

Lesya Ukrainka Eastern European National University

ISSN 2312-3265

**EAST EUROPEAN JOURNAL
OF
PSYCHOLINGUISTICS**

ISSUE 1

Lutsk
2014

Approved by the Academic Council of Lesya Ukrainka Eastern European National University, Record of proceedings No 9, March, 27, 2014

Editor-in-Chief

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

Associate Editor

Prof. Larysa Zasiakina 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. Larysa Kalmykova Pereyaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University, Ukraine

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 Aldo Moro, Italy

Prof. Svitlana Martinek Ivan Franko National University of L'viv, Ukraine

Prof. Rieko Matsuoka National College of Nursing, Japan

Dr. Diana Terekhova Kyiv National Linguistic University, Ukraine

East European Journal of Psycholinguistics. – Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2014. – Issue 1. – 252 p.

EEJPL is an international peer-reviewed scholarly journal published semiannually by Lesya Ukrainka Eastern European National University

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

ЗМІСТ

TABLE OF CONTENTS

FOREWORD	7
Фомина Наталья, Мирчетич Марина Лингвистические характеристики текстов и психологические особенности речевых действий студентов с доминированием различных сигнальных систем.....	8
Fomina, Natalya, Mirchetich, Marina Linguistic Features of Texts and Psychological Characteristics of Speech Activity Products of Students with Different Signaling Systems Domination.....	8
Фролова Олена Концептуальна метафора як засіб вираження організаційної ідентичності	17
Frolova, Olena Conceptual Metaphor as a Means of the Organization Identity Manifestation	17
Галапчук-Тарнавська Олена Вікові особливості розвитку комунікативної компетентності в онтогенезі	24
Halapchuk-Tarnavska, Olena Age Peculiarities of Communicative Competence Development in Ontogenesis...24	
Галацька Валентина Проблема вираження авторської свідомості в сучасній театральній публіцистиці України: психолінгвістичний аспект	32
Halatska, Valentyna The Problem of an Author in Contemporary Theatre Publicism in Ukraine: Psycholinguistic Aspect	32
Іванашко Оксана, Вічалковська Наталія Комунікативна підготовленість студентів до професійної діяльності в умовах педагогічного спілкування вчителів англійської мови	40
Ivanashko, Oksana, Vichalkovska, Nataliya The Students' Communicative Readiness for Their Professional Activity as Teachers of English.....	40
Каліщук Діана Узагальнення (генералізація) як засіб сугестивного впливу в сучасному політичному дискурсі	51
Kalishchuk, Diana Generalization as a Means of Suggestion in Modern Political Discourse	51

Калмиків Георгій	
Психолінгводидактичні принципи підготовки психологів до здійснення професійно-мовленнєвої діяльності	58
Kalmykov, Heorhii	
Psycholinguistic and Didactic Principles of Forming Psychologists' Readiness for Linguistic Professional Activity	58
Калмикова Лариса, Мисан Інна	
Психолінгвістичні аспекти фразеології як теоретико-методологічні засади збагачення мовлення дітей експресивно-стилістичними засобами мови.....	66
Kalmykova, Larysa, Mysan, Inna	
Psycholinguistic Aspects of Phraseology as Theoretical and Methodological Foundations of Children's Speech Enriching by Expressive and Stylistic Language Means.....	66
Капранов, Олександр	
Syntactic Performance in Onlinewritten Discourse by an English/Swedish Bilingual with Asperger's Syndrome: A Case Study.....	74
Харченко Наталія	
Проблематика аудіювання усних розгорнутих висловлювань у контексті мовленнєвого розвитку дошкільників	80
Kharchenko, Nataliya	
Listening of Oral Extended Utterances in the Context of Preschoolers' Speech Development	80
Холод Олександр	
Дискурс мультимедіа як елемент мультикультури	90
Kholod, Oleksandr	
Multimedia Discourse as an Element of Multiculture	90
Хомик Володимир, Філіпова Інесса	
Розвиток ідентичності та агресивний лексикон.....	97
Khomyk, Volodymyr, Filipova, Inessa	
Identity Development and Aggressive Lexicon.....	97
Компанцева Лариса	
Комунікативний портрет аудиторії мережеских спільнот: психолінгвістичний вимір	107
Kompantseva, Larysa	
A Communicative Image of Social Network Audience: Psycholinguistic Perspective	107

Котис Олена	
Психолінгвістичний експеримент як метод дослідження природної категорії.....	114
Kotys, Olena	
Psycholinguistic Experiment as a Method of Investigating a Natural Category ..	114
Кульчицька Анна	
Пізнавальний інтерес у світлі інформаційної теорії емоцій	121
Kulchytska Anna	
Cognitive Interest in the Context of Information Theory of Emotions	121
Малімон Людмила, Пашкіна Алла	
Психолінгвістичний метод контент-аналізу як інструмент діагностики законодавчо-декларованих цінностей державної служби	129
Malimon, Liudmyla, Pashkina, Alla	
Psycholinguistic Content Analysis of Civil Service Employees' Values Ensured by Law	129
Matsuoka, Rieko	
Does 'Language' Form Our 'Thought'?	138
Мусієнко Алла, Тихонова Тетяна	
Психолого-педагогічні засоби керування процесами формування навичок аудіювання	145
Musiyenko, Alla, Tykhonova, Tetiana	
Psychological and Pedagogical Means of Monitoring the Development of Listening Skills	145
Нуртаєва Юлія	
Проблема механізмів внутрішнього мовлення у психолінгвістичній спадщині М. Жинкіна	152
Nurtayeva, Yulia	
The Issue of Inner Speech Mechanisms in the Nikolay Zhinkin's Psycholinguistic Legacy.....	152
Одінцова Анастасія	
Казко- й арттерапія для розширення рольового репертуару особистості.....	158
Odintsova, Anastasiya	
Fairy Tale and Art Therapy as the Means of Enriching Personality Roles Repertoire	158
Орап Марина	
Закономірності організації мовленнєвого досвіду особистості	166
Orap, Maryna	
Laws of the Personal Speech Experience Organization.....	166

Пастрик Тетяна, Кихтюк Оксана	
Герменевтичний опис концептуальної моделі продуктивного білінгвізму перекладача.....	175
Pastryk, Tetiana, Kykhtiuk, Oksana	
A Hermeneutic Approach to the Translator's Productive Bilingualism Model.....	175
Шишкіна Христина	
Психолінгвістичні прояви інформаційної позиції студентів відповідно до видів соціально-психологічної зрілості	184
Shyshkina, Khrystyna	
Psycholinguistic Manifestations of Students' Information Stance As to the Types of Their Social and Psychological Maturity.....	184
Терехова Діана	
Аналіз асоціативних полів слів-стимулів <i>МИР / МИР / МИР</i> у східнослов'янських мовах	194
Terekhova, Diana	
The Analysis of Associative Fields of Words-Stimuli <i>МИР / МИР / МИР</i> (PEACE) in East-Slavonic Languages.....	194
Василюк Ольга	
Автобіографічний наратив як діагностичний інструментарій під час дослідженні травматичної пам'яті	201
Vasyliuk, Olha	
Autobiographical Narrative as a Tool of Studying Traumatic Memory	201
Ващенко Ірина, Литвиненко Олена	
Фактори ефективності сприймання літературних текстів	209
Vashchenko, Iryna, Lytvynenko Olena	
Factors Affecting the Effectiveness of Literary Text Perception	209
Вірна Жанна	
Образ «політичного конфлікту»: семантичні універсалії оцінювання в індивідуальній свідомості студентської молоді.....	216
Virna, Zhanna	
The Image of Political Conflict: Evaluation Semantic Universals in Students' Mind	216
Zasiekin, Serhii	
Literary Translation Universals: A Psycholinguistic Study of the Novice Translators' Common Choices.....	223
Zasiekina, Larysa	
Culture Effects on Language and Cognition in Psycholinguistic Experiment.. ...	234
Guidelines for authors.....	243
Пам'ятка авторіві	245
Памятка автору.....	247

FOREWORD

The study of human cognition, emotions, behavior, intentions, and motives through understanding his/her discourse activity at all levels of language functioning, from uttering a (foreign) word to neural networks, language organization in the brain, i.e. “Nature” vs. “Nurture” (Chernigovskaya 2009) issues, is one of the greatest challenges of modern psycholinguistics.

As late Prof. Tatiana Slama-Cazacu (1920–2011), founder and Honorary President of the International Society of Applied Psycholinguistics (ISAPL) argued, communication is the privileged area of psycholinguistics that derived from “marriage” between Psychology and Linguistics (Slama-Cazacu 2007). Therefore, psycholinguistics tries to find the explanation of language facts, i.e. messages produced in the interaction between the interlocutors, by the psyche included in its social context. This insight induces the idea of psycholinguistics being an explanatory science encountering and studying concrete realities and not mere abstractions. Its diversity of foci mirrors the interdisciplinary nature of psycholinguistics providing a good opportunity for research and training in the field.

This journal first issue contains papers on the shared and individual research interests of Ukrainian, Japanese, Swedish, and Russian scholars who work in the field of psycholinguistics, related areas of linguistics and psychology of speech. The majority of the articles published here discuss human communication and language competence in the light of recent works on psycholinguistics. Most articles report studies based on theoretical research supported by strong empirical base. The contributions by the international team of scholars cover the pivotal issues of today’s psycholinguistics, such as theoretical psycholinguistics (Yulia Nurtayeva, Maryna Orap), linguistic relativity, hermeneutics, bilingualism, translation (Oksana Ivanashko, Oleksandr Kapranov, Oksana Kykhtiuk, Rieko Matsuoka, Alla Musiyenko, Tetiana Pastryk, Tetiana Tykhonova, Nataliya Vichalkovska, Serhii Zasiakin), speech in ontogenesis (Larysa Kalmykova, Nataliya Kharchenko, Inna Mysan), applied psycholinguistics (Natalya Fomina, Olena Frolova, Heorhii Kalmykov, Liudmyla Malimon, Marina Mirchetich, Alla Pashkina), socio- and ethno-psycholinguistics (Inessa Filippova, Olena Halapchuk-Tarnavska, Valentyna Halatska, Volodymyr Khomyk, Diana Terekhova), psychosemantics (Olena Kotys, Zhanna Virna, Larysa Zasiakina), psycholinguistics of information and mass media, text and discourse (Diana Kalishchuk, Oleksandr Kholod, Larysa Kompantseva, Olena Lytvynenko, Anastasiia Odintsova, Khrystyna Shyshkina, Iryna Vashchenko, Olha Vasyliuk), cognitive psychology (Anna Kulchytska).

Hopefully, East European Journal of Psycholinguistics will offer answers to the challenging questions of today’s rapidly changing communication society by providing scientifically proven conceptions of human speech and language functioning at the beginning of this new “digital” millennium. I strongly believe that all of the topics discussed in the journal will foster further research of human communication and WILL develop psycholinguistics globally.

Serhii Zasiakin, Editor-in-Chief

**Наталья Фомина,
Марина Мирчетич**

Рязанский государственный университет имени Сергея Есенина, Россия
pslfom@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТОВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ СТУДЕНТОВ С ДОМИНИРОВАНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ СИГНАЛЬНЫХ СИСТЕМ

Received March, 15, 2014; Revised March, 31, 2014; Accepted April, 22, 2014

Аннотация. В статье представлены результаты комплексного исследования текстов как продуктов индивидуальной речевой деятельности студентов с доминированием сигнальных систем, в частности языковые, речевые, содержательно-смысловые особенности, а также мотивационные, эмоциональные, регулятивные, когнитивные, динамические особенности их авторов. Результаты исследования показали, что многословность, коммуникативная ориентированность текстов студентов с доминированием первой сигнальной системы при достаточном количестве нарушений грамматической правильности свидетельствовали об их направленности на речь, а не на языковую систему. Наиболее частое использование ими смысловых категорий действия и признака – об их активности, динамичности и эмоциональности. Редкие проявления склонности к планированию, анализу действий, проявлениям силы воли, речевому самоконтролю – о невысокой внутренней саморегуляции; преимущественная описательность – о более развитом образном, нежели словесно-логическом мышлении. У студентов с преобладанием второй сигнальной системы нашли отражение характерные для них невысокие активность, эмоциональность и воображение; в небольшом количестве незначимые слова и повторения, грамотность, использование сложных причинно-следственных и условно-целевых смысловых категорий, связность текстов, отсутствие в них нарушений логики и целостности, множество рассуждений на заданную тему, склонность к планированию и анализу действий – саморегуляция, сила воли и аналитическое мышление.

Ключевые слова: *текст, речевая деятельность, личность, студенты, сигнальные системы, лингвистические характеристики речи, психологические особенности речевых действий.*

Fomina, Natalya, Mirchetich, Marina. Linguistic Features of Texts and Psychological Characteristics of Speech Activity Products of Students with Different Signaling Systems Domination.

Abstract. The paper presents complex research results of texts as products of individual speech activity of students with different signaling system domination, in particular their linguistic, speech, substantial-semantic features and motivational, emotional, regulative, cognitive, dynamic characteristics of authors. the results of the study have shown that the students with the first signaling system domination tended to be more emotional, dynamic, communication and speech-oriented, despite many grammar errors and large text size. By contrast, the students with the second signaling system domination tended to be less emotional, dynamic and less imaginative, but more . Their texts contained a number of abstract words, non-relevant repetitions, complex sentences with causal and conditional subordinate clauses.

Keywords: *text, speech activity, personality, students, signaling systems, linguistic characteristics of speech, psychological features of speech activities.*

Анотація. У статті представлено результати комплексного дослідження текстів як продуктів індивідуальної мовленнєвої діяльності студентів із домінуванням сигнальних систем, зокрема мовні, мовні, змістово-сміслові особливості, а також мотиваційні, емоційні, регулятивні, когнітивні, динамічні особливості їх авторів. Результати дослідження показали, що багатослівність, комунікативна орієнтованість текстів студентів з домінуванням першої сигнальної системи при достатній кількості порушень граматичної правильності свідчили про їх спрямованості на мовлення, а не на мовну систему. Найбільш часто використання ними смислових категорій дії й ознаки – свідчить про їхню активність, динамічність та емоційність; рідкісні прояви схильності до планування, аналізу дій, проявів сили волі, мовленнєвому самоконтролю – про невисоку внутрішню саморегуляцію; переважна описовість – про більш розвинене образне, ніж словесно-логічне мислення. У студентів з переважанням другої сигнальної системи знайшли відображення характерні для них невисокі активність, емоційність і уява; в невеликій кількості незначущі слова й повторення, грамотність, використання складних причинно-наслідкових та умовно-цільових смислових категорій, зв'язність текстів, відсутність у них порушень логіки і цілісності, безліч міркувань на задану тему, схильність до планування та аналізу дій – саморегуляція, сила волі та аналітичне мислення.

Ключові слова: *текст, мовна діяльність, особистість, студенти, сигнальні системи, лінгвістичні характеристики мови, психологічні особливості мовних дій*

Введение

Проблемы личности, ее индивидуальных особенностей, возможностей их диагностики всегда актуальны для психологической науки и практики.

Личность как социальная сущность человека, в том числе личность языковая, выраженная в языке и через язык, которую определяют как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, целевой направленностью и т. д. (Fomina 2002), формируется на базе индивидуальных психофизиологических характеристик, прежде всего особенностей темперамента и сигнальных систем.

Однако специальных комплексных исследований соотношений психофизиологических характеристик и индивидуальных особенностей речевой деятельности языковых личностей явно недостаточно.

В рамках научной школы Н. А. Фоминой исследована выраженность в тексте таких характеристик личности, как саморегуляция, общительность, настойчивость, инициативность студентов (Н. А. Фомина-Мирошкина), общительность менеджеров и педагогов (А. Ю. Агапова), учителей-логопедов (А. Н. Леева), активность в различных сферах жизнедеятельности (И. В. Чивилева), своеобразие интеллекта (С. В. Елгина), темперамент старшеклассников и курсантов военного вуза (Л. А. Власова), ответственность (Т. М. Беспалова) и др.

В данной статье представлены результаты проведенного нами исследования соотношения сигнальных систем и особенностей речевой деятельности 100 студентов Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в возрасте 19–21 года (Fomina, Mirchetich 2013; Fomina, Mirchetich 2014). Их анализ демонстрирует, каким образом психофизиологические особенности индивида, служащие базой для формирования языковой личности, в частности доминирование той или иной сигнальной системы, проявляются в речи.

Методы исследования

Исследование соотношения сигнальных систем проводилось с помощью методики Б. Р. Кадырова, в соответствии с которой высокие показатели по шкалам «Активность», «Эмоциональность», «Образная память», «Воображение» указывали на преобладание первой, а шкал «Саморегуляция», «Воля» и «Аналитическое мышление» – второй сигнальных систем.

Комплексное исследование текстов-высказываний осуществлялось в рамках концепции целостного изучения лингвистических и психологических проявлений языковой личности в речевой деятельности Н. А. Фоминой (2002), которая базируется на теоретическом положении А. И. Крупнова о поликомпонентной, многомерно-функциональной организации актов поведения и деятельности человека, согласно которому любое действие человека как единица анализа различных психических явлений представляет собой системное, многопризнаковое (поликомпонентное) образование, включающее в себя функциональное единство мотивационных, эмоциональных, когнитивных, операциональных, регуляторных и результативных характеристик. Предложенная ею методика многоуровневого анализа текста (1992, 2002) позволяет исследовать собственно лингвистические (языковые, речевые, содержательно-смысловые) характеристики текста и психологические (мотивационный, динамический, продуктивный, эмоциональный, регуляторный и когнитивный) компоненты речевых действий (Fomina 2011).

Процедура исследования

Одной из самых общих особенностей индивида является принадлежность к тому или другому типу по соотношению сигнальных систем (Kadyrov 1990). Первая сигнальная система представляет собой врожденную структуру органов чувств и мозга животного и человека, а вторая свойственна только человеку, т. к. формируется в процессе его жизнедеятельности в социуме. Своеобразие соотношения сигнальных систем определяет многие индивидуальные особенности человека, в том числе его речевую деятельность (Fomina 2002).

У 32 % обследованных студентов было выявлено преобладание первой сигнальной системы, для которой характерны более высокие активность, эмоциональность, воображение на общеповеденческом и когнитивном уровнях (и, естественно, обобщенный показатель первосигнальности), у 23 % – доминирование второй сигнальной системы с более развитыми саморегуляцией, выражающейся в стремлении к порядку, логике, способности к концентрации, самоанализу, стрессоустойчивости, готовностью к произвольному напряжению, умением подчинять себя задачам и аналитически мыслить (и более высоким обобщенным показателем второсигнальности) и лица без явного доминирования какой-либо из систем (45 %), которым в равной степени свойственны те и другие характеристики.

Вышеназванные психологические особенности студентов с различным соотношением сигнальных систем нашли свое выражение в текстах как продуктах их речевой деятельности.

Языковой уровень текстов оценивался по их объему, лексической вариативности и насыщенности, т. е. количеству неповторяющихся и значимых

слов, а также нормативности речи. Лексический запас всех студентов, необходимый для выражения их мыслей в процессе общения, был примерно одинаков. Средний показатель объема текстов студентов с доминированием *первой сигнальной системы* составил 161,5 слово (при разбросе от 51 до 300 слов), а *второй* – 143 слова (при разбросе от 71 до 278 слов). Лексическая вариативность (количество однократно употребленных в высказываниях слов) у студентов первой из сравниваемых групп составила 69 %, а второй – 72 %; лексическая насыщенность (количество значимых слов) текстов студентов с доминирующей первой сигнальной системой – 83,5 %, а со второй – 82 %. При этом студенты с *ведущей первой сигнальной системой* допустили больше нарушений грамматической правильности, чем лица с доминированием 2 С. с. (4,7 % и 2,9 % соответственно) вследствие более развитой у них волевой сферы. В их высказываниях встречались орфографические («спектор», «сначала»), пунктуационные («сессия для студента, весьма занимательное время», «на мой взгляд, человек становится студентом после первой сессии»), речевые («для большая честь, что я являюсь студентом иностранных языков», «и наши силы приходят в норму»,) и грамматические («она *становиться...*», «всегда, произнося слово «студент», у меня в голове складывался определенный образ...»).

На *речевом уровне* рассматривались связность и комплексированность текстов-высказываний. Тексты всех студентов имели немного показателей связности (16 % от их объема у первосигнальщиков и 4,3 % у второсигнальщиков) и усложненности (20 % у представителей первой группы и 5,8 % – у второй). При этом их показатели у лиц с доминирующей второй сигнальной системой, как ни удивительно, оказались ниже, чем у «первосигнальщиков». Возможно, с одной стороны, это объясняется стремлением лиц с ведущей первой сигнальной системой к более широкому, целостному изложению материала, в другой, – отражением невысокого уровня развития речемыслительной деятельности у современных молодых людей, независимо от природной предрасположенности лиц с ведущей второй сигнальной системой к абстрактно-логическому мышлению, отличающемуся сложной мыслительной обработкой информации, в связи с тенденцией к формализации образования и его недостаточным вниманием к формированию навыков самостоятельного аналитического мышления обучающихся. Студенты использовали разнообразные средства связи: чаще всего союзы («и», «хотя», «да», «если», «что», «чтобы») и союзные слова («который»), иногда – интонацию («...за 10 минут нужно поесть, покурить, сходить в туалет...»), противопоставления («симпатии/антипатии») и др. Большое различие обнаружилось в показателях усложненности, составляющих). Среди усложняющих элементов были однородные члены предложения («...быть *ответственным, старательным, заинтересованным*», «и в то же время надо успевать заниматься любимыми делами, *потому что студент не должен ограничиваться только учебной деятельностью*»), причастные («человек, *пропустивший в своей жизни...*») и деепричастные («человек, *являясь студентом, переживает...*») обороты, сложные предложения («вообще, студенческая жизнь полна веселых событий: новые знакомства с людьми, с которыми у студента есть

общие интересы благодаря выбранной специальности...»), уточнения («...студент – это человек, который еще в какой-то степени зависит от родителей (*как правило*) и не полностью состоялся как личность», «многое зависит от отделения (*факультета*)»), повторы («а вообще, студенческие годы – *самые* лучшие и *самые* веселые») и др.

Анализ *содержательно-смысловых характеристик* речевой продукции проводился по использованию различных смысловых категорий и полноте рассмотрения ситуации, т. е. отражению ее денотатной схемы. Было обнаружено, что смысловые категории действия, придающие высказываниям динамический характер и выражающиеся глаголами («отвечать», «думать», «существовать») и деепричастными оборотами («...*просто играя в игры на мобильном*», «*услышав подсказку,...*»), чаще встречались у «первосигнальщиков», отличающихся поведенческой активностью (15 % и 12,5 %). В то же время студенты с доминированием второй сигнальной системы, которым свойственно абстрактно-логическое, аналитическое мышление, естественно, почти в 2 раза чаще, чем «первосигнальщики» (1,5 % и 2,9 %), употребляли сложные категории причины, следствия, условия и цели в простых («...*для чего* выбирает специальность», «иногда *ради этого* приходится прогуливать пары») и сложных («*поэтому многим студентам приходится искать дополнительные заработки*», «*поэтому студент всегда находит время...*», «...*если, конечно, они не платят за такое «обучение»*, «*целью захвата власти*», «не стала куратором, *чтобы...*», «студент сам рассчитывает свое время так, *чтобы успешно учиться...*») предложениях. При этом тексты студентов обеих групп содержали одинаковое количество смысловых категорий признака (17 % и 17,9 %) и состояния (0,6 % и 0,7 %), свидетельствующие об эмоциональности их авторов. Категории признака выражались прилагательными («*бессмысленный*», «*приятный*», «*студенческий*»), указательными и притяжательными местоимениями («*эти* годы», «*какой*», «*этот* статус», «*свой*»), наречиями («*абсолютно*», «*прилежно*», «*только*», «*даром*»), причастными оборотами («человек, *пропустивший в своей жизни...*»), порядковыми числительными («*первый*», «*третья* категория»). Студентами отмечались немногочисленные категории состояния («*я чувствую себя неловко*», «*очень приятно*», «*мне тяжело судить*»). Представителями обеих групп нечасто (4,1 % и 4,3 %) использовались категории времени, выраженные с помощью существительных («*прошлое и настоящее*»), прилагательных («*вчерашний выпускник*», «*будущий*»), наречий («*постоянно*», «*вечно*», «*теперь*»), числительных («*по 7 часов*», «*первые годы учебы*», «*во втором семестре 4 курса*», «*за 10 минут*»), предложных словосочетаний («*в течение семестра*»). Еще реже в их текстах встречались смысловые категории пространства (2,4 % и 2,8 %), передающиеся наречиями и предлогами («*рядом*», «*здесь*», «*в вузе*», «*вокруг него*», «*в душе*»).

При этом высказывания студентов обеих групп были посвящены рассмотрению одной, редко двух денотативных единиц заданной ситуации: чаще всего при описании они затрагивали такие наиболее очевидные, простые и понятные ее

сторони, как характеристика студентов, их внешний вид, типология или особенности студенческой жизни, либо рассуждали на заданную тему («*Студент – это человек, обладающий активной жизненной позицией, стремящийся к успеху...*»), «*Кто такой студент? Мы часто задаем себе этот вопрос...*»).

Кроме того, при продуцировании речевых высказываний проявились особенности мотивационной, эмоциональной, регулятивной и когнитивной сфер студентов с доминированием различных сигнальных систем.

Мотивационный уровень оценивался по выбору себя или другого в качестве основного действующего лица, употреблению личных и притяжательных местоимений, глаголов 1-го лица, а также коммуникативной ориентированности текстов.

Обсуждение результатов

Было установлено, что в большинстве всех высказываний отсутствовала ярко выраженная эгоистическая или альтруистическая мотивация студентов. В центре повествований были рассуждения общего характера о студенческой жизни, специфических особенностях студенческого возраста, процесса обучения в вузе и т. д. Они охотнее писали об обобщенном образе студента, лишь иногда затрагивая собственный опыт и мало внимания уделяя окружающим людям («*Многие всю жизнь с улыбкой на лице вспоминают свои студенческие годы*»), «*Есть некоторые особенности, отличающие студента от школьника*», «*Помимо учебы у студента бурная жизнь*», «*Многие считают, что студенчество...*»). Только у 11 % студентов с ведущей первой и 13 % с доминирующей второй сигнальной системой в текстах, посвященных описанию собственных переживаний, преобладала эгоцентрическая мотивация, выражающаяся в употреблении личных и притяжательных местоимений, глаголов 1-го лица («*А еще я поняла, что я – меланхолик (процентов 90 %), так как очень чувствительный и творческий человек*», «*Тем более, у меня сегодня день рождения...*» «*задаешь себе вопрос: «зачем я поступил на этот факультет?»*», «*свой*», «*сам*», «*я считаю*» «*...я могу получить хорошие знания языка*», «*для меня студент – это...*», «*мы чувствуем...*»). Еще у меньшего количества студентов обеих групп встречалась коммуникативная ориентированность текстов, указывающая на их мотивационную направленность вовне, на общение с окружающими людьми. Хотя показатели, естественно, были выше у лиц с преобладанием *первой сигнальной системы* (3,7 %), чем со второй (2,3 %). Авторы использовали вопросительные («*Почему ты выбрал этот вуз?*», «*Но кто ее потерял?*» «*Какой это студент, который университет месяцами не видит?*»), восклицательные («*Мы – студенты!*», «*Дзынь! Пора вставать, студент!*») предложения, прямое обращение к читателям («*Спасибо еще раз и удачи Вам!*», «*Давайте попробуем разобраться!*»).

Эмоциональный компонент речевых действий студентов оценивался по эмоциональной насыщенности и окрашенности текстов теми или иными эмоциями, а также частоте использования категорий размерности и оценочности, свидетельствующих об их эмоциональности. В текстах студентов с доминированием *первой сигнальной системы*, как и у лиц с доминированием *второй*,

содержалось немного (7,5 % и 7,4 % соответственно) эмоционально насыщенных лексических единиц и фраз, хотя отдельные тексты (15,6 %) отличались повышенной эмоциональностью. При этом в них отражалось более частое переживание стенических эмоций и чувств («с доброй счастливой улыбкой», «веселый», «Это рай для студента», «приятное»), чем астенических («надоедать», «отвращение», «безвольное существо», «не так уж легко»). Студентами использовались такие средства выразительности речи, как эпитеты («золотое время», «драгоценная», «чудесная студенческая пора», «прекрасные человечки»), преуменьшение или литота («человечки»), олицетворение («...внеучебная деятельность, ... которая дарит...»), «время пролетает, оно неумолимо»), аллегория («...ты, как рыба, не способная метать драгоценную черную икру»), гипербола («громады учебников», «еда – это то, о чем думает студент каждую минуту своей жизни», «это героизм – поест за 10 минут»), фразеологические единства («испытывать угрызения совести», «выходить боком», «что есть мочи», «от сессии до сессии живут студенты весело», «сидеть без дела»), риторический вопрос («Много ли?»), ирония («А уж если оно (студент – прим. автора) не сделало домашнюю работу впервые за пять лет – то пиши пропало», «навык «ввалиться» в аудиторию так, чтобы преподаватель еще порадовался, что студент вообще появился»), парадокс («Можно сказать, что жизнь современного студента одновременно сложнее и проще жизни студента прошлых лет»), противопоставление («однако, с другой стороны...», «а некоторые, наоборот, ходят только на сессию...»), «симпатии/антипатии»), аббревиатура («вуз», «ИИЯ»), эллипсис («две главные проблемы студента – нехватка времени и денег», «вуз – отличная возможность развить старые таланты и открыть новые»), инверсия («по вечерам идут студенты...», «студент – это существо вообще живучее»), сравнение («ходила по университету, как по Храму...»), «...ты, как рыба...»), «...как лучик»), каламбур («студент сразу должен взять себя в руки, чтобы потом не хвататься за голову»), междометия («О!»), сниженная лексика («шарашкина контора», «не пойми чем», «тупеет»), бессоюзие («бежишь, учишься, общаешься – быстро-быстро!»), «нет цели – нет учебы»), сравнительная и превосходная степени прилагательных («удобнее», «легче», «самое главное», «самое интересное время»), анафора («студентом не рождаются, студентом становятся»), параллелизм («трудоголик посещает институт несмотря ни на погоду, ни на лень, ни на болезнь», «здесь все – друзья, которых ценю, преподаватели, которых уважаю, знания, которые хочу получить, примеры, которым хочу следовать»), студенческий сленг («зубрить», «автомат»). Кроме того, и теми и другими лишь иногда использовались категории размерности, выраженные существительными («весь объем трудностей», «большинство»), прилагательными («многочисленные», «мелкий», «в особо крупных размерах», «в более раннем возрасте»), наречиями («очень сложно», «много»), и оценочности («самое счастливое время», «самое интересное время», «слишком», «...это здорово, «достаточно»). Отсутствие выраженной эмоциональности речи было естественно для лиц с доминированием второй сигнальной системы, а у «первосигнальников» оно может объясняться

прагматичністю сучасного суспільства, а також невисоким рівнем розвитку навичок речової діяльності, проявляючимся не тільки в її неточності, невисокій зв'язності, нелогічності, но і невыразительності.

