мультимодальності. Особливо вагомі розвідки “Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication” (Kress 2010), “Multimodal Discourse” (Kress, Van Leeuwen 2001), у яких обґрунтовано специфіку мультимодального тексту та дискурсу, окреслено їхні диференційні ознаки. Незважаючи на вагомість і ґрунтовність результатів окремих студій, на часі низка питань, які потребують подальшого аналізу та всебічного висвітлення, що й зумовлює актуальність означеної проблематики.

Мета дослідження – схарактеризувати особливості мультимодальності, зосередивши увагу на сучасному англомовному мультимодальному дискурсі.

Завдання дослідження – виявити диференційні ознаки мультимодальності; окреслити основні вектори аналізу мультимодального дискурсу; проаналізувати ключові поняття, характерні мультимодальності; окреслити напрямки подальших досліджень.

Методи дослідження

Специфіку мультимодального дискурсу варто розглядати з урахуванням таких загальнонаукових методик (індукції, дедукції, аналізу та синтезу), семіотичного, функціонального й компонентного аналізу. Використання *загальнонаукових методик* дослідження (індукції, дедукції, аналізу та синтезу) дає змогу виявити основні критерії та ознаки мультимодального дискурсу. *Індуктивний підхід* слугує вивченню окремих семіотичних ресурсів та виокремленню кількох різновидів засобів на основі спільних виявлених ознак.

Залучення загальнонаукових методик дослідження дає змогу ідентифікувати основні складники та диференційні ознаки мультимодального дискурсу.

Метод семіотичного аналізу застосовують для з'ясування взаємозалежності мовних елементів із позамовними в англomовному дискурсі; *метод функціонального аналізу* – для виявлення особливостей функціонування мультимодальних сегментів. *Метод компонентного аналізу* дає змогу виокремити невербальні компоненти, що входять до одного блоку та встановити їхні семантико-прагматичні характеристики.

Процедура дослідження

У сучасних дослідженнях лінгвістичне трактування мультимодальності не досить чітке на сьогодні та зводиться до кількох дефініцій. Мультимодальність – своєрідна парасолька, яка об'єднує під одним каркасом паралінгвістику, невербальну комунікацію, графічну лінгвістику, візуальну комунікацію. Зауважимо, що між ними є певні відмінності, однак усі вони мають спільний об'єкт дослідження.

Лінгвістичний інтерес до поняття «мультимодальності» не випадковий, а «продиктований» преференціями сучасного соціуму. У зарубіжних розвідках дослідження мультимодального дискурсу відбувається на основі двох теоретичних парадигм – системно-функціональної граматики (Halliday 2004) й теорії когнітивної метафори (Lakoff 1980), які сприяли формуванню та розвитку двох ключових напрямів аналізу: системно-функціональної візуальної граматики (Kress 2006) і теорії мультимодальної метафори (Forceville 1994; 2010).

Зосередимо увагу на специфіці мультимодальності й сучасного англomовного мультимодального дискурсу. Теорія мультимодальності ґрунтується на низці понять, які потребують ґрунтовного поліаспектного аналізу. У роботах зазначених вище дослідників поняття «мультимодальність» – універсальне, оскільки охоплює і усне, і писемне мовлення.

Зважаючи на це, об'єктом дослідження мультимодальності писемного мовлення є комбіновані вербально-невербальні комплекси, а усного – сукупність засобів, утворених поєднанням словесних висловлювань і супроводжувальних складників (ідеться про жести міміку, одяг, дотики, часові характеристики та ін.). У межах мультимодальності вони не зовсім чітко диференційовані, а тому потребують додаткових обґрунтувань.

Зауважимо також, що у сучасних лінгвістичних розвідках функціонує низка термінів, які використовують на позначення семіотично ускладнених текстів. Їх номінують авербальними; аудіовізуальними; багатоканальними; вербальними й іконічними комплексами; відеовербальними; візуально залежними; гібридними/ізовербальними; ізовербами; іконотекстами; іконічними; інтерсеміотичними; креолізованими; лінгвовізуальними комплексами; монокодовими; негомогенними; мультимодальними; паралінгвістично активними; полікодовими; полісеміотичними; текстами змішаного типу.

Названі вище терміни можуть не вичерпувати всього термінологічного спектра одиниць, які використовують сучасні мовознавці. Однак вони дають

можливість сформувати більш-менш повну палітру термінів на позначення семіотично ускладнених текстів. Розмежування запропонованих термінів і понять представлено у роботах Л. Макарук (Makaruk 2014). У цих статтях звернуто увагу на різні типи мультимодальних текстів, номінація яких визначається каналами, котрими вони потрапляють безпосередньо до реципієнта.

На нашу думку, на позначення кількодагових текстів, незалежно від каналу, які дають змогу їх передавати, доцільно було б уніфікувати одну чи кілька одиниць, які б стали універсальними та позначали б саме такі тексти. Один із термінів, який можна вважати універсальним, – це «мультимодальність» (Kress, Leeuwen 2001). Можна також стверджувати, що майже усі дискурси: політичний, юридичний, рекламний, художній, побутовий, мультимодальні. Більше того, якщо йдеться про мультимодальний дискурс, то це є загальне поняття, що охоплює і усне спілкування, яке супроводжують жестами, мімікою, і писемні комунікативні акти, до яких залучені і вербальні, і невербальні складники.

Закономірно, що розвитку мультимодальної комунікації активно сприяє інформаційна революція і постійне прагнення комунікантів шукати найоригінальніші способи самовираження задля привернення уваги та маніпуляції потенційною аудиторією. Варто погодитися з думкою Р. Lester, що найбільш вагомими, значущими та культурно важливими повідомленнями, у яких однаковою мірою та належним чином використовують і слова, і зображення (Lester 2006).

Обговорення результатів

У межах мультимодальності засоби комунікації, незалежно від їхньої специфіки (вербальні чи невербальні (кінетичні, графічні)), номінують модусами (*modes*). У лінгвістичних дослідженнях тривалий час учені вважали, що в лінгвістиці доцільно розглядати лише вербальні засоби комунікації, оскільки. Як результат, значна частина досліджень ґрунтується на аналізі словесних одиниць.

У розвідках С. Forceville (Forceville 2010), М. Р. Lester (Lester 2006), Т. Van Leeuwen, G. Kress (Van Leeuwen, Kress 2001) та ін. запропоновано цілком новий підхід, у якому всі модуси вагомими та підлягають аналізу з лінгвістичного погляду. У цифрове століття писемна мономодальна комунікація, на відміну від мультимодальної, навряд чи зможе донести до потенційного читача чи глядача стільки ж змісту та настільки швидко, наскільки це може зробити мультимодальна.

Поняття «модус» не має однозначного трактування, а тому потребує додаткових уточнень й обґрунтувань. У мультимодальній комунікації для реалізації поставлених цілей поєднують одночасно кілька модусів. Наприклад: рисунок і вербальний текст; рисунок і текстовий підпис-пояснення до нього; текст та інші нелітерні графічні засоби; усний вербальний текст і міміку, яка супроводжує його; співрозмовника, відстань між комунікантами; вербальний текст на телебаченні чи в Інтернеті в поєднанні з ілюстраціями чи іншими графічними об'єктами, що рухаються та виконують певні дії.

Одне із ключових понять у теорії мультимодальності – «семіотичні ресурси». На думку Van Leeuwen, «семіотичні ресурси – це дії, предмети (речі), продукти людської діяльності, які використовують з комунікативною метою; вони також продукуються фізіологічно; наприклад, наш артикуляційний апарат чи мускули уможливають відповідні вирази обличчя і жести; до технічних комунікативних ресурсів належать: ручка, чорнило чи комп'ютерне апаратне та програмне забезпечення» (Van Leeuwen 2004: 285).

Під час комунікації використовують кілька семіотичних ресурсів одночасно. Їх поєднання залежить від кількох чинників. Передовсім, ідеться про канал, який здатний належним чином підтримувати передачу семіотичних ресурсів. Потрібно зважати й на можливі варіанти їхньої сумісності. Йдеться про співіснування кількох засобів в одній або різних площинах, покликаних реалізувати поставлену мету й донести до потенційного адресата певну інформацію.

Семіотичні ресурси гетерогенні. Закономірно, що їх спектр доволі широкий та не обмежується лише однією сферою використання. Вочевидь, послугуватися ними чи ні у конкретній ситуації залежить від адресата. Загалом усі семіотичні ресурси можна умовно поділити на три групи: ті, які використовують лише в усному мовленні; ті, що залучають лише у писемному; ті, якими послугуються і в усному, і в писемному мовленні.

Чітко диференціювати спектр засобів, притаманних писемному чи усному мовленню, навряд чи можливо, оскільки сучасне комунікативне середовище достатньо динамічне та гнучке. Воно легко піддається багатьом трансформаціям завдяки входженню до його поля немовних елементів. Закономірно, що неможливо використовувати всі наявні без винятку семіотичні ресурси, наприклад, у паперових виданнях чи під час радіопередач. У паперових газетах доводиться вигадувати різні трюки, опираючись на елементи графіки, маніпулюючи шрифтом і кольором. Вочевидь, що «родзинкою» паперових видань є графіка. Її засоби доволі різноманітні й дають змогу адресатам демонструвати свою креативність.

Графіка й радіомовлення – речі несумісні, як і паперовий газетний чи книжковий простір та звук. Вони не поєднуються. Найширший спектр семіотичних ресурсів використовують на телебаченні та в Інтернеті. Якщо тематика й конкретна ситуація не суперечить, то усне мовлення поєднують із музичним супроводом, неординарними літерними й графічними об'єктами, які змінюють форму, розміри, колір і здатні рухатися на екрані телевізора та інших гаджетів.

У традиційному усному спілкуванні до семіотичних ресурсів, окрім мовлення, потрібно віднести й темп та тембр голосу, міміку, жести, поставу, одяг адресата тощо. Залежності від цільового призначення, тематики та мети розмови, розкриття теми чи розв'язання відповідної проблеми потребує залучення додаткових елементів: відповідних презентацій і додаткових матеріалів, які демонструють відповідній аудиторії задля того, щоб краще висвітлити ту чи ту проблему.

На сьогодні спектр семіотичних ресурсів, доступних в усному та/чи писемному мовленні потребує ретельного лінгвістичного аналізу й додаткових обґрунтувань. Гетерогенність цих засобів унеможливорює встановлення їхньої точної кількості, однак засвідчує потребу їхньої систематизації і диференціації з огляду на форми та способи спілкування. Кожен із видів або типів семіотичних ресурсів, які належатимуть до загальної класифікації, можна вважати окремою системою знаків, проте жодна з них не буде замкнутою, оскільки постійно зазнає змін за рахунок нових елементів.

Семіотичні ресурси – потужний інструмент інформаційного обміну, який здатен трансформувати комунікативні процеси. Залучення цих засобів стало можливе завдяки новітнім технологіям, які дають змогу здійснювати спілкування з використанням широкої палітри, на перший погляд, допоміжних засобів, які, будучи залучені як другорядні, виконують домінуючу роль. Відтак мовлення із суто мовного утворення перетворюється на комбіноване (вербально-невербальне), з новими правилами орфографії та синтаксису, які потребують нових, здавалося б, елементарних знань, умінь і навичок читання та письма.

Семіотичні ресурси – соціально й культурно вмотивовані, тому в них часто відбито специфіку спільноти, яка ними послуговується. Відповідний набір семіотичних ресурсів номінують модусом. Модус відіграє ключову роль у реалізації значення. Вибір модусу залежить від багатьох чинників. Передовсім ідеться про семіотичні ресурси та частотність їх використання представниками різних етнічних груп. Чим більше їх залучають до процесу спілкування – тим звичнішими вони стають.

Однак одні семіотичні ресурси стають невід’ємними складниками в окремих каналах зв’язку, перетворюючись у такий спосіб із тимчасових на постійні, інші ж – змінні та факультативні. Семіотичні ресурси можна об’єднати в окремі групи на основі спільних ознак чи функціональних особливостей. Один текст може містити різні знаки, які належать до цілком відмінних систем. Проте цей чинник не впливає на формування тексту. У ньому, зазвичай, вдало співіснує низка засобів, узятих із кількох окремих модусів.

Така тенденція текстотворення не виняток із правил, а радше, навпаки, сприяє побудові неординарного, оригінального тексту, здатного перенести потенційного читача до ірреального світу, апелювати до його/її почуттів, бажань, викликаючи позитивні чи негативні емоції, даючи змогу пізнати щось нове і, ймовірно, натрапити на щось, що уже є добре відомим та сприятиме швидкому сприйняттю завдяки оптимальному добору відповідних засобів, які відповідають двом пріоритетним принципам сучасного текстотворення: економії та візуалізації.

Реалізація значення також відбувається завдяки успішно продуманій конфігурації модусів. Крім того, воно залежить і від контексту та, здебільшого, соціально й культурно залежне, часто прив’язане до конкретної ситуації, часових меж та етнічних реалій.

Не менш важливе поняття в теорії мультимодальності – модальна сумісність (*modal affordance*), у межах якої, власне, і визначається доцільність використання

того чи того модусу з урахуванням преференцій, традицій і звичаїв етнічних спільнот, а також актуальних подій, які відбуваються в їхньому суспільно-політичному, мистецькому, спортивному житті. Модальна сумісність – ключовий концепт, який визначає ступінь інтерсеміотичної кореляції різних модусів: кількох невербальних і вербального або лише кількох невербальних одночасно.

Ключову роль у теорії мультимодальності відіграє значення, сутність якого визначається всіма модусами (вербальними й невербальними). Вербальні та невербальні засоби мають різні плани вираження, проте однаковий план змісту. Тому для них характерні парадигматичні зв'язки. Невербальним графічним знакам притаманна синонімія, антонімія, полісемія, омонімія. Сукупність вербальних і невербальних засобів, які використовують у межах одного тексту, засвідчує потребу нових підходів та векторів аналізу традиційних лінгвістичних понять і явищ, які в інформаційне століття не залишилися осторонь, зазнавши очевидних модифікацій.

Слід погодитися з поглядом G. Kress й T. Van Leeuwen [Kress, Van Leeuwen 2001], що будь-який дискурс, незалежно від його жанрової і стилістичної вмотивованості, мультимодальний. Мовлячи про модуси, зазначимо, що всі вони впливають на значення, формуючи його сутність. Це стосується і семіотичних ресурсів (візуальних, мовних, писемних та ін.), використання яких обмежується можливістю окремих каналів зв'язку й тематичною спрямованістю кожного конкретного інформаційного блоку. Звернемо увагу й на те, що значення певних одиниць (вербальних чи невербальних) можна зрозуміти лише з контексту. Тому ці одиниці не універсальні, а переважно контекстуально залежні, оскільки перебувають у різних дистрибуціях та контекстах й мають різний комунікативно-прагматичний потенціал й певні стилістичні особливості.

Висновки

Отже, ключові поняття мультимодального дискурсу – модус, семіотичні ресурси, модальна сумісність, інтерсеміотичні зв'язки. Тракткування цих понять сьогодні нечітке. Тому однією із ключових проблем, яка повинна стати предметом подальших розвідок, дефініції основних понять, на яких ґрунтується теорія мультимодальності.

У межах соціальної семіотики модус – це поєднання культурних і матеріальних цінностей та реалій спільноти, реалізація і формування яких відбувається внаслідок щоденної соціальної взаємодії індивідів різних етнічних груп. Модальна сумісність пов'язана з матеріальними й культурними аспектами модусу. Вона визначає допустимі варіанти поєднання семіотичних ресурсів і вибір оптимального модусу. Конфігурація модусів залежить від інтерсеміотичних зв'язків.

Дослідження мультимодальності передбачає поліаспектний аналіз семіотичних ресурсів з урахуванням соціальних і культурних факторів етнічних спільнот. Перелік семіотичних ресурсів нефіксований і навряд чи може бути таким, оскільки комбінації семіотичних засобів варіюються. Одні знаки

з'являються, інші – зникають. Взаємозв'язок та взаємозалежність модусів – одне з найбільш важливих питань, які потребують всебічних та поліаспектних обґрунтувань.

Література

References

1. Forceville, C. & Urios-Aparisi, E. (2009). *Multimodal Metaphor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
2. Forceville, C. (1994). Pictorial metaphor in advertisements. *Metaphor and symbolic activity*, 9(1), 1–29.
3. Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
4. Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London : Routledge.
5. Kress, G. and Leeuwen, T. Van. (2001). *Multimodal Discourse*. Bloomsbury Academic.
6. Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
7. Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
8. Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
9. Leeuwen, T. (2004). *Introducing Social Semiotics: An Introductory Textbook*. London : Routledge.
10. Lester, P. (2006). *Visual Communication: Images with Messages*. Canada: Wadsworth Cengage Learning.
11. Makaruk, L. (2014). Poliphonichnist nominatsii semiotychno uskladnennykh tekstiv [The variety of nomination of multimodal texts]. *Nova Philologia*, 59, 102 – 109.
12. Makaruk, L. (2014). Problemy doslidzhennya semiotychno uskladnennykh tekstiv [The problems of the research of multimodal texts]. *Naukovyi visnyk Chernivetskogo universytetu*, 692-693, 67–70.

Анастасія Одінцева

Херсонський державний університет

asyaodin@mail.ru

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МАРКЕРИ ЖИТТЄВИХ РОЛЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Received November, 27, 2014; Revised December, 12, 2014; Accepted December, 22, 2014

Анотація. У статті висвітлено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку особливостей мовотворення й провідного типу життєвої ролі. У роботі представлено дослідження яке здійснювалося у три етапи. Результатом першого етапу стала виокремлена авторська типологія життєвих ролей відповідно до життєвої концепції особистості, яка дає змогу визначити місце ролі у рольовому репертуарі, якість, характер, значущість та усвідомленість її виконання. На другому етапі, було визначено психологічні особливості означених типів ролей, а саме мотиваційні, поведінкові, інтелектуальні та емоційні якості. У результаті факторного

аналізу було встановлено, що особи з переважанням активного типу ролі товариські, практичні й цілеспрямовані. Характерними рисами юнаків із переважанням послідовних, смислоутворюючих та свідомих ролей є емоційна чуттєвість, напруженість, конформність, високий самоконтроль поведінки, низький інтелект. Переважання аксіологічно-змістового типу ролі пов'язане з такими характеристиками, як товариськість, прямолінійність, оптимістичність і здібності керувати іншими. На третьому етапі дослідження, за допомогою нарративного методу було виокремлено психолінгвістичні маркери відповідно до кожного типу життєвої ролі. Встановлено взаємозв'язок між особистісними якостями та особливостями мовотворення. Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше на емпіричному рівні було досліджено взаємозв'язок між типом життєвої ролі й особливостями мовотворення людини.

Ключові слова: *життєва роль, особистісні якості, психолінгвістичні маркери, нарратив.*

Odintsova, Anastasiia. Psycholinguistic Markers of Individual Life Roles

Abstract. The present paper is focused on the study of how individual speech and leading life role are related. The research envisaged, firstly, a definition of the 'personality life role' concept, and its substantiation. Secondly, psychological features of the defined roles that embraced individual motivational, behavioral, intellectual, and emotional qualities, were defined. 217 students from (age=18 – 23, 52 male, 165 female) from Kherson State University, Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Kherson National Technological University participated in the experiment. A factor analysis showed that 'active group' individuals tended to be more practical and persistent in attaining their goals. Among the most prominent features of the young people having consecutive, semantic, and awareness life roles were emotional responsiveness, tense, conformity, high behavior self-control, and low intelligence indices. However, the individuals with axiological and semantic life roles were more friendly, optimistic, straightforward, possessed human resources managing skills. On the third stage of the study, which involved a method of narrative analysis, a set of psycholinguistic markers typical for the individuals of each life role group was established.