Регулятивні характеристики студентів оцінялись по наявності або відсутності волевих зусиль, прагнень до планування і аналізу дій і речовому самоконтролю. Не дуже висока внутрішня саморегуляція *першої групи* студентів проявилася в рідкому використанні глаголів повинності «повинен», «потрібно», «немає», «слід вміти», не вираженості прагнень до планованості (лише у 2,3 %) і аналізу дій (1 %) або проявлень сили волі (0,8 %). У 19 % цієї групи, як і очікувалося, відсутній план висловлювання. Лише у окремих з них про речовий самоконтроль процесу викладу думок свідчували вступні слова («з'являються, *конечно*, нові знайомства (*інтересні і не дуже*)»), «*а взагалі*, бути студентом...», «*к прикладу*», «це час безтурботності, *з однієї сторони*, і проявлення себе як особистості, *з іншої*») і пропозиції («як ні дивно»). В окремих (9 %) висловлюваннях «*перво-сигнальників*» помічалося відсутність чіткої структури тексту (наприклад, відсутність вступу), розглядалася тільки одна сторона питання при посиланні на загальний огляд (при наявності вступної конструкції «з однієї сторони», не було продовження «з іншої сторони»). В той час як у осіб з ведучою *другою сигнальною системою* показателів сформованості волевої сфери було більше. Вони демонстрували схильність до проявлень сили волі (1,1 %) («іноді буває *трудно, не легко*; ...уже сьогодні йому *потрібно* вирішувати, куди піти працювати...»), «це *потрібно* тобі, а не комусь-то іншому») і аналізу (1 %) («я думаю...»), використовували уточнюючі («*перша, так сказати*, категорія...; *і, нарешті, третя категорія*; інтерес до іноземними мовами завжди, але було недостатньо знань (*після дерев'янської школи*)...») і посилюючі конструкції, свідчуючі про речовий самоконтроль (2 %) процесу формулювання і викладу думок. Створили тексти відповідно до планів («1. *Поняття «студент»*, 2. *Недостатки студентського життя*, 3. *Переваги студентського життя*»), що свідчувало про розвиток у них механізму внутрішньої мови, т. є. внутрішнього програмування висловлювання і аналітичного мислення (2,3 %). Лише у 3 % з них було помічено деяке порушення логіки. Наприклад, в одному тексті пункту плану «Чого хочуть досягти» відповідав опис студентських років «як найкращих і найвеселіших...»). Окремі студенти проявляли схильність до проявлень сили волі («іноді буває *трудно, не легко*; ...уже сьогодні йому *потрібно* вирішувати, куди піти працювати...»), «це *потрібно* тобі, а не комусь-то іншому», він повинен», «йому доводиться..., необхідно...»), аналізу («я думаю..., студенти наших днів діляться на три категорії: те, хто йде дійсно для того, щоб оволодіти знаннями..., зубрилки, які працюють тільки на отримання хорошого оцінки, і «золота молодь», які приходять в інститут похвалитися машинами, одягом...»).

Особливості *когнітивної сфери* студентів проявлялись в переважному описанні або осмисленні заданої теми. 84 % текстів осіб з домінуванням

первой сигнальной системы представляли собой подробное описание студента, его жизни и функций и только 12,5 % – осмысление, а студентам с преобладанием *второй сигнальной системы*, наоборот, была свойственна склонность к рассуждению, что говорит о развитости аналитического мышления. Большинство их текстов-высказываний представляли собой осмысление заданной ситуации, рассуждения о том, как надо учиться и веселиться, следует ли работать во время обучения и т. д.

Выводы

В текстах-высказываниях нашли отражение психологические особенности их авторов, обусловленные соотношением сигнальных систем. Так, многословность, коммуникативная ориентированность текстов студентов с доминированием *первой сигнальной системы* при достаточном количестве нарушений грамматической правильности свидетельствовали об их направленности на речь, а не на языковую систему; наиболее частое использование смысловых категорий действия и признака – об их активности, динамичности и эмоциональности; редкие проявления склонности к планированию, анализу действий, проявлениям силы воли, речевому самоконтролю – о невысокой внутренней саморегуляции; преимущественная описательность – о более развитом образном, нежели словесно-логическом мышлении.

В небольшом объеме, невысокой коммуникативной ориентированности, выразительности, эмоциональности текстов студентов с преобладанием второй сигнальной системы нашли отражение характерные для них невысокие активность, эмоциональность и воображение; в небольшом количестве незначимых слов и повторений, грамотности, использовании сложных причинно-следственных и условно-целевых смысловых категорий, связности текстов, отсутствии в них нарушений логики и целостности, множестве рассуждений на заданную тему, склонности к планированию и анализу действий – саморегуляция, сила воли и аналитическое мышление.

Литература

References

1. Kadyrov, B. R. (1990). *Sposobnosti i Sklonnosti* [Abilities and Tendencies: A Psychophysiological Research]. Tashkent: Fun.
2. Fomina, N. A. (2002). *Svoistva Lichnosti i Osobnosti Rechevoi Deyatelnosti* [Personality Features and Speech Activity Peculiarities]. Ryazan: Uzorochye.
3. Fomina, N. A. (2011). *Kompeksnoye izucheniye proyavleniy lichnosti v rechevoy deyatelnosti* [A complex study of personality manifestation in speech activity]. *Psychological Prospects*, 18, 257–270.
4. Fomina, N. A., Mirchetich, M. A. (2013). *Lingvisticheskiye i psikhologicheskiye kharakteristiki produktov rechevoy deyatelnosti studentov s preobladaniem pervoy signalnoy sistemy* [Linguistic and psychological characteristics of speech activity products of students with the first signaling system domination]. *Psikholingvistyka*, 14, 152–163.
5. Fomina, N. A., Mirchetich, M. A. (2014). *Lingvisticheskiye kharakteristiki tekstov i psikhologicheskiye osobennosti rechevykh deystviy studentov s preobladaniem vtoroy signalnoy sistemy* [Linguistic features of texts and psychological characteristics of speech activity products of students with the second signaling system domination] *Vestnik RUDN. Series Psychology and Pedagogy*, 1, 60–67.

Олена Фролова

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
alona_frolova@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ КОНЦЕПТУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Received March, 15, 2014; Revised March, 27, 2014; Accepted April, 17, 2014

Анотація. У статті висвітлено сутність конструкту організаційної ідентичності та значення його формування і для працівника, і для установи. Обґрунтовано актуальність його дослідження з позиції психолінгвістичного підходу, зокрема встановлено особливості застосування одного з найпотужніших засобів дискурсивного аналізу – метафор як феномену взаємодії мови, мислення та соціального оточення індивіда. Представлено класифікацію метафор, яку запропонували Дж. Лакофф і М. Джонсон, визначено сутність і зміст кожного різновиду (концептуальних, онтологічних, орієнтаційних). Обґрунтовано доцільність використання саме концептуальних метафор для ґрунтовного вивчення особливостей змісту конструкту організаційної ідентичності особистості. Представлено результати емпіричного вивчення змісту організаційної ідентичності працівників державних та приватних організацій шляхом розподілу, на основі контент-аналізу, відтворених досліджуваними асоціацій за встановленими тематичними категоріями (метафори життя, роботи, сім'ї, матеріального статку та транспорту). Наведено особливості розподілу метафор за категоріями залежно від тривалості трудового стажу в кожній із вибірок. Виявлено значущі відмінності прояву досліджуваного феномену в співробітників установ різних форм власності залежно від тривалості стажу.

Ключові слова: *організаційна ідентичність, державні й приватні організації, метафора.*

Frolova, Olena. Conceptual Metaphor as a Means of the Organizational Identity Manifestation.

Abstract. The article represents the essence of the organizational identity concept, and the importance of its forming both for an employee and an organization. It is argued the actuality of its research from psycholinguistics approach. In particular, the peculiarities of metaphors use as the phenomenon of language, thinking and social environment of the individual and one of the most powerful instruments of a discursive analysis were identified. The metaphor classification introduced by G. Lakoff and M. Johnson was represented. The issue and content of each of the types (conceptual, ontological and orientational metaphors) were defined. The advisability of use of conceptual metaphors for peculiarities of organizational identity concept study was explained. The material represents results of empirical research of the organizational identity concept of public and private organizations' employees, made with the help of division, basin on concept analysis, metaphors named by the investigated audience with accordance to the identified categories (metaphors of life, work, family, prosperity and transport). The peculiarities of category division of the metaphors depending on a tenure in each of the excerpts were represented. Important differences of the studied phenomenon within employees of organizations of different ownership types, depending on the workers' tenure were identified.

Keywords: *organizational identity, state and private ownership organizations, metaphor.*

Фролова Олена. Концептуальная метафора как средство выражения концепта организационной идентичности.

Аннотация. В статье освещены сущность конструкта организационной идентичности и значение его формирования как для работника, так и для учреждения. Обоснована актуальность его исследования с позиции психолингвистического подхода, в частности установлены

особенности применения одного из самых мощных средств дискурсивного анализа – метафор как феномена взаимодействия языка, мышления и социального окружения индивида. Представлена классификация метафор предложенная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, определена сущность и содержание каждой разновидности (концептуальных, онтологических и ориентационных метафор). Обоснована целесообразность использования именно концептуальных метафор для основательного изучения особенностей содержания конструкта организационной идентичности личности. Представлены результаты эмпирического изучения содержания организационной идентичности работников государственных и частных организаций путем распределения, на основе контент-анализа, воспроизведенных исследуемыми ассоциаций по установленным тематическим категориям (метафоры жизни, работы, семьи, материального достатка и транспорта). Представлены особенности распределения метафор по категориям в зависимости от продолжительности трудового стажа в каждой из выборок. Выявлено значимые различия проявления исследуемого феномена у сотрудников учреждений различных форм собственности в зависимости от стажа.

Ключевые слова: организационная идентичность, государственные и частные организации, метафора.

Вступ

Актуальність проблеми ідентичності особистості простежується вродовж усієї історії людства. Активна ж теоретичне та емпіричне розроблення цієї проблематики розпочалося порівняно нещодавно, у 60-х рр. минулого століття. Починаючи з 70-х років, конструкт ідентичності зайняв міцні позиції у колі наукових інтересів представників різних шкіл та напрямків психології, доповнюючи, уточнюючи, а часто й підміняючи собою більш традиційні поняття «Я»-концепції, «Я»-образу, самості.

Очевидно, що поняття «особистісна ідентичність» має сенс лише в системі суспільних відносин, тобто в межах концептуалізації взаємодії в діаді «Я – Інший». Відтак інтенсивні трансформації, складність і багатогранність функціонування сучасного суспільства, які активно впливають на формування цього особистісного конструкту, вимагають всебічного та ґрунтового осмислення саме його соціального аспекту. Так, тип соціальних відносин – один із критеріїв для визначення видів ідентичності, зокрема релігійної, політичної, етнічної та ін.

Одне з найважливіших місць у житті особистості, на нашу думку, посідають трудові відносини. Оскільки ж трудова діяльність здійснюється в межах певної організації, то особливий інтерес складає вивчення особливостей взаємодії в системі «індивід – організація». У науковій літературі така проблематика найчастіше досліджується за допомогою конструкту організаційної ідентичності як особистісного утворення, що виявляється в усвідомленні причетності до трудового колективу, емоційній прив'язаності до нього та прийнятті його цінностей і цілей на рівні поведінки.

Організаційна ідентичність має не лише велике суб'єктивне значення для працівників, задовольняючи їх базові потреби в належності до групи, безпеці, самоцінності, особистісній цілісності, а й виступає інструментом, що забезпечує ефективну життєдіяльність та стабільність установи, здійснюючи роль ефективного механізму управління її персоналом. Тому потреба дослідження психологічних

особливостей явища ідентичності для оптимізації діяльності організацій різних форм власності очевидна.

Водночас, слід звернути увагу, що пристосування установ державного та приватного сектора до нових ринкових умов приводить до виникнення особливих рис у їхньому функціонуванні, а відповідно – у процесі формування організаційної ідентичності співробітників. Отже, потреба формування і розвитку ефективних організацій різних форм власності, зростання інтересу управлінців до питання організаційної ідентичності як до інструменту оптимізації діяльності установи зумовлює актуальність цього наукового дослідження.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали положення та принципи теорії соціальної ідентичності та соціальної самокатегоризації (А. Тешфел, Дж. Тернер); дослідження організаційної ідентичності на вітчизняних підприємствах (Т. Ю. Базаров, М. Ю. Кузьміна, С. А. Ліпатов, Л. В. Засекіна); положення теорії Д. Лаккофа.

Мета роботи полягає у встановленні особливостей організаційної ідентичності працівників державних і приватних установ.

Організаційна ідентичність, на нашу думку, – результат когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником певної організації, що виражається не лише через екстралінгвальні фактори (значима поведінка, яка відображається в доступних почуттєвому сприйняттю формах), а й мову суб'єкта. Тому вважаємо доцільним використання психолінгвістичного підходу до вивчення організаційної ідентичності, у межах якого останню трактують як комплексний дискурс, що породжується комунікативною взаємодією різних суб'єктів.

Відтак основні завдання дослідження: вивчити особливості організаційної ідентичності працівників державних і приватних організацій за допомогою психолінгвістичного методу – метафор; визначити особливості концептуальних метафор працівників відповідно до стажу.

Методи дослідження

Для розв'язання сформульованих у дослідженні завдань було застосовано такі методи: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових досліджень із проблем організаційної ідентичності; емпіричні – спостереження, бесіди, психолінгвістичний аналіз за допомогою методу метафор.

Процедура дослідження

Одним із найпотужніших засобів дискурсивного аналізу є метафора – спосіб пізнання, структурування та пояснення світу; механізм, за допомогою якого людина сприймає абстрактні поняття й оперує ними як дискретними сутностями на основі фізичного досвіду. Дж. Лакофф і М. Джонсон пропонують виділяти три види метафор: концептуальні, онтологічні й орієнтаційні. В основі концептуальних метафор лежать когнітивні моделі – стереотипні образи, за допомогою яких організовується досвід, знання про світ. Вони структурують світосприйняття людини й детермінують інтерпретацію нею дійсності. Провідні особливості концептуальних метафор – їхні інтерактивні характеристики, оскільки вони

виражають взаємодію особистості з фізичним і соціальним світом. Отже, саме концептуальні метафори відображатимуть досвід взаємодії особистості з організацією та особливості усвідомлення своєї належності до неї (Lakoff, Johnson 1980).

Досвід оперування матеріальними об'єктами створює основу для широкого спектра різноманітних онтологічних метафор, які концептуалізують абстрактні категорії через окреслення їх кордонів у просторі як предметних сутностей або за допомогою персоніфікації. Отже, метафори цього типу демонструють розуміння досвіду людини в термінах об'єктів і субстанцій навколишнього світу, визначаючи обриси та фізичну природу абстрактних понять. Онтологічні метафори використовують для розуміння подій, дій, занять і станів.

Орієнтаційні метафори визначають розміщення абстрактних понять у просторі й задають знайомі людині просторові орієнтири, зіставляючи «верх–низ», «усередині–зовні», «спереду–заду», «центральний–периферійний».

На думку Дж. Лакоффа, поняття система особистості, у межах якої вона мислить і діє, за своєю природою метафорична. Такий підхід дає змогу остаточно вивести метафору за межі винятково мовної системи й трактувати її як феномен взаємодії мови, мислення та соціального оточення індивіда. Відтак вважаємо, що вираження працівником ставлення до власної організації в метафоричній формі репрезентує зміст ідентичності.

Для визначення особливостей організаційної ідентичності представників державних і приватних організацій за допомогою метафор було сформовано вибірку із 80 осіб, серед яких – 40 працівників Волинської обласної клінічної лікарні, 20 працівників підприємства «Модерн-Експо», 20 співробітників корпорації «Тигрес» віком від 20 до 61 року. З них 40 % – чоловіки, 60 % – жінки.

На першому етапі дослідження учасникам вибірки було запропоновано продовжити речення: Моя установа (організація, місце роботи) – це... Якісну та кількісну обробку результатів психолінгвістичного вивчення метафори здійснювали за допомогою контент-аналізу, на основі якого надані працівниками асоціації було згруповано в такі тематичні категорії: метафори життя, роботи, сім'ї, матеріального статку, транспорту.

До метафор життя належали такі: моя установа – це життя на «полі бою»; місце самореалізації; шумний вулик, де можна задовольнити свої амбіції; справа всього життя; щабель розвитку; місце, у якому проводжу значну частину часу; життя як на вулкані, який періодично «прокидається».

У категорії метафор сім'ї трапляються такі: моя установа – це сім'я, у якій кожен почувається захищено, спокійно й надійно; мій другий дім; рідні люди; родина, яка завжди готова підставити надійне плече; дружній колектив; згуртована команда близьких людей.

До метафор роботи належали такі асоціації досліджуваних: моя установа – це моє робоче місце; потік роботи; мій професійний обов'язок; команда професіоналів; приклад надання послуг вищого рівня; моя кар'єра; колектив різних людей, які працюють і виконують свої обов'язки; важка та виснажлива праця. До категорії

метафор матеріального статку включено такі відповіді: моя установа – це джерело доходу; гроші за виконану роботу; заробітна плата потрібна для життя. До метафор транспорту належали: моя установа – це автомобіль, що мчить до цілі; великий човен; потяг, у якому перебуває багато людей.

Відсотковий розподіл концептуальних метафор у вибірках представників державних і приватних організацій виявився нерівномірним. Метафори, запропоновані працівниками державних установ, розподілилися за виділеними тематичними категоріями так: найбільша частка (40 %) припадає на досліджуваних, які ототожнюють організацію, у якій працюють, із власним життям. Значна частина (25 %) осіб, які склали вибірку, запропонували метафори, що об'єдналися у категорією сім'ї. 12,5 % досліджуваних розглядають організацію через призму категорії транспорту. Значно менша частка метафор представлена категоріями матеріального статку (7,5 %) та роботи (7,5 %). До жодної з визначених тематичних груп не ввійшли відповіді досліджуваних: моя установа – це місце, де можна отримати нові знання; перевірка на витривалість; мої обов'язки.

Більшість працівників приватного сектора, на відміну від співробітників державних установ, схильна виражати своє ставлення до організації за допомогою метафор роботи. 20 % досліджуваних запропонували метафори, які належать до тематичної категорії матеріального статку. Значна частка метафор представлена категоріями життя та сім'ї (17,5 %). 12,5 % отриманих відповідей засвідчують характеристику досліджуваними своєї причетності до організації в межах категорії транспорту. Решта метафор: моя установа – це широке коло можливостей; нові знайомства – не були включені до жодної з тематичних категорій.

Для вивчення психологічних особливостей корпоративної ідентичності працівників державних і приватних організацій відповідно до тривалості трудового стажу досліджуваних було розподілено на п'ять груп. Сегментація груп відбувалася згідно з такими характеристиками: I діапазон – 0–5 років стажу роботи; II – 6–10 років; III – 11–15 років; IV – 16–20 років; V – 20 і більше. Відсотковий розподіл працівників залежно від стажу представлено в табл. 1.

Таблиця 1

**Відсотковий розподіл досліджуваних відповідно до тривалості
трудоного стажу**

Тривалість стажу	% працівників державних установ	% працівників приватних установ
0–5	20	32,5
6–10	17,5	20
11–15	22,5	17,5
16–20	17,5	12,5
21 >	22,5	17,5

Проаналізуємо результати дослідження особливостей використання метафор різних категорій працівниками державного сектора залежно від тривалості професійної діяльності в організації (див. рис. 1).

Більшість працівників зі стажем 0–5 років схильні виражати своє ставлення до установи за допомогою метафор категорій життя та сім'ї (відповідно, 37,5 % і 37,5 %). Частина досліджуваних, які належать до цієї групи, представили метафори транспорту (12,5 %). Метафори, запропоновані співробітниками зі стажем від 6 до 10 років, рівномірно розподілилися за категоріями сім'ї (28,5 %), роботи (28,5 %), матеріального статку (28,5 %), і лише 14,2 % відповідей було віднесено до тематичної групи життя. Найбільший відсоток досліджуваних, які працюють в організації 11–15 років, розглядають свою належність до неї через призму метафор життя (33,3 %).

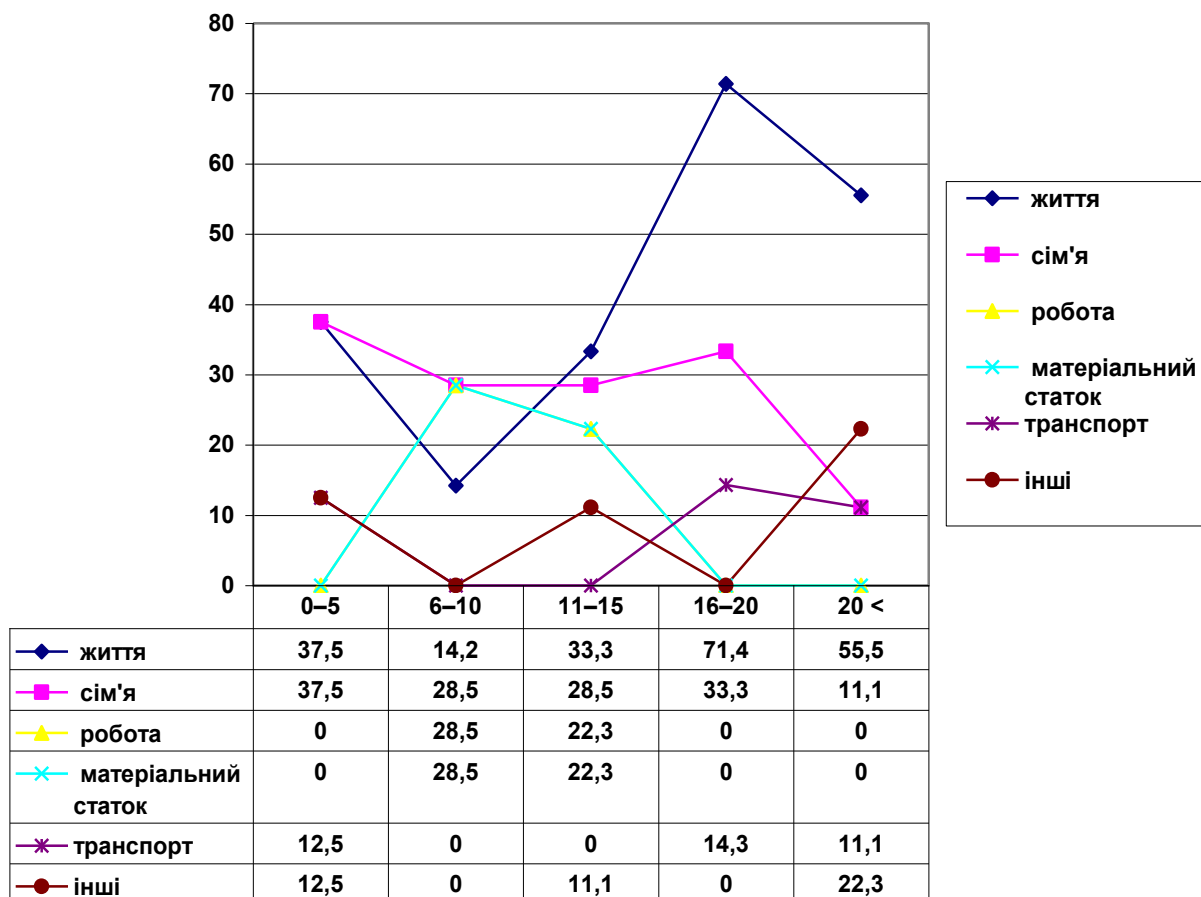


Рис. 1. Відсотковий розподіл метафор представлених працівниками державних організацій

28,5 % осіб запропонували метафори категорії сім'ї, і однакова кількість (відповідно, 22,3 % і 22,3 %) працівників звернулися до категорії роботи та матеріального статку. У межах групи досліджуваних зі стажем від 16 до 20 років найбільша частина метафор представлена категорією життя (71,4 %), менший відсоток – категоріями сім'ї (33,3 %), транспорту (14,3 %). У групі осіб, які працюють в організації понад 21 рік, як і у двох попередніх, найвищим відсотковим показником представлена категорія життя (55,5 %); менша кількість метафор об'єдналась під категоріями сім'ї (11,1 %) і транспорту (11,1 %).

Результати дослідження, отримані у вибірці працівників приватних організацій, суттєво відрізняються (див. рис. 2). Аналіз відповідей співробітників зі стажем до п'яти років засвідчує про те, що більшість із них (38,5 %) пояснюють

свою належність до організації за допомогою метафор матеріального статку, 23 % – за допомогою метафор сім'ї, 15,4 % використали метафори роботи. Однакова кількість досліджуваних звернулися до категорій життя і транспорту (відповідно, 7,7 % і 7,7 %). Найбільшим відсотком у групі осіб, які працюють в установі впродовж 6–10 років, представлено метафори транспорту (37,5 %); інші категорії виявилися менш чисельними (життя – 12,5 %; сім'ї – 25 %; роботи – 12,5 %; матеріального статку – 12,5 %).

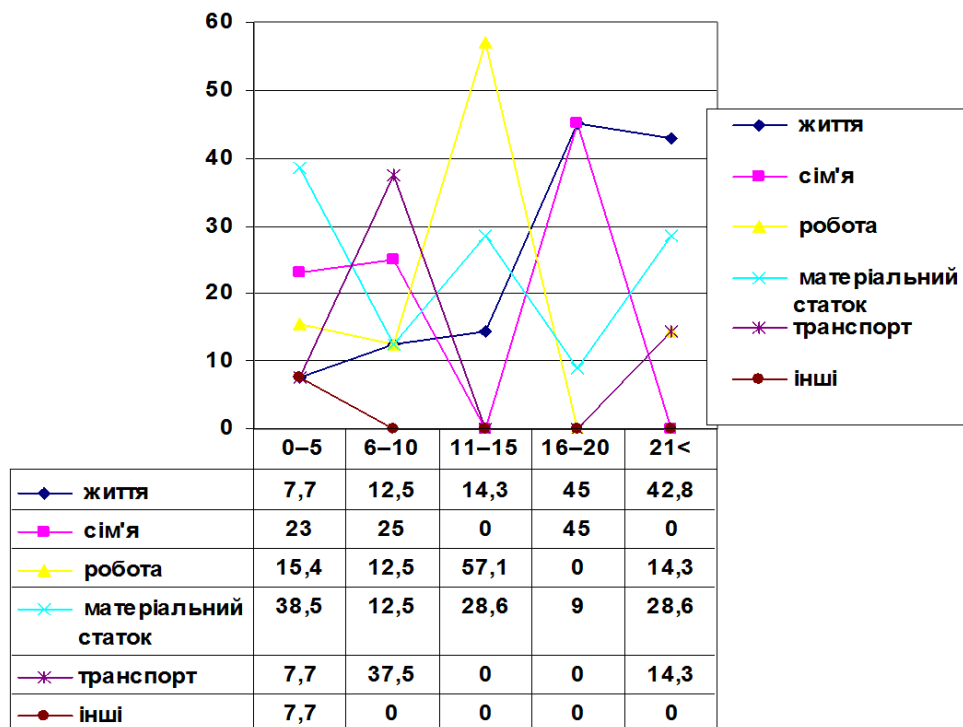


Рис. 2. Відсотковий розподіл метафор, представлених працівниками приватних організацій

Працівники зі стажем від 11 до 15 років найчастіше описували свою належність до організації в межах метафор роботи (57,1 %), рідше – метафор життя (14,3 %) та матеріального статку (28,6 %). Серед досліджуваних, які працюють в організації 16–20 років, найбільш поширеними виявились метафори життя (45 %) і сім'ї (45 %), проте інколи застосовувалися метафори транспорту. Працівники зі стажем понад 21 рік досить часто ототожнюють свою організацію з власним життям (42,8 %); рідше схильні виражати своє ставлення до неї в межах тематичних категорій роботи (14,3 %), матеріального статку (28,6 %) і транспорту (14,3 %).

Висновки

Результати емпіричного вивчення особливостей організаційної ідентичності співробітників державних і приватних організацій засвідчують, що, попри існування спільних категорій метафор у двох досліджуваних групах, міра їх представленості відмінна. Це дає змогу зробити висновок про наявність відмінностей у змісті їхньої організаційної ідентичності. Очевидна і відмінність

особливостей організаційної ідентичності працівників державного та приватного сектора залежно від тривалості стажу. У вибірці працівників державних організацій чітко вираженими на більшості проміжків трудового стажу є метафори життя. Лише на початку професійної діяльності простежується порівняння своєї організації із сім'єю, а у представників приватних установ цей спектр доповнюється ще й тематичними категоріями матеріального статку, роботи і транспорту. Відтак процес формування ідентичності співробітників приватних установ більш динамічний і передбачає перехід від ідентифікації працівників з організацією на рівні зовнішніх атрибутів до ототожнення організації з власним життям та сім'єю.

Література

References

1. Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Олена Галапчук-Тарнавська

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
o.tarnavska@ukr.net

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ

Received March, 13, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted April, 2, 2014

Анотація. У статті проаналізовано вікові особливості розвитку комунікативної компетентності в онтогенезі. Комунікативна компетентність – базове поняття для розуміння соціальної комунікації. Сама компетентність у мові є результатом розвитку її застосування, і лише внаслідок активного відображення дійсності й активного спілкування в дитини виникає розуміння мови. Схарактеризовано стратегічну комунікативну компетентність дітей у симетричній та асиметричній мовленнєвих ситуаціях переконання. У спонукальній мовленнєвій ситуації переконання стратегії виступають як стратегії гнучкого типу в асиметричних ситуаціях спілкування, коли ініціатором бесіди виступає дорослий, і як стратегії гнучкого й м'якого типів, коли це діти/підлітки. Стратегія переконання полягає в тому, щоб переконати співрозмовника прийняти певний погляд, переконати адресата в його правоті. Ця стратегія реалізується через універсально-вікові тактики повтору, удаваного визнання мовцем авторитетної для адресата людини, спростування слів адресата. Преферентно-віковими для дорослих є тактики «урівнювання», виправдовування дій третьої особи, тактика умовних речень, заборони дії, підхвату ключового слова.

Ключові слова: вік, комунікативна компетентність, стратегія, тактика, мовленнєва ситуація переконання.

Halapchuk-Tarnavska, Olena. Age Peculiarities of Communicative Competence Development in Ontogenesis.

Abstract. The article reveals the age peculiarities of development of communicative competence in ontogenesis. The notion of communicative competence is defined. Formation and development of

conversational competence of a child is influenced by family, school and peers. Communicative competence presupposes four types of skills and knowledge: grammar, sociolinguistic, discursive and strategic. Strategic communicative competence of children is analyzed in the symmetrical (in which age, social status and social role of interlocutors are equal) and asymmetrical speech situations of convince (in which communicants are not equal in the abovementioned parameters). Strategy is understood as speech/ not speech actions that are aimed at reaching communicative goal and are flexible in the asymmetrical speech situations and both soft and flexible in the symmetrical speech situations. The strategy to persuade the interlocutor is realized by the age-neutral tactic of repetition and tactic of refuting; age-preferential tactics of counterbalancing, «catching» the key word, prohibition and using conditionals is utilized by adults in asymmetric situations.

Keywords: *age, communicative competence, strategy, tactics, speech situations of convince.*

Галапчук-Тарнавская, Елена. Возрастные особенности развития коммуникативной компетенции в онтогенезе.

Аннотация. В статье рассматриваются возрастные особенности развития коммуникативной компетенции в онтогенезе. Дается определение коммуникативной компетенции и её составляющих как базового понятия социальной коммуникации. Анализируется стратегическая коммуникативная компетенция детей в симметрических и асимметрических ситуациях убеждения. В побуждающей речевой ситуации убеждения стратегии выступают стратегиями гибкого типа в асимметрических ситуациях общения, когда инициатор беседы – взрослый и стратегиями мягкого/гибкого типа, когда это – дети/подростки. Стратегия убеждения предполагает убеждение собеседника принять определенную точку зрения, убедить адресата в его правоте. Такая стратегия реализуется через универсально-возрастные тактики повтора, кажущегося признания говорящим авторитетного для адресата человека, опровержения слов адресата. Преферентно-возрастными для взрослых есть тактики «уравнивания», оправдания действий третьего лица, тактика условных предложений, запрещения действия, подхвата ключевого слова.

Ключевые слова: *возраст, коммуникативная компетенция, стратегия, тактика, речевая ситуация убеждения.*

Вступ

Онтогенез мовної здатності, як зазначає О. О. Леонтьєв (Leontyev 1999: 175), є надзвичайно складною взаємодією, з одного боку, процесу спілкування дітей і дорослих, процесу, який розвивається поетапно; з іншого боку – процесу розвитку предметної та пізнавальної діяльності дитини.

Проблема вікових особливостей розвитку комунікативної компетентності в онтогенезі не вперше виступає предметом дослідження в сучасній лінгвістиці (Gvozdev 1990, Leontyev 1972, Shakhnarovich 1990, Vygotsky 1972).

Так, Х. Гелфрік (Helfric 1979: 63–99), досліджуючи фонологічні, синтаксичні й екстралінгвістичні компоненти вікових маркерів, розрізняє вікові маркери відправника інформації – адресанта та вікові маркери отримувача інформації адресата. Він також виділяє три стадії синтаксичного розвитку дитини: однослівне висловлення (у віці одного року), двослівне висловлення (у віці від 18 до 20 місяців), трислівні фрази (починаючи з 20 місяців).

Узагалі в розвитку дитячого мовлення на кожному етапі бачимо самодостатню систему, яка лише на завершальному етапі наближається до системи мови дорослих. Більшість дослідників, які аналізують мовленнєву діяльність людини, концентрують увагу на розвитку здатності дитини висловлювати прохання. Загальноприйнято, що типовим проханням дворічної дитини є *More milk*. Аналізуючи перші двокомпонентні висловлення дітей, Д. Макніл (McNeil 1996:

36) виділив два класи слів: слова «стрижневого» класу (*pivot class words*) і слова «відкритого» класу (*open class words*). Наприклад, у висловлюванні *More milk* перший елемент належить до «стрижневого» класу (тобто є предикатом), а другий елемент – до «відкритого» класу (тобто є об'єктом). У цей період слова поєднуються саме як лексеми, тобто їх граматична форма випадкова й нефункціональна. Це – підперіод так званого лексемного синтаксису, на зміну якому приходить підперіод конструктивної синтагматичної граматики, після цього дворічна дитина приходить до парадигматичної граматики.

Упродовж другого року життя діти за допомогою жестів поєднують із назвами знайомих об'єктів такі слова, як: *more, want, gimme*. Звичайно прохання і відмова в такому віці елементарні, а запитання, які містять запит інформації, складаються з трьох елементів (*Where donkey go?*). М. Шатц і Л. Макклоскі (Shatz M., McClosky 1984) вважають, що діти у дворічному віці практикують непрямі прохання дорослих типу (*Can you find me a car? Are there more sweets?*), як прохання здійснити якусь дію, а не заради інформації. У трирічному віці діти можуть оперувати проханнями з вставними імперативами (*Would you open this?*). Починаючи з п'яти років, діти починають уживати непрямі прохання типу (*Why don't you tickle me?*). З віком як додаток до прохань діти вчаться виконувати різні накази, заборони, дозволи.

На формування та розвиток розмовної компетентності (*conversational competence*) дитини впливає сім'я, школа та однолітки. «Домовні» висловлення дитини, які передують двослівним висловленням, вже являють собою своєрідну соціальну інтеракцію.

З мовного погляду діти до 5–6 років ще не володіють сформованими схемами для побудови діалогічного мовлення. За свідченням Б. Екермана (Ackerman 1992), лише шестирічні діти свідомо вживають попередній контекст для інтерпретації висловлення. Дж. Естінгтон (Astington 1988) виявив, що лише дев'ятирічні діти свідомо розрізняють обіцянки від передбачень.

7–12-річні діти вже доволі вільно маніпулюють логічними операціями, заснованими на логіці класів і відношень. У підлітковий період відбувається засвоєння формальних інтеракціональних і інтерпропозиціональних операцій, які створюють базис для широкого використання в різних варіантах схем побудови діалогічного мовлення.

Саме у віці 5–13 років формується плавність мовлення, закладаються основи стилістичного забарвлення мовлення. Г. Грім (Grimm 1975) зазначає, що п'ятирічні діти намагаються досить добре ставити запитання, наказувати або забороняти книжковим героям щось робити, але мають труднощі у вираженні дозволу їм щось робити. Семантичні труднощі у дітей співвідносяться з віком сприйняття певних граматичних моделей.

Дитина оволодіває рідною мовою «інтенсивно», за допомогою стратегії близької до породжувальної, або «екстенсивно», за допомогою стратегії контекстуальної генералізації (Leontyev 1999: 188).

Так чи інакше, мовні особливості, детерміновані віком комунікантів, пов'язані з розвитком комунікативної компетентності індивідуума. Комунікативна компетентність – це не лише термін, а базове поняття для розуміння соціальної комунікації (*social interaction*). Можна повністю погодитись із О. Р. Лурія (Luria

1979), який визначає, що сама «компетентність» у мові – результат розвитку її застосування і що лише внаслідок активного відображення дійсності й активного спілкування в дитини виникає розуміння мови.

Комунікативну компетентність трактували в термінах породження граматично правильних речень, стосовно правил застосування, без яких граматичні правила були б непотрібними та некорисними, як соціолінгвістична компетентність, що вимірюється за двомірною шкалою з виділенням трьох ступенів комунікативної компетентності: мінімальної, середньої, максимальної. На нашу думку, найбільш переконливе твердження М. Свейна (Swain 1984) про те, що поняття «комунікативна компетентність» містить у собі принаймні чотири напрями знань і вмінь:

- граматична компетентність, тобто знання самого лінгвістичного коду, орфографії, правил породження речень;
- соціолінгвістична компетентність, тобто знання мовленнєвих актів і вміння застосовувати їх у певній соціальній ситуації;
- дискурсивна компетентність, тобто вміння використовувати комунікативні стратегії в різних жанрах різних комунікативних стилів;
- стратегічна компетентність, тобто навички формування та оперування комунікативними стратегіями в певному комунікативному акті.

Саме в такому розумінні, поєднуючи два останні напрями в один (стратегічна компетентність) і замінюючи поняття граматичної компетентності на лінгвістичну, що включає в себе всі рівні володіння мовою, ми й будемо вживати термін «комунікативна компетентність».

Отже, завдання даної статті – виявити, які саме мовленнєві стратегії та тактики застосовують представники різних вікових груп у ситуації переконання. Це поняття розглядаємо як певний контекст мовлення, у якому реалізовується висловлення.

Методи дослідження

Матеріал дослідження (діалогічні фрагменти дискурсу отримані методом суцільної вибірки із сучасних англomовних літературних творів) і його мета зумовлюють відповідну методикку здійснення аналізу, яка має комплексний характер. Головним при розгляді мовленнєвих стратегій і тактик дітей/підлітків та дорослих у різних ситуаціях спілкування є метод інтенційного аналізу, який разом з описовим та контекстологічним методами, дав змогу визначити стратегії й тактики, притаманні представникам різних вікових груп у ситуації переконання. При цьому застосовувався метод опозицій, який визначив привативну опозицію симетричні : : асиметричні ситуації спілкування. Акто-мовленнєвий метод був основним при визначенні впливу віку комунікантів на форми реалізації мовленнєвих актів.

Крім того, у дослідженні застосовувалися такі операції аналізу, як: індукція, дедукція, порівняння, класифікація. Класифікація мовленнєвих ситуацій, як і більшість лінгвістичних класифікацій, будується за єдиним принципом ділення відповідно до двозначної логіки Арістотеля. Мовленнєву ситуацію трактують за критеріями: тональність спілкування, комунікативна інтенція мовця, та форма вираження мовленнєвого акту.

Процедура дослідження

Проаналізуємо вікові особливості стратегічної компетентності в конфліктному діалогічному дискурсі на прикладі мовленнєвої ситуації переконання.

У будь-якому діалогічному дискурсі адресант, який є його ініціатором, володіє певним набором тих чи тих мовних засобів, які допомагають йому реалізувати комунікативну мету, тобто мовець керується певною стратегією і тактикою мовленнєвої поведінки. Володіння стратегією й тактиками мовленнєвої поведінки припускає мовну підготовленість та компетентність мовця, залежить від його психічного стану – ступеня комбінаторності мислення і володіння своїм емоційним станом, здібності керувати своєю мовленнєвою поведінкою, змінювати мовленнєві тактики.

Стратегія побудови дискурсу дає змогу використати правила ведення бесіди тією чи тією мірою ефективно, залишаючися при цьому в межах конвенцій, прийнятих у соціумі. У світлі цих конвенцій цілком доцільна думка В. І. Троянова (Trojanov 1989: 38) про те, що авторові мовленнєвого повідомлення часто-густо не вдається «безпосередньо» впливати на співрозмовника. Він постійно «наштовхується» на обмеження, які задаються світом слухача й певною мовленнєвою ситуацією. У зв'язку із цим цілком очевидно, що мовець змушений продумувати відповідні стратегії мовленнєвої поведінки.

Засобом правильно обраної стратегії спілкування можна добитися бажаного ефекту або результату, тому що завдяки отриманій інформації мовець регулює свою поведінку та вплив на партнера з комунікації. Як слушно зазначає П. Грайс (Grice 1975: 218), правильна стратегія полягає в «розробленні ідеальної мови, яка включає формальну символіку: її речення повинні бути ясними, мати чітко визначене значення».

Термін «стратегія» в лінгвістичному розумінні, на думку Д. Таннен (Tannen 1982: 15), використовується для вираження системності у використанні мови. Більш конкретно розуміння стратегії пропонує Т. А. ван Дейк (Dijk 1989), який визначає стратегію як «властивість когнітивних планів. Такі плани являють собою загальну організацію послідовності дій і включають мету або цілі взаємодії».

Якщо мовленнєва стратегія є комплексом мовленнєвих/немовленнєвих дій, спрямованих на досягнення комунікативної мети, то тактика мовленнєвої поведінки описує сукупність прийомів і лінію поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямованої на досягнення бажаного ефекту або на запобігання небажаного результату.

Так, за тональністю спілкування мовленнєві ситуації можна трактувати як симетричні, у яких співрозмовники рівні за віком, за соціальною роллю та за соціальним статусом у конкретній мовленнєвій ситуації, та асиметричні, у яких співрозмовники не рівні за вищезазначеними ознаками (Галапчук 2000).

За їх змістом і комунікативною інтенцією адресанта мовленнєві ситуації поділяємо на спонукальні/домінувальні, у яких мовець намагається переконати слухача в чомусь, заставити його поділяти точку погляд, діяти в межах закладених мовцем правил, та наративні/нейтральні, у яких жоден з учасників комунікативного акту не займає домінувальної позиції. Виділена нами мовленнєва ситуація переконання належить до спонукальних /домінувальних.

Обговорення результатів

Проаналізуємо особливості реалізації стратегій і тактик представників різних вікових груп у мовленнєвій ситуації переконання. У принципі, будь-яке спілкування можна інтерпретувати як ситуацію переконання. Однак ступінь правдоподібності такої інтерпретації залежить від різних передумов, а саме: наявності спільного питання, можливості розумного обговорення цього питання в конкретних обставинах і можливості дійти до висновку в результаті обговорення. Від цих факторів, а також від інформаційної структури висловлення залежить аргументаційна значущість конкретного мовленнєвого акту, а значить, і ефективність обговорення.

Існують і певні стратегічні, і фонові правила переконання, які пропагував Д. Карнегі (Carnegie 1981). Фонові правила: проявляти повагу до думки інших (правило ввічливості), допомагати побачити речі очима опонента, проявляти симпатію щодо його думок, інтересів, намагаючися змінити його думку, апелювати до благородних мотивів.

До стратегічних правил належить визнання автором нелогічності власного висловлення, якщо така має місце в певному епізоді спілкування; дружлюбний початок доказу своєї правоти; будування ланцюга аргументації так, щоб опонент завжди був змушений відповісти «так»; не заважати опонентові висловлюватися так, щоб опонент якнайскоріше з'ясував свою помилку; викладання думок так, щоб вони відповідали настроям учасників комунікативного акту.

Аргументуючі висловлення можна розмістити за ступенем переконливості на «шкалі аргументації», яка може розглядатись як окремий випадок прагматичної шкали. Переконання може бути двох типів. По-перше, намагання заставити адресата прийняти певну точку зору.

Хлопчик до літньої жінки:

Mark: Reggie told me not to talk about it.

Momme Love: Oh, Reggie always says that. But you can talk to me. All her kids do. (Grisham, Client, p. 200).

По-друге, переконання адресата в тому, що він правий, що за ним немає жодної провини, тобто коли інтенція адресанта полягає в стабілізації психологічного стану адресата, у ствердженні його власного «єго» і т. ін. Стратегії переконання виступають як стратегії гнучкого типу в асиметричних ситуаціях спілкування, коли ініціатором бесіди виступає дорослий, і як стратегії гнучкого та м'якого типів, коли це – діти/підлітки.

При переконанні дорослі є домінуючими фігурами, які впродовж усього діалогу тримають ініціативу ведення бесіди. Якщо дорослі будують свою аргументацію від конкретного набору посилок і потім переходять до можливих висновків, тобто керуються певними логічними нормами, то діти/підлітки не стільки виходять із логічного розрахунку аргументу, скільки зі своїх власних бажань виконати/не виконати певну дію.

Так, універсально-віковими тактиками в цій спонукальній МС такі: тактика удаваного визнання адресантом правоти авторитетної для адресата людини, тактика повторів, тактика спростування слів адресата.

Дівчинка до дядька:

Scout: You ain't fair. You ain't fair.

Uncle: Not fair? How not?

Scout: You're real nice, Uncle Jack, an 'I reckon Atticus is right you are a good person and I love you even after what you did, but you don't understand children much...

Uncle: Proceed.

Scout: Well, in the first place you never stopped to give me a chance to tell you my side of it – you just lit right to me. [...] in the second place, you told me never to use words like that except in ex-extreme provocation... (Lee, To Kill a Mockingbird, p. 110).

У цьому прикладі дівчинка переконує свого дядька в тому, що він не розуміє дітей. Стратегія Скаут – переконати свого дядька в тому, що пропозиціональний зміст посилок істинний і ця істинність повинна бути прийнята адресатом. Стратегію переконання Скаут реалізує, використовуючи тактику удаваного визнання Скаут правоти авторитетної для дядька людини – Атікуса. Після цього іде власне точка зору дівчинки, якій передує протиставний сполучник *but*. Скаут чітко й логічно мотивує свій погляд (*in the first place, in the second place*).

Син до матері:

Andy: Is Daddy going away?

Page: I don't know. When I know everything, I'll tell you. But whatever happens, it was nothing to do with you. No one's mad at you. It just has to do with me and Daddy. (Steel, Accident, p. 333).

У цьому прикладі мати переконує свого сина в тому, що він не винен у розлученні батьків, використовуючи тактику повторів і тактику спростувань слів адресата.

Преферентно-віковими для дорослих є такі тактики: а) тактика «урівнювання», тобто посилення дорослих на те, що всі діти так діють; б) тактика виправдовування дій певної особи, на яку посиляються діти; в) тактика заборони якоїсь бажаної для дітей дії (хоча така тактика не завжди ефективна); г) тактика умовних речень, за якої підрядне речення містить вказівку на якусь дію, до якої змушений буде вдатися адресант, або третя особа, що має владу. Головне речення містить пропозиціональний зміст про наслідки цієї дії, які можуть бути негативними стосовно адресата; г) тактика підхвату ключового слова.

а) Дівчинка до вчительки:

Annie: We didn't have a row, honestly, Ms. Greenson.

Ms. Greens on: Nobody listens to their own mother (Flagg, Fried Green Tomatoes, p. 29).

б) Дівчинка до матері своєї подруги:

Kit: Clio knows where I live too, Mrs. Kelly.

Mrs. Kelly: Clio needs you. This is a small place, you 'll always be glad to have a friend here (Binchy, The Glass Lake, p. 38).

в) Батько до сина:

Brad: Andy, I want you to apologize to Stephanie.

Andy: I am not going to.

Brad: You've been very rude to her. You just told her that her nose is too big.

Andy: I hate her.

Stephanie: In that case, we won't take you out to lunch again. We may not even take you out on Saturdays if you hate us.

Andy: [...] Why do we have to take her? (Steel, Accident, p. 383).

г) Хлопчик до адвоката:

Mark: Can the judge make me talk?

Reggie: No one can make you talk.

Mark: Good.

Reggie: But the judge can put you back in the same little room, if you don't talk.

Mark: Back in jail.

Reggie: That's right.

Mark: I don't understand. I haven't done a damned thing wrong and I'm in jail. I just don't understand this.

Reggie: It's very simple. If and I emphasize the word if, Judge Roosevelt instructs you to answer certain questions, and if you refuse, then he can hold you in contempt of court for not answering ... (Grisham, Client, p. 263).

г) Мафіозі (старший за віком) до вбивці (молодшого за віком):

Clifford: So, where's the body?

Barry: I'm sure I want to know. You don't want to know. The whole world wants to know. Come on, tell me if you've got the guts.

Barry: You don't want to know.

Clifford: Come on. Tell me.

Barry: You've not gonna like it.

Clifford: Tell me. (Grisham, Client, p. 28).

Аналіз діалогічних фрагментів дискурсу показав, що діти, зазвичай, поступаються місцем у суперечці старшим за віком, хоча обидві сторони переконання звертаються до почуттів один одного.

Висновки

Отже, у спонукальній мовленнєвій ситуації переконання стратегії виступають як стратегії гнучкого типу в асиметричних ситуаціях спілкування, коли ініціатором бесіди виступає дорослий, і як стратегії гнучкого та м'якого типів, коли це – діти/підлітки. Стратегія переконання полягає в тому, щоб переконати співрозмовника прийняти певний погляд, переконати адресата в його правоті. Ця стратегія реалізується через універсально-вікові тактики повтору, удаваного визнання мовцем авторитетної для адресата людини, спростування слів адресата. Преферентно-віковими для дорослих є тактики «урівнювання», виправдовування дій третьої особи, тактика умовних речень, заборони дії, підхвату ключового слова.

Подальші дослідження будуть присвячені аналізу дискурсивної компетентності, тобто вмінню використовувати комунікативні стратегії в різних жанрах різних комунікативних стилів.

Література

References

1. Ackerman, B. (1978). Children's Understanding of Presuppositions of «Know» and Other Cognitive Verbs. *Child Development: 49, 311–318.*

2. Astington, J., Harris P., Olson D. (1988). *Developing Theories of Mind*. Cambridge : CUP.
3. Binchy, M. (1995). *The Glass Lake*. New York: Dell Books.
4. Carnegie, D. (1981). *How to Win Friends and Influence People*. Retrieved 14.04.2014 from http://ramonthomas.com/downloads/How_To_Win_Friends_And_Influence_People.pdf
5. Dijk, T. van (1989). *Jazyk, poznanie, komunikatsia* [Language, Cognition and Communication]. Moscow: Progress.
6. Flagg, F. (1992). *Fried Green Tomatoes at the Whistle Stop Café*. London : Vintage.
7. Grice, H. (1975). *Logic and Conversation*. *Syntax and Semantics*, 3, 41–58.
8. Grimm, H. (1975). *Analysis of Shortterm Dialogues in 5–7 Year Olds*. *The Third International Child Language Symposium*. London.
9. Grisham, J. (1993). *Client*. London: Arrow Edition.
10. Halapchuk, O. (2000). *Vikova Diferentsiatsiya Stratehiy i Taktyk Diskursu v Suchasniy Anhliyskiy Movy* [Age Differentiation of Discourse Strategies and Tactics in English]. Ph.D. thesis. Kharkiv: Kharkiv National University.
11. Helfric, H. (1979). *Age Markers in Speech: Social Markers in Speech*. Cambridge: CUP.
12. Lee, H. (1977). *To Kill a Mockingbird*. Kyiv: Dnipro Publishers.
13. Leontyev, A. (1972). *Problemy Razvitiya Psykhiki* [Problems of Psyche Development]. Moscow: Moscow State University.
14. Leontyev, A. (1999). *Osnovy Psykholingvistiki* [Basics of Psycholinguistics]. Moscow: Smysl.
15. Luria, A. (1979). *Yazyk i Soznanie* [Language and Consciousness]. Moscow: Prosveschenie.
16. McNeil, D. (1996). *Developmental Psycholinguistics. Genesis of Language*. Cambridge: CUP.
17. Shatz, M., McClosky, L. (1984). *Answering Appropriately: Discourse Development: Progress in Cognitive Developmental Research*. New York: Springer Verlag.
18. Steel, D. (1995) *Accident*. New York: Dell Books.
19. Swain, M. (1984) *Large-scale communicative testing: A Case Study*. Reading Mass.: Addison Wesley.
20. Tannen, D. (1982). *Oral and Written Strategies in Spoken and Written Narratives*. *Language*, 58, 1–21.
21. Troyanov, I. (1989). *Lichnostnye Strategii Obosnovaniya v Diskurse* [Personal Argumentation of Choosing Strategies in Discourse]. Kalinin: Kalinin State University.

Валентина Галацька

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
farion66@mail.ru

**ПРОБЛЕМА ВИРАЖЕННЯ АВТОРСЬКОЇ СВІДОМОСТІ
У СУЧАСНІЙ ТЕАТРАЛЬНІЙ ПУБЛІЦИСТИЦІ УКРАЇНИ:
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Received March, 22, 2014; Revised April, 1, 2014; Accepted April, 19, 2014

Анотація. У статті порушується питання про реалізацію комунікативного акту (театральна дійсність–журналіст–читач) через форми вираження авторської свідомості, які продукуються в

журнальній театральній критиці незалежної України. Переконливий естетично-комунікативний ефект здійснюється за допомогою специфічних психолінгвістичних засобів, що створює продуктивну форму міжкультурного діалогу. На сторінках спеціалізованих українських часописів сьогодні медійний аспект театального мистецтва представлений в активних позасуб'єктних формах вираження авторської свідомості, що виявляється в інформаційних (заметка, інтерв'ю-діалог, інтерв'ю-замальовка) та аналітичних (рецензія) журналістських жанрах, стильових особливостях матеріалів. Формально-суб'єктна організація журнальної театральної критики характеризується метафоричністю образного бачення театального буття, діалектичністю викладу матеріалу. Суб'єктна організація творів сучасної театральної публіцистики України позиціонується у жанрах інтерв'ю і декодує основоположні поняття системи К. Станіславського в психолінгвістичні дефініції «мотиву», мети, сценарію діяльності». Дослідження форм вираження авторської свідомості в журнальній театральній критиці сучасної України є перспективним з огляду на продуктивність міждисциплінарного підходу до її вивчення, а також недостатню розробку питання теорії художньої соціальної комунікації.

Ключові слова: образ автора, суб'єктні, позасуб'єктні форми вираження авторської свідомості, жанр, стиль, психолінгвістичний аспект.

Halatska, Valentyna. The Problem of an Author in Contemporary Theatre Publicism in Ukraine: Psycholinguistic Aspect.

Abstract. The article studies the realization of a communicative act (theatre reality – journalist reader) through the forms of author's consciousness expressing. Esthetic and communicative effect, which is realized through particular psycholinguistic means and produces effective form of intercultural dialogue, is analysed. In today's Ukrainian journals media aspect of theatrical art is represented in the active out – of- subject forms of expressing author's consciousness. These forms can be found in informational (short article, dialogue interview, portrait-interview) and analytical (review) genres, style peculiarities of the materials and others. Formal and subject arrangement of theatrical publicism is characterized by metaphorical vision of theatrical reality and dialectical description of the material. Subject arrangement of the works of today's theatrical publicism in Ukraine expressed in the genres of interview in which the main notions of K. Stanislavskyi's system are transformed into psycholinguistic definitions of "motive", purpose and "activity script". The research of the forms of expressing author's consciousness in theatrical publicism in today's Ukraine is considered to be prospective because of the productivity of interdiscipline approach to the problem, as well as, the back of analyses of the theory of art social communication.

Keywords: author image, subjective and extra-subjective forms of expressing author vision, genre, style, psycholinguistic effect.

Галацька Валентина. Проблема выражения авторского сознания в современной театральной публицистике Украины: психолингвистический аспект.

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации коммуникативного акта «театральная действительность – журналист – читатель» в формах выражения авторского сознания, которые продуцируются в журнальной театральной критике независимой Украины. Убедительный коммуникативно-эстетический эффект осуществляется при помощи специфических психолингвистических средств, создающих продуктивную форму межкультурного диалога. Медийный аспект театального искусства на страницах специализированных украинских журналов сегодня представлен в активных внесубъектных формах выражения авторского сознания. Это прослеживается в информационных (заметках), интервью-диалог, интервью-зарисовка) и аналитических (рецензия) жанрах журналистики, в стилевой манере материалов. Формально-субъектная организация журнальной театральной публіцистики характеризуется метафоричностью образного видения театального бытия, диалектичностью изложения материалов. Субъектная организация приведенной современной театральной публіцистики Украины позиционируется в жанрах интервью и декодирует основополагающее понятия системы

К. Станиславского в психолингвистические дефиниции мотивов, целей, сценария деятельности. Исследование форм выражения авторского сознания в журнальной театральной критике современной Украины является перспективным, исходя из специфики междисциплинарного подхода к его изучению, недостаточной разработки теории художественной социальной коммуникации.

Ключевые слова: образ автора, субъектные, внесубъектные формы выражения авторского сознания, жанр, стиль, психолингвистический аспект.

Вступ

Вербальна презентація образу автора є цікавою науковою проблемою в сучасному літературознавстві, мистецтвознавстві, концептуальність осмислення якої визначає її вагомість і для тих, хто безпосередньо бере участь у створенні мистецьких шедеврів, і для тих, хто намагається їх досягнути, відчутти глибокий гуманістичний потенціал, що генерує мистецьку енергію.

Проблема автора як творця, своєрідного деміурга в художньому моделюванні дійсності стала об'єктом наукових пошуків ще з античних часів. Аристотель у праці «Поетика», розмежовуючи види мистецтва, літературні роди, вказував на винятковість авторської особистості (Aristotel 1967). Відтоді образ автора мистецького твору, його система осмислення життєвих явищ і переведення їх у площину художню, моделювання дійсності засобами різних видів мистецтв (у театральному мистецтві за допомогою «запропонованих обставин») є наскрізним для методології гуманітарних наукових досліджень.

Проблему автора в літературознавстві доцільно розглядати паралельно з проявом «мовної активності» (Leontyev 2003), яка окреслює психолінгвістичний підхід до проблеми у рамках культурно-історичної концепції.

Згадане актуальне також і для сучасної театральної публіцистики, в якій автор – носій вираженої морально-етичної концепції, певного погляду на дійсність, вербально-оцінною моделлю якої виступають інформаційні журналістські жанри (розширена інформація, інтерв'ю-діалог, портретне, біографічне, лейтмотивне інтерв'ю), аналітичні види (рецензія, кореспонденція, огляд).

Поняття «проблема автора» є ключовим для теорії літератури, оскільки без нього неможливе ані вивчення ідейно-художньої специфіки твору, ані аналіз мистецького тексту взагалі: вистав, кінофільмів, картин. Дотичність цієї наукової дефініції до розуміння специфіки театрального мистецтва визнавав реформатор сцени Лесь Курбас, зазначаючи, що природа авторського бачення вистави, її психологічне підґрунтя пов'язане передовсім зі світовідчуттям творця (Kurbas 2001).

Невипадково театральне мистецтво сьогодні вважають останнім островом автентичної комунікації (Kotte 1995). Багато дослідників підкреслюють унікальний фікційний статус театрального мистецтва, яке трактується як мистецька медія (Balme 2008).

У нинішньому глобалізованому суспільстві театральну комунікацію недоцільно розглядати як простий процес передавання інформації (Balme 2008), що визначається кордоцентричністю ментальної природи українців. Обґрунтовуючи поняття театру як комунікативної системи, німецький професор Крістофер

Бальме називає «комунікацію» або «інтерацію» з театральною публікою в окресленому сценічному просторі медійною. Природно, що її вивчення потребує якісного міждисциплінарного підходу, оригінального «метафоричного способу виявлення» (Kotte 1995), вербально вираженого в аналітичних журналістських жанрах, споріднених з аналогічними видами театральної критики: огляду, рецензії, інтерв'ю.

У цьому плані інтерпретація дефініцій театального мистецтва в інформаційно-аналітичних жанрах журналістики уявляється цікавою з точки зору декодування прийомів сценічної виразності в словесні, які уособлюють синкретизм вербально-візуально-перформансної парадигми в його структурі. Варто зазначити, що в наукових джерелах з соціальних комунікацій майже не досліджена проблема автора за винятком окремих робіт В. Д. Буряка, Е. Г. Шестакової, а в контексті психолінгвістичного погляду на театральну публіцистику як окремий вид художньої соціальної комунікації не розглянута взагалі.

Різні аспекти проблеми теорії автора досліджували учені: М. Бахтін, В. Виноградов, Б. Корман, М. Кодак, В. Смілянська, А. Ткаченко, К. Фролова та ін. Комунікативна концепція М. Бахтіна органічно є найближчою до розуміння специфіки театального мистецтва і спирається на ключові поняття: «діалог», «виконавець», «ситуація спілкування». В усіх галузях людського спілкування, на думку М. Бахтіна, використовується мова у формі висловлювань, які відтворюють і умови, й цілі кожної такої сфери. «Три моменти – тематичний зміст, стиль, композиційна будова – визначають специфіку даної сфери спілкування, яка створює свої, відносно сталі типи висловлювань, або первинні мовні моделі, на основі яких формуються і вторинні (більш складні жанри)» (Bakhtin 1986).

Саме жанр і жанрові різновиди, на думку дослідника, визначаються хроно-топом, предметом, метою й ситуацією висловлювання (Bakhtin 1986), що породжує позасуб'єктні форми вираження авторської свідомості в художньому тексті, які є актуальними для тексту публіцистичного.

Найдосконалішу, на наш погляд, концепцію теорії автора створив літературознавець, професор Іжевського університету Б. Корман, який зазначає, що автор безпосередньо не входить у текст: «Він завжди опосередкований – суб'єктами та позасуб'єкними формами вираження авторської свідомості» (Korman 1974). Цікаву інтерпретацію образу автора в публіцистиці здійснюють Н. Валгіна, Н. Заверталюк, В. Здоровега, А. Коваль, Г. Микитів, М. Парцей, Є. Почкай, Л. Савчин, Г. Солганик, підкреслюючи умовність цієї дефініції та неможливість ототожнення її з реальним автором.

Виходячи із загальнофілософських позицій суб'єкта, який що виражає певний погляд на світ, саме образ автора відповідно породжує жанр та рід твору, активно продукуючи позасуб'єктні (не пов'язані зі суб'єктом мовлення – письменником, а в цьому разі – журналістом) форми вираження авторської свідомості – особливі жанрові утворення інформаційно-аналітичного змісту.

Мета статті полягає в дослідженні форм вираження авторської свідомості в сучасному медійному тексті (на матеріалі журнальної театральної критики

незалежної України) з перспективи психолінгвістики. Це визначає завдання окреслити стан дослідження проблеми автора в сучасному літературознавстві, мистецтвознавстві, психолінгвістиці; схарактеризувати суб'єктні та позасуб'єктні форми вираження авторської свідомості в сучасній театральній публіцистиці України, провівши психолінгвістичні паралелі з поняттєвим апаратом системи К. С. Станіславського (запропоновані обставини, наскрізна дія – мовленнєва дія, мета, «сценарій діяльності») (Leontyev 2003); окреслити перспективи між-дисциплінарного підходу в аналізі сучасної театральної публіцистики України з позицій соціально-комунікативних, мистецтвознавчих та психолінгвістичних методів аналізу.

Методи дослідження

Специфіка обраного предмета аналізу зумовила вибір таких методів дослідження наукового матеріалу: індуктивно-дедуктивного, міждисциплінарного, типологічного, герменевтичного, контент-аналізу, неструктурованого та систематичного спостереження. Для аналізу жанрів театральної публіцистики застосовуємо методику відбору та класифікації категоріального апарату проблеми автора Б. Кормана, основні положення психолінгвістичних теорій О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, Н. Хомського, елементи театрознавчого аналізу.

Для наукової характеристики проблеми ми визначили всеукраїнські театральні часописи «Кіно–Театр», «Український театр», «Просценіум» (2007–2013 рр.), в яких активно продукуються інформаційно-аналітичні жанри журналістики, показово презентовані суб'єктно-об'єктні форми вираження авторської свідомості.

Процедура дослідження та обговорення результатів

Ключовою в словесній інтерпретації театральної реальності, декодуванні основних категорій театру, форм та структурних елементів вистави в мовно-символічну сферу постає особистість автора інформаційно-аналітичного матеріалу, журналіста, театального критика, мета якого полягає в естетизації сприйняття читачем сценічної дійсності. Це демонструє можливості застосування «діяльнісного підходу» до аналізу текстів сучасної театральної публіцистики.

Театральну критику доцільно схарактеризувати сьогодні як особливий семантичний концепт мистецької реальності, породжуваний двома самостійними типами словесності: художньої та масової комунікації. На наш погляд, продуктивним є виявлення її жанрових особливостей на матеріалі вищезначених спеціалізованих видань, оскільки дефініції жанрології театральної публіцистики виступають активними позасуб'єктними формами вираження авторської свідомості, а також визначають установки та результати мовленнєвої діяльності (Pelagesha 2008).

В останні роки простежується тенденція «розширення меж генологічної проблематики до глобально-соціокультурних, інформаційно-комунікативних масштабів» (Pelagesha 2008). Такий підхід дає змогу розглядати жанр як форму

художнього структурування й перетворення інформації, тип художнього й журналістського твору, основне поняття соціології мистецтва.

Найбільш фактографічно точно, структуровано характеризують мистецьку дійсність на сторінках всеукраїнських театральних часописів «Кіно–Театр», «Український театр», «Просценіум» інформаційні жанри журналістики. Замітка (розширена інформація) посідає незначне місце у структурі цих друкованих видань, що пояснюється розташуванням матеріалів на останніх сторінках, наприклад, у рубриці «Мистецька хроніка» в часописі «Кіно–Театр».