Keywords: *life role, psycholinguistic markers, individual features, narrative.*

Одинцова Анастасия. Психолингвистические маркеры жизненных ролей личности

Аннотация. В статье отражены результаты эмпирического исследования взаимосвязи особенностей речепорождения и ведущего типа жизненной роли. В работе представлено исследование, которое проводилось в три этапа. Результатом первого этапа стала выделенная авторская типология жизненных ролей в соответствии с жизненной концепции личности, которая дает возможность определить место роли в ролевом репертуаре, качество, характер, значимость и осознанность ее выполнения. На втором этапе, были установлены психологические особенности указанных типов ролей, а именно мотивационные, поведенческие, интеллектуальные и эмоциональные качества. В результате факторного анализа было установлено, что лица с преобладанием активного типа роли общительны, практичны и целенаправленны. Характерными чертами юношей с преобладанием последовательных, смыслообразующих и сознательных ролей является эмоциональная чувствительность, напряженность, конформность, высокий самоконтроль поведения, низкий интеллект. Преобладание аксиологически-содержательного типа роли связано с такими характеристиками, как общительность, прямолинейность, оптимистичность и способности управлять другими. На третьем этапе исследования, с помощью нарративного метода были выделены психолингвистические маркеры относительно каждого типа жизненной роли. Установлена взаимосвязь между личностными качествами и особенностями речепорождения. Научная новизна работы заключается в том, что впервые на эмпирическом уровне было исследовано взаимосвязь между типом жизненной роли и особенностями порождения речи человеком. Полученные результаты могут быть использованы для дальнейших психолингвистических исследований, разработки диагностического и терапевтического инструментария.

Ключевые слова: жизненная роль, личностные качества, психолингвистические маркеры, нарратив.

Вступ

Жодна людина, при розмові рідною мовою, не усвідомлює того яким чином вона обирає слова, поєднує їх, обирає синтаксичні конструкції. Та по при це мовотворення знаходиться під когнітивним контролем, завдяки якому особа здатна будувати власне мовлення відповідно до аудиторії, контексту, мети та інших факторів. Продукування, або породження мовлення – це процес мовленнєвої діяльності, який полягає у плануванні та реалізації мови у звуках або графічних знаках (Ulanovich 2010).

Породження мовленнєвих висловів – це процес вербалізації думок, означення власного стану, відносин та можливих дій. Це акт творчості, що відображає можливості людини конструювати власні вислови та оригінальні словосполучення. Безсумнівно, мовленнєва діяльність людини будується завдяки використанню готових комунікативних одиниць: синтаксичних моделей, схем, шаблонів, кліше.

У нашому дослідженні ми вирішили дослідити психолінгвістичні особливості особистості відповідно до провідного типу життєвої ролі. Роль виражає припис, опис, оцінку і дію (Biddle, Thomas 1966). Життєва роль, як вид психологічної ролі, визначається нами як роль, що зумовлена життєвим шляхом особистості відповідно до життєвої перспективи, сенсу життя, стратегії життя, життєвої лінії і життєвої позиції.

Теоретико-методологічну базу нашого дослідження склали: праці В. Беяніна, Л. Виготського, В. Гумбольдта, Л. Засекіної, С. Рубінштейна, Т. Ушакова (психолінгвістичні аспекти теми); праці Б. Бідла, П. Горностаєва, Дж. Міда, Я. Морено, Р. Лінтона, Е. Томаса (рольові теорії особистості).

Метою статті є аналіз психолінгвістичних особливостей особистості відповідно до переважаючого типу життєвої ролі.

Методи дослідження

У дослідженні застосовано комплекс психодіагностичних методик: авторська анкета «Ставлення до власної ролі» (для дослідження розвитку провідної ролі відповідно до життєвої концепції особистості), тест «Сенс-життєві орієнтації», адаптований Д. Леонтьєвим (для дослідження мотиваційної сфери особистості та рівня її цілеспрямованості), копінг-тест Р. Лазаруса, адаптований Т. Крюковою, Е. Куфтяк та М. Замишляєвою (для дослідження поведінкової сфери особистості та способів подолання життєвих труднощів), методика КОЗ (для діагностики комунікативних та організаційних здібностей), 16-ти факторний опитувальник Р. Кеттела (16PF) (для діагностики показників емоційності та інтелектуальності);

– нарративний метод (для виділення психолінгвістичних маркерів);

– метод математико-статистичної обробки емпіричних даних: процедура факторного аналізу (аналіз головних компонентів).

Емпіричну частину дослідження було здійснено на базі Херсонського державного університету, Національного університету кораблебудування ім. адмірала Макарова (Херсонська філія) та Херсонського національного технічного університету. В опитуванні взяли участь студенти віком від 18 до 23 років. Загальна кількість досліджуваних – 217 осіб (52 юнаки та 165 дівчат).

Процедура дослідження

Дослідження здійснено в три етапи:

1. Виокремлення типології ролей відповідно до концепції життєвого шляху особистості.
2. Визначення психологічних особливостей означених типів ролей.
3. Дослідження психолінгвістичних особливостей виокремлених ролей.

На першому етапі, на основі результатів детального вивчення характеристик життєвого шляху, запропонованих К. Абульхановою-Славською (Abulkhanova-Slavskaya 1991), та зіставлення їх із поняттям «роль», було виділено типи життєвих ролей, які представлені у вигляді парних конструктів (рис. 1):

- «аксіологічно-змістові» – «аксіологічно-нейтральні» ролі – це тип ролей, пов'язаний із системою цінностей особистості, який дає змогу проаналізувати місце життєвої ролі в рольовому репертуарі та характер її виконання;
- «послідовні» – «непослідовні» ролі – тип ролей, пов'язаний із процесом усвідомлення, що відображає характер планування та виконання життєвої ролі;
- «активні» – «пасивні» ролі – тип ролей, що відображає стратегію життя особистості та характеризує якість виконання ролі;
- «сміслоутворювальні» – «сміслонейтральні» ролі – тип ролей, що характеризує значущість виконання життєвої ролі для досягнення життєвих планів суб'єкта;
- «свідомі» – «несвідомі» ролі – це тип ролей, що відображає усвідомленість виконання життєвої ролі.

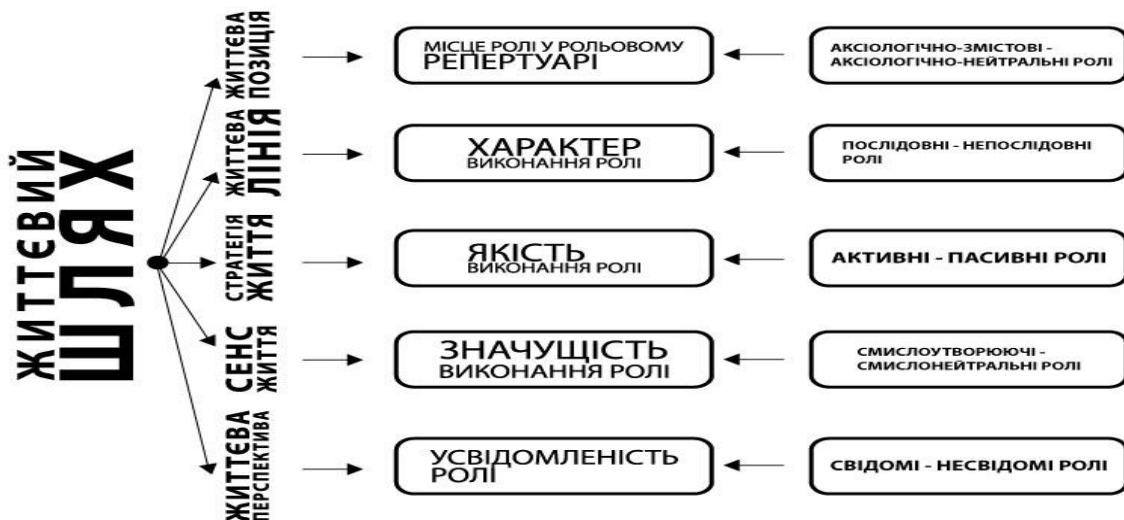


Рис. 1. Типологія ролей відповідно до концепції життєвого шляху особистості

Слід зазначити, що кожен із п'яти типів не є постійним у часі та може видозмінюватися. Так, наприклад, при зміні системи цінностей роль з «аксіологічно-нейтральної» може стати «аксіологічно-змістовою», чи навпаки. Наприклад, якщо до певного віку основною цінністю людини було навчання, і, таким чином, провідною роллю була роль студентки, то після закінчення університету, що може привести до зміни цінностей, провідною роллю можуть стати: роль дружини, чи роль матері, чи роль професіонала, творчої особистості та т.ін.

При тривалому виконанні ролі виникає автоматизація дій чи більш індивідуальне, неповторне виконання ролі, так із «послідовної» роль може стати «непослідовною». Наприклад, виконання ролі «матері» під час дорослішання дітей також буде видозмінюватися, набувати нових рис та навіть стати «непослідовною», коли її виконання буде носити не постійний характер та виконуватиметься час від часу.

Зі зміною стратегії життя роль з «активної» може стати «пасивною» чи навпаки. К. Абульханова-Славська (Abulkhanova-Slavskaya 1991) вважає, що стратегія життя визначається з різних позицій: з точки зору взаємодії особистості та суспільства, активності особистості, її здатності до організації часу, соціального мислення, здатності до самостійної побудови життя з урахуванням своєї індивідуальності та типології, способу вирішення протиріч між внутрішніми та зовнішніми умовами життя. Тому, ми вважаємо, що якщо на стратегію життя особистості впливають так багато змінних, які перераховані вище, то трансформація хоча б однієї з цих змінних приведе до зміни усієї стратегії життя, що, в свою чергу, може вплинути на виконання ролі особистості.

Роль, що вважалася допоміжною задля досягнення поставлених особистістю цілей, після досягнення цих цілей зі «смыслеутворювальної» може стати «смысленейтральною», та навпаки при постановці нових цілей зі «смысленейтральної» може стати «смыслеутворювальною».

Останній тип ролей, що характеризує усвідомленість виконання ролі, також є змінним у часі та залежить від здатності особистості відстежувати власні думки, почуття та потреби.

«Аксіологічно-змістові–аксіологічно-нейтральні» та «смыслеутворювальні–смысленейтральні» ролі пов'язані з цінностями, сенсами та життєвими орієнтаціями особистості. Вони відображають радше ставлення до ролі, ніж характер її виконання.

Смыслежиттєві орієнтації можна розглянути у двох аспектах. По-перше, це ті сфери життя, в яких конкретна людина з найбільшою ймовірністю може знайти сенс свого життя. По-друге, це зв'язок сенсу життя з майбутнім, сьогоденням та минулим людини. Смыслежиттєві орієнтації відображають те, наскільки в житті людини присутня мета, якою мірою вона вважає процес свого життя насиченим та цікавим, та якою мірою вона задоволена тими результатами, яких вже досягла. Тому ці типи ролей дають змогу

проаналізувати, яким чином обрана роль допомагає у досягненні поставлених цілей та наскільки відповідає уявленням особистості про сенс свого існування.

«Послідовні–непослідовні», «активні–пасивні» та «свідомі–несвідомі» ролі відображають радше характер виконання ролі, ніж ставлення до неї. Вони дають змогу проаналізувати, яким чином виконується роль за параметрами характеру, якості та усвідомленості виконання.

Отже, представлена нами типологія ролей відповідно до концепції життєвого шляху особистості дає змогу проаналізувати місце, значущість та усвідомленість ролі, характер та якість її виконання. Вона цілком відповідає характеристикам життєвого шляху особистості, а саме: життєвій позиції, лінії, стратегії, перспективі та сенсу життя.

На другому етапі дослідження, було визначено психологічні особливості виділених типів ролей, а саме показники інтелектуальних, мотиваційних, поведінкових та емоційних якостей особистості.

Обговорення результатів

За результатами факторизації вище зазначених показників, а також типу життєвої ролі було виявлено психологічні тенденції сформованості цих якостей у студентів із різними типами життєвих ролей.

До першого фактора, разом з активним типом ролі увійшли поведінкові (комунікативні) особливості, мотиваційні особливості (загальний показник оцінки життя, мета в житті, процес життя, результативність життя, локус контролю – Я, локус контролю – життя), емоційні особливості (сила «Я», сила «Над-Я», алаксія, праксермія).

Характеристиками людей із домінування типу активної ролі є: ініціативне ставлення до життя, прагнення тримати під контролем всі аспекти власного життя, починаючи зовнішніми обставинами та закінчуючи проявом власних емоцій. Людям цієї категорії не властиво мріяти та фантазувати щодо далекого майбутнього, вони, швидше за все, живуть сьогоднішнім, працюючи на досягнення результатів в теперішньому часі. Це стійкі, дисципліновані люди. У питаннях ставлення до оточуючих вони проявляють терпимість та безкорисність, частіше самі виступають ініціаторами спілкування.

Для людей цієї категорії виконання ролі є процесом, у якому більше уваги звертається на саму дію, переживання ролі та рольової взаємодії, ніж на отримання результату в майбутньому.

Другий фактор поєднав три типи життєвих ролей, а саме послідовні, смислоутворюючі та свідомі. Ми переконалися, що об'єднання цих трьох типів ролей в один фактор має вагомі підстави та виправдане отриманими додатковими результатами з інших методик. Справді, показники, що відповідають за характер, значущість та усвідомленість виконання ролі, є близькими за значенням і дають можливість всебічно розглянути один із типів поведінки особистості під час виконання ролі.

До цього фактора увійшли інтелектуальні особливості (низький інтелект), емоційні особливості (премсія, соціабельність, контроль бажань, фрустро-

ваність). Таким чином, для людей із домінуванням послідовних, смислоутворюючих та свідомих ролей характерне відчуття внутрішньої напруги, що рідко піддається розрядці. Перебуваючи у стані неспокійної напруги, вони орієнтовані на зовнішні соціальні норми та ідеали задля відповідності їм.

Вибір ролі для цієї категорії людей – це усвідомлений, продуманий процес, метою якого є отримання від навколишніх схвалення, співчуття чи допомоги, підтримки. Інтуїтивно вони відчують, як саме цього досягти.

До третього фактора разом з аксіологічно-змістовим типом ролі увійшли поведінкові особливості (комунікативні та організаторські здібності, копінг-стратегія: планування вирішення проблеми), емоційні особливості (афектомія, домінантність, сургенсія, відсутність штучності).

Отже, люди з домінуванням аксіологічно-змістового типу ролі – це рішучі люди, що мають організаторські та лідерські якості. Поряд з цим це прямолінійні, товариські, емоційно чуттєві люди. Як правило, вони задовольняються досягнутими результатами, так як мають реалістичні, приземлені прагнення.

Для людей цієї категорії виконання ролі – спосіб самовираження, демонстрації власної життєвої позиції, системи цінностей. Ці люди не будуть виконувати роль, яка не відповідає їх життєвим принципам чи поглядам.

На третьому етапі дослідження, за допомогою нарративного методу (складання авторських казок), нам вдалося виокремити психолінгвістичні маркери, що відповідають кожному типу життєвої ролі (табл. 1):

- аксіологічно-змістові ролі пов'язані з системою цінностей особистості, тому у лексиці людини будуть використані слова, що характеризуватимуть отриманий від народження чи самостійно здобутий статус, що відповідатиме її життєвій позиції;

- послідовні ролі відображаються у лексичних конструктах, які демонструють вибудовану життєву лінію особистості чи її вміння бачити причинно-наслідкові зв'язки власних дій, вчинків та рішень;

- активні ролі, що відображають життєву стратегію людини та якість виконання нею життєвих ролей, ображаються у словах-маркерах, що визначають рух, маніпуляції, прийняття рішення та транслювання настрою особистістю;

- слова, що зображають рівень розвитку смислоутворюючих життєвих ролей, представлені у вигляді лексичних конструктів, що характеризують отриманий результат, який може залежити або тільки від самої особи, або від оточення у вигляді схвалення, підтримки, кохання;

- слова, що характеризують усвідомленість власних почуттів, ролі та зовнішніх рис – відповідають свідомому типу життєвої ролі. Виокремлено таку закономірність: дівчата, описуючи себе, звертають увагу на зовнішні риси, натомість юнаки – на власний статус та соціальну роль.

У таблиці 1 наведено систематизовані психолінгвістичні маркери відповідно до кожного типу життєвої ролі та відповідних їм категорій.

Таблиця 1

Психолінгвістичні маркери різних типів життєвих ролей

Тип життєвої ролі	Категорії слів	Психолінгвістичні маркери
Аксіологічно-змістові ролі	здобуття життєвої позиції	пошук пригод і слави, для того, щоб його назвали героєм
	отриманий статус	він був лідером; королева фей
Послідовні ролі	демонстрація власної життєвої лінії	зможе проявити свої здібності; з дитинства готувалася стати королевою; любила грати в театрі
	відображення причинно-наслідкових зв'язків	підіслала вихованця для того, щоб зруйнувати; про це свідчили його порізи й шрами; тому її недолюблювали
Активні ролі	пов'язані з рухом	прийшла; переїхала; бігла; з'явився; вирушив у подорож; шукав пригод
	з маніпулятивними діями	з'їла; зламала; принесла; полагодив; зшила; допоміг; розважали
	з прийняттям рішення	дізналася; вирішила; погодилася; не розгубилася; справляється
	з транслюванням інформації та настрою	сумувала; радів; закохалася; плакала; кричав
Смислоутворюючі ролі	результат, що залежить від особи	стати; домогтися; відвоювати; отримати славу та винагороду
	результат, що залежить від оточення	буде написано багато міфів та пісень; мешканці лісу оспівували красу та турботливість принцеси
Свідомі ролі	усвідомлення власних почуттів	стурбований; прикро; веселий; слабка; запальний; похмурий; беззахисна
	власного статусу та ролі	захисник; герой; воїн; рибак
	своєї зовнішності	красуня; симпатична

Аналіз цих психолінгвістичних маркерів дає змогу визначити актуальний психологічний стан людини та тип домінуючої життєвої ролі, що може бути використано у психологічному консультуванні.

Висновки

Особи з переважанням активного типу ролі – це товариські, практичні й цілеспрямовані люди. У їх мовленні переважають слова, що відображають рух, маніпуляції, прийняття рішення та транслювання настрою особистістю.

Характерними рисами юнаків із переважанням послідовних, смислоутворюючих та свідомих ролей є емоційна чуттєвість, напруженість, конформність, високий самоконтроль поведінки, низький інтелект. Особливостями мовлення цієї групи людей є вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлено транслювати власні почуття, статус, роль, демонструвати власну життєву лінію.

Переважання аксіологічно-змістового типу ролі пов'язане з такими характеристиками, як товариськість, прямолінійність, оптимістичність і здібності керувати іншими. Люди з домінуванням цього типу ролі під час мовоутворення частіше використовують словосполучення, пов'язані з демонстрацією власної життєвої позиції та здобутого статусу.

Література

References

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategija zhizni [Strategy of Life]*. Moscow: Smysl.
2. Biddle, B. J., Thomas, E. J. (1966). *Role Theory: Concepts and Research*. N. Y.: Wiley & Sons.
3. Ulanovich O. I. (2010). *Psikholingvistika [Psycholinguistics]*. Minsk: Grivtsova Publishers.

Maryna Orap

Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University

orap2003@ukr.net

DYNAMICS OF EXTERNAL STRUCTURE OF THE PERSONALITY'S SPEECH EXPERIENCE

Received November, 2, 2014; Revised November, 30, 2014; Accepted December, 1, 2014

Abstract. The paper is an attempt to describe the dynamic features of personality's speech experience. The author theoretically substantiates the concept of personality's speech experience system, viewed as the process and the product of processing and organizing speech, resulted from the interaction with the environment. This fact enables personal mastering of the world through speech. The article analyzes the results of the study the external structure of the speech experience in two age groups - children of primary school age (194 respondents) and the period of «early adulthood» (386 respondents) by the method of factor analysis. The basic meaning and interpretation of factors are given. Results of comparing the contents of the factors in the two age groups allow defining the dynamics of the external structure. The development of the external structure is going through integration - through the union of separate parts into a whole. These parts are not mechanically connected to each other, but dialectically changing, acquiring a new quality. Therefore, the six factors of the structures that were found in children of primary school age are different from the factors identified in adults. Generalization of individual parts gives rise to three factors in adulthood, which

exhibits a clear focus on the mediation the personality's speech mastering of the world. Thus, the dynamics of the external structure of the personality's speech experience consists in the integration processes of hierarchization and articulation, which leads to the functioning the speech experience as optimally organized system.

Keywords: *experience, speech, speech experience of the personality, factor analysis, integration of the external structure of speech experience.*

Орап Марина. Динамика зовнішньої структури мовленнєвого досвіду особистості.

Анотація. У статті представлені результати емпіричного вивчення динамічних характеристик мовленнєвого досвіду особистості. У розробленій нами теоретичній концепції мовленнєвого досвіду особистості останній розглядається як система, що є процесом і продуктом обробки і представлення у мовленнєвій формі результатів взаємодії суб'єкта із оточуючим, що уможливує і упорядковує мовленнєве освоєння світу особистістю. В публікації проаналізовані результати дослідження зовнішньої структури мовленнєвого досвіду у двох вікових групах – діти молодшого шкільного віку (194 респонденти) та періоду «зріла юність» (386 респондентів) з допомогою метода факторного аналізу. Викладено основний зміст та інтерпретація отриманих факторів. Результати порівняння змісту факторів у двох вікових групах дозволяють з'ясувати динаміку розвитку зовнішньої структури. Розвиток відбувається шляхом інтеграції – об'єднання окремих частин у єдине ціле. При цьому, частини не механічно зливаються одна з одною, а діалектично змінюються, набуваючи нової якості – інтерпретації мовленнєвого досвіду. Генералізація окремих частин призводить до появи трьох факторів у дорослому віці, котрі виявляють чітку спрямованість на опосередкування мовленнєвого освоєння світу особистістю.

Ключові слова: *досвід, мовленнєвий досвід особистості, факторний аналіз, інтеграція зовнішньої структури мовленнєвого досвіду.*

Орап Марина. Динамика внешней структуры речевого опыта личности.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического изучения динамических характеристик речевого опыта личности. В разработанной нами теоретической концепции речевого опыта личности последний рассматривается как система, суть которой процесс и продукт обработки и представления в речевой форме результатов взаимодействия субъекта с окружающим, которое делает возможным и упорядочивает речевое освоение мира личностью. В публикации проанализированы результаты исследования внешней структуры речевого опыта в двух возрастных группах – дети младшего школьного возраста (194 респондента) и периода «зрелая юность» (386 респондентов) с помощью метода факторного анализа. Изложено основное содержание и интерпретация полученных факторов. Результаты сравнения содержания факторов в двух возрастных группах позволяют обозначить динамику развития внешней структуры. Развитие осуществляется путем интеграции – объединения отдельных частей в единое целое. При этом, части не механически сливаются друг с другом, а диалектически изменяются, приобретая новое качество – интерпретация речевого опыта. Генерализация отдельных частей приводит к появлению трех факторов во взрослом возрасте, которые обнаруживают четкую направленность на опосредование речевого освоения мира личностью.

Ключевые слова: *опыт; речь; речевой опыт личности; факторный анализ; интеграция внешней структуры речевого опыта.*

Introduction

Modern psychology studies experience in different aspects, noting that it is formed, on the one hand – the deep semantic and syntactic universals (Chomsky 1993), the text as a way of organizing the content of experience (Chepeleva 2004), on the

other hand – the mental structures of knowledge representation (Druzhinin 1999; Kholodnaya 2012) and cognitive schemes (Neisser 1976). Speech in the functioning of the human experience plays a function interpretation of reality (Chepeleva 2004), registration of cognitive structures (Solso 2001) and representative schemes (Druzhinin 1999), which ultimately aims at the implementation of adequate knowledge and implementation of the optimal interaction subject with the environment. As noted A. Zalevskaya, “human speech mechanism is a multi-faceted phenomenon, the study of which implies a structural features (that is, a particular structure based on the availability of specific units and their multi-level organization) processes and their results” (Zalevskaya 2000:63). Therefore, the speech experience in the consciousness of the person performs the function of accumulation, interpretation and actualization the best ways of speech mastering the world. We have developed a theoretical model of the speech experience of the person, which requires empirical research.

The current state of development the problem of speech is characterized by updating studies on the speech patterns functioning in interaction with other higher mental functions. The attention of scientists focused around the complex phenomena of consciousness, combining intellectual, cognitive, speech and personal mental processes. Studies the “language person” (Yu. Apresyan, V. Belikov, E. Borinshteyn, Yu. Karaulov, S. Sukhih, N. Fomina), worldview (Yu. Aksenova, L. Gotovkina, Ye. Kubryakova, I. Sternin), language and speech competence (E. Bozhovich, A. Zalevskaya, I. Zimnyaya), verbal intelligence (O. Loginova, N. Lokalova, M. Smulson, M. Kholodnaya, T. Shemyakina, L. Zasiakina) demonstrate that this conscious personality, combining complex relationships with other phenomena of consciousness, forms a complex system that includes the results of personality’s speech mastering of the world.

The speech experience is studied by us as a system formation in the mind of the subject, which is a process and product refining and ordering in speech forms the results of interaction the subject with the environment. In general function of speech experience – the speech mastering the world – we distinguish two functions – intelligent (formation and formulation of thoughts by means of language and manner of speech) and communicative (implementation of speech interaction) (Orap 2013). So, structural the speech experience is characterized by two structures – internal and external. Internal structure consists of speech readiness, speech competence, speech ability and speech activity. The empirical study the external structure of speech experience is based on the theoretical assertion that the internal structure of the elements in the process of generalization and ordering, combined with elements of other substructures and personal characteristics, create the content of the external structure’s elements. At the same time, introduction of personal and individual characteristics to the content of elements of internal structure creates the uniqueness of the external manifestations of these elements.

Methods

The internal structure of speech experience was studied using complex diagnostic procedures, which were aimed at the study of selected empirical referents our

component elements the speech abilities, speech competence, speech abilities and speech activity. The concept of building a theoretical model of the speech experience of the person presupposed that the elements of the internal structure, causing the originality of consolidating the results of the speech mastering the world, externally manifested through the external elements of the substructure, which thus are the descriptive characteristics of the speech experience. Opportunity to identify new quality psychological content, reflecting the inner connection between separate elements of speech experience, appears due to factor analysis. As noted A.N.Laktionov, “thus appears possible in principle to decrypt the psychological content of the unconscious and unreflected overconscious structural – dynamic components of individual experience” (Laktionov 2010:125). Factor analysis of the variables of the speech experience was aimed to updating the latent variables, forming a qualitatively new functions and characteristics of the external structure of speech experience.

The study

Empirical research covered 580 people - 386 respondents age period “mature youth” (mean age - 18 years) and 194 child of primary school age (mean age - 8 years). Organization of empirical research method of “transverse slices” was supposed to allow reveal the regularities of the dynamics of the external structure of speech experience. The choice of these age groups is due to the fact that the age periods of primary school age and mature youth represent the starting point of formation and completion of the relative of speech of experience as a system that is already clearly observed structural and functional features. Based on the position of the psycholinguistics (Zimniaya 1983:11) that the essence of speech development is in changing the ways of using the language for the purpose of learning and communication, we can say that precisely in these age periods take place most significant changes in the way of speech mastering the world. That is why we believe that a comparison of the structural and functional features of speech experience in these age groups will help identify tendencies and regularities of the dynamics of speech experience.

In order to find the most significant variables in the external structure of speech experience in the sample “of primary school age” correlation matrix of the 29 variables was analyzed by the method of principal components, which made it possible to isolate 6 factors that explain 26% of the total variance. The first factor – ‘Intellectual’ - made up indicators of the development of verbal thinking ($r = 0.80$), of linguistic knowledge ($r = 0.78$), understanding links between the words ($r = 0.73$), correctness of vocabulary ($r = 0.70$), grammatical characteristics of associative reactions ($r = 0.52$). The second factor – ‘Creative’ - made up indicators of verbal creativity ($r = 0.82$), the selection of the essential features of significance ($r = 0.62$), the development of speech skills ($r = 0.61$), semantic flexibility ($r = 0.54$), initiative in speech utterances ($r = 0.46$). The third factor – ‘Communicative’ - includes indicators of the number motives communication ($r = 0.62$), the arbitrariness of the speech ($r = 0.58$), understanding the language laws ($r = 0.55$) and verbal material ($r = 0.53$), and also - characteristics of the frame ($r = 0.43$). The fourth factor – ‘Operations’ - joined indicators plasticity of

speech ($r = 0.71$), readiness to produce expression ($r = 0.51$), the level of operational knowledge ($r = 0.45$), perception and understanding of language laws ($r = 0.45$). The fifth factor – ‘Instrumental’ - described by the features of the script ($r = 0.77$), the level of speech skills ($r = 0.41$). The sixth factor – ‘Variable-flexible’ – includes indicators understanding figurative meaning of words ($r = 0.75$), precision and correctness of speech skills ($r = 0.49$), divergent performance on semantic material ($r = 0.49$).

So, qualitative analysis of the six factors of external structure of speech experience of children of primary school age allows concluding that the external structure functions as a system of interconnected units that provide intellectual function, the function of speech creativity, communication, providing operating and instrumental tools of speech mastering the world. Their combination shows that the external structure of speech experience of children of primary school age are not yet active means of interpreting the results and mediation the process of speech mastering the world. It serves as verification of the adequacy of such mastering. High influence of intellectual components of speech on the external structure of speech experience indicates the absence in it essentially different functions arising from integration of elements into a single, high-quality new entity.

In a sample of «mature youth» correlation matrix of the 31 variable was analyzed by the method of principal components that showed separation of three factors, revealing 32% of the total variance. The first factor – ‘Interpretative’ - reflects the characteristics of individual activity in speech experience, because it contains figures of speech abilities of most loads - verbal creativity ($r = 0.64$), semantic flexibility ($r = 0.64$), initiative in the statements ($r = 0.56$), linguistic thinking ($r = 0.41$) and the level of speech skills ($r = 0.71$). In addition, this factor includes indicators of cognitive schemes: script ($r = 0.56$) and frame ($r = 0.50$), also – indicators of linguistic knowledge ($r = 0.53$) and speech skills ($r = -0.55$), and the number of communication motives ($r = 0.40$). Thus, the first factor observed is interconnected functioning of individually distinctive and social normative parameters of speech experience – both generally accepted (socially approved, established) and personality (individual, subjective) schemes of speech processing results of the individual speech mastering the world. This allows determine its function providing subjective interpretation of the process and the result of speech and personality mastering the world be called this factor ‘Interpretative’. Since the function of interpretation is appropriate to the language view of the world, the first factor forms the basis of the language view of the world as a part of the external structure of speech experience.

In the second factor – ‘Regulatory’ – proved to be significant indicators of arbitrariness of speech ($r = 0.65$), the semantic aspect of perception and understanding of the expression ($r = 0.62$), using knowledge of the rules of language units ($r = 0.58$), lexical correctness of reserve ($r = 0.54$), original images ($r = 0.52$), understanding of metaphorical significance ($r = 0.45$) and speech laws ($r = 0.40$) and the allocation of essential features value ($r = 0.45$). Qualitative analysis the indicators of factor shows the ratio of regulatory -dynamic and motivational - semantic variables of speech experience. The combination of these aspects of the factor indicates that its main function in the mediation of speech mastering the world is the regulation of individual

communication with the world. Peculiarities of establishing interactions depend on the characteristics of speech culture. Thus, the second factor, which we conventionally call «Regulatory» is leading in the functioning of speech culture as a part of the external structure of speech experience.

The third factor – ‘Instrumental’ - includes indicators of automating skills ($r = 0.77$), understanding links between the words ($r = 0.61$), grammatical associative reactions ($r = 0.57$), the level of speech and intellectual operations ($r = 0.53$) and level of generalization the significance ($r = 0.42$). The most significant indicators of the factor show two aspects of the knowledge implementation process: action-operational and logical-semantic. The first aspect is due to the interaction of speech and intellectual operations and speed of speech skills that contribute the formation and formulation thought in speech by language tools. The second aspect is represented by understanding links between words, indicators of associative reactions and level of generalization the significance. So, it characterizes the adequacy of manipulation of verbal material and its logical conformity to semantic rules. Identified and analyzed combination of indicators shows their focus on providing tools for of speech mastering the world. Since this function is inherent speech competence, so factor ‘Instrumental’ is the main factor that combines indicators of internal structures in speech competence as a component of external structure.

Discussion

Analysis the intercommunication between internal and external structures by comparing the average values of factors in groups with different levels of organization the internal structure showed that external structure is connected with internal structure by links, the nature and direction of which follows from specified horizontal and vertical planes. In this interaction, horizontal lines represent connections processing (analysis) of new speech information, and vertical connections-line ordering (synthesis) of such information. The internal structure associated with external connections at all levels of the horizontal structure – the most significant factors related to speech ability (psychophysiological level) and speech activity (psycho-social level).

Comparison the functional features of the external structure of the speech experience in two age groups allowed revealing regularities of its age dynamics. Qualitative analysis of selected factors allow a clear trace the development of the external structure - from a combination of parts in children up to generalized parts that through a small number of structural elements implement all the functions of the external structure. In children identified six factors of the external structure, which substantively different from the factors selected in adults. Generalization parts leads to the presence of three factors in adulthood, which exhibit a clear focus on mediation speech mastering the world figure. Foregoing leads to the conclusion that the dynamics of the external structure and subordinated to the principle of integration is to combine separate parts into a whole.

As the researchers note, “integration includes two processes: a progressive hierarchization of constructs or subsystems constructs and the formation connections between separate subsystems (articulation)” (Pokhilko, Fedotova 1984:153). In the

model of speech experience hierarchization of external structure apparently occurs in the degree of generality of the construct and can clearly be seen in the quantity and quality characteristics of factors. Reducing the number of factors, their generalization in adults, lead to a clear separation main and secondary factors, which we have not seen in children.

A second aspect of the level of integration - articulation is described as the presence of transitions between the subsystems of the system. As noted by P. Anokhin, “the formation of the hierarchy systems of any lower level of the system must somehow organize contact results, and could reach the next higher level of the system” (Anokhin 1978:121). The basis of the hierarchy of internal and external subsystems is: a) the organization of contacts between internal and external entities; b) the function of the external structure - the organization of the results of interaction of the voice of experience with the socio-cultural environment that affects the restructuring of the content and functioning of the internal structure. In our study, the presence of such transitions investigated by correlations between the levels of organization the internal structure of speech experience and factors of the external structure, as shown in Table 1.

Table 1

Comparison of the correlations between the overall level of organization the internal structure and factors of external structure of the speech experience in samples “children of primary school age” and “mature youth”

Factors of external structure of the speech experience	The overall level of organization the internal structure	
	Children of primary school age	Mature youth
Factor 1	0,60	0,88
Factor 2	0,60	0,77
Factor 3	0,55	0,26
Factor 4	0,33	
Factor 5	0,29	
Factor 6	0,50	

Comparison the data of the table allows drawing some conclusions. In the first place, it should be noted high level of correlation coefficients of the first and second factors with the organization of internal structure in adults compared to children. This is certainly, is due to tendency of generalization in which the reducing the number of parts leads to an increase in their factor weight. Second, the distribution of correlations between factors in children is non-linear - high value of the correlation the last six factor shows the heterogeneity of the external structure of the speech experience. This inhomogeneity indicates also statistically identical correlation coefficients of the first and the second factor – there are no differences in their significance for the external structure. The absence of centralization - is

another sign of not enough organized system of speech experience in children of primary school age.

Conclusions

The results of empirical studies suggest that the development of the external structure is going through integration - through the union of separate parts into a whole. These parts are not mechanically connected to each other, but dialectically changing, acquiring a new quality. Therefore, the six factors of the structures that were found in children of primary school age are different from the factors identified in adults. Generalization of individual parts gives rise to three factors in adulthood, which exhibits a clear focus on the mediation the personality's speech mastering of the world. Thus, the dynamics of the external structure of the personality's speech experience consists in the integration processes of hierarchization and articulation, which leads to the functioning the speech experience as optimally organized system.

References

1. Anokhin, P. (1978). *Izbrannye Trudy. Filosofskie aspekty teorii funktsional'nykh sistem. [Selected Works. Philosophical Aspects of the Theory of Functional Systems]*. Moscow: Nauka.
2. Chomsky, N. (1993). *Language and Thought*. USA: MOYER BELL limited.
3. Chepeleva, N.V. (2004). *Problemy Psikhologichnoyi Hermenevtyky [The problems of Psychological Hermeneutics]*. Kyiv: Vyd-vo National Pedagogical University named after N.P.Dragomanov.
4. Druzhinin, V. (1999). *Psikhologiya Obshchikh Sposobnostey [Psychology of General Abilities]*. S.-Petersburg: PITER.
5. Kholodnaya, M. (2012). *Psikhologiya Ponyatiynogo Myshleniya: Ot Kontseptual'nykh Struktur k Ponyatiynym Sposobnostyam [Psychology of Conceptual Thinking: From Conceptual Frameworks to Conceptual Abilities]*. Moscow: Institute Psychology RAN.
6. Laktionov, A. (2010). *Koordinaty Individualnogo Opyta [Coordinates of Individual Experience]*. Kharkiv: Kharkiv University.
7. Leontyev, A. (1969). *Yazyk, Rech, Rechevaya Deyatel'nost' [Language, Speech, Speech Activity]*. Moscow: Prosvechenie.
8. Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. New York: Freeman.
9. Orap, M. (2013). Teoretychnyi analiz kategorii "movlennevyi dosvid osobystosti". [Theoretical analysis of "individual speech experience" category]. *Humanitarnyi Visnik of Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnitskyi State Pedagogical University*, 29, 272–278.
10. Solso, R. (2001). *Cognitive Psychology*. 6th ed. Boston: Allyn and Bacon.
11. Pokhil'ko, V., Fedotova, O. (1984). Tekhnika repertuarnykh reshetok v eksperimental'noy psikhologii lichnosti [Repertory grid technique in experimental psychology of personality]. *Voprosy Psikhologii*. 3. 151–157.
12. Zalevskaya, A. (2000). *Vvedeniye v Psikholingvistiku [Introduction to Psycholinguistics]*. Moscow: Russian State University for the Humanities.
13. Zimnyaya, I. (1983). *Psikhologicheskiye Aspekty Obucheniya Govoreniyu na Inostrannom Yazyke [Psychological Aspects of Teaching Foreign Language Speaking]*. Moscow: Prosvechenie.