Цей жанр будується за класичними канонами «перевернутої піраміди», коли головний факт виноситься на початок, а другорядні розташовуються залежно від ступеня їх значущості. Таким чином простежується типологічний зв'язок між наріжним поняттям системи К. С. Станіславського «запропоновані обставини», «наскрізна дія» та психолінгвістичною дефініцією «мотив, дія» («Новий статус і нові прем'єри», «Приз за кращу режисуру», «Солодка “Даруся” на сцені», «Ювілеї “Сузір'я”», «Пам'яті про Голодомор присвячується»). Варто зазначити, що жанрова манера відзначається об'єктивністю подачі інформації з елементами аналітики. Це помітно об'єктивізує авторську специфіку подачі матеріалу і демонструє активність позасуб'єктних образно-свідомісних форм: «Конкурс 2008 року засвідчив свій новий щабель розвитку, підвищив вимоги до професіоналізму учасників, спроможність НСТД України в умовах безгрошів'я вирішувати складні завдання у вихованні творчої молоді». Ампліфікативна побудова фрази демонструє розмірений емоційний темпоритм викладу факту театального життя, проблемне його осмислення автором-журналістом.

Професор Б. Корман визначає автора як первинного суб'єкта мовлення, який формує власну стильову манеру, що визначає поняття ”журналістська майстерність”. Автори названих інформаційних матеріалів демонструють скупість зображальних засобів, підкреслену логічність викладу матеріалу, декодуючи театральні поняття в жанр замітки (розширеної інформації). Як і в класичній журналістиці, театральні репортери вдаються до викладу головної думки в ліді, який на сторінках часопису «Кіно–Театр» можливо диференціювати як лід “одного елемента” (Voroshilov 2001): «2008 рік для Київської академічної майстерні театального мистецтва «Сузір'я» став знаменний двома датами, адже цього року виповнилося 20 років театру і 100 років будинку, в якому він розташований».

Жанр інтерв'ю на сторінках часописів «Просценіум» та «Український театр» активно реалізований у вербально-візуальній практиці емоційного впливу на інтелектуального адресата. За частотністю вживання він є найбільш розповсюджений у різних модифікаціях для відтворення сучасної театальної картини світу. Це визначається активністю авторської позиції журналіста (інтерв'юера) та носія інформації (інтерв'ююваного).

Героями театральних інтерв'ю постають відомі режисери, актори, драматурги, які формують сьогодні національний соціокультурний простір, творчі досягнення яких є класичними з точки зору художньої довершеності та гідними наслідування. Інтерв'ю органічно трактується сьогодні як об'єкт-суб'єктний комунікативний

акт, «синкретичний варіант ментальнокультурного простору» (Pelypenko, Yakovenko 1998).

Ступінь інформативності матеріалу посилюється публіцистичністю викладу в жанровій модифікації інтерв'ю-замальовки, в якій присутні елементи інтерв'ю-діалогу. Саме цей жанр театральної публіцистики уособлює активність суб'єктних форм вираження авторської свідомості, виражаючи самоцінність мовленнєвої діяльності реципієнта. Цікаво й логічно вмотивовано це виявляється у матеріалах постійної рубрики «Критика» часопису «Просценіум», автори якої – відомі театрознавці (що трапляється частіше) чи журналісти. Для матеріалів подібного типу характерне емоційно-оцінне бачення предмета зображення через інтерпретацію життєвої події відомої театральної особистості, що підтверджує поняття про автора як суб'єкта, який висловлює певну точку зору на світ, причому залежно від модифікації жанрової форми вона змінюється. Високий ступінь інтелектуального наповнення матеріалу підтверджує структура емпіричної авторської аргументації: «У виставі майже не звучать оригінальні пісні Едіт Піаф. Своїм успіхом вона завдячує іншій музиці, що написана і блискуче виконана в її дусі та в її характері. Саме в цьому й полягає головна родзинка вистави» (Dolenko 2009).

Провідне місце серед аналітичних жанрів журналістики посідає рецензія, яка здійснює детальний аналіз театального твору з метою встановлення його мистецтвознавчої й загальнолюдської цінності, формування у читача високих естетичних ідеалів. При тому автор повинен оцінити витвір театального мистецтва як соціокультурне явище, застосовуючи аналітичний метод пізнання, який відповідно продукує манеру викладу думки.

Індивідуальний авторський стиль, полемічність думки, сфокусована у риторичних запитаннях та окликах, наявність образних деталей дієво відтворюють манеру публіцистичного мислення автора і демонструють варіативність позасуб'єктних форм вираження авторської свідомості: «Сценографія являє собою образ лісу, який виник з самої п'єси. Хіба не вгадав сценограф у цьому поєднанні побуту та метафори сутність всієї чеховської природи, коли за побутовими деталями ховається рухливе й витончене життя людини?» У жанрі рецензії виявляється активність авторського монологу-тексту, синкретичність «потoku свідомості», що продукує дієвість суб'єктних форм вираження публіцистичної свідомості (метафоризація мислення, емоційно-образна інтерпретація театального факту).

Для жанрової трансформації рецензії в сучасному комунікативному просторі України актуальні конотативність, що виявляє нові змістовно-морфологічні характеристики в означеному медіатексті. Це виражено синкретизмом форм рецензії, авторського монологу, інтерв'ю «потoku свідомості». Для цього жанрового утворення сьогодні можливо констатувати есеїстичну манеру викладу матеріалу, яка урізноманітнює наративну стратегію авторів, розширює творчі можливості публіцистичного мислення. Актуалізованими в цьому ракурсі виступають матеріали часопису «Кіно-Театр» (рубрика «На сценах»), які

окреслюють діалектичний стан розвитку національного театрального процесу, представляють широку географію творчих пошуків митців.

Жанровий різновид рецензії відзначається особистісним емоційно-образним осягненням проблеми розуміння сценічного дійства, інтелектуальним наповненням і разом з тим „ефектом відчуження” в об’єктивному сприйнятті вистави: «Режисерка творчо підійшла до специфічної структури тексту, з одного боку, зберігаючи її ретроспективність, з іншого ж, – додаючи такі собі ліричні відступи, які мають передати травматичні спогади Дарусі».

Театральна рецензія як особлива форма бачення та відтворення фікційного буття інколи синтезує елементи споріднених аналітичних жанрів: кореспонденції-роздуму, статті, рецензії-есе, рецензії-діалогу, що виявляється в масштабності осмислення проблеми, характері специфічних образно-зображальних засобів, засвідчує театрознавчий та журналістський професіоналізм.

Висновки

На сторінках спеціалізованих українських часописів сьогодні медійний аспект театрального мистецтва представлений в активних позасуб’єктних формах вираження авторської свідомості, що виявляється в інформаційних (замітка, інтерв’ю-діалог, інтерв’ю-замальовка) та аналітичних (рецензія) журналістських жанрах, стильових особливостях матеріалів. Формально-суб’єктна організація журнальної театральної критики характеризується метафоричністю образного бачення театрального буття, діалектичністю викладу матеріалу.

Суб’єктна організація творів сучасної театральної публіцистики України позиціонується у жанрах інтерв’ю і декодує основоположні поняття системи К. Станіславського в психолінгвістичні дефініції мотиву, мети, сценарію діяльності. Дослідження форм вираження авторської свідомості в журнальній театральній критиці сучасної України є перспективним з огляду на продуктивність міждисциплінарного підходу до її вивчення, а також недостатню розробку питання теорії художньої соціальної комунікації.

Література

References

1. Aristotel. (1967). *Poetica* [Poetics]. Kyiv: Mystetstvo.
2. Balme K. (2008). *Vstup do Teatroznavstva* [An Introduction to Theatrical Studies]. Lviv : LVNTL-Klassika.
3. Bakhtin, M. (1986). *Estetika Slovesnogo Tvorchestva* [The Aesthetics of Theatrical Creativeness]. Moscow: Iskusstvo.
4. Voroshilov, V. (2001). *Zurnalistika* [Journalism]. S.-Petersburg: Mikhaylov Publishers.
5. Dolenko, V. (2009). *Golos Edith Piaf* [Voice of Edith Piaf]. *Kino–Teatr*, 1, 7.
6. Klekovkin, O. (2002). *Sakralnuy teatr: Geneza. Formy. Poetika* [Sacred Theatre: Genesis. Forms. Poetics]. Kyiv: Kyiv State Institute of Theatrical Art.
7. Korman, B. (1974). *Literaturovedcheskye terminy po probleme avtora* [Literary Studies Terms on Author Problem]. Izhevsk: Udmurtia Univ.
8. Kotte, A. (1995). *Theater der Region – Theater Europas*. Basel: Kongress der Gesellschaft fur Theaterwissenschaft.
9. Kurbas, L. (2001). *Philosophia teatry* [The Philosophy of Theatre]. Kyiv: Osnovy.

10. Leontyev, A. (2003). *Osnovy Psikholingvistiki* [The Foundations of Psycholinguistics]. Moscow: Smysl.
11. Pelagesha, N. (2008). *Ukraina y Smyslovykh Viynakh Postmodernizmu* [Ukraine in Semantic Wars od Postmodernism]. Kyiv: Natsionalnyi. Institut Strategichnykh Doslidzhen.
12. Pelypenko, A, Yakovenko, I. (1998). *Kultura Kak Systema: Strukturnaya Morphologiya Kultury* [Culture as System: Structural Morphology of Culture]. Moscow: Yazyki Russkoy Kultury.

Оксана Іванашко,
oksanaiva@mail.ru,

Наталія Вічалковська,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
natalia_natalia@ukr.net

КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Received March, 15, 2014; Revised March, 31, 2014; Accepted April, 17, 2014

Анотація. На підставі емпіричного дослідження проаналізовано вплив психологічних чинників на стиль педагогічного спілкування майбутнього вчителя. Стиль педагогічного спілкування трактують як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів. Він залежить від особистісних якостей педагога й параметрів ситуації спілкування. Стиль педагогічної діяльності супроводжують стилі поведінки. Кожний стиль припускає домінування монологічної або діалогічної форми спілкування. Проаналізовано взаємозв'язок специфіки майбутньої професійної діяльності та розвитку функції спілкування і наявності рівня організаційних умінь. Проведено вивчення особливостей стилю навчального спілкування. Проведено вивчення особливостей стилю навчального спілкування. Правильно знайдений індивідуальний стиль педагогічного спілкування сприяє розв'язанню комплексу завдань: педагогічний вплив стає адекватним особистості педагога, процес спілкування з аудиторією стає приємним; суттєво полегшується процедура налагодження взаємовідносин з учнями; підвищується ефективність передачі інформації. Зроблені висновки вказують на потребу створення умов для забезпечення керованого входження випускників у педагогічну професію.

Ключові слова: комунікативна підготовленість, стиль педагогічного спілкування, форми спілкування, комунікативні здібності, організаційні здібності, мовленнєві засоби.

Ivanashko, Oksana, Vichalkovska, Nataliya. The Students' Communicative Readiness for Their Professional Activity as Teachers of English.

Abstract. The influence of psychological factors on the pedagogical communication style of future teacher is examined. Under the pedagogical communication style we mean individual and typological peculiarities of social and psychological interaction of teacher and pupils. It depends on personal characteristics of the teacher and communication situation parameters. Pedagogical activity style is accompanied by behavior styles. Each style suggests the dominance of monological or dialogical forms of communication. The interrelation of future professional activity specificity and communication function development, availability level of organizational skills is analyzed. The study of learning style

characteristics of communication. The study of peculiarities of educational communication style is carried out. Properly used individual style of pedagogical communication assists in solving the whole complex of tasks: pedagogical effect becomes adequate for teacher's personality, communication process with audience becomes pleasant, procedure of establishing interrelations with pupils is essentially facilitated, increases efficiency of information transfer. Made conclusions indicate the need to create conditions for the providing of controlled entering of graduates into the pedagogical profession.

Keywords: *communication preparedness, pedagogical communication style, communication forms, communicational skills, organizational skills, verbal means.*

Иванашко Оксана, Вичалковская Наталия. Коммуникативная подготовленность студентов к профессиональной деятельности в условиях педагогического общения учителей английского языка.

Аннотация. На основании эмпирического исследования рассмотрено влияние психологических факторов на стиль педагогического общения будущего учителя. Под стилем педагогического общения понимают индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся. Он зависит от личностных качеств педагога и параметров ситуации общения. Стиль педагогической деятельности сопровождаются стилями поведения. Каждый стиль предполагает доминирование монологической или диалогической формы общения. Проанализирована взаимосвязь специфики будущей профессиональной деятельности, развития функции общения и наличия уровня организационных умений. Проведено изучение особенностей стиля учебного общения. Проведено изучение особенностей стиля учебного общения. Правильно найденный индивидуальный стиль педагогического общения способствует решению целого комплекса задач: педагогическое воздействие становится адекватным личности педагога, процесс общения с аудиторией становится приятным; существенно облегчается процедура налаживания взаимоотношений с учащимися; повышается эффективность передачи информации. Сделанные выводы указывают на необходимость создания условий для обеспечения управляемого вхождения выпускников в педагогическую профессию.

Ключевые слова: *коммуникативная подготовленность, стиль педагогического общения, формы общения, коммуникативные способности, организационные способности, речевые средства.*

Вступ

Спілкування є однією з найважливіших умов об'єднання людей для спільної діяльності, в тому числі для навчання і виховання як опосередкованої спілкуванням спільної діяльності вчителя й учнів. Педагогічне спілкування має бути особистісно-орієнтованим, діалогічним, здійснюватися на суб'єкт-суб'єктному рівні. Комунікативність учителя формується під впливом багатьох чинників, серед яких переважають професійно-особистісні (сукупність професійних і особистісних якостей, яка утворюється внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і вмінь у особистісно значущі для вчителя та виявляється у більш ефективній педагогічній діяльності, посиленні впливу на особистість учня) (Zabrotsky 2005: 63–71). Головне на початку взаємодії вчителя з учнями – встановити цілісний контакт з ними, привернути їх увагу. Досягають цього насамперед мовленнєвими засобами. Після розв'язання загальної педагогічної задачі (й на основі цього) вчитель має розв'язати комунікативне завдання, спрямоване на організацію процесу безпосередньої взаємодії з учнями, через яку тільки й можна здійснювати реальний і продуктивний вплив у практичній педагогічній діяльності. Аналізуючи цю проблему В. О. Кан-Калик зазначає, що комунікативна задача є похідною у

відношенні до задачі педагогічної, впливає з останньої і визначається нею. Інакше кажучи, комунікативна задача є тією ж педагогічною задачею, але перекладеною на мову комунікації (Kan-Kalik 1979).

Реалізація даної схеми можлива через утворення значень, де один із трьох основних видів – особистісний смисл (О. М. Леонтьєв), описовою одиницею цього виду значення слугує концепт. Концепт трактується як поєднання позалінгвальних компонентів, які породжуються особистісними утвореннями суб'єкта, та вербального вираження цих утворень за допомогою групи понять. Отже, концепт містить вербальний компонент у вигляді життєвого чи наукового поняття та позалінгвальний компонент, що виражений особистісними характеристиками суб'єкта діяльності (Zasiekina 2000). Під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів. Він залежить від особистісних якостей педагога й параметрів ситуації спілкування. Принципово важливі особистісні якості педагога – його ставлення до дітей, володіння організаторською і комунікативною техніками.

Стиль педагогічної діяльності супроводжують стилі поведінки (конфліктний, конфронтаційний, співробітництва, компромісний, пристосувальний, стиль уникнення, придушення, суперництва й захисту), які створюють його фон, надають йому відповідного емоційного забарвлення. Кожний стиль припускає домінування монологічної або діалогічної форми спілкування. Відповідності стилю спілкування і особистості часто не вистачає майбутнім педагогам, багатьом учителям-початківцям. Багато студентів утилітарно-учнівськи підходять до оволодіння способами педагогічного спілкування. Вони свідомо чи несвідомо копіюють стилі спілкування найближчого соціального оточення, охоче запозичують запропоновані їм стереотипи педагогічних дій, не маючи достатньо знань про своє «Я» і не зіставляючи свої індивідуальні якості та можливості зі змістом і формами власної комунікативної поведінки. Формуючи індивідуальний стиль педагогічного спілкування, педагог повинен виявити особливості свого психофізичного апарату як компонента творчої індивідуальності, через який здійснюється трансляція його особистості дітям. А потім звернути увагу на відповідність (не відповідність) своїх комунікативних можливостей індивідуально-типологічним особливостям дітей. Правильно знайдений індивідуальний стиль педагогічного спілкування сприяє розв'язанню цілого комплексу завдань: педагогічний вплив стає адекватним особистості педагога, процес спілкування з аудиторією стає приємним; суттєво полегшується процедура налагодження взаємовідносин з учнями; підвищується ефективність передачі інформації.

Проведене нами дослідження мало за мету продемонструвати комунікативну підготовленість студентів до здійснення професійної діяльності.

Методи дослідження

Базовою серед застосованих була методика дослідження комунікативних і організаторських здібностей. Респондентами виступили студенти першого та п'ятого курсів різних професійних профілів (96 студентів), а саме: 34 фінансисти, 29 філологів, 33 математики (табл. 1).

Передбачалося, що найбільш підготовленими в комунікативному аспекті повинні бути філологи, адже специфіка їхньої професійної діяльності вимагає розвитку функції спілкування. Це зумовлено, по-перше, педагогічним профілем даної спеціальності (учитель англійської мови); по-друге, змістовим компонентом спеціальності (високі знання з англійської мови неможливі без високорозвинутої комунікативної функції). Також ми передбачали, що комунікативна функція найменш розвинута в математиків, що зумовлено специфікою їхньої майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 1

Спеціальність	Кількість студентів	
	1-й курс	5-й курс
Фінансисти	22	12
Філологи	14	15
Математики	18	15

Процедура дослідження та обговорення результатів

У результаті проведеного дослідження за цією методикою всіх студентів було поділено на п'ять груп: 1-ша група – студенти, які мають дуже високий рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей; 2-га група – високий рівень прояву; 3-тя група – середній; 4-та група – студенти, які мають комунікативні та організаторські нахили нижче середнього рівня; 5-та група – з низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей.

Високий рівень комунікативних здібностей у студентів-фінансистів I курсу (рис. 1–2) притаманний 36 %.

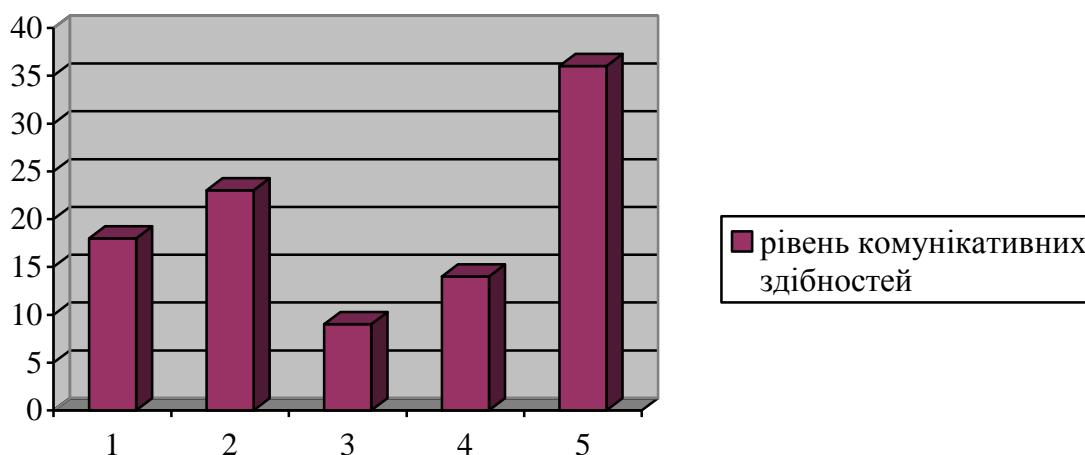


Рис. 1. Розподіл показників комунікативних здібностей студентів-фінансистів I курсу

Звісно, це достатньо високий показник. Проте, як видно з діаграми, середній рівень притаманний лише 23 % (14 % + 9 %), а низький – 41 % (23 % + 18 %). Звісно, це не може задовольняти потреби майбутніх економічних професій. Адже спеціальність економістів належить також (як і педагогів) до соціономічних видів діяльності, де спілкування, що супроводжує, є суттєвий, значущий аспект.

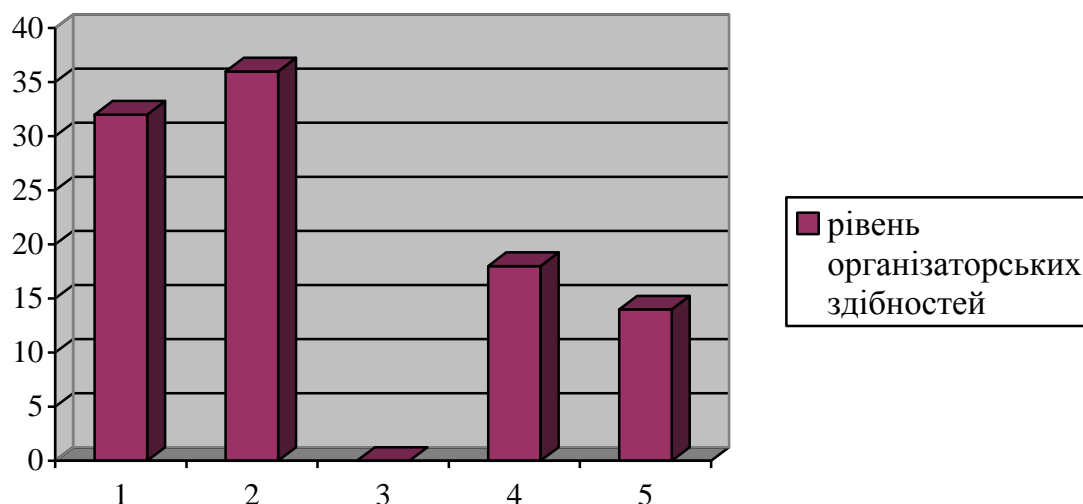


Рис. 2. Розподіл показників організаторських здібностей студентів-фінансистів I курсу

З діаграм видно, що високий рівень організаторських здібностей властивий 14 % студентів. У цьому разі це досить низький показник. Середній рівень притаманний 18 %, а низький – 68 % (36 % + 32 %).

Отримані показники розподілу показників комунікативних та організаторських здібностей студентів-математиків (рис. 3, 4) засвідчують досить високий рівень комунікативних здібностей у цій групі, який становить 50 %. Середній рівень притаманний 44 % (22 % + 22 %), що теж є досить високим показником. Низький рівень характерний для 6 % студентів. Високий рівень організаторських здібностей притаманний для 28 % студентів. Середній рівень, як видно з діаграми, притаманний 45 % (28 % + 17 %), що є досить високим відсотком, а низький рівень організаторських здібностей характерний для 27 % (6 % + 21 %) студентів цієї спеціальності.

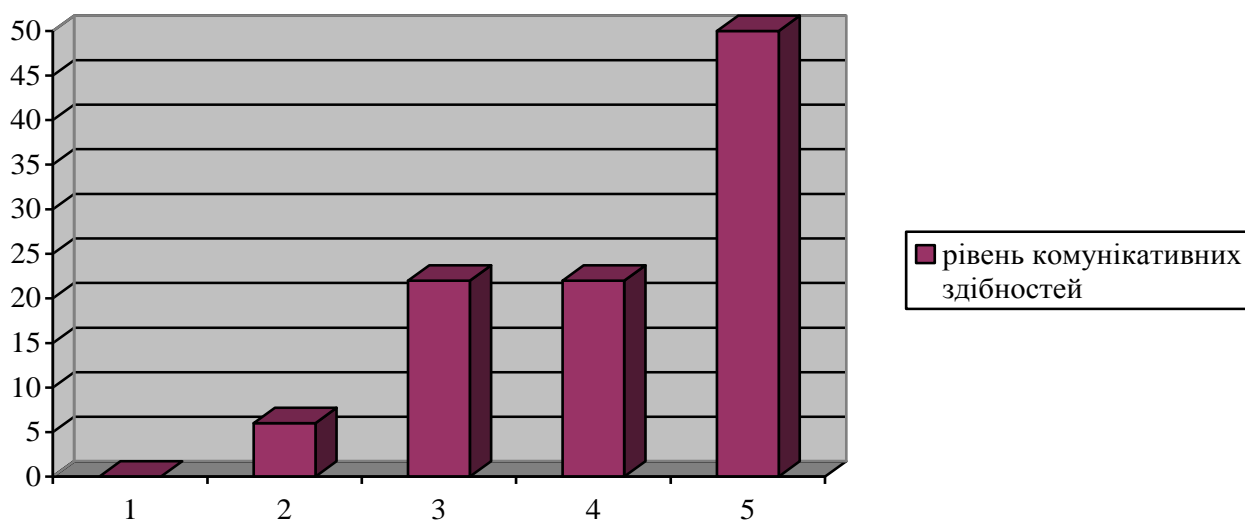


Рис. 3. Розподіл показників комунікативних здібностей студентів-математиків I курсу

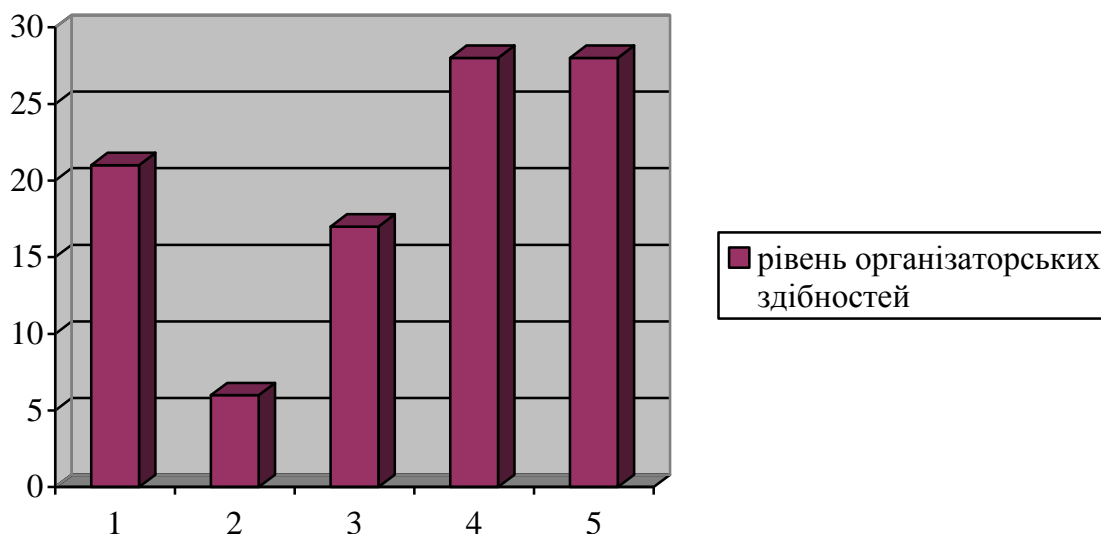


Рис. 4. Розподіл показників організаторських здібностей студентів-математиків I курсу

Група студентів-філологів характеризується такими показниками, рис. 5–6. Високий рівень комунікативних здібностей притаманний лише 7 % студентів, що є дуже низьким рівнем для обраної ними професії, адже спілкування для студентів-філологів – провідний і надзвичайно важливий аспект.

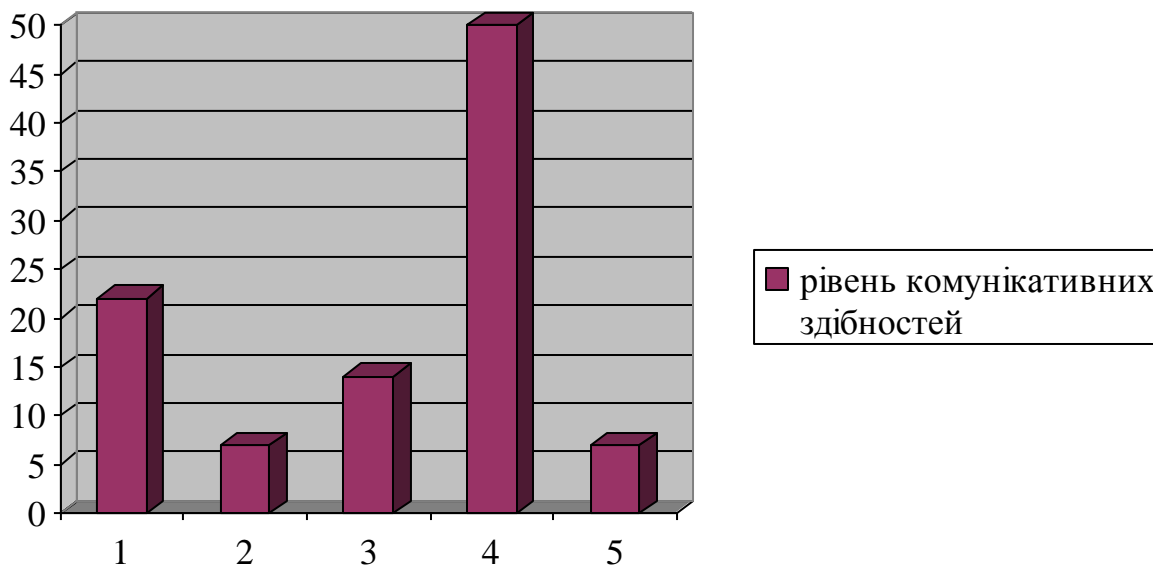


Рис. 5. Розподіл показників комунікативних здібностей студентів-філологів I курсу

Середній рівень притаманний 64 % (50 % + 14 %), що є досить високим показником. Низький рівень властивий 29 % студентів, що є досить високим показником для цього виду діяльності. Отримані показники засвідчують низький рівень організаторських здібностей у майбутніх педагогів.

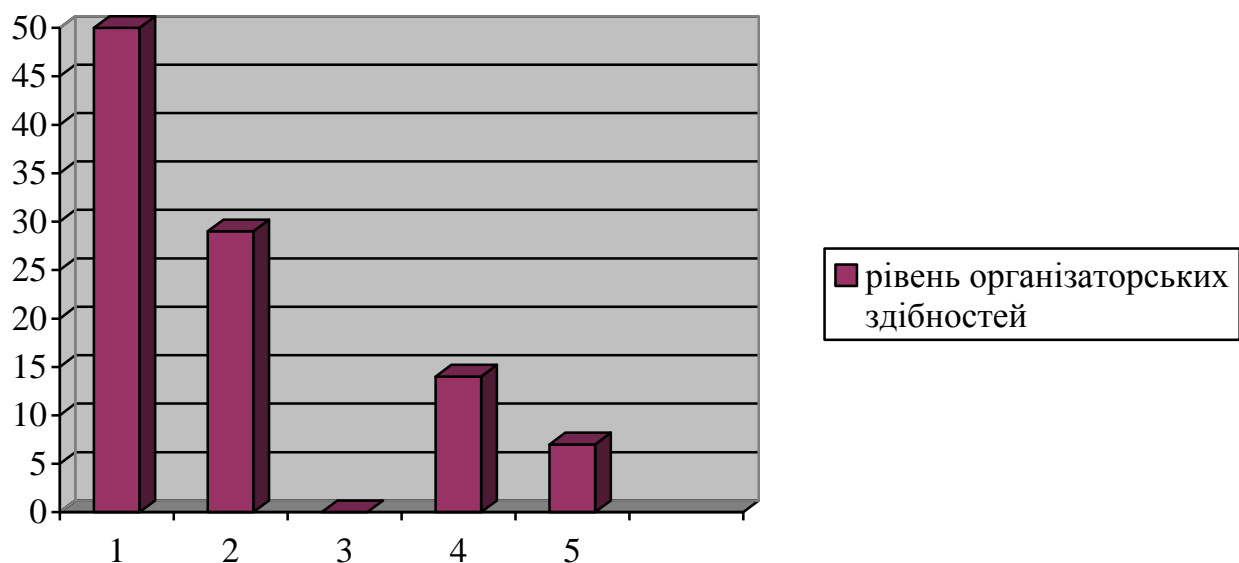


Рис. 6. Розподіл показників організаторських здібностей студентів-філологів I курсу

Високий рівень організаторських здібностей притаманний лише 7 % студентів, що є надзвичайно низьким показником для цієї спеціальності. Середній рівень властивий 14 %; низький – 79 % (29 % + 50 %).

Дослідження показників комунікативних та організаторських здібностей студентів-фінансистів V курсу (рис. 7–8) дало можливість з’ясувати, що високий рівень комунікативних здібностей притаманний 42 %; середній рівень – 50 % (33 % + 17 %); низький – 8 %.

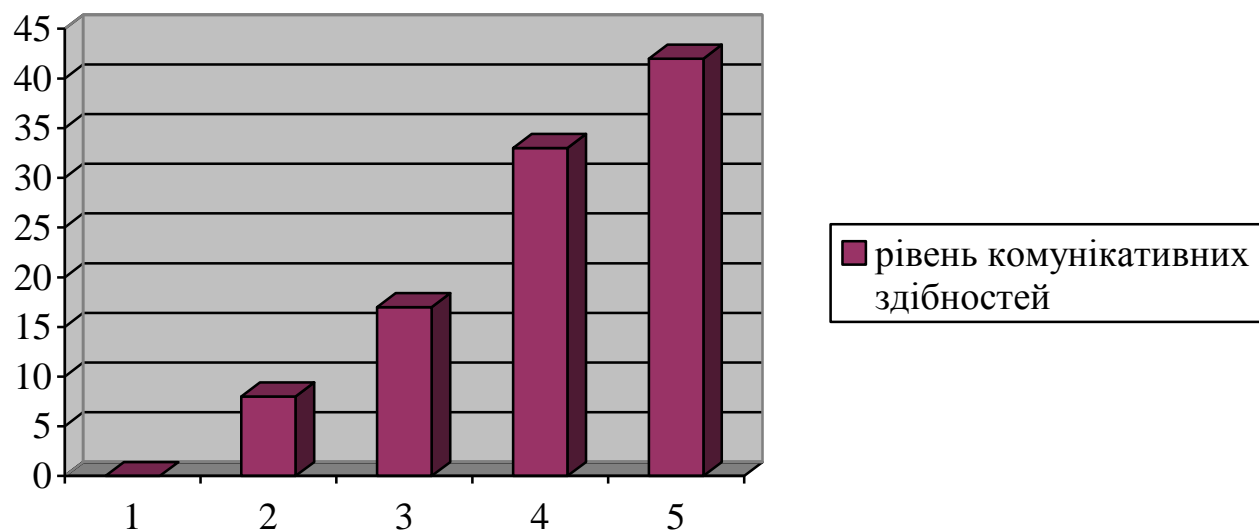


Рис. 7. Розподіл показників комунікативних здібностей студентів-фінансистів V курсу

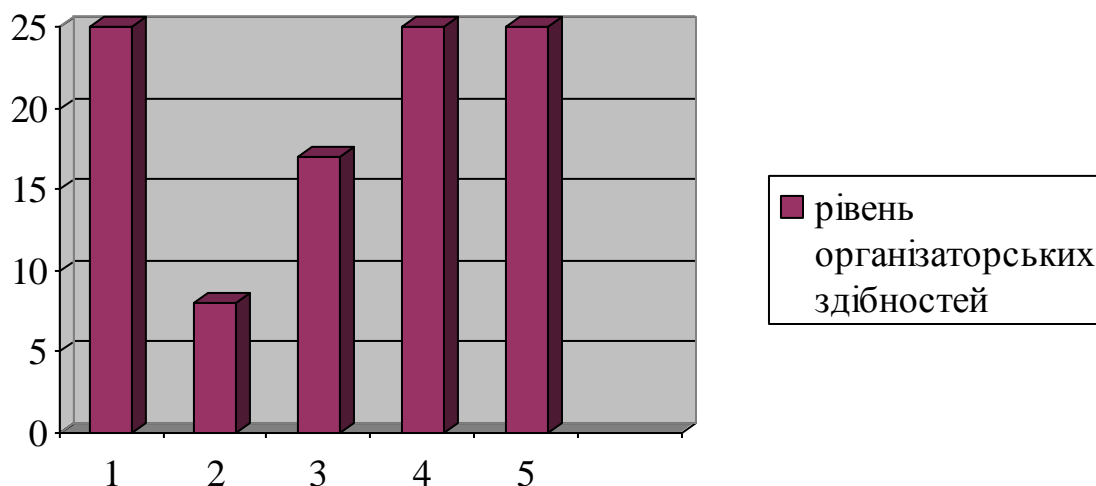


Рис. 8. Розподіл показників організаторських здібностей студентів-фінансистів V курсу

Отримані результати засвідчують, що високий рівень організаторських здібностей притаманний 25 % студентів; середній рівень – 42 % (25 % + 17 %); низький – 33 %.

Розподіл показників комунікативних та організаторських здібностей студентів-математиків V курсу (рис. 9–10) засвідчує досить високий рівень розвитку комунікативних здібностей. Високий рівень притаманний 40 % студентів, що є дуже високим для цієї спеціальності; середній рівень – 46 % (27 % + 19 %); низький – 12 %.

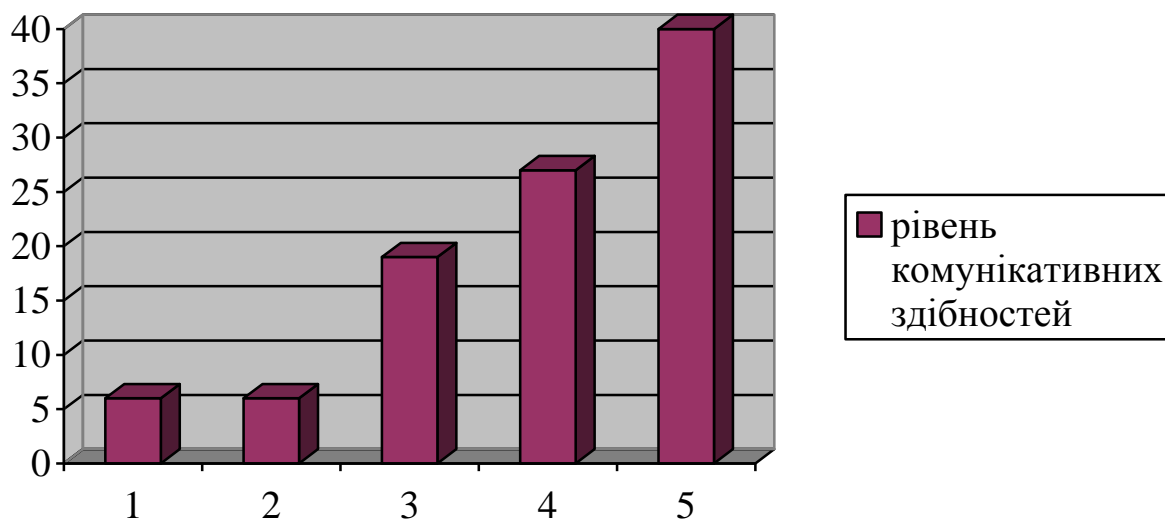


Рис. 9. Розподіл показників комунікативних здібностей студентів-математиків V курсу

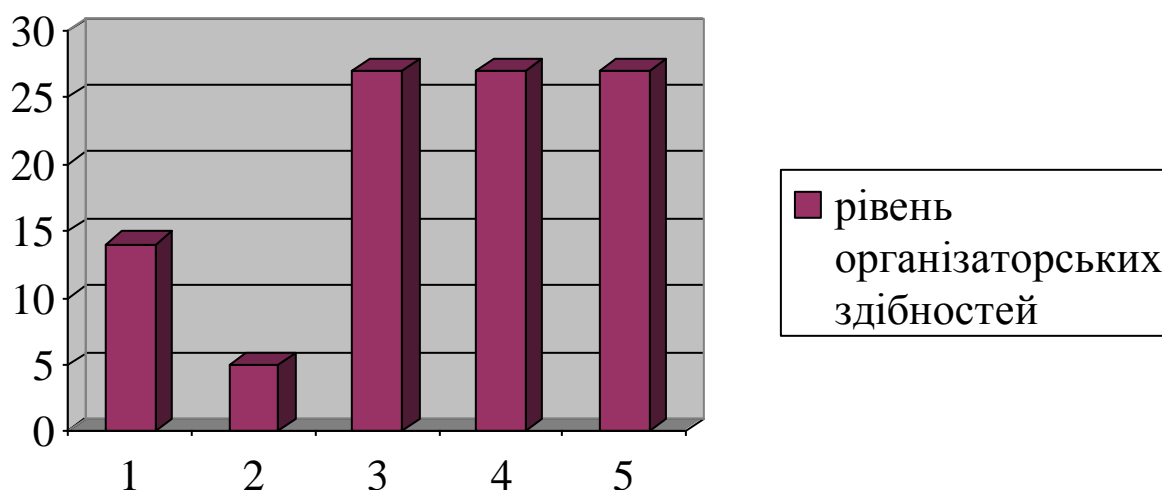


Рис. 10. Розподіл показників організаторських здібностей студентів-математиків V курсу

Високий рівень організаторських здібностей притаманний 27 % студентів-математиків; середній – 54 %, що є досить високим показником; низький – 19 %.

Група студентів-філологів V курсу за показниками комунікативних та організаторських здібностей характеризується високим рівнем комунікативних здібностей властивий 27 % студентів; середній рівень – 26 % (13 % + 13 %); низький – 47 % (13 % + 34 %). Це досить низькі показники для випускників цієї спеціальності (рис. 11–12).

Отримані результати з даного розподілу свідчать про дуже низький рівень організаторських здібностей у студентів-філологів. У відсотках ми отримали наступні показники. Високий рівень організаторських здібностей виявлено лише у 7 % студентів. Середній рівень – 14 % (7 % + 7 %), низький – 79 % (52 % + 27 %).

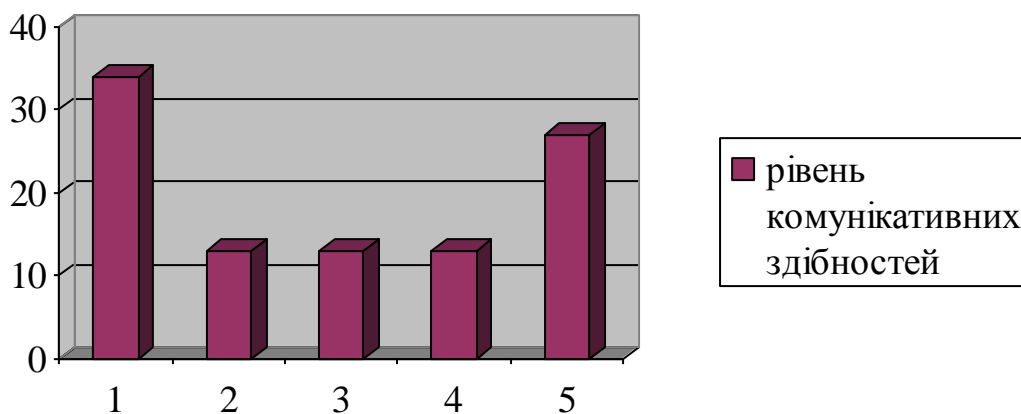


Рис. 11. Розподіл показників комунікативних здібностей студентів-філологів V курсу

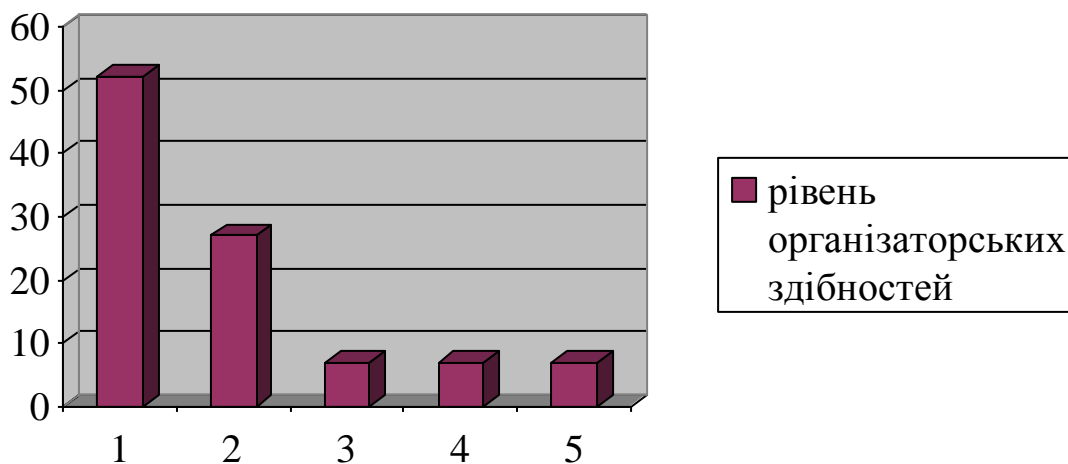


Рис. 12. Розподіл показників організаторських здібностей студентів-філологів V курсу

Отже, з отриманих нами результатів дослідження можна побачити таке. Рівень комунікативних і організаторських здібностей у студентів англійської філології порівняно зі студентами інших спеціальностей (математиками й фінансистами) виявився дуже низьким. Це суперечить нашим передбаченням, адже специфіка їхньої професійної діяльності вимагає розвитку функції спілкування і наявності високого рівня організаційних умінь. Це також вказує на потребу розвитку комунікативної компетентності студентів англійської філології саме під час навчання у ВНЗ.

Для визначення домінуючого стилю спілкування в майбутніх вчителів англійської мови, а саме в студентів V курсу, ми провели методику «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі. Методика являє собою набір лаконічних характеристик, за якою випробовуваний оцінює себе, своє теперішнє «Я».

Для побудови семантичного простору методики Т. Лірі, на основі якого можна буде оперативно оцінювати емпіричні дані про особливості стилів педагогічного спілкування майбутніх учителів, слід розраховувати значення узагальнених параметрів А («Домінування-Підпорядкування») і Б («Співробітництво-Агресивність»), які рівною мірою беруть участь у диференціації стилів педагогічного спілкування в семантичному просторі методики Лірі. Ту обставину, що не лише авторитарно-монологічному, а й діалогічному стилю педагогічного спілкування притаманна виражена тенденція до домінування, лідерства, пояснюємо тим, що в другому випадку саме домінування виступає як активне лідерство в спілкуванні, прояв ініціативи, активності, прагнення взяти на себе відповідальність, що, у свою чергу, нерозривно пов'язано з професійною роллю вчителя. Авторитарно-монологічний і діалогічний стилі педагогічного спілкування відрізняє передусім те, на що спрямована тенденція і як вона реалізується. Цей аспект характеризують особливості взаємостосунків, взаємодії в процесі спілкування: у першому випадку явно домінують методи примушування, агресивно-конкурентна поведінка, у другому – методи переконання, організації, пошук різноманітних форм співробітництва зі студентами.

Ми провели вивчення особливостей стилю навчального спілкування 15 студентів V курсу.

Якщо взяти пасивний стиль спілкування за відправний у розвитку ситуації спілкування, де позиції взаємодіючих сторін ще до кінця не проявлені, а сама взаємодія має поверховий характер (притаманний 8,0 % респондентів), то діалогічний стиль спілкування або тенденція до його розвитку притаманні відповідно, 14,0 % і 21,0 %. 25,0 % опитаних характеризується, а ще 32,0 % виявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю навчального спілкування. Відповідно, 62,0 % з опитаних оцінили свої взаєностосунки в спілкуванні як добрі й дуже добрі; 32,0 % – як задовільні, і лише 6,0 % вважає їх незадовільними.

Висновки

Отримані результати (з урахуванням наших спостережень, експертних оцінок, самохарактеристик студентів) інтерпретуємо так: *стійкі настанови* у сфері спілкування, адекватні вимогам сьогоденної педагогічної практики, продуктивні для розв'язання педагогічних завдань, сформовані лише в незначній меншості випускників англійської філології (8,0 %), що є прямим наслідком особливостей в організації навчально-виховного процесу в останніх; *поверхові настанови* випускників у спілкуванні (32,0 %) мають постійний характер і, як прогнозуємо, легко можуть змінитися в діаметрально протилежному напрямі; *авторитарно-монологічне* спілкування має третина випускників (28,0 %), воно характеризується установками в комунікативній сфері, які детермінують орієнтацію на авторитарно-монологічне, маніпулятивне або конфліктне спілкування з учнями, а ще у 32,0 % випускників ці установки не сформовані, не проявлені.

Доцільно відзначити, що переважна більшість студентів зі сформованою установкою на діалогічне або монологічне спілкування скоріше буде проявляти тенденцію до реалізації відповідного стилю у своїх взаєностосунках з учнями. Звичайно, випадки повної, діаметральної переорієнтації (як свідчать теоретичні дослідження) (Shcherban 2004) трапляються, але це поодинокі випадки, за кожним із яких стоять свої причини. Вірогідно, що така тенденція пов'язана (крім усього іншого, зумовленого суб'єктивними причинами) з наявністю в педагогічній практиці певних факторів, що підкріплюють орієнтації студентів-випускників (стиль спілкування). Наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю навчального спілкування сама по собі ще не гарантує автоматичної динаміки позиції студентів-випускників у цьому напрямі. Якщо така тенденція підкріплюється відповідним практичним досвідом, враженнями від безпосереднього спілкування з учнями, певною роботою адміністрації школи, наявністю відповідних традицій у конкретній школі тощо, то в процесі становлення компетенції початківці будуть укріплюватися у діалогічному стилі взаєностосунків з учнями.

На нашу думку, виявлені тенденції засвідчують, що покладатися на стихійне формування стилю спілкування студентами-випускниками не доводиться. Саме життя породжує потребу створення умов для забезпечення керованого входження випускників у педагогічну професію, за якого б оптимально знімалися виявлені суперечності цього етапу.

Література

References

1. Kan-Kalik, V. A. (1979) *Osnovy professionalno-pedagogicheskogo obshchenia* [Fundamentals of professional and pedagogical communication]. Groznyi: Checheno-Ingushetia Publishers.
2. Shcherban, T. D. (2004). *Psykholohiya navchalnoho spilkuvannia* [Psychology of Educational Communication]. Kyiv: Millennium.
3. Zabrotskyi, M. M. (2005). Do vyznachennia struktury komunikatyvnoi kompetentnosti pedahoha. [Determining the structure of communicative competence of a teacher], *Naukovyi Chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, Series 12 «Psychological Sciences»*, No 6 (30), part 1, 192.
4. Zasiakina, L. V. (2000). Problema humanizatsii osvity ta profesiinoho myslennia [The problem of education humanization and professional thinking of a teacher], *Mova i kultura*, 1, 68–70.

Діана Каліщук

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

diana_kalischuk@ukr.net

УЗАГАЛЬНЕННЯ (ГЕНЕРАЛІЗАЦІЯ) ЯК ЗАСІБ СУГЕСТИВНОГО ВПЛИВУ В СУЧАСНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Received March, 13, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted April, 22, 2014

Анотація. У статті визначено поняття «сугестія» як однієї з основних ознак сучасного політичного дискурсу; описано процеси упущення, узагальнення та викривлення інформації, які зумовлюють нетотожність між глибинною інформативністю повідомлення та його представленою версією і, отже, належать до засобів здійснення сугестивного впливу на адресата; виділено та проаналізовано мовні засоби, через використання яких реалізується процес узагальнення (генералізації) інформації, а саме: універсальні квантифікатори, до яких належать певні прислівники та займенники; модальні оператори необхідності/можливості, до яких зараховуємо модальні дієслова із значенням необхідності/можливості, а також інші частини мови (прикметники, прислівники, частки), семантика яких спрямована на фіксацію необхідності чи можливості певних дій особи; інтенсифікатори, які модифікують прагматичне значення висловлювання, підвищують вплив сказаного на слухача.

Ключові слова: сугестія, узагальнення (генералізація), універсальні квантифікатори, модальні оператори, інтенсифікатори.

Kalishchuk, Diana. Generalization as a Means of Suggestion in Modern Political Discourse.

Abstract. The article deals with the notion of suggestion as one of the main features of modern political discourse, the processes of deletion, generalization and distortion of information, that cause non-identity between the deep informational content of the utterance and its represented version and therefore are used to influence the addressee, are described; language means used to realize the process of generalization are defined and analyzed, namely: universal quantifiers, including some adverbs and pronouns; modal operators of obligation / possibility, such as modal verbs with the meaning of obligation / possibility, and other parts of speech (adjectives, adverbs, particles), semantics of which presupposes necessity or obligation of some actions; intensifiers, which modify the pragmatic meaning of the utterance and therefore intensify the impact on the addressee.

Keywords: suggestion, generalization, universal quantifiers, modal operators, intensifiers.

Калищук Диана. Обобщение (генерализация) как средство суггестивного влияния в современном политическом дискурсе.

Аннотация. В статье рассматривается понятие «суггестия» как одной из главных характеристик современного политического дискурса; описываются процессы пропуска, обобщения и искривления информации, которые приводят к несовпадению между глубинной информативностью высказывания и его представленной версией и поэтому относятся к средствам осуществления суггестивного влияния на адресата; выделяются и анализируются языковые средства, через использование которых реализуется процесс обобщения (генерализации) информации, а именно: универсальные квантификаторы, к которым принадлежат некоторые причастия и местоимения; модальные операторы необходимости / возможности, к которым мы относим модальные глаголы со значением необходимости / возможности, а также другие части речи (прилагательные, причастия, частицы), семантика которых направлена на фиксацию необходимости или возможности неких действий; интенсификаторы, которые модифицируют прагматическое значение высказывания, повышают влияние сказанного на слушателя.

Ключевые слова: суггестия, обобщение (генерализация), универсальные квантификаторы, модальные операторы, интенсификаторы.

Вступ

Суггестивність політичного дискурсу як одна з його основних ознак перебуває в центрі уваги сучасних досліджень. Політичні тексти містять когнітивний досвід і думки соціуму, у них функція переконання, впливу є провідною і реалізується експліцитними та імпліцитними засобами (Kovalevska 2001: 244).

Суггестивність розуміють як прихований вплив, передовсім словесний, який сприймається на віру та без критичної оцінки, це навіювання, наштотування на думку. Характерна риса суггестивності – відсутність контролю з боку свідомості (послаблений контроль) при отриманні та обробці інформації (Avdeenko 2001: 3). Суггестивність як навіювання, що виключає раціональне начало та спирається на чуттєво-асоціативні сторони свідомості, відрізняється від суті персуазивного процесу, який можна вважати як такий, що відбувся, коли хтось засвоїв деякі наміри, значення, цілі, перебуваючи в атмосфері реально усвідомлюваної свободи вибору (Nickl 1998: 27).

У межах дослідження сугестії як різновиду впливу виокремлюється так звана Мілтон-модель як потужна впливова структура. Впливовий механізм Мілтон-моделі ґрунтується на положеннях трансформаційної граматики Н. Хомського про невідповідність між глибинними структурами повідомлення та їхніми поверхневими репрезентаціями, реалізованими в мовленні, що відображають виокремлені у НЛП процеси упушення, узагальнення та викривлення інформації (Stankevych 2001: 9; Girutskii 2010: 157). Як універсальні закони моделювання, транспоновані в площину мовленнєвої діяльності, процеси узагальнення (генералізації), упушення (делеції) та викривлення (дисторції), услід за Т. Ю. Ковалевською, розуміємо як експлікацію лише певної частини інформації, що міститься в глибинній структурі (редукція інформації), вербалізацію її спрощеної версії (неадекватність інформації) та подання її гіпотетичної, суб'єктивованої моделі (віртуалізація інформації), що й зумовлює нетотожність

між глибинною інформативністю повідомлення та його репрезентованою версією (Kovalevska 2001).

Процеси узагальнення, упущення та викривлення інформації співвідносні з певними мовними універсальностями, які реалізуються через уживання конкретних мовних засобів. У цьому дослідженні зосередимо нашу увагу на аналізі мовних засобів, через використання яких реалізується процес узагальнення (генералізації) інформації.

Процес узагальнення відображає заміщення цілої категорії явищ певним елементом, наявність якого в заміщуваній категорії є лише одиничним випадком (Bendler, Grinder 1995). Мовні універсальності, співвідносні із процесом узагальнення (генералізації) інформації, реалізуються через використання так званих універсальних квантифікаторів, модальних операторів можливості / необхідності (Stankevych 2011: 9) та слів-інтенсифікаторів.

При використанні слів із генералізованим референтним індексом, до яких належать універсальні квантифікатори, простежується наскрізна семантична дифузність. Вони спричиняють втрату об'єктної ідентифікації, невизначеність локально-темпоральних меж повідомлення і неактуальність особистісних аксіорепрезентацій у його смислового континуумі. Якщо твердження розширене до такого ступеня, що воно перекриває чи спростовує всі можливості й не допускає винятків, то це робить неможливим подальше розгортання та динаміку смислу, надаючи тексту штучної статичності (Kovalevska 2001: 242). Наприклад:

[1] *Every American shared in that pride and in that success ... But everybody else struggled with costs that were growing and paycheques that weren't ... We all know the story now: mortgages sold to people who couldn't afford them ... But here is the problem: it doesn't work. It has never worked. ... That's inexcusable. It is wrong. It flies in the face of everything that we stand for The things that have always been our strengths match up perfectly with the demands of the moment* (BOS 2011).

Використання лексем *every, everybody, all, everything, never, always*, які охоплюють абсолютно всіх людей, абсолютно всі речі й абсолютно всі ситуації у будь-якому часовому просторі не дають можливості адресатові робити власні висновки, оскільки мовець не надав йому права вибору. Прислівникові показники *never, always* спричиняють локально-темпоральні концептуалізовані узагальнення. Займенникові номени з невизначеним референтним індексом *every, everybody, all, everything* об'єднані наявністю так званого квантора спільності, який інтегрує до цієї семантичної площини всі можливі вияви ситуативних множинностей, через що висловлення набуває обмежувальної модальності.

Аналіз політичних текстів засвідчує про надзвичайно часте використання найрізноманітніших універсальних квантифікаторів, наприклад:

[2] *... the world still depends upon the region's energy supply, and a severe disruption could destabilize the entire global economy... – and argue that any intervention to protect civilians is doomed to fail. No one is more mindful of these problems than I am...* (OUNS 2013).

У наведеному прикладі універсальними квантифікаторами виступають неозначено-особовий займенник *any* й заперечний *no one*, які блокують

вірогідність інших варіантів, крім тих, що запропоновані мовцем. Можна стверджувати, що прикметник *entire* у виразі *the entire global economy* також виконує функцію універсального квантифікатора, оскільки дає змогу охопити всю площину з усіма можливими множинностями та не допускає винятків.

Використання таких елементів, семантика яких характеризується відсутністю чітких локально темпоральних меж, є прикладом процесу узагальнення, так само як і використання модальних операторів можливості / необхідності, які фіксують універсальні модальнісні аспекти суб'єктивної мапи мовця (Stankevych 2011: 9) і роблять неможливою варіативність поведінки особистості. Наприклад:

[3] *And we **must** share the proof of our progress with public. ... We **must** also be honest that, in some situations, we will invest in places, that are strategically critical ... And we **must** accept that our development model cannot be formulaic ... so our approach **must** be case by case ... We **need** to analyze needs, assess opportunities... There **should** be an opportunity for us to strategically engage in a country with these other partners. ... We **need** to ask hard questions about who **should** be doing what in the work of development (Clinton 2010).*

Насиченість промови модальними дієсловами *must, need, should*, які позначають необхідність, обов'язковість, зобов'язання програмує аудиторію на те, що альтернативних рішень немає, запропонований варіант є єдиним правильним та обов'язковим для всіх.

[4] *But we **have to** move ahead with courage and honesty, ... We **must**, however, be guided by some basic principles. We **must** make Social Security permanently sound, ... We **must** not jeopardize our economic strength by increasing payroll taxes. We **must** ensure that lower income Americans get the help they **need** to have dignity and peace of mind in their retirement. We **must** guarantee that there is no change for those ... And we **must** take care that any changes in the system are gradual ... (Bush 2005).*

У прикладі [4] насиченість, навіть перенасиченість модальними дієсловами зі значенням необхідності, зобов'язання *have to, must* можна пояснити тим, що саме такі модальні дієслова, а також логічні константи, аналогічні словам зі значеннями «necessary», «obligatory» називають модальними операторами, а твердження, у яких вони використовуються, у модальній логіці (яка є частиною формальної логіки) вважають сильними твердженнями, на противагу до слабких тверджень із модальними операторами можливості/неможливості. Висловлення модальної логіки не вважаються категорично істинними чи хибними, вони є істинними чи хибними в деяких випадках, у певних випадках чи у всіх випадках. Модальні оператори не правлять за функції істинності (Feis 1974). Використання таких операторів є суб'єктивним і допомагає мовцеві досягнути саме того результату, який запланований. Очевидно, що за допомогою сильних тверджень із модальними дієсловами зі значенням необхідності, зобов'язання *have to, must* мовець може обмежити поведінкові реакції адресата, оскільки їх семантика скеровує внутрішні карти людини в єдино можливому напрямку, що максимально звужує варіативність і рамки світоглядних позицій:

[5] *And to keep America competitive, one commitment is **necessary** above all: We **must** continue to keep the world in human talent and creativity (SUA 2006).*

[6] ... *to only send them into harm's way when it's absolutely **necessary**; to give them the equipment and the support that they **need to** get the job done ...* (DSR 2012).

У прикладах [5] та [6] поряд із модальними дієсловами необхідності **must** та **need to** мовець використовує прикметник **necessary**, який разом із деякими іншими атрибутивами з тотожним модальним забарвленням і прислівниками, семантика яких спрямована на фіксацію необхідності чи можливості певних дій особи, вважається модальним оператором сильних тверджень.

До модальних операторів можливості / необхідності, через використання яких реалізується процес узагальнення, належать також деякі частки як аналітичні синтаксичні лексеми, що акцентують на предикатній інформації, наприклад:

[7] ... *to spend wisely, reform bad habits, and do our business in the light of say – because **only then can** we restore the vital trust between a people and their government* (OIA 2009).

У прикладі [7] частка **only** в поєднанні з модальним дієсловом **can** підкреслює, що запропонований варіант єдино можливий, тим самим перекреслюючи навіть гіпотетичну вірогідність іншого розвитку подій.

Проте проведений аналіз засвідчує, що частотність використання атрибутивів, прислівників і часток у функції модальних операторів надзвичайно низька порівняно з кількістю модальних дієслів. Це можна пояснити тим, що дієслово є не просто заклик до дії, а власне дією, і тому використання дієслів додає тексту динаміки, що сприяє досягненню цілі – спонукати адресата до дії.

Процес узагальнення (генералізації) інформації реалізується також через використання так званих слів-інтенсифікаторів, які модифікують прагматичне значення висловлювання, підвищують вплив сказаного на мовця (Shcherban' 2008). Інтенсифікатори утворюють певні семантичні групи, а саме: а) інтенсифікатори істинності; б) інтенсифікатори впевненості у висловлюванні; в) інтенсифікатори надання сили основному дієслову; г) інтенсифікатори посиленого підтвердження (Shcherban' 2008). Використання таких слів істотно посилює оцінку, а в певному контексті вони можуть самотійно реалізувати оцінну семантику. Наприклад:

[8] *That's **really** the long-term potential significance of what the President announced today; and the fact that he did something that only a President can do – he got all these people together ...* (BBI 2011).

[9] ***Indeed**, as the recent debate within the United States over Syria clearly showed, the danger for the world is not an America that is eager to immerse itself in the affairs of other countries ...* (OUNS 2013).

У прикладах [8] та [9] інтенсифікатори істинності **really** та **indeed**, надаючи значної експресивності усьому висловлюванню засвідчують повну впевненість мовця в реальності дії і прагненні переконати в цьому співрозмовника, констатуючи абсолютну відповідність змісту висловлювання дійсності.

[10] *What's changed is the centre of the Republican Party, and that's **certainly** true with the budget* (SRBP 2012);

[11] *Yet one question has **surely** been settled: that to win the war on terror, we must take the fight to the enemy* (Bush 2007).

У прикладах [10] і [11] мовець використовує лексеми *certainly* та *surely*, які належать до інтенсифікаторів впевненості у висловлюванні. Проте як свідчить проведений аналіз, найчастотнішим інтенсифікатором упевненості є *of course*, як у прикладі [12]:

[12] *Of course it's got to move faster. Of course the economy still has a long way to go. Everybody understands that* (CE 2012).

Підсилення впевненості та переконання в цьому співрозмовника у вищевказаному прикладі досягається не лише через семантику інтенсифікатора *of course*, а й через повтор цієї лексеми, що також є одним зі способів здійснення впливу на адресата.