Олена Савченко
Херсонський державний університет
savchenko.elena.v@gmail.com

НАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОСВІДУ НА ОСОБИСТІСНОМУ РІВНІ

Received June, 12, 2014; Revised October, 5, 2014; Accepted October, 8, 2014

Анотація. У статті аналізується можливість вивчення індивідуального досвіду на особистісному рівні через аналіз особливостей організації наративних форм. Згідно з традиціями герменевтичного підходу наратив розглядається як лінгвістична форма, в якій відображається особистісний досвід суб'єкта, і яка дозволяє його структурувати, усвідомлювати і перетворювати. Виокремлені провідні властивості наративу, які дають змогу презентувати особистісний досвід суб'єкта. Визначені ті характеристики автобіографічних текстів, які відображають особливості особистісного досвіду: несуперечливість, відкритість і діалогічність. Автором запропоновано показники, які можна використовувати в процедурах інтен- і контент-аналізу для кількісного вираження ступеня зрілості властивостей особистісного досвіду.

Ключові слова: *індивідуальний досвід, особистісний досвід, наратив, текст, герменевтичний підхід, інтен-аналіз, контент-аналіз.*

Savchenko, Olena. Narrative Analysis as a Means of Studying Individual Experience.

Abstract. The article presents an attempt to study individual experience on a personal level through the characteristics of the narrative forms' organization analysis. Traditional hermeneutical approach studies the narrative as a linguistic form that shows the personal experience of the subject, allows to structure, transform and be aware of it. The author emphasizes the basic properties of the narrative that represent features of the personal experience of the subject. The characteristics of autobiographical texts were identified that reflect such features of personal experience as consistency, openness and dialogicity. The author suggested the criteria that can be used in procedures of intent and content analysis to quantify the level of personal experience's formation properties.

Keywords: *individual experience, personal experience, narrative, text, hermeneutic approach, intent analysis, content analysis.*

Савченко Елена. Нарративный анализ как средство исследования опыта на личностном уровне.

Аннотация. В статье анализируется возможность исследования индивидуального опыта на личностном уровне через анализ особенностей организации нарративных форм. Согласно традициям герменевтического подхода нарратив рассматривается как лингвистическая форма, в которой отображается личностный опыт субъекта, и которая позволяет его структурировать, осознавать и преобразовывать. Выделены основные свойства нарратива, которые отображают особенности личностного опыта субъекта. Определены те характеристики автобиографических текстов, которые отображают такие особенности личностного опыта: непротиворечивость, открытость и диалогичность. Автором предложены показатели, которые можно использовать в процедурах интен- и контент-анализа для количественного выражения степени зрелости свойств личностного опыта.

Ключевые слова: *индивидуальный опыт, личностный опыт, нарратив, текст, герменевтический подход, интен-анализ, контент-анализ.*

Вступ

Індивідуальний досвід особистості – процес динамічного розгортання простору актуальних психологічних ресурсів для вирішення типових проблем, усунення складностей, формування нових структурних елементів, необхідних для ефективного вирішення нових проблем.

Виокремлюємо три рівні функціонування індивідуального досвіду: когнітивний, метакогнітивний і особистісний. На когнітивному рівні суб'єкт використовує вже сформовані елементи досвіду, на метакогнітивному рівні можна спостерігати переструктурування елементів минулого досвіду в відповідності до нових умов, на особистісному рівні відбувається формування нових одиниць досвіду, реорганізація всієї його системи.

Ознаками, які відрізняють наративну форму від інших неоповідальних моделей (звітів, описів, зображень, міркувань й ін.), є: 1) використання підрядних пропозицій, які дозволяють організувати оповідання з урахуванням часового аспекту; 2) віднесеність оповідання до минулого часу; 3) наявність наступних структурних компонентів: орієнтування (опис місця, часу дії, персонажів); зазначення перешкоди (ускладнення або конфлікту); наявність оцінок (авторське ставлення до того, що відбувається); опис способу розв'язання ситуації (усунення перешкоди); кода (завершення оповідання й повернення в актуальну ситуацію) (Kalmykova & Mergentaler 2002). Для психологічних досліджень найбільший інтерес становить прагматична сторона наративу: зображення конфлікту й способу його вирішення, що дозволяє оповідачеві втягнути слухача в діалог, зробити його «співчуваючим спостерігачем або «співучасником» подій» (Kalmykova & Mergentaler 2002:104).

У. Квастхоф вважає, що акцент при аналізі наративних форм необхідно робити не на конфлікті й способі його розв'язання, а на порушенні запланованого ходу подій, на тих незапланованих діях, які вимушений здійснювати суб'єкт для відновлення контролю над ходом подій.

Багато дослідників пов'язують наратив із процесами репрезентації, інтерпретації й реінтерпретації минулого досвіду суб'єкта (Chepeleva 2009; Puzanova & Trotsiuk 2003). Наратив можна розглядати як «сукупність специфічних лінгвістичних засобів, що перетворюють «сирий» минулий досвід у хронологічно впорядковані й емоційно і соціально оформлені події» (Puzanova & Trotsiuk 2003:7).

О. Калмикова та Е. Мергенталер (2002), операціоналізуючи поняття «наратив», виокремили два семантичні критерії: 1) презентація часової послідовності подій, яка включає фізичну або ментальну активність оповідача, що приводять до зміни його власного стану, або стану його оточення; 2) конкретна вказівка на місце та час дії, осіб, що діють, особливості ситуації. На підставі другого критерію автори визначили основні маркери наративу в тексті: «резюме» (попереднє орієнтування слухача) і «коду» (повернення слухача з оповідання в актуальну ситуацію); наявність прямої мови дійових осіб.

Методи

Для аналізу індивідуального досвіду на особистісному рівні ми будемо використовувати наративний аналіз автобіографічних текстів, який припускає «сюжетний» аналіз тексту, акцентування уваги не на інформаційних можливостях тексту, а на його інтерпретаційному потенціалі. У своїх працях В. Лабов тлумачить наратив як «один зі засобів репрезентації минулого досвіду за допомогою послідовності впорядкованих пропозицій, які передають часову послідовність подій за допомогою цієї впорядкованості...» (cited by Kalmykova & Mergentaler 2002:103).

Як методичні засоби, які дають змогу розробити шкали оцінювання за кожним показником, можна використовувати процедури контент- і інтент-аналізу.

Мета роботи – визначити основні характеристики наративних структур, які відображають властивості індивідуального досвіду особистості, та засоби їх операціоналізації.

Досягненню мети сприяє вирішення таких завдань:

1. Визначити суттєві характеристики наративу як форми репрезентації інформації.

2. Визначити характеристики наративу, що відображають основні властивості особистісного досвіду, надати засоби їх операціоналізації, виокремити основні методичні процедури.

Процедура дослідження й обговорення результатів

Узагальнюючи різні підходи до визначення й аналізу наративних форм передачі інформації, виокремимо основні характеристики наративу як унікальної лінгвальної форми, яка відображає актуалізацію минулого досвіду особистості:

– має всі характеристики тексту, які забезпечують його функціонування як складного «семантико-значеннєвого утворення», а саме: зв'язність оповідання, цілісність, завершеність, структурність, подільність на частини та ін.;

– наратив як текст має три плани інформації: когнітивний (відтворює відомості, факти), рефлексивний (виражає авторську позицію, розуміння подій), регулятивний (здійснює керування процесами сприйняття тексту, розуміння його змісту) плани;

– має діалогічний характер, він і передає ставлення оповідача до подій, що відбуваються, і має чітку адресованість до певної групи читачів;

– передає позицію автора, виражену в одиничності або множинності точок зору, які аналізуються й зіставляються суб'єктом оповідання;

– містить афективно-оцінний компонент, який дає змогу втягнути слухача до взаємодії, висловити свої інтерпретації й оцінки подій;

– залежить від особливостей контексту, в якому він конструється (Chepeleva 2002; Kalmykova & Mergentaler 2002).

Існує безліч підходів до здійснення наративного аналізу, серед них: інтерпретативний, етнометодологічний, феноменологічний, лінгвістичний, герменевтичний та ін. (Puzanova & Trotsiuk 2003). Традиційним для українських

психологічних досліджень став герменевтичний підхід, який розробляється в працях Н. Чепелевої, Т. Титаренко, М. Смультсон, О. Зарецької та ін.

Саме цей підхід розглядає текст як засіб «організації, осмислення й фіксації особистого досвіду» (Chepeleva 2009:70). Тому вивчати особливості функціонування структур досвіду на особистісному рівні ми зможемо через аналіз текстів (нарративних структур), через виділення їх структурних компонентів і конституційних ознак, які й дозволяють здійснювати складні процеси презентування досвіду, переструктурування його, формування нових структур досвіду.

У роботах Н.В. Чепелевої характеристики життєвого досвіду співвіднесені з особливостями побудови нарративних форм (Chepeleva 2009). Серед основних характеристик досвіду дослідниця виокремлює: несуперечність, інтегрованість, самототожність, контекстуальність, діалогічність, самоцінність, відкритість.

Розглянемо способи операціоналізації найсуттєвіших властивостей досвіду. У таблиці 1 наведені основні характеристики нарративних структур, які відображають відкритість досвіду. Відкритість – властивість досвіду, яка відображає представленість у структурах досвіду результатів осмислення подій минулого, очікувань майбутніх подій.

Таблиця 1

Характеристики нарративних структур, що відображають відкритість досвіду

Характеристики нарративної структури	Форма операціоналізації характеристик нарративу
Характер сюжету	– наявність сюжетної лінії
	– кількість сюжетних ліній
	– завершеність сюжету
	– широта часової перспективи й ретроспективи особистісного простору
Представленість минулого	– рівень усвідомлення подій минулого
	– рівень насиченості подіями минулого
	– емоційний фон спогадів
Представленість майбутнього	– наявність перспектив, планів, очікувань
	– представленість перспектив у різних сферах життєдіяльності
	– емоційний фон очікувань
	– ступінь віддаленості цілей
	– ступінь розробленості цілей
	– ступінь реалістичності цілей
	– характер очікуваних перешкод
– наявність способу досягнення мети	
Відображення соціокультурного досвіду	– наявність вказівок на соціокультурний контекст оповідання

	– наявність посилань на тексти культури, цитування
	– наявність рефлексивних маркерів (оцінок своїх дій, цілей, стосунків)
	– наявність інтерпретацій дій, намірів інших людей

Діалогічність досвіду – властивість досвіду, яка відображає процеси інтерпретації дій інших і розуміння особливостей власного досвіду. Сислоутворювальні й сислопороджувальні процеси здійснюються в зовнішньому й внутрішньому діалозі.

У таблиці 2 ми систематизували способи операціоналізації головних характеристик наративних структур, що відображають діалогічність особистісного досвіду.

Таблиця 2

Характеристики наративних структур, що відображають діалогічність особистісного досвіду

Характеристики наративної структури	Форма операціоналізації характеристик наративу
Характер персонажів	– кількість персонажів
	– середній ступінь насиченості описів персонажів
	– представленість позитивних (негативних якостей) в описах персонажів
	– представленість різних форм взаємодії між персонажами
	– характер відносин автора до персонажів
Представленість множинності позицій	– кількість позицій, представлених у наративі
	– наявність фактів зіставлення позицій
	– наявність факту зміни авторської позиції
	– представленість кожного типу позиції (діяльної, імпульсивної, споглядальної, страждальної (Leontyev 2000))
Представленість поглядів інших людей	– наявність цитат
	– представленість соціальних стереотипів (прислів'їв, приказок та ін.)
	– наявність культурних ремінісценцій (згадування культурно-історичних фактів, відомих особистостей, творів)
	– наявність мовних штампів (Leontyev 2000)

Несуперечність досвіду – властивість досвіду, яка відображає тенденцію суб'єкта «узгоджувати травматичні й нетравматичні фрагменти досвіду» (Chereleva 2009:192), здатність трансформувати історії в напрямку зниження рівня внутрішнього напруження (фрустрації). У таблиці 3 систематизовані головні характеристики наративу й показники, які відображають ступінь суперечливості особистісного досвіду.

Таблиця 3

Характеристики наративних структур, що відображають несуперечність особистісного досвіду

Характеристики наративної структури	Форма операціоналізації характеристик наративу
Характеристики тексту	– ступінь цілісності (представленість єдиного стилю розповіді; відсутність відходів від розповіді)
	– ступінь зв'язності (логічність розповіді, ступінь виразності композиційної структури)
	– ступінь співвідношення песимістичних й оптимістичних подій
Цілісність і структурованість особистісного простору	– представленість подій минулого, сьогодення, майбутнього
	– представленість способів зміни актуального стану в майбутньому
	– представленість обґрунтованості актуального положення подіями минулого
	– співвідношення глибини відображення перспективи й ретроспективи
Зображення конфліктів	– наявність описів травматичних переживань
	– представленість захисних механізмів, що допомагають справитися з переживаннями, що травмують
	– ступінь ізольованості суб'єкта, соціального відчуження (Almaev 2012)
	– ступінь особистісної дезорганізації в описі посттравматичного стану (Almaev 2012)
	– вказівки на переживання, викликані фрустрацією потреби
	– представленість опису зовнішніх обставин, що блокують досягнення мети
	– представленість опису внутрішніх особливостей, що блокують досягнення мети
– представленість різних типів конфлікту (зовнішні, внутрішні)	

	– характер локалізації конфліктів у часі (минуле, сьогодні, майбутнє (Leontyev 2000))
	– ступінь розв'язання конфлікту
	– представленість способів розв'язання конфліктів

Як методичні засоби, що дають змогу розробити шкали оцінювання за кожним показником, можна використовувати процедури контент- і інтент-аналізу.

В основі процедури інтент-аналізу лежить виділення в основних пропозиціях предикативних форм, побудова ієрархічної структури пропозицій, що сприяє визначенню провідної інтенціональної спрямованості тексту. Під час виявлення інтенцій їх слід розрізняти за ступенем стабільності. До стабільних форм належать ті інтенції, які однаково ідентифікуються більшістю аудиторії, до яких, як правило, досліджувані підбирають невелику кількість синонімів і антонімів. Це свідчить, що характеристики цих інтенцій «виражені в мові яскраво, насичено, однозначно» (Lapshova 2004:247). Для демонстрації цих інтенцій використовуються чіткі мовні маркери, які прямо передають наміри автора, їх легко й однозначно розпізнають й розуміють досліджувані.

До інтенцій, що «переплутуються», належать ті, до яких досліджувані можуть підібрати безліч синонімів, а отже їхній зміст досить розмито представлений у повідомленні, і, як наслідок, їх не можна однозначно визначити. Часто мовні маркери таких інтенцій використовуються авторами для маскуванню свого ставлення до переданої інформації, своїх дійсних намірів, або для формування такого семантичного простору, який може мати кілька варіантів інтерпретації.

Інтенції, виражені в конструктах, утворюють систему, яку характеризує рівень складності, що відображає рівень диференційованості й інтегрованості понять певної інформаційної галузі.

Контент-аналіз широко використовується в герменевтичному підході, бо дає змогу здійснювати і якісний, і кількісний аналіз інформації, порівнювати групи об'єктів, які різняться за суттєвими характеристиками. Предметом аналізу є вільна мова, яка допомагає суб'єктам конструювати свої думки, виражати свої уявлення, емоції, наміри і т.ін. Вона, на думку М. Алмаєва, є більш валідною для аналізу, ніж відповіді на тести й опитувальники, які часто нав'язують досліджуваним і категоріальні структури, і критерії оцінювання.

Для використання контент-аналізу обов'язковими є такі умови:

- попереднє виділення категорій змісту, за якими буде проводитися оцінювання тексту;
- розробка, адаптація й перевірка інструкцій для кодування інформації, що забезпечують віднесення фрагментів тексту до визначених категорій на підставі певних принципів, правил;
- введення бальних оцінок, які дають змогу кількісно представити кожен

категорію, застосувати математичні процедури для перевірки емпіричних припущень (Almaev 2012).

Категорії контент-аналізу дають змогу аналізувати сюжет оповідання, який відображається в цілісному тексті («малярні категорії»), окремі елементи (характеристики персонажів, подій, умов), що відображаються в окремих фрагментах тексту («атомарні категорії»), а також перетин категорій і порядок їх зображення, що передає особливості організації ментальних моделей суб'єкта, на підставі яких відбувається інтерпретація подій, вибір способу поведінки.

Найвідомішими схемами контент-аналізу, що використовуються в психологічних дослідженнях, є: кодування мотиву досягнення й влади Д. Макклеланда, система оцінки мотиву влади Д. Вінтера, система контент-аналітичних шкал Л. Готтшалка, схеми М. Алмаєва, А. Дороднева й ін. (Almaev 2012).

Висновки

У роботі показана можливість вивчення властивостей індивідуального досвіду на особистісному рівні через аналіз особливостей конструювання наративних структур, представлених в автобіографічних текстах. Були окреслені характеристики наративу, які відображають такі особливості особистісного досвіду: несуперечність, відкритість і діалогічність; запропоновані показники, які можна використовувати в процедурах інтент- і контент-аналізу. У подальшому дослідженні ми продовжимо операціоналізацію виокремлених характеристик наративних структур, розробимо процедури визначення узагальнюючих оцінок властивостей особистісного досвіду. Розроблені процедури ми плануємо використовувати в серії досліджень, спрямованих на визначення характеру формування різнорівневих структур індивідуального досвіду в онтогенезі, на з'ясування особливостей функціонування різних компонентів досвіду в процесі його використання, на виокремлення типологічних властивостей осіб із різною специфікою сформованості індивідуального досвіду.

Література

References

1. Almaev, N. (2012). *Primeneniye Content-analiza v Issledovaniyakh Lichnosti: Metodologicheskiye Voprosy [Application of Content Analysis in Personality Research: Methodological Issues]*. Moscow: Institut psikhologii RAN.
2. Chepeleva, N., Fedchenko, N. & Yakovenko, L. (2002). Tekst kak ob'ekt psikhologicheskogo issledovaniya [Text as an object of psychological research]. *Aktualni Problemy Psykholohii*, 2, 44–54.
3. Kalmykova, Ye. & Mergentaler, E. (2002). Narrativ v psikhoterapii: rasskazy patsientov o lichnoi istorii (chast 1) [Narrative in psychotherapy: patients' stories about personal history (Part 1)]. *Zhurnal Prakticheskoy Psikhologii i Psikhoanaliza*, 1, 100–108.
4. Lapshova, O. (2004). Psikhologicheskoye sodержaniye teksta i yego otsenivaniye metodom intent-analiza i psikhosemantiki [Psychological content of the text and its evaluation by the method of intent analysis and psychosemantics]. *Psikhologiya Vysshikh Kognitivnykh Protsesov*, 236–249;
5. Leontyev, D. (2004). *Tematicheskii Appertseptivnyi Test [Thematic Apperception Test]*. Moscow: Smysl.