Наступна семантична група – інтенсифікатори надання сили основному дієслову, до яких належать *do*, *absolutely* та деякі інші. Наприклад:

[13] *Now I really do think your voices are already getting through, because some of the folks in Congress are starting to say, well, may be we are open to this* (AJA 2011);

[14] *But the fact is that we need to absolutely not stand for the kind of things that have been going on* (CFD 2008).

У прикладі [13] сила основного дієслова *think* посилюється граматичним інтенсифікатором *do* в поєднанні з інтенсифікатором істинності *really*, що дає мовцеві змогу в разі збільшити потужність впливу на адресата. У прикладі [14] порядок слів у реченні, а саме розміщення інтенсифікатора *absolutely* між модальним оператором необхідності *need* та основним дієсловом *stand*, ще й у поєднанні із запереченням надає висловлюванню надзвичайної експресивності, що є важливою характеристикою політичних текстів і посилює їх сугестивний ефект.

[15] *If we could've stopped Rwanda, surely, if we had the ability, that would be something that we would have to strongly consider and act* (SPD 2008).

У прикладі [15] інтенсифікатор *surely* має іншу семантику, ніж у вищеописаному прикладі [11], і належить до групи інтенсифікаторів посиленого підтвердження, який у цьому контексті дає змогу мовцеві лише підсилити думку про нереальність припущень, які він робить і, відповідно, уникнути критики за те, що не було зроблене.

Висновки

Проведений аналіз мовних засобів, через використання яких реалізується процес узагальнення (генералізації) інформації як засіб здійснення сугестивного впливу на адресата, дає підстави зробити такі висновки, а саме: 1) серед модальних операторів із значенням необхідності / можливості, до яких належать модальні дієслова із значенням необхідності / можливості, атрибутиви із тотожним модальним забарвленням і прислівники, семантика яких спрямована на фіксацію необхідності чи можливості певних дій особи, а також деякі частки як аналітичні синтаксичні лексеми, що акцентують на предикатній інформації, найчастотнішими є модальні дієслова необхідності *must*, *have to*, *need*, які використовують у сильних твердженнях і надають тексту додаткової динаміки; 2) серед універсальних квантифікаторів, до яких зараховуємо деякі прислівникові

показники, займенникові номени з невизначеним референтним індексом найчастотнішими є прислівники *always*, *never* і займенники із елементом *every-* (*everyone*, *everybody*, *every*) та *all*, оскільки вони об'єднані наявністю так званого квантора спільності, який інтегрує до цієї семантичної площини всі можливі вияви ситуативних множинностей, через що висловлення набуває обмежувальної модальності; 3) серед так званих слів-інтенсифікаторів найчастотнішими є інтенсифікатор істинності *really*, інтенсифікатор впевненості *of course*, інтенсифікатори надання сили основному дієслову *do* та *absolutely*.

Література

References

1. Avdeenko I. (2001). *Strukturnyie i suggestivnyie svoistva verbalnykh sostavliaiushchikh reklamnogo teksta* [Structural and Suggestive Verbal Components Characteristics of Advert Text]. Barnaul.
2. Bendler R., Grinder D. (1995). *Ispolnite Svoi Mozg dlia Izmeneniia* [Use Your Brains to Change]. Moscow.
3. Feis R. (1974). *Modalnaia Logika* [Modal Logic]. Moscow: Nauka.
4. Girutskii A. (2010). *Neirolingvistika: posobiie dlia studentov vuzov* [Neurolinguistics: a manual for university students]. Minsk: Tetrasystems.
5. Kovalevska T. (2001). *Komunicatyvni Aspekty Neirolingvistichnoho Programuvannia* [Communicative Aspects of Neuro-linguistic Programming]. Odessa: Astroprint.
6. Nickl M. (1998). Einige Entwürfe und Einträge in der neuenkommunikationswissenschaftlichen Persuasionsforschung. *Beiträge zur Persuasionsforschung*. Frankfurt: Peter Lang.
7. Shcherban' M. (2008). *Semantychna Kharakterystyka Intensyfikatoriv Prahmatychnoho Znachennia: Sproba Formalisovanoho Opratsiuvannia* [Semantic Characteristics of Pragmatic Meaning Intensifiers: An Attempt of Formalized Analysis]. Retrieved 14.02.2014 from eprints.zu.edu.ua/2475/1/227-230.pdf
8. Stankevych Yu. (2011) *Movni Sugestoheny u Tekstakh Politychnoi Reklamy* [Language Means of Suggestion in Political Advert Text]. PhD Thesis. Odessa.

Sources

1. Complete Final Debate Transcript: John McCain and Barack Obama (CFD). October 15, 2008. Retrieved 14.02.2014 from: <http://latimesblogs.latimes.com/washington/2008/10/debate-transcri.html>
2. Full text of Barack Obama's speech in Osawatome, Kansas (BOS 2011). – 7 December, 2011. Retrieved 14.02.2014 from: <http://www.guardian.co.uk/world/2011/dec/07/full-text-barack-obama-speech>
3. Hillary Rodham Clinton. Remarks to the Center for Global Development (Clinton 2010). January 6, 2010. Retrieved 14.02.2014 from: <http://www.state.gov/secretary/rm/2010/01/134838.htm>
4. Obama Inaugural Address. 20th January 2009 (OIA). Retrieved 10.02.2014 from: <http://obamaspeeches.com/>
5. Obama U.N. speech transcript 2013 (OUNS 2013). Retrieved 10.02.2014 from: <http://www.politico.com/story/2013/09/obama-un-speech-transcript-2013-97261.html>
6. Remarks by the President Obama and Former President Clinton on We Can't Wait: Better Building Initiative. December 02, 2011 (BBI). Retrieved 10.02.2014 from: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2011/12/02/remarks-president-obama-and-former-president-clinton-we-cant-wait-better>
7. Remarks by the President on the American Jobs Act (AJA). November 20, 2011. Retrieved 10.02.2014 from: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2011/11/30/remarks-president-american-jobs-act>

8. Remarks by the President on the Defense Strategic Review. January 05, 2012 (DSR). – Retrieved 10.02.2014 from: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2012/01/05/remarks-president-defense-strategic-review>

9. State of the Union Address (January 31, 2006). Retrieved 10.02.2014 from: <http://millercenter.org/president/speeches/detail/4461>

10. State of the Union Address (February 2, 2005). George W. Bush. Retrieved 10.02.2014 from: <http://millercenter.org/president/speeches/detail/4464>

11. State of the Union Address. George W. Bush. January 23, 2007. Retrieved 10.02.2014 from: <http://millercenter.org/president/speeches/detail/4455>

12. The Second Presidential Debate. October 07, 2008. Retrieved 10.02.2014 from: <http://elections.nytimes.com/2008/president/debates/transcripts/second-presidential-debate.html>

13. Transcript of President Barack Obama's Speech on the Republican Budget Plan at ASNE. April 03, 2012 (SRBP). Retrieved 10.02.2014 from: http://www.washingtonpost.com/politics/full-transcript-barack-obama-speech-before-newspaper-editors/2012/04/03/gIQA9ctS_story.html

Георгій Калмиков

Донбаський державний педагогічний університет, Україна
psycholing_lab@mail.ru

ПСИХОЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Received March, 17, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted March, 24, 2014

Анотація. У статті проаналізовано психолінгводидактичні принципи підготовки майбутніх психологів до професійно-мовленнєвої діяльності як основного знаряддя обраної ними професії, а саме: соціолінгвокультурної детермінації; забезпечення холистичного розвитку лексико-граматичної будови професійно орієнтованого мовлення; випереджувального розвитку мовної компетенції в становленні професійно-мовленнєвої діяльності; комплементарного розвитку мови професії і професійно-мовленнєвої діяльності; опори на усталені моделі професійної мови й акт евристичності; формування образу професії або перцепції і мнемоніки; когнітивної зумовленості професійної комунікації; креативної організації (утворення) професійно-мовленнєвої комунікації; алгоритмічної реалізації акту соціально орієнтованого професійно-мовленнєвого спілкування; розвитку внутрішнього програмування мовлення; активізації механізмів професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності; забезпечення конформності професійно-мовленнєвої діяльності. Зазначені принципи є правилами організації освітньої роботи викладача ВНЗ, спрямованої на утворення в студентів професійно-мовленнєвих операцій та дій, що забезпечують доцільну, професійно зумовлену комунікацію.

Ключові слова: *психолінгводидактичні принципи, професійно-мовленнєва діяльність, спілкування, комунікація, професійно орієнтоване мовлення, професійно-мовленнєві операції та дії.*

Kalmykov, Heorhii. Psycholinguistic and Didactic Principles of Forming Psychologists' Readiness for Linguistic Professional Activity.

Abstract. Psycholinguistic and didactic principles of training future psychologists to professional speech activity as the main "weapon" of their chosen profession have been analyzed in the paper. Among them are such principles as: socio-linguocultural determination, ensuring holistic development of lexico-grammatical structure of a professionally-oriented speech; advancing development of linguistic

competence in establishing of vocational and language activities; complementary language development for profession and professional speech activity: relying on well-established models of professional language and act heuristicity; formation of the image of profession or perception and mnemonic; cognitive conditioning of professional communication; creative organization (formation) of professional verbal communication; an algorithmic implementation of the act of socially oriented professional speech communication; development of internal speech programming; activation of mechanisms of professional communicative language activities; ensuring the conformity of professional speech activity. These principles are the rules of the university teacher's educational work aimed at shaping of professional speech operations and actions that provide purposeful, professionally caused communication.

Keywords: *psycholinguistic and didactic principles, professional speech activity, intercourse, communication, professionally oriented speech, professional speech operations and actions.*

Калмыков Георгий. Психолінгводидактические принципы подготовки психологов к профессионально-речевой деятельности.

В статье отражены психолінгводидактические принципы подготовки будущих психологов к профессионально-речевой деятельности как основного инструмента избранной ими профессии, а именно: социолінгвокультурной детерминации; обеспечения холистического развития лексико-грамматического строя профессионально ориентированной речи; опережающего развития языковой компетенции в становлении профессионально речевой деятельности; комплементарного развития языка профессии и профессионально-речевой деятельности; опоры на устоявшиеся модели профессионального языка и акт эвристичности; формирования образа профессии или перцепции и мнемоники; когнитивной обусловленности профессиональной коммуникации; креативной организации обучения профессионально речевой коммуникации; алгоритмической реализации акта социально ориентированного профессионально речевого общения; развития внутреннего программирования речи; активизации механизмов профессиональной коммуникативно-речевой деятельности; обеспечения конформности профессионально речевой деятельности. Эти принципы являются правилами организации образовательной работы преподавателя ВУЗА, направленной на формирование у студентов профессионально речевых операций и действий, которые обеспечивают целесообразную, профессионально обусловленную коммуникацию.

Ключевые слова: *психолінгводидактические принципы, профессионально речевая деятельность, общение, коммуникация, профессионально ориентированная речь, профессионально речевые операции и действия.*

Вступ

Ефективна й доцільна комунікація неможлива сьогодні без компетентних комунікантів, здатних до повноцінної реалізації мовленнєвої діяльності в усіх її видах і спроможних ураховувати предмет та завдання реалізації вербального спілкування, обставини й ситуації комунікації, вік і статус співрозмовника тощо, вибирати доречні для цього мовні та екстралінгвістичні засоби. Будь-які умови взаємодії, зокрема професійної комунікації, вимагають від кожного фахівця певних умінь для здійснення мовленнєвого процесу. Особливих комунікативних здібностей потребують фахівці з людинознавчих професій, такі як педагоги, психологи, викладачі ВНЗ, юристи та ін. Адже основний інструмент їхньої професійної діяльності – мовлення. Від того, наскільки кожний із них буде підготовлений здійснювати доцільну комунікацію, залежатиме і успіх власне самого комунікативного акту, і комунікативно-мовленнєве становлення тих, із ким спілкуються, на кого спрямовують свої вербальні впливи. Саме тому важливо розкрити принципи формування в майбутніх психологів як представників

людинознавчих професій комунікативних професійно-мовленневих умінь і навичок, висвітлити їхню суть тим, хто буде керуватися ними у своїй практичній діяльності з підготовки майбутніх психологів.

Психолого-педагогічні принципи формування мовленнєвої діяльності досліджували такі науковці, як А. М. Богущ, М. С. Вашуленко, Л. О. Калмикова, О. С. Ушакова, Л. П. Федоренко, Г. О. Фомічова та інші стосовно дітей дошкільного і шкільного віку. Психолінгводидактичні принципи підготовки майбутніх психологів до здійснення професійно-мовленнєвої діяльності досі не були предметом психолінгвістичного дослідження.

З огляду на це, мета статті – опис психолінгводидактичних принципів підготовки майбутніх психологів до реалізації професійно-мовленнєвої діяльності – провідного чинника їхнього зростання як кваліфікованого фахівця.

Методи дослідження

Вивчення й теоретичний аналіз психолінгвістичних і суміжних із ними джерел, узагальнення отриманих даних на емпіричному й теоретичному етапах експерименту, виокремлення професійно значущих для становлення професійно-мовленнєвої діяльності правил, управління розвитком цього цілеспрямованого комунікативного процесу й формулювання принципів, обґрунтування виділених принципів, а також опис їхньої суті та змісту.

Процедура дослідження

Психолінгводидактичні принципи – це правила, положення, реалізація яких забезпечує повноцінну підготовку психологів до здійснення професійно-мовленнєвої діяльності та її структурних одиниць. Керуючися цими вимогами, можна забезпечити розвиток у фахівців професійних мотивів мовлення, мовленнєво-діяльнісних інтенцій на відповідне смислоформування, умінь постановки мети, внутрішнього програмування та граматичного структурування висловлювань, сформованість їхніх мовленнєвих операцій і дій, які засвідчуватимуть якість становлення майбутніх фахівців як мовленнєвих особистостей, здатних до комунікативно-професійної взаємодії.

Суть цих принципів полягає в таких положеннях:

– принцип соціолінгвокультурної детермінації. Урахування цього принципу дає змогу виявити, як студентське сприймання професійної дійсності фокусується і фіксується в мові психології. Він спонукає здійснювати підхід до забезпечення опанування студентами мови професії на соціолінгвістичному рівні. Усвідомлення ними того, що мова – це професійний код майбутнього фаху, зумовлює підхід до комунікативно-мовленнєвого розвитку молоді вишу з урахуванням культурного надбання, яке зберігається майже в кожній одиниці мови професії. Соціокультурні та професійно-культурні положення передбачають передусім акцентування уваги на науковому фаховому тексті як транслятору професійної культури. Увага до специфічних наукових засобів мови – усього того, що визначає професійну картину

світу майбутнього фахівця і входить до набутого культурного коду мови професії, – повинно відображатися в освітньому процесі вищої школи;

– принцип забезпечення холистичного розвитку лексико-граматичної будови професійно орієнтованого мовлення. Згідно із цим правилом формування в студентів лексику і граматичної будови мовлення відбувається в єдності та взаємозв'язку. Такий взаємодоповнювальний підхід детермінований принципом «розуміння мовних значень» (Fedorenko 1984) і корелює з ним. Внутрішньо притаманний, властивий природі індивідуального мовлення іманентний зв'язок між професійним словником студентів і синтаксичною будовою висловлювань природно забезпечує розвиток комунікативної професійно-мовленнєвої діяльності за об'єктивно існуючим алгоритмом її породження. Відомо, що одним з етапів побудови висловлювань є його поверхнєве – лексико-граматичне – розгортання з виконанням відповідних операцій: синтаксичного структурування і вибору слів за формою. Ось чому важливе правило формування професійно-мовленнєвої діяльності – досягнення комплементарного оволодіння майбутніми психологами основними комунікативними одиницями мови (словом і реченням) у єдності їх значень, форм і функціонально-сислового навантаження, яке вони виконують у різних типах дискурсу – експлікованій частині продукування мовлення;

– принцип випереджувального розвитку мовної компетенції в становленні професійно-мовленнєвої діяльності. Першоджерело комунікативно-мовленнєвої професійної діяльності – мовна компетенція студентів, стан якої визначає можливість опанування діями мовлення. Мовна компетенція як функція, що забезпечує можливість психіки відображати й узагальнювати зовнішній мовний матеріал, переводячи його в особливі внутрішні коди у вигляді неусвідомлюваних й усвідомлюваних правил мови (Rumyantseva 2004), є саме тим феноменом, що стає передумовою розвитку й вияву в їхньому професійному мовленні мотивованості, інтенціональності, запрограмованості, усвідомленості, цілеспрямованості й водночас інших, необхідних для комунікативно-мовленнєвої професійної діяльності компонентів загалом. Сформована професійно-мовленнєва діяльність – це логічний, закономірний результат опори на розвинену мовну компетенцію. Отже, професійно-мовленнєва діяльність щодо мовної компетенції є епігенетичною;

– принцип комплементарного розвитку мови професії і професійно-мовленнєвої діяльності. Професійна мова й мовлення фахівця – невід'ємні, нероздільні складники комунікативно-мовленнєвого процесу. І тому у вищій освіті має постійно враховуватися, з одного боку, професійно-мовленнєвий аспект опанування мови, що забезпечує майбутньому психологові орієнтувальну основу комунікативно-мовленнєвих дій, а з іншого – мовний аспект у становленні професійного мовлення, який сприяє вдосконаленню вмінь висловлюватися через уживання найдоречніших мовних засобів зі своєї професійної мови. Підвищення уваги до гармонізації фахово орієнтованої мовленнєвої і мовної підготовки студентів, урахування того, що робота над їхніми комунікативними (зовнішньо-мовленнєвими) операціями без оволодіння ними дискурсивним синтаксисом – поверхнєвими одиницями мови професії, за допомогою яких мовлення, власне, й

експлікується назовні, не досягає очікуваних результатів, хоч би як науковці не намагалися проголошувати комунікативний підхід до розвитку професійно-мовленнєвої діяльності. Поки майбутній фахівець не досягне певної якості в опануванні кодифікованої мови професії, комунікативний лозунг не дасть очікуваного результату, а професійно-мовленнєва діяльність не розвинеться до рівня, необхідного для виконання статутних обов'язків фахівця;

– принцип опори на усталені моделі професійної мови й акт евристичності. Згідно із цим правилом добре розвинута професійно-мовленнєва діяльність неможлива і без мовленнєвих фахових стереотипів, кліше, фразеологізмів, використання усталених мовних моделей у часто повторюваних мовленнєвих ситуаціях, тобто відтворення (репродукції), і акту творчості (евристичності). Монологічне висловлювання психолога будується, головню, і на використанні готових комунікативних одиниць – зовнішнього (поверхневого) синтаксису, існуючих у мові моделей, що передбачає утворення мовленнєвих стереотипів, з одного боку, так і на творчих мовленнєвих здібностях: уміннях наповнювати ці моделі адекватними до ситуацій професійного спілкування та доречними, фахово вираженими лексико-семантичними і граматичними засобами – з іншого. Отже, усталеність, нормативність утворень мови професії і творчість під час формування у студентів професійно-мовленнєвої діяльності мають взаємодіяти між собою, а не протиставлятися;

– принцип формування образу професії або перцепції і мнемоніки. Мисленнєвий образ тих чи тих професійних явищ, ситуацій, подій, станів – основа висловлювання фахівця, зокрема його внутрішньомовленнєвої програми, її відстеження та порівняння з вихідним задумом – з утвореними у внутрішньомовленнєвому плані смислами. Саме тому потрібно передусім розвивати у студентів-психологів сприймання й образну пам'ять. Отже, саме вишліфування сенсорних, перцептивних і мнемонічних процесів – передумова становлення в них мисленнєвих образів про майбутню професійну діяльність. Згідно із цим принципом в індивідуальній історії розвитку психіки кожного студента домінування професійно забарвленого образу має передувати зовнішнім формам професійно-мовленнєвого вираження – фахово-дискурсивному, експлікованому розмірковуванню. Образ професії, створений під час спостережень за роботою психологів у процесі психологічних навчальних практик студентів, має бути продуктом оперування у їхній майбутній професійній сфері на конкретно-практичному рівні. Створене таким чином емпіричне узагальнення інколи може бути більш розвиненим, аніж «змістовне узагальнення» (Davydov 1986), сформоване під час вивчення теоретичного курсу. Сформовані в такий спосіб професійно-рольові (ситуаційні, подійнісні) значення, як і вербальні (об'єктивні мовні) значення, відображають обґрунтовані, системоутворювальні внутрішні зв'язки й відношення у професійних явищах, позиціях, ситуаціях, виходячи тим самим за межі змісту узагальнених перцептивних уявлень, ніби стають теоретичним поняттям (у розумінні В. В. Давидова), залишаючися при цьому сенсорним утворенням. Подійнісний, ситуаційно-фаховий образ теж абстрактний, але по-іншому, ніж вербальне поняття, виражене в слові, у дискурсі. Він багатший,

ніж вербальне теоретичне поняття, завдяки особистісному досвіду, переживанню певної професійної ситуації або події, смислового їх баченню. Рольові (професійні) значення – першопочатки образу світу майбутнього фахівця, його професійної мовної картини – безпосереднього образу, який є основою для внутрішнього програмування професійно-мовленнєвої діяльності. Завдяки цьому принципові можна вирішити найважливішу для формування професійного мовлення студентів проблему співвідношення предметної, когнітивної і комунікативно-мовленнєвої діяльності;

– принцип когнітивної зумовленості професійної комунікації. Мова – це провідний засіб комунікації, операціональний засіб формування, «доконування» (Vygotsky 2000) і формулювання думки, основа логічного й абстрактного мислення, уяви та вербальної пам'яті. Отже, закономірно, що процес комунікативно-мовленнєвого становлення майбутніх психологів нерозривно пов'язаний із когнітивною сферою їхньої психіки, із засвоєнням професійних еталонів і формуванням таких мислительних проявів, як аналіз, синтез, класифікація, систематизація, узагальнення й абстрагування. Тому, спираючися на це правило, важливо організувати формування в студентів професійно-мовленнєвої діяльності так, щоб для кожного з них воно було пов'язане і з пізнанням професійного світу, культури фаху й самого себе, і зі збалансованим, гармонійним опануванням мови професії, з метамовою як способом упорядкування своєї мовної компетенції, однією з передумов становлення комунікативно-мовленнєвої діяльності.

В основі принципу когнітивної зумовленості професійної комунікації – положення когнітології, семіотики, когнітивної психології, які репрезентують свідомість та мову людини в їх єдності та взаємозв'язку, даючи уявлення про те, як вона пізнає професійний світ із його феноменами, подіями, ситуаціями й речами та зв'язками й відношеннями між ними, співвідносячи їх з одиницями професійної мови як реаліями мовної дійсності, завдяки мові фаху оволодіваючи знаннями про свою професію. Отже, питання розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності студентів у єдності з усіма їх психічними процесами, що зумовлюють ці комунікативні акти через опанування мови професії, можуть ефективно вирішуватися саме в межах цього положення;

– принцип креативної організації (утворення) професійно-мовленнєвої комунікації передбачає, що креативність як рівень мовленнєво-творчої обдарованості, здатність до творчості в мовленні має стати відносно стійкою характеристикою мовленнєвої особистості майбутнього психолога, оскільки евристичність закладена в самому характері професійно-мовленнєвих процесів цих спеціалістів, які мають уміти і переконувати, і навіювати, і заспокоювати, і публічно висловлюватися, і вести діалог чи полілог, і спонукати тощо, одним словом, вербально впливати на інших.

Згідно із цим принципом формування в студентів професійно-мовленнєвої діяльності має відбуватися як становлення індивідуальної, творчої, евристичної діяльності, як виховання креативності (здатності до творчості), як розвиток у них гнучкості мовленнєвих процесів через опанування ними стандартних (нестандартних) способів оперування з висловлюванням професійного характеру при породженні та сприйманні мовлення;

– принцип алгоритмічної реалізації акту соціально орієнтованого професійно-мовленнєвого спілкування. Професійно-мовленнєве спілкування – це усвідомлене, цілеспрямоване, доречне використання засобів мови професії для доцільної взаємодії фахівця. Як складний інтелектуально-мовленнєвий акт, це спілкування має свою сукупність правил для розв'язання завдань професійно-мовленнєвої комунікації, тобто певний алгоритм. Так, у комплексі дій спілкування – це орієнтування, планування, реалізація висловлювання та контроль. Зазначені професійно-мовленнєві дії являють собою підпорядковану меті послідовність структурних частин, тобто алгоритм професійного мовленнєвого спілкування, яке є завжди соціально орієнтованим. Освіта майбутніх психологів за цим принципом передбачає «відпрацювання» кожного етапу мовленнєвого процесу в механізмі їхнього мовлення, а також прояву обов'язкової рефлексії над висловлюваннями. Щоб майбутній фахівець зміг здійснити всі професійно-мовленнєві дії в акті соціально орієнтованого спілкування, треба заздалегідь сформулювати в нього кожен дію окремо. Передусім на достатньому рівні організувати та реалізувати діяльність щодо добору й відбору доречних мовних засобів: професійної лексики й синтаксису; на етапі контролю (редагування, коректури готового висловлювання) приділити увагу діям самоконтролю і взаємоконтролю; орієнтування в ситуації фахового спілкування завбачає і визначення місця спілкування, і врахування особливостей сприймання реального співрозмовника чи аудиторії слухачів; планування професійно центрованих висловлювань здійснювати в аспекті відбору змісту предмета говоріння і його послідовності;

– принцип розвитку внутрішнього програмування мовлення. Сприймання навчально-наукової інформації впливає на механізми внутрішнього мовлення студентів, сприяє подальшому його формуванню через «згортання зовнішньої мови» професії у внутрішні семантичні й смислові структури з властивим їм семантичним і смисловим синтаксисом, забезпечуючи в такий спосіб розуміння сприйнятого, з одного боку. А з іншого – висловлювання професійної спрямованості, що поступово починають розвиватися у студентів, задіюють ті самі внутрішні структури, тільки примушуючи їх працювати у зворотному напрямку: розгортатися в лексико-граматичні структури за правилами «поверхневого» синтаксису професії. Так відбуваються постійні переходи зовнішніх професійно-мовленнєвих процесів у внутрішні й навпаки. Саме ці перебіги інтеріоризації й екстеріоризації виявляються рушійною силою вдосконалення процесуальності внутрішнього мовлення в майбутніх психологів, показником якого є сформовані операції внутрішнього програмування та смислового й семантичного розгортання і навпаки – згортання зовнішнього мовлення і перетворення його у внутрішні смисли. Зовні ці трансформації проявляються в розумінні сприйнятої фахової інформації і побудові цілісних і зв'язних професійних висловлювань.

– принцип активізації механізмів професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності. «Запуск» цих механізмів відбувається через спонукування зовнішніми засобами і примушування працювати їх злагоджено для побудови висловлювань, які передбачає професійно-мовленнєва діяльність (програмована, підпорядкована меті, контрольована тощо). Це механізми смислового й цільового настановлення,

зрушення мовленнєвого мотиву на мету та ін. Психолінгводидактично спрямовувати дію мовленнєвого механізму в напрямку забезпечення довільності, навмисності, усвідомлення, цілеспрямованості, рефлексивності професійно орієнтованих висловлювань, приводити в дію мозковий «пристрій», що зумовлює рух цих комунікативно-мовленнєвих процесів, означає управляти розвитком та перебігом зовнішньо- і внутрішньомовленнєвих операцій, надавати висловлюванням гнучкості, сталості, викінченості, доводячи їх до ступеня, потрібного для довершеного виконання мовленнєвих дій психолога. Отже, запроваджені з урахуванням специфіки професійно-мовленнєвих дій психодидактичні технології є своєрідними приводами мовленнєвих механізмів, що найоптимальнішим чином стимулюються з навчальною метою розвитку мовленнєвих умінь і навичок студентів.

– принцип забезпечення конформності професійно-мовленнєвої діяльності. Він передбачає засвоєння майбутніми психологами професійних мовних норм і соціальних цінностей, усталених фахово-мовних навичок, а також опанування мовленнєвими універсаліями, а саме: а) операціями смислового й семантичного синтаксування, порівняння із задумом та диференціювання і вибору смислів та мовних значень слів у внутрішньому мовленні; б) операціями граматичного структурування і вибору слів за формою у зовнішньому мовленні у процесі висловлювання (продукування тексту). Опанування кодифікованими нормам професійної мови й зовнішньомовленнєвими операціями потрібне студентів на всіх рівнях розвитку його мовних здібностей: на лексичному (вибір точного слова для експлікації задуму), на граматичному (структурування речення відповідно до варіантів граматичних синонімів і вибір граматичних форм слів), на рівні тексту (композиційне структурування того чи того функціонально-смислового типу мовлення, вибір слів за формою та стилем і відповідно до задуму). Зовнішнім проявом розвитку в студентів мовленнєвих універсалій: програмування, структурування, порівняння, диференціації та вибору – є професійний дискурс, що оптимально відповідає ситуації професійного спілкування та меті комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Висновки

Описані нами принципи підготовки студентів-психологів до професійно-мовленнєвої діяльності забезпечують ефективне управління процесом розвитку й актуалізації в них мовленнєво-діяльнісних механізмів, опанування мовленнєвими операціями та діями, метамовними знаннями з подальшим доцільним і продуктивним застосуванням їх у багатоаспектному професійному мовленнєвому спілкуванні майбутніх психологів.

Література

References

1. Velichkovskiy, B. (2006). *Kognitivnaya Nauka: Osnovy Psikhologii Poznaniya* [Cognitive Science: Fundamentals of Psychology of Cognition]. Vol. 1-2. Moscow: Smysl.
2. Vygotsky, L. (2000). *Mysl' i slovo* [Thought and word]. *Psikhologiya*. 462–512.

3. Davydov, V. (1986). Problemy Razvivayushhego Obucheniya: Opyt Teoreticheskogo i Eksperimental'nogo Psikhologicheskogo Issledovaniya [Problems of Developmental Learning: Experience of Theoretic and Experimental Psychological Research]. Moscow: Pedagogika.

4. Piyenkov, E. (1991). Filosofiya i Kultura [Philosophy and Culture]. Moscow: Politizdat.

5. Rumyantseva, I. (2004). Psihologiya Rechi i Lingvopedagogicheskaya Psikhologiya [Psychology of Speech and Lingvopedagogic Psychology]. Moscow: PER SE; Logos.

6. Fedorenko, L. (1984). Zakonomernosti Usvoeniya Rodnoy Rechi [Laws of Native Language Acquisition]. Moscow: Prosveshcheniye.

Лариса Калмикова,

Інна Мисан

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди
psycholing_lab@mail.ru

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ФРАЗЕОЛОГІЇ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЕКСПРЕСИВНО-СТИЛІСТИЧНИМИ ЗАСОБАМИ МОВИ

Received March, 17, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted March, 21, 2014

Анотація. Стаття присвячена аналізу фразеологізмів як багатоаспектного наукового феномену, який може розглядатися як різні одиниці, зокрема психологічних, психолінгвістичних і мовних; відзначенню тих психолінгводидактичних принципів, які впливають із розуміння фразеологізмів і як психолінгвістичних одиниць: особливих блоків економного, точного, влучного й дотепного продукування й розуміння мовлення, а також упровадження цих принципів у прикладні галузі психолінгвістики, зокрема в психолінгвістику розвитку й підпорядковану їй у теоретичному та методологічному сенсі лінгводидактику; розкриттю на матеріалі конкретного експериментального дослідження досвіду з урахування психолінгвістичних засад під час розроблення методики збагачення мовлення дітей старшого дошкільного віку фразеологізмами для його розвитку.

Ключові слова: психолінгвістичні одиниці, психологічні одиниці, мовні одиниці, психолінгводидактичні принципи, лінгводидактичні принципи.

Kalmykova Larysa, Mysan Inna. Psycholinguistic Aspects of Phraseology as Theoretical and Methodological Foundations of Children's Speech Enriching by Expressive and Stylistic Language Means.

Abstract. The article discusses the problem of phraseologisms as a multidimensional scientific phenomenon, which can be regarded as different units, such as: psychological, psycholinguistic and linguistic; lighting of psycholinguistic principles derived from an understanding of phraseological units as psycholinguistic ones: special blocks of economical, precise, well-aimed and witty production and speech understanding as well as introduction of these principles in the field of applied psycholinguistics, in particular in psycholinguistics of development and a subordinate to it in theoretical and methodological sense linguistics; disclosure on the material of specific experimental study of the author's experience with

taking into account the psycholinguistic basics when developing a method of speech enrichment by phraseological units of the senior preschool children with a view to its development.