6. Problemy Psikhologicheskoy Germenevtiki [Problems of Psychological Hermeneutics] (2009). N. Chepeleva (Ed.). Kyiv: Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University.

7. Puzanova, Zh. & Trotsuk, I. (2003). Narrativnyi analiz: ponyatiye ili metafora? [Narrative analysis: concept or metaphor?]. *Sotsiologiya: 4M, 17*, 56–82.

Inna Tarasiuk

Lesya Ukrainka Eastern European National University

inna_tarasiuk@yahoo.de

PSYCHOLINGUISTIC BASES OF SPEECH ADAPTATION BY IMMIGRANT CHILDREN

Received November, 12, 2014; Revised December, 7, 2014; Accepted December, 29, 2014

Abstract. The article focuses on the issue of speech adaptation of immigrant children to a foreign environment. Speech adaptation is defined through the main psycholinguistic features and functions of both constituents – adaptation and speech. The concept is viewed as the effective use of all language means available in linguocultural environment for realizing individual needs, motives and obtaining new values. It was found out that in the course of speech adaptation, immigrants were strengthening their cognitive abilities, were developing volition, while manifesting personal growth and self-realization. Because of its individual nature, speech adaptation is not limited by age, temporal features, and area of inhabitancy. The empirical study results clearly show the influence of gender, school type, and psycho-emotional states of immigrant children on their successful speech adaptation. Furthermore, a psycho-didactic training program aimed at developing speech adaptation by immigrant children was designed. The results of a psycholinguistic experiment held with control and experimental groups show the efficacy of the introduced psycho-didactic training program that facilitates immigrant childrens' speech adaptation.

Keywords: *speech adaptation, immigrant children, foreign environment, psycho-didactic training program.*

Тарасюк І. В. Психолінгвістичні основи мовленнєвої адаптації дітей мігрантів

Анотація. Стаття присвячена проблемі мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища. Мовленнєва адаптація визначається психолінгвістичними особливостями та функціями обох складових: адаптації та мовлення. Запропоновано визначення поняття «мовленнєва адаптація» як ефективного використання особистістю усіх мовних засобів навколишнього лінгвокультурного середовища для задоволення актуальних потреб, мотивів, збереження власних та надбання нових цінностей. З'ясовано, що упродовж мовленнєвої адаптації мігрантів розширюється їх когнітивний діапазон, відбувається розвиток пізнавальних, емоційних та вольових процесів, особистісне зростання та самореалізація в мовленні. Оскільки мовленнєва адаптація – це явище індивідуальне, вона не має вікових, часових та просторових обмежень. Аналіз емпіричного дослідження свідчить про вплив статі, типу навчального закладу, а також психоемоційних станів дітей мігрантів на успіх мовленнєвої адаптації. Результати отриманих протягом дослідження

показників дали змогу розробити та впровадити психолого-дидактичний тренінг, спрямований на розвиток мовленнєвої адаптації дітей мігрантів. Показники контрольного зрізу після формувального етапу експерименту в контрольній та експериментальній групах свідчать про ефективність апробованого психолого-дидактичного тренінгу з розвитку мовленнєвої адаптації до іншомовного середовища.

Ключові слова: мовленнєва адаптація, діти мігрантів, іншомовне середовище, психолого-дидактичний тренінг.

Тарасюк И. В. Психолінгвістическіе основи речевої адаптації дітей мігрантів

Анотація. Стаття посвячена проблемі речевої адаптації дітей мігрантів к иноязычной среде. Речевая адаптация определяется психолінгвістическіими особенностями и функциями обеих составляющих: адаптации и речи. Предложено определение понятия «речевая адаптация» как эффективное использование личностью всех языковых средств окружающей лингвокультурной среды для удовлетворения актуальных потребностей, мотивов, сохранения собственных и приобретения новых ценностей. Определено, что на протяжении речевої адаптації мігрантів расширяется их когнитивный диапазон, происходит развитие познавательных, эмоциональных и волевых процессов, личностный рост, самореализация в речи. Поскольку речевая адаптация – это процесс индивидуальный, она не имеет возрастных, временных и пространственных ограничений. Анализ эмпирического исследования свидетельствует о влиянии пола, типа учебного заведения, а также психоэмоциональных состояний детей мігрантів на успех речевої адаптації. Результаты полученных в течение исследования показателей дали возможность разработать и внедрить психолого-дидактичний тренінг, направленный на развитие речевої адаптації дітей мігрантів. Показатели контрольного среза после формирующего этапа эксперимента в контрольной и экспериментальной группах свидетельствуют об эффективности апробированного психолого-дидактичного тренінга с развития речевої адаптації к иноязычной среде.

Ключевые слова: речевая адаптація, діти мігрантів, иноязычная среда, психолого-дидактичний тренінг.

Introduction

Language is an important component of human mind, which provides for a person harmonious development in society and mental health. For children who are born and grow up in the same language environment, it is altogether natural to recognize the processes of language and speech understanding as means of cognition and of creativity, and to understand the development of communication and language culture, and of the ability to assess and initiate things independently. Language is an inherent part of their consciousness. Immigrants face not only the problem of adapting to the new cultural and social environment, but to the speech as well.

The researches conducted in a number of different branches of psychology and psycholinguistics examine some aspects of the social adaptation of immigrants to a new environment. Scholars have a variety of different interpretations regarding adaptation and its components. The issue of social and ethnic adaptation was discussed by many psychologists and psycholinguistics. Among them are O. Blynova (Blynova 2010), N. Zavatska (Zavatska 2011), N. Lebedieva (Lebedieva 1993), L. Orban-Lembryk (2008). Certain aspects of the issue of speech

and its development have been examined by such scholars as L. Vygotsky (Vygotsky 1991), L. Zasiékina (Zasiékina 2008), L. Kalmykova (Kalmykova 2008), O. Korniyaka (Korniyaka 2006), O. Lavrynenko (Lavrynenko 2011), A. Leontyev (Leontyev 2001), M. Orap (Orap 2007), O. Solovey (Solovey 2010). Psychological principles of foreign-language knowledge and teaching have been researched in the works of O. Volobuyeva (Volobuyeva 2011), I. Zymniaya (Zimniaya 2001), I. Kovalchuk (Kovalchuk 2008), T. Shyriayeva (Shyriayeva 2009) and others. However, speech adaptation, which is a key factor in the adaptation of immigrants to a foreign environment, has been largely overlooked. Under speech adaptation we mean the effective use of all language means in the linguocultural environment for the realization of current individual needs, motives, the maintenance of the individual and the obtaining of new values.

Methods

To study speech adaptation by children of immigrants we used such methods: authorial questionnaire “speech adaptation” (Tarasiuk 2013) – for the study of speech adaptation functions, narrative methodology “writer” (Chepeleva et al. 2007; Bokus 2004), associative test (Horoshko 2001; Serkin 2008), Lüscher test (Lüscher 2003; 2005), a projective method “non-existent animal” (Venher 2005; Dukarevych 1990; Romanova 2001).

The study

Under speech adaptation we mean the effective use of all language means in the linguocultural environment for the realization of current individual needs, motives, the maintenance of the individual and the obtaining of new values. Under the linguocultural environment we understand some territorial area with its typical ethnocultural and linguistic features.

The study of functional peculiarities of speech adaptation allowed pointing out its main aspects: during the speech adaptation the cognitive ranges of personality are broadening, its cognitive, emotional and volitional processes are being improved, personality increase is taking place, as well as self-realization in own speech and the active forming of consciousness of an immigrant in accordance with the new living conditions; the speech adaptation foresees not only the use of language means for the realization of current individual needs, motives, the maintenance of the individual, but for obtaining of new values, otherwise we can speak about speech disadaptation. The successful speech adaptation involves a person into the sociocultural environment, but the disadaptation leads to the speech assimilation or speech isolation, psychological defence or solitude.

As the speech adaptation reflects the interrelation of its internal (needs, motives and values) and external components (functions of adaptation and speech), it can be represented in the form of the functional model (Fig. 1)

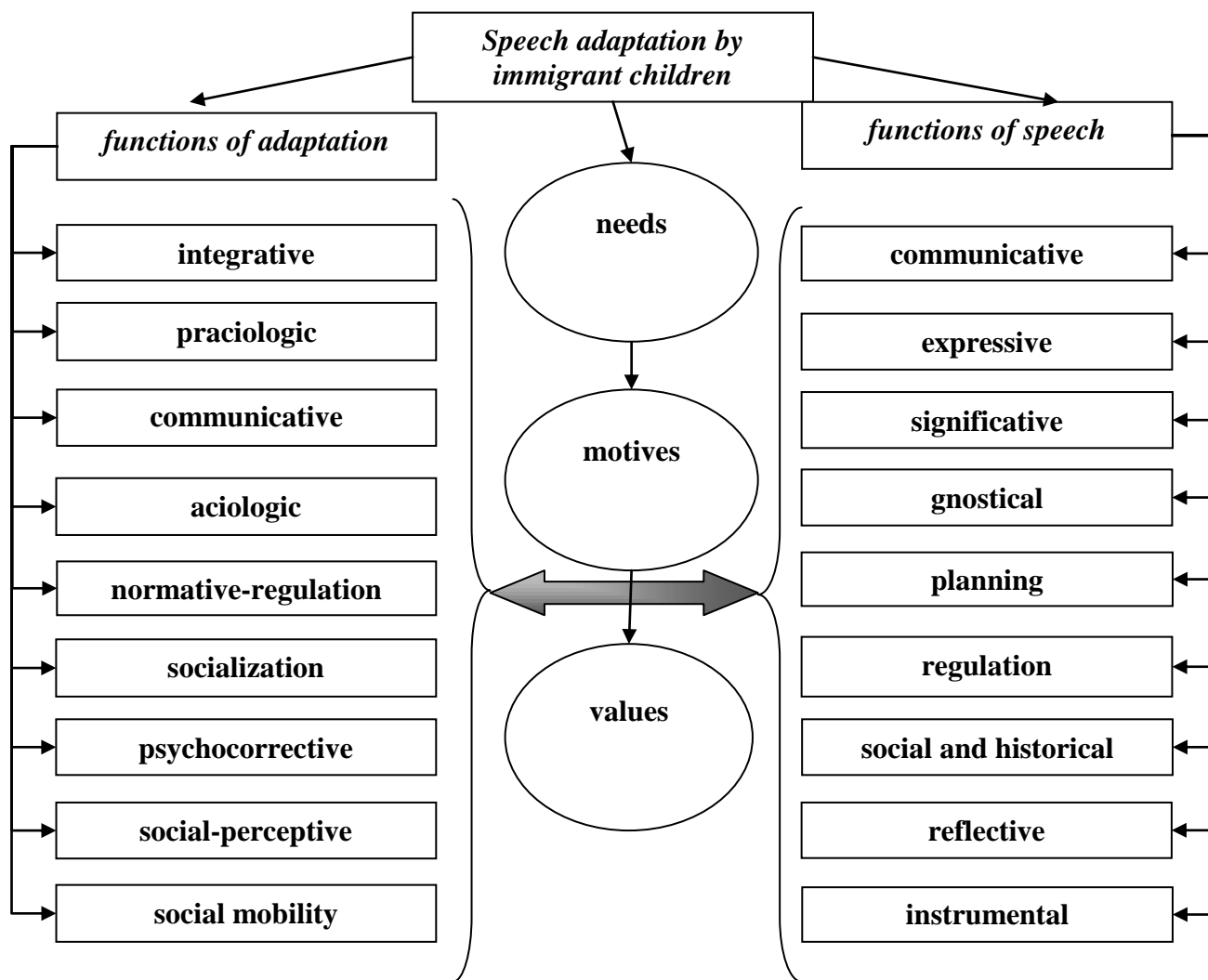


Fig. 1. *The functional model of speech adaptation by immigrant children*

The effective speech adaptation by immigrant children depends also on age peculiarities. In our research, the immigrant children between 9 and 12 years of age had a need in communication with their peers, positive reputation and meaning of others in the class. The main motives were praise, respect, positive judgment of own activities. As to values, cultural, mental, language values and their obtaining were important for immigrants.

Because of the high migration level in Germany, our empirical study was done in four German schools: Städt. Gem. Grundschule Elkenbreder Weg (Bad Salzuflen), Grundschule Ahornstraße (Bad Salzuflen), Gymnasium am Markt (Bünde), Gesamtschule Friedenstal (Herford) and included 237 students (123 boys and 114 girls) between 9 and 12 years of age. From the general group of students, 134 respondents were the children from ethnic German families, and 103 respondents were immigrants' children.

Discussion and results

The results of the authorial questionnaire (max. 90 points) have showed, that the school environment of children is quite important. The students from

gymnasium ($80,3 \pm 5,4$), in comparison with students from general not specialized school ($74,5 \pm 4,1$), have more communication with the children of ethnic German families. Those students can learn more phonetic and stylistic features of German language, can notice own mistakes and correct them. The students have also better chances to gain the necessary vocabulary. In this way they integrate to the new language space faster.

According to the criteria of school knowledge achievement (narrative methodology “writer”) the immigrants children have got such results: 9,0% of written stories by immigrant students (gymnasium) conformed to the beginner level, 15,9% – middle, 57% – sufficient and 18,1% – high level. The written stories by immigrant students (general not specialized school) have got such percent assignment: 22,2% – beginner level, 30,5% – middle, 45,7% – sufficient and 1,6% – high level. The fixed results have demonstrated, that the students from gymnasium have shown the better results as the students of general not specialized school.

The associative test also proved the idea of social environment influence on immigrant children’s speech adaptation to the foreign language space. Thus, the gymnasium students demonstrated quite high rates of central logical associative connections to words stimuli (69,7%), as well as grammar paradigmatic reactions to words stimuli (47,1%). However, the students of general schools have demonstrated 58,8% of central logical associative connections and 44,9% grammar paradigmatic reactions to words stimuli. The results of the study show that the immigrant students of general, but not specialized schools have more difficulties with the perception and understanding of language as well as some instability of thinking processes. In many cases the words as lexical units, as used by immigrant students, lost their conceptual meaning, didn’t express their view of reality, but only reflected the direct lexical meanings.

Correlations between school knowledge achievement and the functions of speech adaptation ($r=0,204$, by $p<0,01$), as well as central logical associative connections according to the associative test ($r=0,364$, by $p<0,01$), confirms the expediency to figure out such functions of speech adaptation as communicative, expressive, significative, gnostical, planning, regulation, social and historical, reflective and instrumental. Exactly effective realization of all this functions provides the successful learning process at school.

Lüscher test made it possible to distinguish the differences in emotional states of immigrants children of different school types and to notice its connection with the adaptation to the foreign language area. The choice of colors determined that the confession and attention of other children is more important and necessary for immigrants children of general, but not specialized schools. But increasing level of self-esteem was more important to immigrant children of gymnasium.

With the help of the projective methodology “non-existent animal” we analyzed integrity of pictures, technique of their painting, placing and also separate component elements. All these elements illustrated the level of comfort of immigrant children in a narrow sense (group, class) as well as in a wide sense (in their sociocultural surroundings). After studying their pictures we was found out

that the most children in gymnasium were mostly concentrated on themselves, had high self-esteem, needed respect in their environment. Sometimes they were able to show verbal aggression and to protest against the fixed rules and limitations. At the same time, they were efficient, independent in making decisions. Besides, picture analysis demonstrated that the students of general, but not specialized schools were less confident in themselves, their own abilities, their views. Such children were able to think about their own actions theoretically, but not to realize them practically. They feared to lose authority in the class and among other teenagers, manifested some demonstrative elements not only in their behavior, but also in the style of clothes. In such a way they tried to draw attention to themselves, their sex, and to improve themselves.

We suppose that the most challenging issue of immigrants' children of general schools is insufficient knowledge of German. It is an obstacle on the way to realize current individual needs, motives and values.

Thus, on the basis of the analysis of the research results and psychological principles of successful speech adaptation, a special psycho-didactic training was designed and introduced, which was directed towards the development of speech adaptation on the part of immigrants' children.

The training provided for: the positive motivation of development for all speech functions of immigrant children, taking into account their psychological cognitive, emotional and volitional processes; the creation of a favorable working atmosphere in a group; tactful realization of the correction of separate functions of speech, without focusing excessive attention on errors; the expansion of the range of communicative skills of students in socializing with peers and adults; their orientation in the process of interaction not only with their interlocutors but also towards self-realization in speech; the stimulation of respondents towards the use of literary language and the avoidance of colloquial slang; the emotional encouragement of children and the forming of confidence in the process of speech actions; the incentive towards a transformation of students from passive to active involvement; positively motivated communication participants; developing creative skills in children; association of multinational group, the formation of a positive microclimate, and the display of mutual respect and tolerance.

All tasks, exercises and games that constituted a psycho-didactic training had developing, intellectual, communicative direction, including all the cognitive processes of students (perception, thought, memory, attention, and imagination), emotional (emotions and feelings), and also volitional, and abstract processes. As Vygotsky noted, exact speech combination with other types of activity of children (by a game, music, socializing with nature and other similar activities) makes it possible for them to understand grammatical abstractions of language and spelling skills and to attain considerable changes in speech and general development on the part of students (Vygotsky 1991).

The psycho-didactic training program also contained many creative tasks, as, according to the prominent teacher V. Sukhomlynskyi, they assist in the development of the imagination, activate the emotionally-perceptible sphere of a

child, and develop his/her logical, deductive and inductive thinking processes (Sukhomlynskyi 1976).

The group included 45 students (25 girls and 20 boys) between 11 and 12 years of age. The training was carried out in 2012 in the Friedenstahl school (Herford, Germany). 6 respondents from the group were the children of ethnic German families, while 39 respondents were the children of immigrants.

The first stage of the experiment envisaged the solution of two tasks by all the respondents: carrying out associative test and the author questionnaire.

At the second stage, an experimental group was formed (23 respondents – 13 girls and 10 boys), where the author’s psycho-didactic training program was introduced. 22 students (12 girls and 10 boys) formed a control group and attended their lessons in the usual manner.

To demonstrate the effectiveness of our psycho-didactic training program, the students of both groups once again carried out at the final stage of the experiment the same two tasks – the associative test and the author's questionnaire.

The results of the experiment indicate positive dynamics in the experimental group as to all features and in both tasks, the associative test and the author’s questionnaire (see Table 1).

Table 1

Dynamics of indices of speech adaptation by the children of immigrants

#	Type of work	Before experiment (results in points) (M ± σ)		End of experiment (results in points) (M ± σ)		Student's t-test
		EG	CG	EG	CG	
1	central logical reactions (max. 30)	14.43 ± 3.10	13.90 ± 4.29	19.73 ± 4.03	13.81 ± 4.29	8.823**
2	peripheral logical reactions (max. 30)	15.56 ± 3.10	16.09 ± 4.29	10.26 ± 4.03	16.18 ± 4.29	8.823**
3	syntagmatic reactions (max. 30)	18.08 ± 3.05	16.59 ± 5.94	16.47 ± 4.04	15.68 ± 5.45	2.077*
4	paradigmatic reactions (max. 30)	11.91 ± 3.05	13.40 ± 5.94	13.52 ± 4.04	14.31 ± 5.45	2.077*
5	questionnaire (max. 90)	80.52 ± 5.06	79.59 ± 6.32	84.08 ± 4.54	80.40 ± 7.54	4.939**

Note: * – relevance on level 0,05
 ** – relevance on level 0,01

Conclusions

The development of central logical connections and paradigmatic reactions to word stimuli in an associative test and increased middle points in a questionnaire improve our success in developing psycho-didactic training program. In our opinion, one of the prospective directions of further research is the study of the individual and psychological features of other age-related groups of immigrant children. This study could provide an opportunity to complete our training program with new tasks.