Keywords: *psycholinguistic units, psychological units, linguistic units, psycholinguistic principles, psycholinguistic principles.*

Калмыкова Лариса, Мысан Инна. Психолінгвістическіе аспекты фразеологии как теоретико-методологические принципы обогащения речевого материала детей экспрессивно-стилистическими средствами языка.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению фразеологизмов как многоаспектного научного феномена, который может рассматриваться в качестве различных единиц, в частности психологических, психолінгвістических и языковых; освещению психолінгвістических принципов, вытекающих из понимания фразеологизмов как психолінгвістических единиц: особых блоков экономного, точного, меткого и остроумного продуцирования и понимания речи, а также внедрения этих принципов в прикладные области психолінгвістики, в частности в психолінгвістику развития и соподчиненную ей в теоретическом и методологическом смысле лингводидактику; раскрытию на материале конкретного экспериментального исследования авторского опыта по учету психолінгвістических основ при разработке методики обогащения речи детей старшего дошкольного возраста фразеологизмами с целью его развития.

Ключевые слова: *психолінгвістические единицы, психологические единицы, языковые единицы, психолінгвістические принципы, лингводидактические принципы.*

Вступ

У час стрімкого розвитку комунікаційних процесів у цілому світі, пошуку оптимальних засобів мовленнєвого спілкування його суб'єктів великого значення набувають засновані вітчизняною наукою підходи до аналізу досліджуваних психічних феноменів не за «елементами», а за «одинацями» (Л. С. Виготський). У зв'язку з цим сучасні психолінгвісти зробили вдалу, методологічно й теоретично обґрунтовану спробу здійснювати вивчення мовленнєво-мовних явищ людини/дитини за виокремленими одинацями: «психологічними», «психолінгвістичними» та «мовними» (О. О. Леонтьєв), які відображають різні аспекти цих феноменів. Отже, урахування специфіки тієї чи іншої одиниці надасть змогу репрезентувати засоби мови не лише як метамовні, формально-граматичні мовні явища, а як комунікаційні (психолінгвістичні й психологічні), правильно зрозуміти особливості функціонування цих одиниць у мовленні людини, досягти доцільного спілкування учасниками мовленнєвої взаємодії.

Фразеологізми як особлива субстанція в ієрархічній структурі мовних одиниць належать до лексичних засобів мови і мають свою специфіку. Їх, як і інші мовні категорії та явища, можна аналізувати й розглядати не лише як одиниці мови, а і як психолінгвістичні та психологічні одиниці, розмежовувати й об'єднувати з науковою метою за їх функціональним призначенням у межах мовленнєво-мовних, індивідуальних і соціальних процесів. Отже, важливою психолінгвістичною проблемою є вивчення фразеологізмів за одинацями й установлення специфіки кожної з них з урахуванням особливостей фразем – вторинно номінативних компонентів мови.

Психолінгвістичні аспекти фразеології до сьогодні залишаються малодослідженою проблемою. Лише останнім часом це важливе прикладне питання привертає увагу психолінгвістів. Зокрема Г. О. Степановою розкрито психо-

лінгвістичний підхід до опису фразеологічних одиниць російської мови; Н. В. Дмитрюк представлено фразеологічний соматикон як відображення архетипів мовної свідомості етносу; А. К. Новіковою досліджено невербальний компонент фразеології; Н. Л. Ковшовою здійснено лінгвокультурологічний аналіз і асоціативний експеримент у взаємодії: на прикладі фразеологізму зі словом-компонентом *хліб*; І. М. Митькіною проаналізовано особливості засвоєння фразеологізмів старшими дошкільниками. Проблема аналізу фразеологізмів за одиницями й виокремлення психолінгводидактичних принципів як методології лінгводидактики до сьогодні не була предметом психолінгвістичних розвідок.

Отже, мета статті – визначити фразеологізми як різні за своїм функціональним і соціальним статусом одиниці, репрезентувати підходи до створення методики збагачення мовлення дітей фразеологізмами з опорою на психолінгвістичну теорію як методологію емпіричного дослідження.

Методи дослідження

Під час проведення дослідження використано такі методи: теоретико-методологічний аналіз психологічної, психолінгвістичної, мовознавчої та лінгвометодичної літератури, аналіз за одиницями, узагальнення отриманих даних, класифікація теоретичних положень згідно з особливостями: психологічних, психолінгвістичних і мовних одиниць.

Процедура дослідження та обговорення результатів

Фразеологізми як науковий феномен багатоаспектні, тому відповідні поняття можуть визначатися по-різному, наприклад, як мовні психолінгвістичні чи психологічні одиниці.

Фразеологізми, розглянуті як *мовні одиниці*, співвіднесені з мовним стандартом, об'єктивно наявною мовною системою і нормою, можна представити як:

- *метафоричні кодифіковані знаки*, що акумулюють культурний потенціал народу, ментальність нації та зберігаються у соціальній пам'яті етносу;

- *фразеологічні усталені й унормовані коди*, у значенні яких абстрактно представлено компонент культурно-національних конотацій, утілено національну свідомість і духовний світ людини тощо.

- Фразеологізми, розглянуті як *психолінгвістичні одиниці*, що співвіднесені з мовленнєвою діяльністю особистості, доцільно визначити як:

- специфічні *оперативні мовленнєві (психолінгвістичні) одиниці*, що слугують для експресивно-стилістичної експлікації та образного, емоційного й оцінного сприймання дійсності, усього суцього;

- індивідуальні мовні словосполучення (редуковані або трансформовані), що кодують і декодують людські емоції й почуття, уявлення і поняття, думки й уяви, стереотипи поведінки й учинки тощо;

- *своєрідні мовні засоби* вираження думки, притаманні розмовному й індивідуальному мовленню його суб'єктів, представників певних соціальних груп, діалектів;

– *відтворюване, а не продуковане*, цілісне за значенням, але не завжди стійке за складом і структурою уживане в мовленні індивіда *словосполучення*;

– лаконічний, влучний *мовленнєвий вираз*, який, як неподільна семантична цілісність, завжди зберігається наготові в оперативній мовленнєвій пам'яті мовця, аби заповнити відсутність у нього точної і виразної лексики, дає змогу уникнути відчуття складності експлікації й лексичної недостатності та запобігти необхідності щоразу вербалізувати інтенції й емоції через їхнє продукування неекономним за часом і затратою психічної енергії шляхом у розгорнутому висловлюванні;

– збережений у соціальній пам'яті етносу, інтегрований за змістом *стійкий вислів*, при вживанні якого слова-компоненти втрачають буквальну семантику і починають набувати в мовленні людини іншого єдиного нероздільного, але суб'єктивного смислу, позначаючи ментальні й культурні явища, зокрема психічні, духовні, поведінкові, моральні, тобто ті, що вже номіновані словами; їхнє функціональне – комунікаційне – призначення виявляється передусім у семантичних властивостях, спроможності відтворювати збережене в них фразеологічне значення, надаючи чіткого смислу і при говорінні, і при аудіюванні;

– *мовленнєво-фразеологічний зворот*, зорієнтований мовцем на комунікацію зі співрозмовником для актуалізації в нього розуміння сформованих і сформульованих ним смислів щодо виявів духовного життя етносу, буття людини через фразеологізм і т. д.

Фразеологізми, розглянуті як *психологічні одиниці*, які є компонентами нашого знання про мову і відображають у свідомості й психіці в цілому психофізіологічну мовленнєву організацію (мовну здатність), яка забезпечує мовленнєву діяльність, доречно потрактовувати як:

– якісно й кількісно різні *фразеологічні одиниці* (ідіоми, фраземи й паремії);

– *фраземи* як фразеологічні, перифрастичні, лексикалізовані й фразеологізовані термінологічні словосполучення;

– *ідіоми*, найбільш регулярні ФО, що виявляються у високому ступені їх ідіоматичності та стійкості;

– *паремії*, тобто афоризми, прислів'я, приказки;

– особливі *мовленнєві формули*, що створюють і відтворюють тільки їм притаманним способом індивідуальну картину світу – фразеологічну картину світу носія мови.

Враховуючи суть фразеологізмів як одиниць функціонально та соціально різних, а також програмові вимоги щодо активізації словника дітей старшого дошкільного віку фразеологізмами, позитивну роль освітньої роботи над ФО в розвитку мовлення дошкільників, а також установлені в констатувальному експерименті вікові можливості, особливості розуміти й уживати у своїх висловлюваннях ці непрості для їхнього сприймання стійкі вислови, в яких слова-компоненти втрачають пряме значення і набувають іншого єдиного нероздільного, тобто *фразеологічного* значення, позначаючи культурні національні концепти, ми розробили методику збагачення мовлення дітей цього віку фразеологізмами.

При створенні методики враховано, що фразеологія є однією з мало-розроблених проблематик дошкільної лінгводидактики тому, що в самій лексикології власне проблема «...фразеологічного значення – чи не найзаплутаніша у фразеологічній семантиці» (Uzhchenko 2007: 58). Окрім того, ми брали до уваги й установлену в аналізі літератури термінологічну та понятійну невпорядкованість відносно кількох категорій, як-от: «образність», «експресивність», «переносне значення», «метафора», «алегорія» та ін.

Саме тому постала необхідність визначити теоретичні засади експериментальної методики. Її психолінгвістичними основами стали такі положення, які ми виокремили в процесі аналізу наукової літератури:

– фразеологізми – надслівні, семантично цілісні, відносно стійкі (з допущенням варіантності), відтворювані й переважно експресивні одиниці, які виконують характеристично-номінативну функцію (В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко);

– «фразеологізми, ці згустки розуму й емоцій, як і мова, отже, наскрізь пронизані враженнями, оцінками, почуттями, пристосовані до вербалізації семантики мовця і слухача, читача; вони суціль комунікативні і практичні, з найширшою шкалою конотацій. Таке переплетіння найтонших нюансів звучання і становить їх експресивно-стилістичне забарвлення, зумовлює стильове розширення з незглибимими потенціями функціонального використання» (Uzhchenko 2007: 262);

– образні вирази, якими і є фразеологізми, приховують у собі об'ємну згорнуту інформацію, яка є «специфічним способом відображення й оцінювання осіб, предметів, явищ і ознак, ситуацій, різних стосунків» (Kosmeda 2000: 230);

– фразеологічне значення специфічне, узагальнено цілісне, місткіше й багатше порівняно зі значенням лексем і полягає в домінівності його конотативного, або експресивно-емоційного, аспекту (В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко);

– конотації – частини семантичних структур мовних одиниць (В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко); додаткові семантичні й прагматичні особливості («співзначення») фразеологічного значення, які нашаровуються на їхній предметно-понятійний аспект і зумовлюються і змістом, і внутрішньою формою фразеологізму;

– стилістичне значення ФО складається з двох компонентів: експресивно-оцінного й функціонально-стильового забарвлення (Lepeshaw 1998);

– експресивне забарвлення мовлення пов'язане з виражальними особливостями ФО, які характеризують або стан мовця, або його ставлення до висловлюваного (В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко); в основі експресивних мовних одиниць лежать соціопсихологічні та власне мовні критерії оцінювання виражальних засобів (Jermolenko 1987);

– емоційність та оцінність ФО, як правило, суміщаються з їх експресивністю, тому останню лінгвісти вважають категоріальною ознакою фразеологізмів;

– емоційність як ознака ФО пов'язана з функцією передавання настрою, почуттів, емоцій, переживань; емоційне завжди експресивне; емоційні мовні одиниці містять компонент оцінки (В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко);

– оцінність передбачає моніторингову характеристику предмета, вираження полярних почуттів, характеризування психічних станів мовця, зумовлюючи існування додаткового стилістичного колориту (Jermolenko 1987);

– «...до стилістики завжди належить характеристика експресивних відтінків фразеологічних одиниць, визначення сфер мовлення й літературно-жанрових меж їх ужитку» (Vinogradov 1955: 64);

– стилістично забарвлені фразеологізми визначаються за стильовою належністю і закріпленням за певними сферами мовленнєвого спілкування, що найтісніше пов'язане з їх експресивністю.

Крім того, під час аналізу *психолінгвістичних* джерел ми виділили, створюючи методику роботи над фразеологізмами, як провідні, певні *положення*.

Усі встановлені значення фразеологізму як психолінгвістичної, мовної та психологічної категорії враховувались у методиці, призначеній для використання в освітньому процесі ДНЗ.

Створюючи методику, ми спиралися на сформульовані нами психолінгводидактичні принципи, які стали й основою експериментальної методики, і засадами для розробленого словника фразеологізмів для роботи вихователя з дітьми дошкільного віку.

Це такі *психолінгводидактичні принципи*:

– принцип уваги до семантики й прагматики вторинних надслівних номінацій реалій, якими є фразеологізми;

– принцип уваги до компонентного складу ФО, який утворює їх образну основу – і до їх значення, і до їх функціонування в мовленні;

– принцип уваги до прагматичного й культурологічного аспектів, зокрема культурно-національної специфіки ідіом як «константів культури»;

– принцип уведення ФО з урахуванням антропоцентризму, згідно з яким у зміст фраземи ставиться людина/дитина;

– принцип формування у дітей фразеологічної картини світу;

– принцип розгляду (уведення) фразеологічного матеріалу в його функціонально-мовному вживанні;

– принцип опанування фразеологізмів у їх животворному мовленнєвому вживанні, функціональному аспекті;

– принцип урахування ситуацій спілкування при активізації фразеологізмів у мовленні, як-от: *легко сказати* – ідіома коментування; *Куди? – На кудикину гору* – формула-відповідь; *один Бог знає* – формула риторичного запитання;

– принцип упровадження методів, які допомагають зрозуміти лексичну та фразеологічну семантику в їх взаємодії впродовж організації висловлювання або тексту.

Як прикладні аспекти психолінгвістики розвитку розглядаємо *лінгводидактичні принципи* (вимоги). Серед них: 1) принципи, виокремлені в науковій літературі (сформульовані класиками дошкільної педагогіки та сучасними науковцями) і використані при створенні методики; 2) принципи, сформульовані в результаті осмислення сучасної психолінгвістичної літератури, врахування виявлених особливостей оволодіння дітьми старшого дошкільного віку фразеологізмами.

Ми поділили їх з урахуванням двох аспектів збагачення мовлення дітей ФО – аудіовального та прагматичного.

До виокремлених науковцями лінгводидактичних принципів, що забезпечують сприймання і розуміння ФО, ми зарахували такі:

– не розуміючи двох-трьох слів у фразі, дитина може зрозуміти тонкий відтінок думки із загального смислу мовлення; мовлення педагога має бути живим, образним, містити народні вирази (Є. І. Тихєєва);

– недоцільне уведення в мовлення дітей великої кількості нової лексики. Необхідно підбирати літературу за ступенем ускладнення словникового складу мови творів (Є. О. Фльорина);

– образні вирази засвоюються дітьми при ознайомленні з народною казкою; вихователь повинен так використовувати прислів'я, приказки, епітети, влучні вирази, щоб дитина вловлювала зв'язок цих зворотів мовлення зі своїми діями (О. П. Усова);

– потрібно вибирати такі ФЗ, значення яких буде зрозумілим із загального потоку мовлення або при відповідному поясненні (А. М. Бородич);

– важлива правильність відбору творів народної творчості; за змістом вони мають бути близькими до життєвого досвіду дітей, відображати предмети і явища, з якими вони найчастіше стикаються; необхідно дотримуватися поступовості в їх ускладненні щодо змісту, і мови (В. А. Самарина) тощо.

До виокремлених науковцями лінгводидактичних принципів, що розкривають правила актуалізації ФО в усному мовленні дітей, ми зарахували такі:

– образні вирази, що зустрічаються в художніх творах, з'являються в мовленні дитини без втручання педагога тоді, коли їх смисл добре засвоєно, що досягається багаторазовим читанням й аналізом твору (Є. М. Водовозова);

– прекрасні зразки живої народної мови необхідно заучувати напам'ять або читати, а не переказувати (Є. І. Тихєєва);

– в жодному випадку не можна вимагати від дітей використовувати образні вирази у своєму мовленні, заучувати їх напам'ять (О. П. Усова);

– важливо проводити роботу над фразеологізмами в єдності з розвитком словника, граматичної будови мовлення і звукової культури мови дітей і знайомства зі стійкими виразами під час читання художньої літератури (Н. В. Гавриш).

Окрім зазначених вимог ми також керувалися (при створенні методики, і під час її реалізації) також принципами:

1. Урахування ступеня метафоричності значень різних типів ФО і введення диференційованого підходу до роботи над фразеологічним значенням.

2. Обґрунтування доцільності та необхідності використання того чи того фразеологізму й адекватного для його засвоєння методу.

3. Принцип, який ґрунтується на основних положеннях методики словникової роботи з дошкільниками.

4. Випереджаюча активізація наявного в дітей фразеологічного запасу й поступове уведення нових ФО.

5. Багаторазове повторення фразеологізмів, їх уживання в процесі різних видів діяльності дітей.

6. Уведення доступної для засвоєння дітьми кількості фразеологізмів.

7. Забезпечення постійної мовленнєвої практики дітей із використанням фразеологізмів у їхніх висловлюваннях.

8. Формування у дітей індивідуального фразеологічного словника з урахуванням таких методик: а) ознайомлення з художньою літературою, малими формами фольклору; б) розвиток образного мовлення, інтонаційної виразності, експресивної лексики; в) формування граматичних форм і зв'язних висловлювань.

9. Принцип комунікативної доцільності: використання фразем, що відповідають комунікативним цілям і є доречними в тих чи тих мовленнєвих ситуаціях спілкування.

10. Урахування аспектів стилістичного забарвлення ФО при їх опрацюванні: а) за ступенем уживаності фразеологізмів (вибір активно вживаних); б) за експресивно-емоційним забарвленням (вибір виразних); в) за спроможністю виявляти ставлення дитини-мовця до зображуваного; г) за функціональним зв'язком ФО з певними стилями літературної мови (В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко).

11. Забезпечення розуміння дітьми денотативного, конотативного й стилістичного значення ФО (В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко).

12. Принцип орієнтування в роботі збагачення мовлення дітей ФО на стилістично забарвлені фразеологізми, властиві фольклорному мовленню та просторіччі, які перебувають у межах літературної мови.

13. Урахування стилістичних функцій фразеологізмів: оцінної, емоційно-експресивної, створення гумору й сатири, передачі внутрішніх якостей персонажа, відтворення його внутрішнього стану, портретної характеристики, зображення зовнішнього вигляду людини, мовної характеристики персонажа, синонімічного увиразнення експресії, створення градації (*дратувати гусей; підливати масла в огонь*), заголовної, заключного акорду, синонімічного підсилення чи нагнітання ознак (*рано – рано, ледь зоря*).

Під час проведення дослідження ми перевіряли й принцип, суть якого узяли з думок Х. Касареса й Д. Девідсона: значення фразеологізмів «...найчастіше не може бути вияснене з точністю. Їх варто сприймати такими, якими вони є, не намагаючись пояснити їхню внутрішню суть» (Kasares 1985: 245); пояснення й інтерпретація метафори взагалі неприпустимі (В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко).

Крім того, ми врахували й такий лінгвістичний факт: «...семантика слова переважно контекстно обумовлена, тоді як семантика ФО здебільшого не залежить від контексту» (Uzhchenko 2007: 62).

Висновки

Сформульовані й реалізовані в емпіричному дослідженні теоретичні положення разом із розробленими нами технологіями дали змогу досягти і семантичних цілей – розуміння дітьми фразеологічного значення ФО, і прагматичних – доречного використання фразеологізмів у різних ситуаціях спілкування, забезпечити реалізацію доцільної комунікації.

Література

References

1. Vygotsky, L. (1982). *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Vol. 2. Moscow: Pedagogika.
2. Vinogradov, V. (1955). *Itogi obsuzhdenija voprosov stilistiki* [Results of the discussed questions on stylistics]. *Voprosy Yazykoznanija*, 1, 60–87.

3. Dmitrjuk, N. (2009). Frazeologičeskij somatikon kak otrazhenie arhetipov jazykovogo soznanija jetnosa [Phraseological somatikon as a reflection of archetypes of ethnic linguistic consciousness]. *Voprosy Psiholingvistiki*, 10, 30–33.
4. Jermolenko, S. (1987). Fol'klor i literaturna mova [Folklore and a literary language]. Kyiv: Naukova dumka.
5. Kalmykova, L. (2008). Psihologija formuvannja movlennjevoi' dijal'nosti u ditej doškil'nogo viku [Psychology of speech activity formation in children of a pre-school age]. Kyiv: Feniks.
6. Kasares, H. (1985). Vvedenie v sovremennuju leksikografiju [Introduction into contemporary lexicography]. Moskva : Izd-vo inostr. lit.
7. Kovshova, M. (2010). Lingvokul'turologičeskij analiz i asociativnyj jeksperiment vo vzaimodejstvii: na primere frazeologizmov so slovom-komponentom *hleb* [Lingvoculturological analysis and associative experiment in interaction: on the example of phraseologisms having a component *bre*]. *Voprosy psiholingvistiki*, 2 (12), 165–176.
8. Kosmeda, T. (2000). Aksiologični aspekty pragmalingvistyky [Axiological aspects of pragmalinguistics]. L'viv : LNU im. Ivana Franka.
9. Leontyev, A. (2003). Osnovy psiholingvistiki [Bases of psycholinguistics]. Moscow: Smysl.
10. Lepeshaw, I. (1998). Frazeologija suchasnaj belaruskaj movy [Phraseology of modern Byelorussian language]. Minsk: Vysshaya Shkola.
11. Mit'kina, I. (2002). Osvoenie frazeologizmov starshimi doškol'nikami [Learning phraseologisms by senior preschoolers]. *Razvitie detskoj rechi: tradicii i perspektivy: materialy konferencii*. Moscow: Izd. RAO. 47–48.
12. Novikova, A. (2012). K voprosu o neverbal'nom komponente frazeologii [On the problem of nonverbal component of phraseology]. *Zhizn' Yazyka v Kul'ture i Sotsiume-3*, 40–43.
13. Stepanova, A. (2012). Psiholingvističeskij podhod k opisaniju frazeologičeskikh edinic russkogo jazyka [Psycholinguistic approach to description of Russian phraseological units]. *Voprosy psiholingvistiki*, 1 (15), 124–133.
14. Uzhchenko, V., Uzhchenko, D. (2007). Frazeologija suchasnoi' ukrai'ns'koi' movy [Phraseology of modern Ukrainian language]. Kyiv: Znannia.

Oleksandr Kapranov

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

SYNTACTIC PERFORMANCE IN ONLINERWRITTEN DISCOURSE BY AN ENGLISH/SWEDISH BILINGUAL WITH ASPERGER'S SYNDROME: A CASE STUDY

Received March, 17, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted March, 20, 2014

Abstract. The present article described syntactic performance by an English/Swedish bilingual participant with Asperger syndrome. The participant's syntactic performance was investigated by means of observing the participant's status updates on Facebook, a social networking platform. Two observation sessions involved one week each, with the interval of six months between the sessions. It was theorised that the bilingual participant's syntactic performance would be exacerbated by code-switching. The participant's data were tagged in computer software CLAN. Results of the data analysis indicated that the hypothesis was not supported: the participant's syntactic performance exhibited no

presence of code-switching. Data analysis indicated that there was no significant difference in the participant's syntactic performance in the period of six months.

Keywords: *Asperger syndrome, code-switching, English, early balanced bilingual, syntactic performance, Swedish*

Капранов Олександр. Синтаксичні вміння й навички англо-шведського білінгва з синдромом Аспергера в писемному дискурсі online: досвід дослідження.

Анотація. В статті описано синтаксичні вміння та навички двомовного учасника експерименту з синдромом Аспергера. Синтаксичні вміння та навички досліджено в серії з двох спостережень. Гіпотеза полягала в тому, синтаксичні вміння та навички можуть бути ускладнені наявністю двох мов у вербальному репертуарі учасника, англійської та шведської відповідно. Дані проаналізовано в комп'ютерній програмі CLAN. У результаті було встановлено, що синтаксичні вміння та навички двомовного учасника не зазнають перехресного впливу англійської та шведської мов; не було змін у синтаксичних уміннях та навичках учасника впродовж шести місяців.

Ключові слова: *синдром Аспергера, англійська мова, збалансована двомовність, синтаксичні вміння та навички, шведська мова*

Капранов Александр. Синтаксические навыки и умения англо-шведского билингва с синдромом Аспергера в письменном дискурсе online: опыт исследования.

Аннотация. В статье описаны синтаксические навыки и умения двуязычного участника с синдромом Аспергера. Синтаксические навыки и умения участника исследованы в серии из двух сессий. Экспериментальная гипотеза была основана на предположении, что синтаксические навыки и умения участника будут отягощены присутствием двух языков, английского и шведского, соответственно, в вербальном репертуаре исследуемого. Данные коммуникативного взаимодействия проанализованы в компьютерной программе CLAN. В результате анализа данных было установлено, что синтаксические навыки и умения участника не подвержены перекрёстному влиянию английского и шведского языков; не было изменений синтаксических навыков и умений на протяжении шести месяцев.

Ключевые слова: *синдром Аспергера, английский язык, сбалансированное двуязычие, синтаксические навыки и умения, шведский язык*

Introduction

This article involves a description of syntactic performance by an early balanced English/Swedish male participant (16 y.o. at the time of the experiment) diagnosed with Asperger syndrome. Asperger syndrome is a disorder from the range of Autistic Spectrum Disorders (Bell 2007). Generally, autism spectrum disorders involve childhood disintegrative disorder, Rett's disorder, autistic disorder, Asperger syndrome (AS), and pervasive developmental disorder not otherwise specified (Ben-Arieh, Miller 2009). Currently in Sweden, the classification and diagnosis of AS is based on 'The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition', which is often referred to as its abbreviation *DSM IV*. In *DSM IV*, the following five types of autism spectrum disorders are distinguished: '299.00 Autistic Disorder'; '299.10 Childhood Disintegrative Disorder'; '299.80 Rett's Disorder'; '299.80 Asperger's Disorder'; and '299.80 Pervasive developmental disorder' respectively. In Sweden, it is common to provide care of individuals diagnosed with AS in a decentralised manner in the respective local communities (Dencker, & Gotffries 1991). It is also common in Sweden that individuals with AS attend ordinary schools together with their neurotypical peers.

Previous research (Tebartz van Elst et al. 2013) indicates that Asperger Syndrome (further referred to in this article in its abbreviated form 'AS') involves qualitative impairment in social interaction and in communication respectively, exacerbated by repetitive and stereotyped behavioural patterns. Whilst AS is viewed within the autistic spectrum, AS has three particular areas operationalised as the triad of impairments. This triad involves impairments in i) social interaction, ii) social communication and iii) imaginative and flexible thinking respectively (Wire 2005). These types of AS can range from mild to severe along the continuum of pre-morbid and co-morbid variables (Ben-Arieh, Miller 2009; Kremer-Sadlik 2005). AS in childhood and adolescence is often characterised by obsessive routines, preoccupation with a particular subject of interest and difficulties with attending to nonverbal cues respectively (Attwood 1998; Frith 1989). Additionally, research findings report that individuals with AS may experience challenges with understanding nonliteral language (Hermann et al. 2013). Specifically, metaphors, irony, jokes as well as idiomatic expressions respectively may cause problems both in children and in adults with AS (Hermann et al. 2013). Whilst no language delay is described in the diagnostic criteria of AS, individuals with AS may have difficulties with nonliteral language comprehension i) aurally; ii) visually, when reading comprehension is compromised; iii) both aurally and visually (Bell 2007). These difficulties may involve comprehension of contextualised discourse, e. g. the context of the given utterances which are embedded in previous utterances; the context of the interlocutors' relationships and intentions; the background assumptions shared by the interlocutors in a given situation (Tebartz van Elst et al. 2013; Wire 2005).

It is reported that the majority of children and teenagers with AS experience problems with the language usage, i.e. pragmatics, with their syntactic skills being superior to their pragmatic ones (Frith 1989). Current literature indicates that children and teenagers with AS exhibit normal or almost normal syntactic development (Clikeman 2007; Pry et al. 2005). It should be noted, however, that this observation holds true in case of monolingual individuals with AS. There are open questions involving bilingualism as a variable in terms of its impact upon the syntactic performance of a bilingual individual with AS. Presumably, bilingualism plays a facilitative role in linguistic and cognitive development of a child with AS (Kremer-Sadlik 2005). On the other hand, however, bilingualism may pose significant challenges to children and teenagers with AS. Arguably, bilingualism in conjunction with insufficient flexibility and routinised behavioural patterns as typical traits of AS may lead to problems with syntactic performance by an individual with AS (Wire 2005). To further investigate this contention, the present article describes a psycholinguistic experiment involving syntactic performance by an early balanced English/Swedish bilingual (further referred to in this article as the Participant) whose syntactic performance is observed in a series of two sessions. Both of these sessions involve monitoring the participant's status updates on Facebook in order to investigate syntactic performance.

The *hypothesis* was based upon previous research (Pry et al. 2005) which suggested that global syntactic performance would not be affected by AS. However, it was assumed that online informal writing would be exacerbated by the Participant's

bilingualism. It was theorised that the Participant's syntactic performance would involve instances of code-switching which would be identified in the Participant's online status updates on a social network platform Facebook. It was assumed that the Participant's code-switching would be co-facilitated by an informal nature of online discourse on Facebook. Following those assumptions, specific research aims were formulated as follows:

- to identify markers of the Participant's syntactic performance in the Participant's online writing on Facebook;
- to compare those markers over time with the interval between the observation sessions of six months to elucidate whether or not there would be any significant differences between the markers;
- to identify instances of code-switching in the Participant's syntactic performance.

The *Participant* in the case study was a 16 y. o. early bilingual male with AS. The Participant was diagnosed with AS at the age of five. The Participant's mother was a native speaker of British English, whilst his father was a native speaker of Swedish. According to the Participant, he was an early balanced English/Swedish bilingual being able to switch from English into Swedish and vice versa at ease. The Participant reported that he spoke Swedish with his father and English with his mother. The Participant attended an English-speaking school with English as the main language of instruction. According to the Participant, he started to use more Swedish outside of school at the time of the experiment. The Participant reported that he maintained a consistent interest in online computer games, photography and music. The participant indicated that he was present every day on Facebook and on Flickr respectively. The Participant's real name was coded to ensure confidentiality.

The study

The Participant read the Information Sheet about the details of the experiment and signed the Consent Form allowing the experimenter to collect his Facebook status updates for research purposes. The experimenter obtained the Participant's permission to monitor the Participant's status updates on Facebook for one week (Session #1) and after the time interval of six months to monitor his status updates again for another week (Session #2). Only text status updates written in the English language were monitored and analysed. Visual status updates, such as pictures or Youtube videos were excluded from the analysis.

Methods

The status updates in Session #1 were collapsed into one file and tagged in CLAN, a computer software program. Tagging involved T-Units (i.e., an independent clause and all of its non-clausal elements, excluding subordinators) and types of dependent clauses respectively. Incomplete sentences and sentence fragments were factored out. In addition to tagging in CLAN, the data garnered in Session #1 were quantitatively analysed in SPSS, a statistical software program. Identical procedure was applied to the data garnered in Session #2.

Discussion

Descriptive statistics of the observation sessions were compiled in Table 1.

Table 1

Descriptive statistics garnered in Session 1 and Session 2

Means	Session 1	Session 2
T-Units	2,7	2,5
T-Units with code-switching	0,0	0,0
Non-finite clauses	2,8	2,4
Relative clauses	1,7	1,2
Adverbial clauses	0,5	0,3
Nominal clauses	0,4	0,7

It has been assumed in the hypothesis that the Participant's global syntactic performance is not affected by AS. The results of the data analysis support that assumption. The Participant's syntactic performance does not exhibit any violation of the syntactic norms of the English language. These findings are in concert with previous research which indicates that teenagers with AS exhibit normal syntactic development (Pry et al. 2005). Whilst it has been posited in the hypothesis that online informal writing is exacerbated by the Participant's bilingualism, data analysis indicates that the Participant's syntactic performance does not involve code-switching. The Participant's online status updates on Facebook do not exhibit a tendency to involve code-switching from English into Swedish or, alternatively, from Swedish into English. To reiterate, this case study involves an early balanced bilingual who attends an English school in Stockholm and whose family background can be described as educated middle-class. Arguably, the Participant's socio-economic background has a facilitative role to play in the syntactic performance, thus mapping into the Participant's correct syntactic performance on Facebook. From the point of view of syntax correctness, the Participant's writing meets all the expected syntactic requirements of the English language, apart from several instances containing typographic mistakes, small letter substitution instead of capital letters, and solid spelling of two words with the apostrophe omission (which is typical in casual online writing), evident from this excerpt: *'finally at home... heres to hopingi get a lifehack to be able to watch the Ashes'*.