References

1. Blynova, O. (2010). *Psykhologichni osnovy sotsialnoi mobilnosti osobystosti [Psychological bases of social mobility by personality]*. Kherson: Kherson State University.
2. Bokus, B. (2004). Inter-mind phenomena in child narrative discourse. *Pragmatics*, 14(4), 391–408.
3. Dukarevych, M. (1990). Yanshyn, P. (1990). Rysunok nesushchestvuiushcheho zhyvotnoho [The picture of nonexistent animal]. *Practical Methods of Psychodiagnostic. Psychodiagnostic of Motivation by Self regulation*, 54–73.
4. Horoshko, Ye. (2001). *Intehratyvnaia Model Svobodnoho Assotsyatyvnoho Eksperymenta [Integration Model of Free Associative Test]*. Kharkiv: Ra-Karavella.
5. Kalmykova, L. (2008). Psykhologichni zasady rozrznennia operatsii i dii yak odyntys movlennievoi diialnosti [Psychological bases of differences in operation and action as parts of speech activity]. *Humanitarian Bulletin of Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University*, 15, 86–88.
6. Korniiaka, O. (2006). *Psykhohiia Komunikatyvnoyi Kultury Shkoliara [Psychology of Students' Communicative Culture]*. Kyiv: Millenium.
7. Kovalchuk, I. (2008). Psykholinhvistychni kontseptsii navchannia inozemnykh mov [Psycholinguistic concept of foreign language teaching]. *Naukovi Zapysky of Ostroh Academy*, 9.
8. Lavrynenko, O. (2011). *Strukturno - funktsionalni osoblyvosti movnoi osobystosti studentiv [Structure-functional features of language personality of students]*. Unpublished Ph. D. thesis. Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn National University.
9. Lebedeva, N. (1993). *Sotsyalnaya Psykhologiya Etnycheskikh Migratsy [Social Psychology of Ethnic Migration]*. Moscow: Yeya.
10. Leontyev, A. (2001). *Yazyk y rechevaia deiatelnost v obshchei y pedahohycheskoi psykhohyy [Language and Speech Activity in General and Pedagogical Psychology]*. Voronezh: Modek.
11. Lüscher M. (2003). *Das Harmoniegesetz in Uns*. Ullstein.
12. Lüscher M. (2005). *Der 4-Farben-Mensch: Der Weg Zum Inneren Gleichgewicht*. Ullstein.
13. Chepelieva, N., Smulson, M., Shylovska O. & Hutsol, S. (2007). *Naratyvni Psykhotehnolohii [Narrative Psychotechnologies]*. Kyiv: Hlavnyk.
14. Orap, M. (2007). Movlennieva diialnist u protsesi samopiznannia osobystosti [Speech actions during self cognition by personality]. *Humanitarian Bulletin of Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University*, 200–203.
15. Orban-Lembryk, L., Podhuretski, Yu. (2008). *Psykhologichni Zasady Spilkuvannia [Psychological Bases of Communication]*. Ivano-Frankivsk: Nova Zoria.
16. Romanova, E. (2001). *Hrafycheskyie Metody v Praktycheskoi Psykhologii [Graphic Methods in Applied Psychology]*. St. Petersburg: Rech.
17. Serkin, V. (2008). *Metody Psykhohyy y Subyektivnoi Semantyky y Psykhosemantyky [Methods of Psychology in Subject Semantics and Psychosemantics]*. Moscow: Pchela.
18. Shyriayeva, T. (2009). *Psykholinhvistychni zasoby rozvytku piznavalnoi sfery studentiv v umovakh ovobodinnia inozemnoiu movoiu [Psychological means of development sphere of*

students during learning a foreign language]. Unpublished Ph.D. thesis. Khmelnytskyi: Bohdan Khmelnytsyi National Academy of State Border Service.

19. Solovey, O. (2010). *Psykhologichni osoblyvosti movlennievoi diialnosti ditei z hiperaktyvnym rozladom ta defitsytom uvahy [Psychological features of speech actions by children with hyperactive disorder]. Unpublished Ph.D. thesis. Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn National University.*

20. Sukhomlynskyi, V. (1976). *Sertse Viddaiu Ditiam [Giving My Heart to Children].* Kyiv: Rad. Shkola.

21. Tarasiuk, I. (2013). *Psykhologichni osoblyvosti funktsionalnykh proiaviv movlennievoi adaptatsii ditei mihrantiv [Psychological features of functional manifestation of immigrant children's speech adaptation]. Psychological Prospects Journal, 21, 229–238.*

22. Venher, A. (2005). *Psykhodyahnostycheskye Rysunochnyie Testy: Illiustryrovannoe Rukovodstvo [Psychodiagnostic Drawing Tests: Illustrated Guide].* Moscow: Vlado-Press.

23. Volobuyeva, O. (2011). *Psykhologichni osoblyvosti formuvannia kompetentsii v chytanni inozemnoiu movoiu maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv [Psychological features of forming of competence in reading in foreign language by future officer-frontier guards]. Psychological Journal of Bohdan Khmelnytsyi National Academy of State Border Service, 57, 104–110.*

24. Vygotsky, L. (1991). *Voobrazhenye i Tvorchestvo v Detskom Vozraste. Psykhologhycheskyi Ocherk: Kniga dlia Uchytelia [The Imagination and Creativity in Child Age. Psychological Book for Teacher].* Moscow: Prosveshchenye.

25. Zasiiekina, L., Zasiiekin, S. (2008). *Psykholinhvistychna Diahnastyka [Psycholinguistic Diagnostic].* Lutsk: Vezha.

26. Zavatska, N. (2011). *Osoblyvosti funktsionuvannia intrapersonalnykh skladovykh adaptatsiinoho potentsialu osobystosti v kryzovi periody zhyttia [The features of functioning of intrapersonal constituents of adaptation potential by the personality in crisis periods of life]. Journal of Theoretical and Practical Problems of Psychology, 2(26), 12–19.*

27. Zimniaya, I. (2001). *Lynhvopsykhologhyia Rechevoi Deiatelnosti [Linguopsychology of Speech Activity].* Voronezh: Modek.

Altomare Enza Zagaria,
Amelia Manuti,
(Corresponding author)
Giuseppe Mininni
University of Bari, Italy
amelia.manuti@uniba.it

“LITTLE THINGS MAKE BIG THINGS”.
A PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF IMMIGRANTS’ LIFE STORIES
OF CULTURAL INTEGRATION IN ITALY

Received September, 11, 2014; Revised September, 28, 2014; Accepted October, 12, 2014

Abstract. Within the last decades, the global economical revolution which has invested the labor market has prompted calls for a redefinition of traditional human resource management

practices. The rapid growth of ethnic diversity in the workplace has turned managers' attention to the management of difference. Yet, cross cultural management has become a priority for most organizations interested in improving competitiveness and in enhancing their human (multicultural) capital. In view of the above, the present study aimed at investigating the process of cultural integration experienced by a group of 12 immigrants workers employed in different Italian organizations. Moving from an applied psycholinguistics perspective, the study collected narrative interviews as to understand the impact that the new cultural experience may have had on the sense-making procedures used to integrate and reshape their personal and professional identity. The discursive data were processed through Diatextual Analysis as to catch the psychological and linguistic features binding identities to texts and to contexts of experience.

Keywords: *acculturation, immigrants, cultural psychology, discourse, diatextual analysis.*

Загарія Альтомаре Енза, Мануті Амелія, Мінінні Джузеппе. «У дрібницях криються великі речі». Психолінгвістичний аналіз життєвих історій імігрантів про культурну інтеграцію в Італії.

Анотація. Упродовж останніх десятиліть глобальна економічна революція, що сприяла розвитку ринку праці, дала поштовх до потреби зміни розуміння традиційних практик управління кадрами. Проблема етнічного розмаїття на робочих місцях потребує пошуку адекватних способів управління ним. Водночас крос-культурний менеджмент став провідним аспектом для багатьох компаній, зацікавлених у поліпшенні конкурентоздатності й збагаченні свого (мультикультурного) людського ресурсу. У цьому контексті дослідження мало за мету вивчити процес культурної інтеграції 12 працівників-імігрантів із різних установ Італії. Застосований у роботі прикладний психолінгвістичний підхід дав змогу проаналізувати наративні інтерв'ю з імігрантами, аби виявити, який вплив новий культурний досвід міг здійснити на процес прийняття рішень імігрантами задля їхнього інтегрування й реорганізації особистісної й професійної ідентичності. Їхні наративи були піддані процедурі діатекстуального аналізу для визначення психологічних і лінгвальних особливостей зв'язку між ідентичністю й текстом, а також контекстами досвіду.

Ключові слова: *аккультурація, імігранти, культурна психологія, дискурс, діатекстуальний аналіз.*

Загарія Альтомаре Энза, Манути Амелия, Мининни Джузеппе. «В мелочах кроются большие вещи». Психолингвистический анализ жизненных историй иммигрантов о культурной интеграции в Италии.

Аннотация. На протяжении последних десятилетий глобальная экономическая революция, способствовавшая развитию рынка труда, дала толчок к необходимости изменения понимания традиционных практик управления кадрами. Проблема этнического разнообразия на рабочих местах требует поиска адекватных способов управления им. В то же время кросс-культурный менеджмент стал ведущим аспектом для многих компаний, заинтересованных в улучшении конкурентоспособности и обогащении своего (мультикультурного) человеческого ресурса. В этом контексте исследование имело целью изучить процесс культурной интеграции 12 работников-иммигрантов из разных учреждений Италии. Примененный в работе прикладной психолингвистический подход позволил проанализировать нарративные интервью с иммигрантами, чтобы определить, какое влияние новый культурный опыт мог осуществить на процесс принятия решений иммигрантами для их интегрирования и реорганизации личностной и профессиональной идентичности. Их нарративы подверглись процедуре диатекстуального анализа для определения психологических и лингвальных особенностей связи между идентичностью и текстом, а также контекстами опыта.

Ключевые слова: *аккультурация, иммигранты, культурная психология, дискурс, диатекстуальный анализ.*

Introduction

In recent years, Italy was involved into in a process of social and cultural integration as a consequence of increasing immigration from other countries. This situation may result in a cultural clash as long as individuals belonging to the hosting country may be not ready to accept and integrate immigrants as well as the latter may feel alien and sometimes even refused and discriminated. Yet, there are many matters of obvious interest to applied psycholinguists. The most evident is a practical one: what happens to individuals, who have grown up in one cultural context, when they attempt to live in a new cultural context? The answer provided by cross-cultural psychology is very clearly supportive of the last of these three alternatives.

The concept of acculturation is employed to refer to «those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the *original culture patterns* of either or both groups» (Redfield, Linton & Herskovits 1936: 149). Indeed, these changes may imply the surface level of culture which is represented by language, clothing, food, art, rituals and traditions, as well as its core level, represented by cultural values that determine individual behavior (Hofstede 2001). Therefore, the concept of acculturation may refer to the cultural changes resulting from these group encounters, while the concepts of psychological acculturation and adaptation are employed to refer to the psychological changes and eventual outcomes that occur as a result of individuals experiencing acculturation from a psychological, socio-cultural, and economic perspective (Berry 1974; 1992; 1997; 2001).

Accordingly, in plural society like the one we are currently living in, cultural groups and their individual members, in both the dominant and non-dominant relationships, must deal with the issue of how to acculturate (Lakey 2003). Strategies with respect to two major issues are usually worked out by groups and individuals in their daily encounters with each other. These issues are: cultural maintenance (to what extent are cultural identity and characteristics considered to be important, and their maintenance strived for) and contact and participation (to what extent should they become involved in other cultural groups, or remain primarily among themselves).

From the point of view of non-dominant groups, people may comply with several strategies (assimilation, separation, marginalization), but when there is an interest in both maintaining one's original culture, while in daily interactions with other groups, *integration* is the option. In this case, there is some degree of cultural integrity maintained, while at the same time seeking to participate as an integral part of the larger social network (Rudmin 2003). Of course, work experience plays a crucial role in this process of acculturation. To work means to have an identity as an active member of the cultural community, to gain social acknowledgement and status, to develop meaningful relationships outside the family network and thus to open up to the new culture (Schwartz, Montgomery & Briones 2006).

Unfortunately, despite a huge interest to cross-cultural issues that followed studies on the culture patterns (Hofstede 1984; Schwartz 1992), only a *very few*

studies on acculturation have been conducted in the field of human resource management and organizational behavior, neither focusing on the meaning attached to work by immigrants, nor investigating the implications of the need to change one's «work ethic» as a function of a different work-related culture and a better fit with the new organizational context (Taras, Roney & Steel 2013). Typically, management scholars studied acculturation in relation to expatriation. However, in this case acculturation has been considered not as a change in cultural values or as a result of exposure to a foreign environment, but as acclimatization and adjustment to new cultures (Caligiuri 2000; Templer, Tay & Chandrasekar 2006). Also, several studies have been conducted on organizational acculturation following mergers and acquisitions (Larsson & Lubatkin 2001). In addition, very few studies have adopted a qualitative perspective to investigate discourses *of* rather than *about* immigrants and their acculturation experience (Verkuyten 2005).

The present study aimed to give a contribution to fill this gap, thus investigating immigrants' discursive accounts of their acculturation experience, both in the working as well as in the wider societal Italian context.

Methods

Participants to the study were 12 immigrants workers, 5 men and 7 women aged between 25 and 51 years, they all spoke Italian pretty good and used Italian to work. They came from different countries: Albanian, Romania, Scotland, France and Turkey. At the time of the study, they were all living in the province of Bari, in the south of Italy. Their permanence in Italy ranged between 3 years and 22 years. Their work occupations varied as well: two were employed in a cleaning company; one was a clerk in the bank; one a nurse for the elderly; one was running a tailor shop; one was employed in travel agency; one was employed in billboard company; one was a commercial agent; one a waitress; and two were English teachers in a private school.

Their educational level was quite good: six people got the bachelor, and six people got the master degree.

The *main aim* of the study was to investigate how immigrants workers employed in the Italian organizational context experienced the process of acculturation both in the workplace and in the wider social context, focusing on the discursive construction of the sense-making practices that guided their life experience. Therefore, in-depth narrative interviews were collected. The thematic areas investigated during the interview were referred to personal information (gender, age, country of origin, level of education, profession and since how many time were they staying in Italy), to information about their decision to visit Italy and to stay here to look for a work (about their expectations about the hosting country, about their difficulties in integrating and socializing in the workplace as well as in their daily routine, about their eventual plan to come back home one day), to information about their past and present occupational experience in Italy (if the current was the first occupational experience in Italy, their current feeling about the present occupational experience, their relationship with the manager and/or with

colleagues, about the culture of their organization if and to what extent did it facilitate their cultural integration). Interviews took place individually. They were audio-taped and transcribed after participants had having agreed upon it.

Discursive data were processed through Diatextual Analysis, a special address within Discourse Analysis, that is interested in catching the dynamic relationship between texts, contexts and interlocutors (Mininni 2005). Indeed, in a psycholinguistics perspective, the diatext could be conceived as the dialogue between the text enunciators and their context as it is perceived by them (Slama-Cazacu 1961). Yet, sense does not reside permanently within texts; rather it goes through them as a result of the conjoint action of the enunciators, who negotiate the frame of the situation (*stake*) which they are actively involved in. Pragmatically speaking, Diatextual Analysis suggests that sense can be caught by answering to three basic questions: *Who is saying what? Why does he/she is saying what? How does he/se is saying what?* Indeed, the diatextual scholar focuses attention on all the specific discursive markers that leave traces of *Subjectivity*, *Argumentation*, and *Modality* within texts, thus defining the so-called «SAM Model» (Mininni, Manuti, Scardigno & Rubino 2014).

The study and discussion

The first question aims at clarifying the way in which texts talk about their interlocutors. Then, the diatextual scholar traces back each discursive markers pointing out the dialogue between the enunciative positions that (through the text) let the identity profile of the ideal author and of the ideal addressee come out. The second question points out an axis of semiotic pertinence which allows discourse to articulate claims, that is to organize “meanings why”, and to give voice to reasons and aims which justify why one says something. The third question focuses on the articulation of the “*dictum*” and of the “*modus*” of discourse according to which meaning is shaped, that is how it acquires a *Gestalt* quality which can be evaluated as “good” or “bad”, “nice” or “naughty”, “effective” or “insipid”, etc.

Therefore, being aimed at reconciling «the way people are» with «the way people talk» (Manuti, Traversa & Mininni 2012; Manuti & Mininni 2013), Diatextual Analysis could be actually considered as a precious psycholinguistic tool to investigate how immigrants account for their personal experience of acculturation in the Italian context.

Making sense of cultural integration through discourse. Diatextual Analysis has allowed to investigate immigrants' life stories, by pointing out the interpretative repertoires they adopt to make sense of their identity and of the new hosting cultural context. Attention has been drawn on the discursive markers of subjectivity, argumentation and modality as suggested by the SAM model.

Agency construction was the first relevant discursive cue. The accounts about their coming to Italy were mostly featured in passive terms, as a decision made by their parents as to give a chance for the future to their children. Nonetheless, as signaled by the adverb «rightly» used as a meta-discursive cue in the following extract immigrants generally believed this decision was made for their own sake.

- 1) *«Well (...) my parents rightly decided to go to Italy after the 1990 revolution (...) we moved to Italy because my father, my father and my mother had also been several times in Italy on vacation and they liked it then because of the revolution our country needed to renovate itself (...) then because of this kind of difficulties, to avoid the management of change in Albania, my parents rightly decided to go abroad, to give us a better future».*

With reference to the accounts of their adult life story participants showed mostly an active involvement in the acculturation experience as highlighted by the use of *embrayage* strategies, personal pronouns («I», «me», «my», «mine» etc.) and active verbal forms. The discursive attempt to define one's self was dialogically mirrored by the recall to the others' identity (as e.g. through the discursive opposition «we versus you»). In this case, the process of acculturation was mainly described as a an effort toward cultural maintenance, that is as a separation, the acknowledgement of actual differences rather than as integration.

- 2) *«You need to find your way and to keep your own dignity in this country, I am what I am, a foreigner, I do my job and you cannot push me aside, looking to me with indifference, I am sorry to say these things but also you Italians you are not all the same».*

The discursive construction of acculturation sense-making mostly relied upon modality markers aimed at describing the cultural relationships between Italians and immigrants as the opposition between different cultural patterns: this option was discursively conveyed through the use of adversatives such as «but» as for instance in the next extract. Nonetheless, the opposition was often tinged with irony: participants often joked with some of the most largely diffused cultural stereotypes that actually influence encounters between indigenous and immigrants.

- 3) *«Rumanians do not go to the coffee shop if they do not have a job even if a coffee is very cheap «why should I spend this money if I can make coffee at home?». Italians think different, and it is not a polemic, everyone has his own way of thinking, little things make big things».*

Even if with comic tones - the immigrant in the following extract labeled it a joke - the issue of the difficulty in pronouncing and remembering a name that was different from the Italian culture and that did not have a correspondence in Italian language was very important. Italian people involved in the episode preferred to call the immigrant with Italian names (Giovanni first and Lino then). This argumentative move was not simply a practical choice it had to do with the perception of the cultural identity of the Tunisian immigrant, who needed an Italian name in order to be «recognized». This is a bizarre kind of cultural assimilation.

- 4) *«The joke is that when I went to work in the countryside they said to me “what's your name?”, I said “Lofti” and they “What, Lofti?”, “Noo, I will*

call you Giovanni”, “my name is Lotfi”, “No, no, oh shut up and let's begin working”, then I laughed (...) after some time I changed teamwork even in the countryside “what's your name?”, “Lotfi”, “ok Lotfi come here” but after having forgotten my name so many times they said to me «stop it I cannot remember your name now you are Lino» then wherever I went they changed my name since in Italian my name does not exist»

The argumentative line followed by participants to account for their perception of cultural difference was developed around the acknowledgement that «we are actually diverse».

- 5) *«I don't know how can I say we are actually diverse, we have a different culture for instance I have spent my Christmas holidays 7 times in Italy but I have found nothing how could I say no traditions»*

Even if the perception of cultural difference was the main trait of the narratives collected, most immigrants acknowledged that their life experience in Italy has been mostly successful, since it contributed to give them a new identity.

- 6) *«Since I rent my flat I have completed my plan I had everything also a job. I was satisfied, everything was well organized and I was feeling good» (laughing)*

These positive accounts were mostly accompanied by the acknowledgement that actual cultural integration could only be the result of a conjoint effort of immigrants, indigenous people and Italian organizations as to construct a shared meaning of cultural difference thus developing a common multicultural worldview (e.g. the use of the modal verb «you should»).

- 7) *«Companies should understand that in other countries people work differently from Italians therefore for a foreigner worker it could be very difficult to change routines and habits at work therefore Italians colleagues should be very very patient even if they do not speak English and/or German it could be useful to learn a little bit of our language just to help their foreigner colleagues».*

Conclusions

Results coming from the study presented above showed that culture may influence social behavior in two ways: through language and behaviors people may take with them one's own personal and group culture within the social and organizational networks where they and work live and in turn organizational culture meant as the whole of artifacts, values and basic assumptions that concretely shape «the way we do things around here» (Schein 1992) may have effect on people's expectations, beliefs and courses of action.

Yet, because of the great impact of cultural diverse workforce within current organizational contexts, to manage human resources in a cross cultural perspective becomes an even more urgent issue (Richard, Barnett, Dwyer, & Chadwick 2004).

Nonetheless, as showed by the discursive data taken into account in the study, from the point of view of immigrants acculturation is not a simple process. Theoretically speaking the analysis of the corpus of life stories collected showed a constant oscillation between separation and integration showing that acculturation is a reciprocal process involving not only immigrants adapting to the new culture but also indigenous people who had to accept difference.

References

1. Berry, J. W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism: Unity and identity reconsidered. *Topics in Cultural Learning*, 2, 17–22.
2. Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration Review*, 30, 69–85.
3. Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–34.
4. Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615–631.
5. Caligiuri, P., (2000). Selecting expatriates for personality characteristics: A moderating effect of personality on the relationship between host national contact and cross-cultural adjustment. *Management International Review*, 40(1), 61–80.
6. Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Newbury Park, CA: Sage.
7. Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
8. Lakey, P., (2003). Acculturation: a review of the literature, *Intercultural Communication Studies*, XII-2, 103–118.
9. Larsson, R., & Lubatkin, M., (2001). Achieving Acculturation in Mergers and Acquisitions: An International Case Survey, *Human Relations*, 54(12), 1573–160.
10. Manuti A. & Mininni G. (2013). Narrating organizational change: an applied psycholinguistic perspective on organizational identity. *Text & Talk*, 33(2), 213–232.
11. Manuti, A., Traversa, R. & Mininni, G. (2012). The dynamics of sense making: a diatextual approach to the intersubjectivity of discourse, *Text and Talk*, 32(1), 39–61.
12. Mininni G. (2005). Diatexts as a mirror of human complexity. *World Futures: The Journal of General Evolution*, 61: 165–173.
13. Mininni, G., Manuti., A., Scardigno., R., & Rubino, R., (2014). Old roots, new branches: The shoots of diatextual analysis, *Qualitative Research in Psychology*, 11, 1–16.
14. Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M.J. (1936) Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149–152.
15. Richard, O., Barnett, T., Dwyer, S., & Chadwick, K. (2004). Cultural diversity in management, firm Performance, and the moderating role of Entrepreneurial orientation dimensions, *Academy of Management Journal*, 47(2), 255–26.
16. Rudmin, F., (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7(1), 3–37.
17. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25 (pp. 1–65). Orlando, FL: Academic.

18. Schwartz, S., Montgomery M., & Briones, E., (2006). The role of identity in acculturation among immigrant people: theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human Development*, 49, 1–30 .
19. Slama-Cazacu T. (1961). *Langage et Contexte*. The Hague: Mouton.
20. Taras, V., Rowney, J., & Steel, P., (2013). Work-related acculturation: change in individual work-related cultural values following immigration, *The International Journal of Human Resource Management*, 24(1), 130–151.
21. Templer, K., Tay, C., & Chandrasekar, N., (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group & Organization Management*, 31(1), 154–173.
22. Verkyuten, M., (2005). Immigration discourses and their impact on multiculturalism: A discursive an experimental study, *British Journal of Social Psychology*, 44: 223–240.

Larysa Zasiékina

Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

lora_zasyekina@mail.ru

PSYCHOLINGUISTIC REPRESENTATION OF INDIVIDUAL TRAUMATIC MEMORY IN THE CONTEXT OF SOCIAL AND POLITICAL AMBIGUITY

Received September, 15, 2014; Revised November, 15, 2014; Accepted December, 22, 2014

Abstract. The paper focuses on a psycholinguistic study of individual traumatic memory. Among psycholinguistic tools of the research are psychographological analysis, propositional analysis, and frame analysis. The results of psychographological analysis revealed differences between psycholinguistic representations of traumatic events as compared to psycholinguistic representation of neutral events in norm for written speech. Higher psychographological indices in representation of traumatic events show the emotional lability (high sentence length), low awareness and meaningfulness of the event (high quotient of logical coherence), and low motivation (small number of words in the narratives). Frame analysis allowed revealing distribution of traumatic events in the context of political and social ambiguity. Propositional analysis showed distribution of propositional elements in the narration of traumatic events, which express the meaning of traumatic events in a person's life (attitude); significance of external circumstances in the awareness of the traumatic event (external object); the main participants of the traumatic event (external argument); the narrator and his/her role in the traumatic event (internal argument); low importance of localization and chronological order of the traumatic event (context); the secondary (passive) role of narrator in the traumatic event and emphasizing the importance of the external circumstances (internal objects). The results of T-test show the differences in psycholinguistic representation of traumatic memory between two samples: respondents without PTSD (95 people) and respondents with PTSD and tendencies to PTDS (111 people). The narrators of the second sample (with PTSD) have higher indices of norm deviations in psychographological analysis, a higher percent of the attitude and internal argument in the predicate in propositional analysis, lower variety of frame clusters of traumatic events than narrators of the first sample (without PTSD).

Keywords: *traumatic memory, post-traumatic stress disorder, psycholinguistic representation of traumatic memory, psychographical analysis, propositional analysis, frame analysis.*

Засєкіна Лариса. Психолінгвістична репрезентація травматичної пам'яті в умовах соціальної і політичної невизначеності.

Анотація. У статті висвітлено процедуру і результати використання авторського психолінгвістичного підходу до дослідження репрезентації травматичної пам'яті. Психолінгвістичний підхід представлений трьома методами: психографологічним, фреймовим і пропозиціональним аналізом наративів із травматичними подіями. Результати психографологічного аналізу наративів із травматичними подіями свідчать про значні відхилення психографологічних показників цих наративів від показників унормованих психографологічних показників письмової продукції. Зокрема у наративах із травматичною подією встановлені високі показники середнього розміру речення, коефіцієнту логічної зв'язаності, низькі показники загальної кількості слів, що свідчить про емоційні переживання, низьку осмисленість травматичних подій і відсутність бажання це згадувати й оформляти у наративну історію. Результати пропозиціонального аналізу свідчать про частотність використання таких елементів пропозиції у наративах із травматичними подіями: відношення та інтернальний об'єкт як елементи предиката (емоційні переживання та значущість зовнішніх обставин у події), інтернальний аргумент як елемент факту (комплекс вини та власна відповідальність за те, що сталося), а також низьку уживаність часу і простору як елементів контексту. Такий розподіл елементів пропозиції свідчить про значні емоційні переживання досліджуваних під час наративу травматичної події, а також значущість як зовнішніх обставин, так і власної ролі у перебігу травматичної події. Результати фреймового аналізу дали змогу встановити основні види травматичних подій та їх відсотковий розподіл у наративах досліджуваних в умовах соціальної і політичної невизначеності. Порівняльний аналіз наривів двох груп досліджуваних із ПТСР і без ПТСР свідчить про значущі відмінності у психолінгвістичній репрезентації травматичної пам'яті: значне відхилення від показників норми, низька варіативність видів травматичних подій (смерть близької людини та власна небезпека), частотність інтернального аргументу та відношення (як вираження емоційних переживань, комплексу вини і власної відповідальності за травматичну подію) у досліджуваних із ПТСР.

Ключові слова: *травматична пам'ять, посттравматичний стресовий розділ, психолінгвістична репрезентація травматичної пам'яті, психографологічний аналіз, фреймовий аналіз, пропозиціональний аналіз.*

Засєкіна Лариса. Психолінгвістическая репрезентация травматической памяти в условиях социальной и политической неопределенности.

Аннотация. В статье освещены процедура и результаты психолингвистического подхода к изучению травматической памяти. Психолингвистический подход представлен тремя методами исследования: психографологическим, фреймовым, пропозициональным анализом нарративов с травматическими событиями. Результаты психографологического анализа позволили установить значимые отличия психографологических показателей нарративов с травматическими событиями от нормированных психографологических показателей письменной речи. Установлены высокие показатели среднего размера предложения, коэффициента логической связности, низкие показатели количества слов в нарративах, свидетельствующие про эмоциональные переживания, слабое осознание и низкую мотивацию к воспроизведению травматических событий и оформления их в нарративную историю. Результаты пропозиционального анализа позволили выделить наиболее частотные элементы пропозиций в нарративах с травматическим событием: интернальный объект и отношения в составе предиката (значимость внешних обстоятельств, пассивная собственная роль и яркие эмоциональные переживания), интернальный аргумент как элемент факта (комплекс вины и собственная ответственность за происшедшее), низкая частотность времени и места как элементов контекста.

Результаты фреймового анализа позволили определить основные виды травматических событий и процентное распределение в нарративах исследуемых в условиях социальной и политической неопределенности. Сравнительный анализ психолингвистической репрезентации травматической памяти нарративов двух групп исследуемых с ПТСР и без ПТСР свидетельствует о значимых отличиях. В нарративах группы с ПТСР более низкие показатели количества слов, более высокие показатели коэффициента логической связности и длины предложения, более низкая вариативность упоминаемых видов травматических событий (смерть близких и собственная безопасность), более высокая представленность отношения и интернального аргумента пропозиций как выражения собственной ответственности, вины и яркого эмоционального переживания.

Ключевые слова: травматическая память, посттравматическое стрессовое расстройство, психолингвистическая репрезентация травматической памяти, психографологический анализ, фреймовый анализ, пропозициональный анализ.

Introduction

The issue of traumatic memory representation is comparatively new, as it was studied in the middle of the twentieth century. The Oxford Dictionary of Psychology connects the concept of traumatic memory with traumatic neurosis (neurosis precipitated by trauma, which was introduced and analyzed by the German neurologist Hermann Oppenheim in 1889) and post-traumatic stress disorder (an anxiety arising as a delayed and protracted response after experiencing or witnessing a traumatic event involving actual or threatened death or serious injury to self or others) (Colman 2003).

There are different kinds of psychological trauma based on the kind of traumatic event (natural disasters, technological disasters, automobile accident) and on the specific victim population (combat veterans, rape victims, victims of domestic violence, victims of child sexual abuse, crime victims) (Meichenbaum 1994).

The scientific research and scientific evidence for traumatic memory as the factor of posttraumatic stress disorder were first conducted in the USA. Attention was focused on military trauma experienced by Vietnam War veterans. Military trauma is defined as the effect of extreme stressors of war or combat on the individuals who serve in the military. Military trauma is connected with active (real participation in combat activities) and passive (witnessing acts of violence) experiences (Marshall 2006).

Some researchers highlight the political nature of all kinds of trauma regardless of the kind of traumatic event and specific victim. Judith Herman argues in her book *Trauma and Recovery* that study of the trauma nature is always a political process because it draws attention to the experience of depressed people (Herman 1997).

The main techniques of psychological and psychotherapeutic help are discussed by F. Shapiro (EMDR: eye movement and desensitization and reprocessing: verbal processing of distressing events while alternately right and left hemisphere activating) (Shapiro 2001) and S. Taylor (CBT: trauma focused cognitive behavioral therapy) (Taylor 2006). Both approaches were based on the narrative construction of traumatic events and both were proven to be effective by American Psychological Association.

There are three main directions of psychological help for trauma victims: the scope of physical and psychiatric disabilities, the short-term and long-term consequences on

both the victims of traumatic events and on significant others in their lives, and specifics of psychologists' interventions.

The important fact is that traumatic event does not always lead to post-traumatic stress disorder. The determinants of post-traumatic stress disorder are the nature of traumatic event, the personal resources of the victim, and the social support of significant others in the victim's life. Post-traumatic stress disorder also depends on reorganization of highly emotional traumatic memory into emotionally neutral episodic memory (Tulving 1974).

The neuropsychological basis for PTSD is connected with two separate memory systems (Fornberg 1997). Traumatic memory is a kind of implicit memory, which has images of various sensorial modalities, nonverbal and uncontrolled by the mind, fast and automatic, and is easily triggered by specific stimuli, whereas the episodic memory is a kind of explicit memory, which is meaningful, verbal, controlled by the mind, organized in space and time. The explicit memory as basis for episodic memory activates the temporal lobe involving the hippocampus and related cortical areas, while implicit memory as basis for trauma memory is concentrated around amygdala which determines unconscious but highly emotional mental processes. The therapeutic treatment for PTSD from neuropsychological perspective is connected with activating the temporal lobe by means of narrating the story about traumatic event. There has also been a great deal of attention devoted to observable neurophysiological and physiological conditions, e.g. smaller hippocampal volume (Bremner 2001) or poor concentration of urinary cortisol (Yehuda et al. 1995).

Since the scientific evidence for post-traumatic stress disorder treatment is connected with narrating traumatic event and giving access to individual episodic memory, the psycholinguistic approach to traumatic memory representation seems to be very fruitful. There are researches represented reflection of negative events in respondents' life stories, children's narratives as evidence of their ability to link events, narrative constructions as a factor of mental health and well-being, the neuropsychological basis for traumatic memory and post-traumatic stress disorder (Klein 2008; Marshall et al. 2006, Zasiékina 2012).

According to DSM-V post-traumatic stress disorder is often combined with other psychological problems and mental disorders: depression, anxiety, alcohol abuse, insomnia, which are closely connected with social dysfunction and destruction of interpersonal relationships. The important fact is that post-traumatic stress disorder is defined based on the symptoms in DSM-V, which are relatively independent on the type of traumatic events. It means that notwithstanding the type of traumatic events the psycholinguistic representation of traumatic memory has universal character for all victims of these events and can be reorganized by narrative method.

The flashbacks and intrusions as a result of non-reorganized traumatic memory determine the victims' fear and difficulties of reflecting and narrating the traumatic events. The mechanism of repression often restrains victims from narrating. Thus the adequate and convenient assessment procedure, the complex screening the people who are active or passive participants of traumatic event and psycholinguistic intervention for

traumatic memory can lead both for traumatic memory reorganization and decrease of the post-traumatic stress disorder.

In recent months Ukrainians have experienced many traumatic events connected with the Revolution of Dignity, the annexation of Crimea, and the war in Eastern Ukraine where a lot of people were damaged. The traumatic events have affected active and passive participants: the military, significant others in their lives, and Ukrainians who strongly support Ukrainian identity, integrity and independence. The political, social and economic ambiguity in Ukraine makes it similar to a country under terrorist attack and leads to the chronic (permanent) nature of mental trauma among Ukrainians. Specifics of Ukrainians' mental trauma is their avoidance of relatives and significant others, problems in interpersonal relationships, apathy toward the peaceful life and a desire to return to military activity, feelings of guilt, avoidance of professional psychological help, hatred for Ukrainian government, and generalized anxiety under the circumstances of political and social ambiguity. These facts determine the urgency of complex research of traumatic memory representation in general, and the peculiarities of psycholinguistic representation of individual traumatic memory in the context of social and political ambiguity in part.

Methods

The psycholinguistic approach to traumatic memory study is proposed. The psycholinguistic approach to narratives study is represented by methods of psychographical, propositional and frame analysis. The sample was comprised of 206 participants (age 19–25 years, 70 males and 136 females). More than 90% of narrators had at least one traumatic event in their life, but none had received any intervention for their traumatic memory. 39% of the sample still searched for a meaningful perspective to understand negative events from their past. Notwithstanding the fact that nearly 90% of respondents have traumatic memories, 46.1% (95 participants) have no symptoms of PTSD, 47.6% (99 participants) had tendencies toward PTSD, and 6.3% (13 participants) had high indices for PTSD (Mississippi Scale for PTSD). The important fact is that respondents with tendencies toward PTSD are at high risk to have PTSD if they do not obtain psychological interventions (DSM-V).

During the diagnostic procedure respondents were asked to narrate (in written form) a traumatic event from their life. The methods of psychographical analysis (Zasiekina, Zasiekin 2008), propositional analysis (Anderson 1974), and frame analysis (Zasiekina, Zasiekin 2008) were used for revealing the psycholinguistic representations of traumatic memory. The narratives were analyzed from three points. First, as the result of psychographical analysis the number of words, sentence length, quotient of logical coherence was defined. Second, the frame clusters and their distribution in traumatic narratives were revealed. Third, the propositional structures of narratives were analyzed: the 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).

Data analysis was carried out using SPSS. Descriptive statistics was used to examine psycholinguistic indices of the traumatic narratives.

The study and discussion

The researches on psycholinguistic representation of traumatic memory were conducted by J. Alvarez-Conrad et al. (2001), C. Barclay (1996), E. Foa et al. (1995), J. Pennebaker & M. Francis (1999), D. Garcia et al. (2013). P. Watzlawick et. al. argued that the reinterpretation of the past is one of the ways to change the present behavior (1974). The literary method helps the client to become a narrator and to change the understanding of the past. D. Garcia et al. (2013), using the Latent Semantic Analysis for large corpus of narratives, revealed the main semantic markers (the most frequent words) for respondents with different levels of post-traumatic stress disorder and well-being. The sample was comprised of 450 men who narrated traumatic events in their lives.

Using Linguistic Inquiry and Word Count (LIWS), J. Pennebaker and M. Francis (1999) found out that insight-related words and causal words express an attempt to give the meaning to the experience. They defined the narrative coherence as high occurrence of words connected with cause and insight. The main shortcoming of this method is its disability to define stylistic devices; in the context of therapy for PTSD metaphors and irony are the most important.

C. Barclay proposed not computerized measurement of narrative organization of respondents' memories about their youth. Narrative organization is represented by words which denote temporal or special meaning and have causal-conditional or evaluating nature.

J. Alvarez-Conrad, L. Zoellner, E. Foa (2001) divided narratives of assault victims into three samples according to pre threat, threat and post threat topics. All narratives were analyzed for the number of utterances and words referring to negative emotions and sensations.

The results of psychographological analysis reveal significant differences between psycholinguistic representations of traumatic events in comparison to psycholinguistic representation of neutral events in norm for written speech. The mean number of words in narratives with traumatic event is 66.5 ± 43.25 (while the norm is 250), sentence length is 5.07 ± 3.7 (while the norm is 6.0-9.0), quotient of lexical coherence 3.3 ± 2.4 (while norm <1). The higher indices in psycholinguistic representation of traumatic events show the emotional liability, low awareness and meaningfulness of the event, and low motivation (low index of number of words in the text) to narrate it.

The results of frame analysis allow revealing distribution of traumatic events: 28.8% of all events are represented by the death of significance others; 16.50% – traumatic love; 10.60 % – the danger of safety; 6.70 % – parents' conflicts and divorce; 4.80% – witnessing traumatic events; 4.80 % – family violence and others.

Propositional analysis reveals the following distribution of various propositional elements in the narration of traumatic events: 37.4% of all propositional elements are represented by attitude in the predicate, which express the meaning and impact of traumatic events on the person's life. 23.5% of all propositional elements are represented by external object in the predicate, which express people, things; conditions connected with the traumatic event and denote the significance of external circumstances in the awareness of the traumatic event. 15.1 % of all propositional elements are represented by external arguments, which express the main participants of the traumatic event. 15.0 %

of all propositional elements are represented by internal arguments, which focus attention on the narrator and his/her role in the traumatic event; 5.0% and 0.5% are represented by time and space respectively, which are connected with the low importance of localization and chronological order of the traumatic event. 3.5 % of all propositional elements are represented by internal object as a part of predicate, which express the great impact of the traumatic event for narrator life but emphasizes his/her secondary role in the traumatic event which took place under the great role of the external circumstances.

The results of PTSD diagnostics with the Mississippi Scale allow dividing narrators in two samples. T-test was used to examine differences between two samples: the first included respondents without PTSD (95 people) and the second included respondents with PTSD and tendencies to PTSD (111 people). The alpha level of 0.05 was used for all statistical tests. The results of investigation of psycholinguistic organization of traumatic memory show the significant differences between two samples. The narrators of the second sample (with PTSD or tendencies to it) had higher indices of norm deviations than narrators of the first sample (without PTSD) in psychographological analysis (correspondently, number of words: 66.5 ± 43.25 and 178.4 ± 78.11 , $p < 0.05$; sentence length: 5.07 ± 3.7 and 8.11 ± 4.5 ; quotient of lexical coherence 3.3 ± 2.4 and 1.1 ± 0.11), a higher percent of the attitude in the predicate (correspondently, 37.4% and 20.5%, $p < 0.05$) and the internal argument in the fact (correspondently, 15.0 % and 9.7%, $p < 0.05$) in propositional analysis, which express highly emotional attitude towards the traumatic event, personal complex of guilt and responsibility, lower variety of frame clusters in traumatic event in frame analysis (correspondently, the death of significance others and the danger of safety in the first sample; and the death of significance others, traumatic love, the danger of safety, parents' conflicts and divorce, witnessing traumatic events, – family violence, others).

Conclusions

In this article we have reviewed modern psycholinguistic researches of traumatic memory and PTSD based on narratives with traumatic events. Moreover we presented the results of author's psycholinguistic approach to traumatic narratives study, based on psychographological, frame and propositional analysis. Finally, we found out the significant differences in psychographological, frame and propositional structures in the narratives of respondents' with and without PTSD. Following the idea that narratives are the product of universal human need to communicate with others and to make sense of the world, the cross-cultural research of psycholinguistic representation of traumatic memory could contribute a lot to express-method for PTSD based on individual speech. The procedures of psychographological, frame and propositional analysis are based on logical structure of language (parts of language, frames and propositions) which is indifferent to semantic and grammatical variety of languages. The collaboration between psycholinguists interested in traumatic memory representation could prove a fruitful endeavor that would add much to understanding the nature of PTSD and the individual narratives as the new conception of personality's life.

References

1. Alvarez-Conrad J., Zoellner L. A., Foa E.B. (2001). Linguistic predictors of trauma pathology and physical health. *Applied Cognitive Psychology*, 15(7), 159–170.
2. Anderson, J. R., Bower, G. (1974). Propositional theory of recognition memory. *Memory & Cognition*, 2(3), 406–412.
3. Barclay, C.R. (1996). Autobiographical Remembering: Narrative Constraints on Objectified Selves. *Remembering our Past*, 94–128.
4. Bremner, J.D. (2001). Hypothesis and controversies related to effects of stress on the hippocampus: An argument for stress-induced damage to the hippocampus in patients with posttraumatic stress disorder. *Hippocampus*, 11, 75–81.
5. Colman, A. (2003). *Oxford Dictionary of Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
6. Garcia D., Sikström S. (2013). Quantifying the semantic representation of adolescents' memories of positive and negative life events. *Journal Happiness Study*, 14, 1309–1323.
7. Foa E., Molnar, C., Cashman L. (1995). Change in rape narratives during exposure therapy for posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 8, 675–690.
8. Fornberg, E. (1997). Amygdala, Emotions, Motivation and Depressive States. (pp. 301–333). In, R. Plutchik and H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, Research, and Experience*, 3.
9. Herman, J. (1997). *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence – from Domestic Abuse to Political Terror*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
10. Klein, K. (2002). *Stress, Expressive Writing and Working Memory. The Writing Cure: How Expressive Writing Promotes Health and Emotional Well-being*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
11. Marshall, R. D., Turner, J. B, R. Lewis-Fernandez, R. (2006). Symptom patterns associated with chronic PTSD in male veterans: new findings from the National Vietnam Veterans Readjustment Study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194 (4), 275–278.
12. Meichenbaum, D. A. (2004). *Clinical Handbook for Assessing and Treating Adults with Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD)*. Waterloo: Institute Press.
13. Pennebaker, J.W., Francis, M.E. (1996). Cognitive, emotional and language processes in disclosure. *Cognition and Emotion*, 10, 601–626.
14. Shapiro F. (2001) *Eye Movement Desensitization and Reprocessing*. NY : Guilford.
15. Taylor, S. (2006). *Clinician's Guide to PTSD: A Cognitive-Behavioral Approach*. Guilford: Guilford Press.
16. Tulving, E. (1972). *Episodic and Semantic Memory*. New York: Academic Press.
17. Watzlawick, P., Weakland, J. H., Fisch, R. (1974). *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*. Oxford: Oxford University Press.
18. Yehuda, R.B., Kahana, K., Binder-Byrnes S.M., Woutwick, J.M., Giller, E.L. (1995). Low urinary cortisol excretion in Holocaust survivors with posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry* 152, 982-986.
19. Zasiékina, L. (2012). Psyholingvistychna reorhanizatsia travmatychnoyi pamiaty z perspektyvy psykhychnoho zdorovia [Psycholinguistic reorganization of traumatic memory from the perspective of individual psychic health]. *Visnyk of National Academy of Border Service of Ukraine*, Retrieved from http://archive.nbuv.gov.ua/ejournals/Vnadps/2012_1/12zlvpzo.pdf
20. Zasiékina, L., Zasiékin, S. (2008). *Psyholinhvistychna Diahnostyka [Psycholinguistic Diagnostic]*. Lutsk: Vezha.

REVIEWS

MonTI SPECIAL ISSUE PROJECT GETTING STARTED

MonTi: Monografías de Traducción e Interpretación. Minding translation / Con la traducción en mente. (2014). R. Muñoz Martín (Ed.). Special Issue 1, No. 1. Alicante: Universitat d'Alacant, Universitat Jaume I de Castelló and Universitat de València. 386 p.

Reviewed by

Taras Shmiher

Ivan Franko National University of Lviv
t_shmiher@ua.fm

Since 2009, **MonTI: Monographs in Translation and Interpreting** has become a well-known and highly-estimated academic project and international journal that sprang out of the cooperation of three public Spanish universities in the region of Valencia (Universitat d'Alacant, Universitat Jaume I de Castelló and Universitat de València). In 2014, the editorial board inaugurated a new biannual series as a joint project with the Iberian Association of Translation and Interpreting Studies (AIETI). The first volume under the title “Minding translation / Con la traducción en mente” contributes to Translation Process Studies which the Spanish school of Translation Studies is really strong at.

The volume is also an outcome of the AIETI-6 conference (held in January, 2013), and contains 12 papers, representing newest cognitive and psycholinguistic approaches to Translation Process Studies. The book is opened with two versions – English and Spanish – of the article by Ricardo Muñoz Martín. Published in Spain, the book, factually, contains no Spanish-language publications. This police makes the book accessible to a much wider readership, but the Spanish version is just a relevant and desirable tribute to the host country.

Ricardo Muñoz Martín (9-47/49-84) views panoramically the achievements of cognitive and psycholinguistic approaches to translation within 2006–2013. He focuses on some statistical data as well as penetrates metascientific issues of expertise, linguistic complexity, progress in methodology and empirical research. The weak points of the studies like the limited number of authors and editions are also explained.

Translation is definitely the most discussed sphere, interpreting being a kind of avoided topic. The single paper covering interpreting is authored by Birgitta Englund Dimitrova and Elisabet Tiselius (177-200) who compare retrospection as a source for studying the processes involved in both translation and interpreting. Meanwhile, eye-tracking has turn out to be the central method of research in two papers. Fábio Alves, José Luiz Gonçalves and Karina S. Szpak (151–175) deploy

eye-tracking and key-logging data to explicate how differently conceptual and procedural encodings are to be perceived in various areas of interest. In Kristian Tangsgaard Hvelplund's paper (201–223), the focus is on the major methodological issues concerning the use of eye-tracking in research (preparatory steps, linking eye movements to cognitive processing, popular measures, and a verifying method for testing the quality of the data received).

Didactic applications have always been important for translation process research. PACTE Research Group of 13 scholars (85–115) investigates the acquisition of translation competence and scrutinizes the concept of 'Knowledge of Translation' incorporating 27 components. Writing didactics will benefit from the study by Susanne Göpferich and Bridgit Nelezen (117–149) where think-aloud and keystroke logging elucidated text-level errors as opposed to formal, lexical and grammatical errors. Written translation also offered some material for discovering the cognitive and neural underpinnings of translators' ability to orient themselves towards target audience during the translation process as shown in the chapter by Matthias Apfelthaler (303–330).

The theoretical part of translation studies is discussed in the papers by Marisa Presas Corbella and Celia Martín de León (273–302; networks of mental representations derived from experience and their role in decision-making) and by Hanna Risku (331–353; socio-cognitive processes via the prism of qualitative ethnographic research). Ana María Rojo López and Marina Ramos Caro (247–271) analyze an experiment designed to state if a translator's political stance influence the time needed while rendering ideologically loaded concepts.

Some papers are dedicated to the applied aspects of translation process. Boarding on the theory of criticism, Gregory M. Shreve, Erik Angelone and Isabel Lacruz (225–245) theorize over the application of other-revision and the efficacy of screen recording. Translation as a situated activity provokes the necessity of exploring what activities occurs where and when, as it is proven in the chapter by Maureen Ehrensberger-Dow (355–383).

The value of the volume fully corresponds to the aims voiced by the editorial board: "providing an in-depth analysis of translation- and interpreting-related matters that meets high standards of scientific rigour, fosters debate and promotes plurality". This collection represents authoritative opinions of prominent researchers from Spain, Germany, Austria, Switzerland, Sweden, Norway, Denmark, the US, Brazil and invited other national schools of translation studies to join the discussion over translation process research.

МІЖ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВОМ І КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКОЮ

Табаковська Є. (2013). *Когнітивна лінгвістика і поетика перекладу*. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. 202 с.

Тура, S.(2013). *Back-Translation: Theoretical framework and practical implications*. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 187 p.

Рецензент:

Тарас Шмігер

Львівський національний університет імені Івана Франка

t_shmiher@ua.fm

Монографія професора Ягайлонського університету в Кракові – **Єлизавети Мускат-Табаковської «Когнітивна лінгвістика і поетика перекладу»** вже стала класикою когнітивного перекладознавства. Перше – англomовне – видання вийшло в Німеччині 1993 р. За десять років з’явився польський переклад, і аж тепер – український переклад к.ф.н. **Сергія Тюпи** за редакцією проф. **Роксолани Зорівчак**.

Концепція Є. Табаковської засновується на просторовій або когнітивній граматиці Р. Ленекера (саме так, а не Лангакера), який працював над цими ідеями із середини 1970-х рр. й оприлюднив їх у двотомовику «*Foundations of Cognitive Linguistics*» (Стенфорд, 1987-1991). Його погляд на мовну структуру як діалогічність семантичного та фонетичного плюсів і символічних зв’язків між ними дуже вже нагадує теорію О. Потєбні про зовнішню форму, внутрішню форму і значення. Утім, концепція Р. Ленекера має чітко виписані критерії для семантичного аналізу, а тому найбільше із когнітивних досліджень надається до текстологічного аналізу. Адже на противагу Ленекеровій позиції частково можна поставити концепцію когнітивної домени, семантичні категорії якої досить складно описати позатекстово. Як відомо, і як уважається, концепцію когнітивних метафор і домен запропонував Дж. Лакоф (фонетичний варіант – Лейкоф, а якщо послатися на київське походження цього прізвища, то може навіть і Лаків, але все-таки не Лейков).

Обертаючись довкола поняття «образність», дослідниця розглядає ряд питань і теоретичних (еквівалентність, межі перекладності), і прикладних (переклад артиклів, часів). Когнітивізм має потужне дидактичне значення, адже може допомогти перекладачам-початківцям швидше заглибитися і в описувану ситуацію, і в мовні засоби, які добирає мова для певно репрезентації ситуації. А тому, монографія Є. Табаковської знайде свого читача не лише серед дослідників-когнітивістів, а й серед студентів

перекладацьких відділів. Мова перекладу – чітка й добірна; видно велику працю на виробленні українських відповідників до термінів когнітивістики.

Щиро жалкую, що в книзі не подано хоч найменшого словника-госарія термінів, який би міг причинитися до устійнення пропонованих і ще не засвоєних термінів, сприяв би їх чіткішому розумінню і водночас допомагав би творенню національної терміносистеми.

Монографічне дослідження к.ф.н. і викладача цього ж університету – **Сергія Тюпи «Зворотний переклад: теоретичні принципи і прикладне застосування»** присвячене неординарному й суперечливому – і відповідно недостатньо вивченому – питанню теорії перекладу. На матеріалі дійсних англо-українських перекладів судово-медичних розглядів автор вибудовує цікаву концепцію зворотного перекладу.

Книга складається із чотирьох частин: теоретичного розділу та трьох експериментальних. Теоретичне опертя концепції взято із когнітивної лінгвістики, і воно водночас межує із принципами процесуальних студій – окремого розділу перекладознавства. Автор намагається поєднати перекладознавство та крос-культурні студії, хоч це й дещо виглядає зайвим, адже зрозуміло, що вивчення перекладів не може обійтися без міжкультурного зіставлення. Подано своєрідне розуміння еквівалентності, й запропоновано його розглянути через призму семіотики. Еквівалентність – це базове поняття будь-якої концепції перекладу, саме тому вона заслуговує стільки уваги у теоретичному розділі.

Експериментальні розділи представляють результати практичних опрацювань за напрямками – концептуалізація, питальницький корпус і верифікація опрацьованих рекомендацій для використання зворотного перекладу. Запропоновані рекомендації цікаві, хоча інколи вони мають позаперекладацький характер, а не спрямовані прямо на удосконалення перекладеного тексту або перекладацьких навиків.

Книга написана англійською мовою, що є однозначно позитивним явищем, оскільки інтегрує українське перекладознавство у світовий контекст найлегшим шляхом. Однак засмучує той факт, що в дослідженні нема жодного посилання на кириличне видання, отже відсутня вся українська наукова традиція. А в історії українського перекладознавства знайдеться чимало вартісних спостережень, які поглибили розуміння явищ і процесів, описаних у монографії.

Вітаємо всіх, хто причинився до появи цих книг, адже вони ще докладуться до поглиблення внеску когнітивної лінгвістики у теорію перекладу на початку ХХІ ст.

CALENDAR

INTERNATIONAL PSYCHOLINGUISTIC SCHOLARLY MEETINGS

27th International Conference on Foreign / Second Language Acquisition – ICFSLA

Host institution: University of Silesia

Deadline for submitting abstracts: January, 31, 2015

Location: Szczyrk, Poland

Start Date: 21st May, 2015 – 23rd May, 2015

Contact: Dagmara Gałajda

E-mail: szczyrkconference2014@gmail.com

URL: <http://uranos.cto.us.edu.pl/~icfsla>

International Conference

Challenges of Psycholinguistics and Psychology of Language and Speech – COPAPOLS 2015

Host institution: Lesya Ukrainka Eastern European National University

Deadline for submitting papers: March, 15, 2015

Location: Lutsk-Svityaz', Ukraine

Start Date: 15th May, 2015 – 17th May, 2015

Contact: Serhii Zasiiekin

E-mail: psycholing@eenu.edu.ua

URL: <http://eepl.at.ua>

12th International Symposium of Psycholinguistics

Host institution: University of Valencia

Deadline for submitting abstracts: February 16, 2015

Location: Valencia, Spain

Start Date: 1st July, 2015 – 4th July, 2015

Contact: Manuel Perea

E-mail: psyling2015@gmail.com

URL: <http://www.psyling2015.com>

International Conference

Experimental Psycholinguistics

Deadline for submitting abstracts: April, 15, 2015

Location: Madrid, Spain

Start Date: 7th October, 2015 – 9th October, 2015

Contact: Vincent Torrens

E-mail: conference@psi.uned.es

10th 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: 22nd October, 2015 – 23rd October, 2015

Contact: Nataliya Kharchenko

E-mail: psycholing_lab@mail.ru

URL: <http://psychling.phdpu.edu.ua>

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, or Russian**. The article should be sent by **March, 15, or September, 15** to the journal e-mail: 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

Lesya Ukrainka Eastern European National University
petroalsmith@ukr.net

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 key words 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). Psykholinivistychna 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

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.

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

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
petroalmsmith@ukr.net

- 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). Psycholinguistic model of discourse [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

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,

Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки,
petroalsmith@ukr.net;

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;

ссылаясь на статью, в списке литературы обязательно указывать ее авторов, название, источник – издание, год, выпуск (номер), страницы, на книгу в целом – авторов, название (и жанр), место издания, издательство, год и количество страниц, на интернет-издание – источник и дату использования;

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

Scholarly edition

**EAST EUROPEAN JOURNAL
OF
PSYCHOLINGUISTICS**

Volume 1
Number 2

Technical editor I. Zakharchuk

Registered by the Ministry of Justice of Ukraine 29.07.2014, Certificate # 485-218P.

Формат 60×84¹/₁₆. Обсяг 8,14 ум. друк. арк., 8,07 обл.-вид. арк. Наклад 100 прим.
Зам. **2915-А**. Редакція, видавець і виготовлювач – 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.