Whilst there is no statistically significant difference between the sessions in terms of syntactic markers, data analysis reveals that the Participant's syntactic performance is rather complex. Syntactic complexity is manifested by the usage of dependent clauses. These clauses involve non-finite, relative, adverbial and nominal clauses respectively. No other types of clauses have been identified in the data in Session #1 and Session #2 respectively. Interestingly, the distribution of the dependent clauses is skewed, since the Participant tends to prefer non-finite clauses in his Facebook status updates. The predominance of non-finite clauses is evident in both Session #1 and Session #2, e. g. *'these things keep popping up in my life. I don't*

want to keep seeing, hearing, reading about them....'; 'sitting awake after 4hrsof gaming...'. It should be noted that in some of the aforementioned example involve one T-Unit with several non-finite clauses. It can be theorised that the prevalence of non-finite clauses in the data is indirectly related to the routine, since routinised behavior is preferred by individuals with AS (Frith 1989). Obviously, it does not seem possible to offer an exhaustive explanation of this particular preference in the present case study, given that more participants would be needed to establish a by-default or preferred type of clauses used by English/Swedish bilinguals with AS.

Conclusions

The present article involves a psycholinguistic experiment aimed at elucidating syntactic performance by an English/Swedish bilingual Participant with Asperger syndrome. The Participant's syntactic performance is investigated by means of observing the participant's status updates on Facebook. It is found that in the course of two observation sessions of one week in duration each, the Participant's syntactic performance does not exhibit any presence of code-switching.

Data analysis indicates that the Participant's syntactic performance is characterised by the presence of dependent clauses. It has been found that non-finite clauses seem to be the Participant's preferred type of clauses. These findings should be taken with caution, since this is a case study with the only one participant.

Acknowledgements

I wish to express my acknowledgements to the Participant for his participation in the research. I wish to express my thanks to the conference organisers who are doing a fantastic job at the time of challenges to their country.

References

1. Attwood, T. (1998). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
2. Bell, N. (2007). *Visualizing and verbalizing for language comprehension and thinking*. California: Gander.
3. Ben-Arieh, J., Miller, H. J. (2009). *The educator's guide to teaching students with autism spectrum disorders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
4. Clikeman, M. S. (2007). *Social competence in children*. N.Y.: Springer.
5. Dencker, K. & Gotffries, C.-G. (1991). The Closure of a Mental Hospital in Sweden: Characteristics of Patients in Long-Term Care Facing Relocation into the Community. *European Archive of Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 240, 325–330.
6. Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
7. Hermann, I., Haser, V., Tebartz van Elst, L., Ebert, D., Muller-Feldmeth, D., Riedel, A., Konieczny, L. (2013). Automatic metaphor processing in adults with Asperger syndrome: a metaphor interference effect task. *European Archive of Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 263, 2, 177–187.
8. Kremer-Sadlik, T. (2005). To Be or Not to Be Bilingual: Autistic Children from Multilingual Families. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*.
9. Pry, R., Petersen, A., Baghdadli, A. (2005). The relationship between expressive language level and psychological development in children with autism 5 years of age. *Autism*, 9, 179–189.

10. Tebartz van Elst, L., Pick, M., Biscaldi, M. Fangmeier, T. Riedel, A. (2013). High-functioning autism spectrum disorder as a basic disorder in adult psychiatry and psychotherapy: psychopathological presentation, clinical relevance and therapeutic concepts. *European Archive of Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 263, 2, 189–196.

11. Wire, V. (2005). Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages. *Support for Learning*, 20, 3, 123–128.

Наталія Харченко

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди
psycholing_lab@mail.ru

ПРОБЛЕМАТИКА АУДІЮВАННЯ УСНИХ РОЗГОРНУТИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ У КОНТЕКСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Received March, 15, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted March, 22, 2014

Анотація. У статті проаналізовано дослідження учених (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, Н. С. Карпинська, Л. О. Калмикова, О. М. Леонтєв, В. С. Мухіна, О. І. Никифорова, Л. С. Славіна, Б. М. Теплов та ін.), присвячених проблемі особливостей аудіювання дітей дошкільного віку. З'ясовано, що проблема розвитку аудіювання дітей дошкільного віку нерозривно пов'язана з вивченням особливостей художньо-естетичного сприймання дітьми літературних творів та розуміння засобів художньої виразності, а також генезису розуміння дошкільниками усних розгорнутих висловлювань. Аналіз психолого-педагогічних, онтолінгвістичних і нечисленних психолінгвістичних досліджень засвідчив достатньо широкі потенційні можливості дітей дошкільного віку щодо сприймання й розуміння усних розгорнутих висловлювань. Проте психолінгвістичні закономірності й механізми розвитку у дітей діяльності аудіювання на сьогодні недостатньо вивчені.

Ключові слова: аудіювання, сприймання мовлення, розуміння мовлення, усне розгорнуте висловлювання, текст, дошкільники.

Kharchenko, Nataliya. Listening of the oral extended expressions in the context of preschoolers' speech development.

Abstract. The paper is focused on the analysis of the researches by L. S. Vygotsky, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, N. S. Karpinskaya, L. A. Kalmykova, A. V. Leontiev, V. S. Mukhina, A. I. Nikiforova, L. S. Slavina, B. M. Teplov in the context of listening skills of preschool children. It has been proved that the problem of listening skills development in preschool children is closely related to the study of artistic-aesthetic perception features of literary texts and understanding the means of expressiveness by children along with the genesis of understanding extended utterances by preschoolers. Analysis of psychological, psycho-pedagogical, ontolinguistic and not numerous psycholinguistic researches showed potential of preschoolers to perceive and understand the extended utterances.

Keywords: listening, perception of speech, understanding of speech, utterance, text, preschoolers.

Харченко Наталія. Проблематика аудирования устных развернутых высказываний в контексте речевого развития дошкольников.

Аннотация. В статье проанализированы исследования ученых (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Н. С. Карпинская, Л. А. Калмыкова, А. М. Леонтьев, В. С. Мухина, А. И. Никифорова, Л. С. Славина, Б. М. Теплов и др.), посвященные проблеме особенностей аудирования детей дошкольного возраста. Установлено, что проблема развития аудирования детей дошкольного возраста неразрывно связана с изучением особенностей художественно-эстетического восприятия детьми литературных текстов и понимания средств художественной выразительности, а также генезиса понимания дошкольниками устных развернутых высказываний. Анализ психологических, психолого-педагогических, онтолингвистических и немногочисленных психолингвистических исследований показал достаточно широкие потенциальные возможности детей дошкольного возраста к восприятию и пониманию устных развернутых высказываний.

Ключевые слова: аудирование, восприятие речи, понимание речи, высказывание, текст, дошкольники.

Вступ

На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема аудіювання не перестає бути актуальною, але змінюється підхід до її вивчення: усвідомлюється комплексний характер її дослідження, потреба творчого співробітництва учених різних галузей знань (психологів, психолінгвістів, педагогів, лінгводидактів, онтолінгвістів та ін.)

Проблема аудіювання дошкільниками усного мовлення (зв'язних розгорнутих висловлювань, текстів) перебуває в «полі зору» наукових інтересів психологів, педагогів, онтолінгвістів, психолінгвістів (Д. М. Арановська-Дубовис, О. Г. Бієва, А. М. Богуш, М. Б. Єлисеєва, Л. О. Калмикова, О. М. Концева, Т. О. Круглякова, А. Д. Малахова, О. І. Никифорова, Л. С. Славина, Т. І. Титаренко, Н. А. Циванюк, О. С. Ушакова, Є. О. Фльоріна, О. Ф. Яковлічева та ін.).

Мета статті – здійснити науково-теоретичний аналіз досліджень, присвячених проблемі аудіювання дошкільниками усних розгорнутих висловлювань.

Методи дослідження

Аналіз, синтез, порівняння, узагальнення ідей із наукових джерел.

Процедура дослідження

Дослідження проблеми розвитку аудіювання дошкільників нерозривно пов'язано з вивченням особливостей художньо-естетичного сприймання дітьми літературних творів. У працях науковців (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, Н. С. Карпинська, О. М. Леонтьєв, В. С. Мухіна, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та ін.) наголошується на творчому, духовно-ціннісному характері художнього сприймання. Так, О. В. Запорожець зауважив, що «художньо-естетичне сприймання є складною психічною діяльністю, котра своєрідно поєднує в собі як інтелектуальні, пізнавальні, так і емоційно-вольові мотиви (Zapozhnes 1986: 68)». Подібний погляд висловлює Л. С. Виготський, який зазначає: «Процес сприймання літературного твору включає три складники – письменник, твір і читач. Читання і слухання літературного твору є лише первинною

діяльністю читача. Праця читача така ж трудомістка, як і праця письменника. Художній твір доступний сприйманню далеко не кожного, сприймання літературного твору є складною й тяжкою психологічною роботою (Vygotsky 1991: 278)». На думку О. М. Леонтьєва, художнє сприймання – це процес духовно-ціннісної орієнтації людини у світі, акт становлення образу світу, що набуває додаткові виміри «особистісного смислу», суто індивідуального духовно-ціннісного відношення людини до окремих явищ і світу в цілому (Leontyev 1947). В. С. Мухіна зазначає, що «сприймання художньої літератури має творчий характер; виражається в суб'єктивно емоційному й перетворювальному ставленні дитини до літературного твору (Muhina 1997)».

Художнє сприймання, як уважають П. П. Блонський, А. М. Богуш, Н. О. Ветлугіна, Л. С. Виготський, Н. В. Гавриш, О. В. Запорожець, С. Л. Рубінштейн, Н. С. Карпинська, О. І. Никифорова, Б. М. Теплов, Є. О. Фльоріна, П. М. Якобсон та інші вчені, є результатом розвитку особистості. Воно не дається людині від народження. Зародки художнього сприймання проявляються вже в дошкільному віці. Вирішальну роль у розвитку цієї здатності науковці відводять вихованню і навчанню. У цьому зв'язку Л. С. Виготський пише: «Питання відносно культури художнього сприймання до останнього часу залишалося найменш розробленим, тому що педагоги і не підозрювали всієї його складності й не думали про те, що тут є проблема. Слухати й отримувати задоволення – здавалося такою нехитрою психічною роботою, при якій взагалі немає потреби в жодному спеціальному навчанні. Між тим саме це складає головну мету й завдання загального виховання» (Vygotsky 1991: 292). Далі вчений продовжує: «І оскільки розуміння художнього твору виявляється нездійсненим прийомами логічного тлумачення, воно потребує особливого, спеціального вправління, вироблення особливих умінь відтворення художнього твору» (Vygotsky 1991: 293).

Механізм художнього сприймання Л. С. Виготський описує так: «...художній твір сприймається... через складну внутрішню діяльність, у якій слухання є тільки першим моментом, поштовхом, основним імпульсом... Із представлених зовнішніх вражень слухач самостійно будує й створює естетичний об'єкт... Усі ті зміст і почуття, які ми пов'язуємо з об'єктом мистецтва, заключні не в ньому, але привносяться нами» (Vygotsky 1991: 278–279).

Заслужують на увагу наукові погляди Л. С. Виготського на проблему співвідношення свідомого й несвідомого в акті художнього сприймання. На думку вченого, художнє сприймання – творчий акт, котрий неможливо відтворити через суто свідомі операції, хоча з нього не виключені «свідомі моменти й сили»; він обов'язково включає «акти раціонального пізнання, розуміння, впізнавання, асоціації (Vygotsky 1986: 325)». Отже, свідоме й несвідоме неподільні в цілісному сприйманні художнього твору.

На думку вчених (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, С. Л. Рубінштейн, Н. С. Карпинська, О. І. Никифорова, Л. С. Славина, Б. М. Теплов та ін.) сприймання художньої літератури носить активний характер. «Ефективність розуміння в дошкільному дитинстві, – наголошує Д. Б. Ельконін, – залежить від

ступеня входження дитини в ситуацію активної взаємодії з героєм, активного сприяння йому (Jel'konin 2007: 238)». О. В. Запорожець переконаний, що сприймання художньої літератури – це творчий вольовий процес, котрий передбачає не пасивну рецепцію, а діяльність, що втілюється у внутрішній співучасті, співпереживанні героям, в уявному перенесенні на себе подій, учинків, «мисленневих діях», у результаті чого виникає ефект особистої участі в подіях (Zaporozhets 1986: 71).

Активність дитини в сприйманні художнього твору виявляється по-різному. По-перше, у намаганні практично впливати на твір мистецтва: «діти псують ілюстрації, замальовують зображення негативних героїв (Zaporozhets 1986: 71)». По-друге, співучасть проявляється у «творчому перетворенні дитиною прочитаного, що проявляється в імітації процесу читання в егоцентричному мовленні («мовленні для себе»), варіаціях на тему прочитаного, ...складанні власних казок і віршів на основі прослуханого (Eliseeva 2008: 36; 40)». По-третє, «...думки й почуття, викликані казкою, проявляються в розповідях, іграх, малюванні дітей (Zaporozhets 1986: 73)». По-четверте, як відзначає М. Б. Єлісеєва, дошкільники проявляють активність сприймання у мріях, породжених книгами (стаття Мальвіною, навчитися літати як Пітер Пен). Але в міру дорослішання процес читання стає інтимнішим. «Оскільки дитина поступово засвоює межу між життям і реальністю, мрії, пов'язані з художньою (особливо казковою) літературою, зникають: дитина починає сприймати світ, зображений у книгах, як іншу реальність (Eliseeva 2008: 41)». По-п'яте, активність дітей у сприйманні тексту проявляється також у запитаннях, які вони ставлять під час та після читання; в інтересі до негативних героїв; у підвищеній емоційності художнього сприймання.

Є. О. Фльоріна називала характерною рисою художнього сприймання єдність «чуттєвого» й «мисленневого». Вона зазначає: «У самому процесі слухання художнього твору думка й почуття виступають нероздільно» (Fljorina 1961: 282). Літературний твір, переконана вчена, пробуджуючи мисленневий процес за допомогою слова, водночас забезпечує багатство чуттєвого сприймання. «Чуттєвий образ», викликаний художнім твором, полегшує розуміння дітьми ідей, робить їх конкретними й переконливими (Fljorina 1961: 292-293).

М. Б. Єлісеєва в праці «Книга в восприятии ребёнка от рождения до 7 лет» основною відмінною рисою художнього сприймання й поведінки дитини називає переважання «практичного» над «умовним», першого плану над другим. Дитина раннього віку ставиться до художнього твору як до дійсності, ототожнюючи «вторинну дійсність» з «первинною», справжньою. Поступово реальність і вигадка диференціюються в її свідомості, але практичний план домінує над умовним упродовж усього дошкільного дитинства. Учена переконана, для того, щоб дитина відійшла від наївного реалізму, щоб у її свідомості з'явився другий план, потрібен естетичний досвід сприймання літературних творів. Цей досвід накопичується в міру збільшення кількості прослуханих літературних творів (Eliseeva 2008: 21).

На думку Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна, Н. С. Карпинської, Г. О. Люблінської, В. С. Мухіної, Б. М. Теплова, П. М. Якобсона та інших учених, необхідною умовою розвитку художньо-естетичного сприймання є емоційне забарвлення сприйнятого, активне емоційне вираження ставлення до нього. «Діти, – пише Г. О. Люблінська, – відповідають на прослухану розповідь своїми емоціями... Їхні переживання виражаються в багатій міміці, у нерівному диханні, у зміні кольору обличчя і т. д. (Lyublinskaya 1965: 279–280)». Дослідження Н. С. Карпинської засвідчили, що емоції, котрі виникають у ході слухання літературних творів, діти виявляють безпосередньо. «Посмішки, сміх, радісні вигуки, різноманітні жести, виразна міміка супроводжує читання творів у дитячому садку (Karpinskaja 1972: 65)». Тому дуже важливо розвивати в дітей емоційну чутливість до героїв і фактів твору. За цих умов, зазначає Н. С. Карпинська, у дітей під впливом виховання формується здатність до елементарного аналізу літературного твору, вміння у тій чи іншій формі виявити своє ставлення до героїв, їх поведінки, дати їм свою оцінку. Водночас, наголошує вчена, у дошкільному дитинстві дитячі емоції нестійкі, тому потрібно їх підтримувати й поглиблювати, «вести дітей від емоційного сприймання казки до осмислення її ідейного змісту (Karpinskaya 1972: 63)».

В. С. Мухіна переконана, що художнє сприймання характеризується емоційним включенням, багатоваріантністю, свободою інтерпретації. Учена встановила, що сприймання дошкільниками літературного твору залежить від низки причин. З одного боку, конкретний текст дитина сприймає у своїй цілісності й унікальності. Казка, яку вона почула, природна й неповторна. З іншого боку, дитина знає й інші казки, її літературний досвід достатньо широкий. Цей літературний досвід загалом та окремі його елементи можуть впливати на характер і способи сприймання конкретно і літературного твору, всього навколишнього світу, і всієї системи образних уявлень (Muhina 1997).

Психологи й педагоги (А. М. Богуш, Н. О. Ветлугіна, Л. С. Виготський, Н. В. Гавриш, О. В. Запорожець, Н. С. Карпинська, О. С. Монке, О. І. Никифорова, С. Л. Славіна, Б. М. Теплов, Є. О. Фльоріна, П. М. Якобсон та ін.) встановили, що в процесі розвитку художньо-естетичного сприймання зароджується оцінка сприйнятого, оцінно-етичні судження. Експериментальні дослідження вчених довели, що в самому процесі слухання художнього твору думка дитини та її почуття виступають нероздільно, оскільки в дитини вже існує певна оцінка конкретного героя. На думку Б.М. Теплова, «хоча оцінні судження дошкільників ще примітивні, але вони свідчать про зародження вміння не тільки відчутти красиве, а й оцінити («як красиво», «дуже гарно»). ...У процесі сприймання художнього твору, зазначає вчений, має значення не лише загальне ставлення до всього твору, а й характер відношення, оцінка дитиною окремих героїв» (Teplov 1947).

Л. С. Виготський переконаний, що «оцінювання мистецтва буде кожного разу залежати від того психологічного розуміння, з яким ми підійдемо до мистецтва» (Vygotsky 1991: 301). Ось чому, на нашу думку, надзвичайно важливо враховувати

те, з яким психологічним настроєм, станом дитина «підійде» до сприймання художнього твору.

Сприймання художнього твору – складний психічний процес, що передбачає здатність дізнатися, зрозуміти. Особливості розуміння дітьми змісту літературних творів та засобів художньої виразності досліджували Д. М. Арановська-Дубовис, А. М. Богуш, Є. В. Бодрова, Н. В. Гавриш, О. В. Запорожець, Л. С. Славіна, Н. О. Карпинська, Н. Г. Морозова, О. І. Никифорова, О. С. Ушакова, Є. О. Фльоріна та ін.

Н. Г. Морозова встановила, що розуміння художнього твору проходить два ступені протягом дошкільного періоду. Перша – розуміння «плану значення» (розуміння дітьми лише фактологічного змісту художнього твору). Проте вчена наголошує, що розуміння фактів, фабули і навіть висновки із фактів ще не є повним розумінням, а тому не дає можливості слухачеві проникнути в глибинні зв'язки й відношення. Друга – розуміння «плану смислу» (передбачає проникнення в підтекст з опорою на виразні засоби мови). «Істинне розуміння художнього твору – це проникнення в його смисл (Morozova 1947: 191–193)». Н. Г. Морозова переконана, що розуміння значення і розуміння смислу ставлять достатньо різні вимоги до слухача. Розуміння «плану значення» залежить передовсім від рівня мовного розвитку реципієнта, від ступеня й характеру оволодіння системою значень слів і словосполучень, від характеру оволодіння мовленням як живим процесом особистості. Під час опанування стилістичних, інтонаційних компонентів стає доступним мотиваційно-афективне, особисте ставлення до матеріалу слухання, тобто смисловий план мовлення. Розуміння «плану смислу» залежить від рівня розвитку особистості – від усього ходу розвитку свідомості людини та її особистісних якостей (Morozova 1947: 193–194).

О. В. Запорожець приділив особливу увагу аналізу розуміння казки дітьми дошкільного віку. У процесі сприймання казки вчений убачав мисленеву діяльність з усіма її елементами: мотивами, цілями, засобами, результатами. Він зазначав: «Незважаючи на яскравість описів і пригод, у які потрапляють герої творів, дошкільників досить рано починає захоплювати внутрішній, смисловий бік художніх текстів, поступово їм відкривається ідейний зміст творів, розуміння якого можливе за умови сформованості в дітей мисленевих операцій і пізнавальної діяльності, виникнення в дошкільників певних реалістичних тенденцій. Глибина розуміння дітьми літературних творів зростає в міру того, як ускладнюється діяльність дитини (Zaporozhets 1948: 34–41)». Перші кроки, котрі робить дитина на шляху розуміння художнього твору, можуть суттєво вплинути на формування її особистості, на її моральний розвиток. Художня література сприяє усвідомленню морального смислу людських учинків, допомагає прийняти високі суспільні мотиви героїв художніх творів (Zaporozhets 1986: 76). Упродовж дошкільного віку, переконаний О. В. Запорожець, дитина проходить довгий шлях у розвитку власного ставлення до художнього твору: від безпосередньої наївної участі в подіях твору до складніших форм естетичного сприймання. Формування цієї діяльності впливає на психічний розвиток дітей.

У низці робіт з'ясовуються особливості розуміння дітьми дошкільного віку різних видів мовного матеріалу (Aranovskaja-Dubovis 1955; Karpinskaya 1972; Kontseva 1940; Repina 1959; Slavina 1947; Civanjuk 1974; Jakovlicheva 1953). Так, експериментальні дослідження Д. М. Арановської-Дубовис показали, що вже діти молодшого дошкільного віку здатні зрозуміти зміст казки. У старшому дошкільному віці їм доступна фабула казки, а також розуміння внутрішнього світу героїв, мотиви їх вчинків та поведінки. Але таке розуміння досягається лише за умови самостійного розв'язання дитиною проблеми, яку порушує у творі автор казки (Aranovskaya-Dubovis 1955).

Л. С. Славіна досліджувала розуміння дітьми раннього віку нескладних розповідей. Вона встановила, що хоча дво-трирічні діти часто не розуміють оповідання, що не пов'язані з конкретною наочною ситуацією, проте в них можна виховувати вміння слухати й розуміти усне розгорнуте висловлювання, відірване від такої ситуації. Нерозуміння, котре простежується в дітей цього віку, зумовлене, на думку вченої, не обмеженістю інтелектуальних можливостей дітей раннього віку, а їхнім специфічним (особливим) ставленням до мовлення: діти звикають розуміти мовлення, пов'язане з ситуацією дії. Л. С. Славіна довела, що розвиток слухання потребує відходу від звичного ситуативного сприймання. Дітей можна навчити слухати мовлення дорослих не з погляду стимулювання до дії, а з настановою на розуміння її змісту. Для цього потрібно включати в мовленнєву роботу з дво-трирічними дітьми невеликі за обсягом розповіді сюжетного характеру, відповідно вибудованих (дії персонажів мають бути настільки розгорнуті, щоб дітям були зрозумілі їх зміст). Саме такі розповіді дають можливість малюкам перейти від розуміння ситуативного мовлення до розуміння розповідей, що виходять за межі наочної ситуації. На думку вченої, п'ятирічні діти сприймають літературні твори більш осмислено. Вони можуть установити причинні зв'язки в тексті, розкрити мотиви вчинків героїв, оцінити їх. У цьому віці в дошкільників виникає інтерес до змісту твору, бажання проникнути в його смисл. Розуміння дошкільниками розповіді зумовлене двома факторами: по-перше, рівнем мовленнєвого розвитку дошкільника; по-друге, ступенем ознайомлення дитини з ситуацією, про яку йдеться в тексті (Slavina 1947: 41–79).

Учені (Д. М. Арановська-Дубовис, О. В. Запорожець, Н. С. Карпинська, О. І. Фльоріна, Н. А. Циванюк та ін.) довели, що сприймання й розуміння дітьми літературних творів опосередковане їхнім життєвим досвідом, знаннями. Так, Н. А. Циванюк наголошує, що три-чотирирічні діти розуміють основні факти текстів, встановлюють динаміку подій, але тих, що пов'язані з їхнім власним досвідом. Ті елементи розповідей, які незнайомі дітям із власного досвіду, не викликають у них жодних наочних уявлень (Civanjuk 1974).

Н. С. Карпинська дослідила, що в процесі слухання віршів, оповідань, казок діти сприймають не просто текст і окремі його слова, речення; в ході слухання у них виникають асоціації з явищами дійсності, котрі сприймалися дошкільниками в житті. Учена наголошує: «Що міцнішим є зв'язок між змістом художнього твору й життєвим досвідом дошкільників, то емоційніше їхнє сприймання (Karpinskaja 1972: 63)». Зазначимо, що на таку тенденцію вказують і педагоги,

відзначаючи, що літературні факти, які збігаються з життєвими уявленнями дітей, легко й правильно усвідомлюються ними. Факти, що суперечать дитячому досвіду, не збігаються з ним, часто не усвідомлюються дітьми (Gurovich, Veregovaja, Loginova 1992: 8). Ці спостереження, на думку Т. О. Круглякової, зберігаються й відносно сприймання дітьми незрозумілих окремих слів і конструкцій (Kruglyakova 2006: 16).

Із цього питання Г. О. Люблінська висловлює переконання в тому, що, ведучи розмову про природу й умови розуміння дитиною змісту художнього твору, було б великою помилкою бачити причину лише в наявності або відсутності потрібних життєвих знань. Не тільки в 4–5-річній дитини, а й у дитини молодшого віку сформоване деяке відношення до різних людей і окремих фактів дійсності. Це відношення може бути більше або менше яскраво вираженим, більше або менше усвідомленим, але його не можна ігнорувати, говорячи про досвід дітей. Цей фактор відіграє велику роль у процесі розуміння (Lyublinskaya 1965: 279). Учена зазначає, що вихователі досить часто переоцінюють зовнішню привабливість і нарядність та не завжди приділяють належну увагу формуванню емоційного ставлення (відношення) дітей передовсім до особливостей поведінки людини (або тварини), про яку йдеться в казці чи оповіданні. Розвиток такого обґрунтованого ставлення «спирається на систему набутих знань і проявляється в характері розуміння дитиною тієї чи тієї події, того чи того вчинку. Таке обґрунтоване розуміння стає основою для розвитку дитячого світобачення. Воно виражається не лише в системі понять, а й у різноманітних почуттях дитини (Ljublinskaja 1965: 281)».

Результати досліджень О. Г. Бієвої, О. В. Запорожця, Л. С. Славіної, Г. Я. Кудріної, О. І. Никифорової засвідчують, що механізми розуміння дошкільниками тексту починають формуватися в чотири-п'ятирічних дітей. Саме в цей період свого когнітивного розвитку, на думку О. Г. Бієвої, «починають функціонувати механізми формування цілісного образу смислового змісту сприйнятого тексту. Текст починає сприйматися не як набір окремих висловлювань, а як змістова єдність, елементи якого поєднані предметними зв'язками» (Bieva 1984: 125). О. Г. Бієва довела, що розуміння тексту в онтогенезі виступає як особливий вид мовленнєво-мисленнєвої діяльності, яка управляється особливими механізмами – обробкою мовленнєвої інформації за принципом денотації, а також процесами «впливу й поєднання смислів» (за Л. С. Виготським), що дає змогу, на думку вченої, здійснювати перехід від мовної форми тексту до динамічної його моделі, яка відображає фрагмент предметної діяльності (Bieva 1984).

Ученими (О. В. Запорожець, Т. О. Круглякова, О. І. Никифорова, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Славіна, К. Є. Хоменко та ін.) було з'ясовано, що глибина, адекватність та результат розуміння усного повідомлення значною мірою залежать від мотивації мовленнєвої діяльності дитини. Мотивація, створення відповідної установки призводять до розуміння тих моментів, які раніше були недоступними для дитини. Ступінь адекватності розуміння мовленнєвого висловлювання, на думку Т. О. Круглякової, варіюється залежно від того, яку мету

було поставлено перед дитиною: виразити власну думку, зрозуміти, переказати (Kruglyakova 2006: 54).

Досліджуючи психологічні аспекти розуміння дітьми літературних творів, Є. В. Бодрова встановила, що п'яти-шестирічні дошкільники здатні зрозуміти текст, зміст якого відображає складну динаміку взаємовідносин персонажів. При цьому діти не лише розуміють зовнішню послідовність подій, які складають фабулу оповідання, а й можуть установити причини, що зумовили відповідні події, розкрити основні мотиви поведінки героїв художнього твору (Bodrova 1981: 120).

А. Д. Малахова довела, що високий рівень розуміння дітьми усного мовлення обумовлений тісною взаємодією двох основних кодів мислення – образного й вербального, їх взаємними переходами, взаємопідтримкою в процесах мислення, у результаті чого суб'єкт може доповнити інформацію, якої не вистачає (Malahova 1981: 73).

Досліджуючи модифікації віршованого тексту в мовленнєвій діяльності дошкільників, Т. О. Круглякова встановила, що для адекватного розуміння дітьми текстів потрібен, по-перше, збіг тезауруса письменника й слухача. Якщо дитина незнайома зі словами, вживаними в тексті, вона не зможе правильно зрозуміти його. По-друге, володіння дитиною певним рівнем знань про представлену у творі затекстову реальність. По-третє, наявність механізмів сприймання і породження мовлення, існування єдиного механізму еквівалентних замінів (Kruglyakova 2006: 63).

За даними психолінгвістичних досліджень Л. О. Калмикової, у процесі сприймання окремого висловлювання в дошкільників переважають семантичні операції. За інформацією, що сприймається, дитина бачить і відтворює реальну ситуацію, відображену в мовних одиницях. Дошкільник сприймає й розуміє не повідомлення в його мовному формально-граматичному оформленні, а бачить через нього світ речей, явищ, дій, ознак, ситуацій дійсності. І в цьому йому допомагає смисл, виокремлений і відтворений ним зі сприйнятого висловлювання. Водгочас, зазначає вчена, смисл окремих фраз у висловлюванні, які мають глибокий підтекст, діти дошкільного віку не розуміють, вони сприймають його безпосередньо в прямому значенні. Специфіка сприймання дітьми усних повідомлень, зазначає Л. О. Калмикова, полягає в тому, що діти-слухачі ніколи не намагаються зрозуміти окремі слова або ізольовані фрази, які відіграють роль допоміжних операцій. Вони намагаються розшифрувати значення повідомлення (Kalmykova 2008: 238–243).

Т. В. Ахутіна пропонує нове для науки й практики психолінгвістичне визначення розвитку мовлення, який здійснюється в аспекті оволодіння вмінням «слухати» своє мовлення й оцінювати, чи достатньо повно й адекватно воно передає ситуацію, що уявляється. На перших стадіях оволодіння мистецтвом мовлення в ролі такого слухача виступає дорослий, який ставить відповідні запитання. Поступово дитина навчається передбачати ці запитання дорослого, стаючи собі контролером-слухачем, що стежить за повнотою і достатністю вираження. Отже, у процесі розвитку мовлення відбувається інтеріоризація

діалогу мовця і слухача, який об'єднується у внутрішньомовленнєвий діалог думки та слова (Akhutina 2002).

Висновки

Аналіз психолого-педагогічних, онтолінгвістичних та нечисленних психолінгвістичних досліджень засвідчив достатньо широкі потенційні можливості дітей дошкільного віку щодо сприймання і розуміння усних розгорнутих висловлювань. Проте психолінгвістичні закономірності й механізми розвитку в дітей діяльності аудіювання на сьогодні недостатньо вивчені.

Література

References

1. Aranovskaya-Dubovis, D. M. (1955). Ponimanie skazki doshkol'nikom [Understanding of tale by a preschooler]. *Doshkol'noe Vospitanie*, 10, 33-40.
2. Akhutina, T. V. (2002). Neirolingvisticheskiy analiz dinamicheskoy afazii. O mehanizmah postroeniya vyskazyvaniya [Neurolinguistic analysis of dynamic aphasia. On the mechanisms of building the utterance]. Moscow: Terevinf.
3. Bieva, E. G. (1984). Faktory, vliyajushhie na ponimanie tekstov (na materiale detskoj rechi) [Factors influencing understanding of texts (on the material of chil's speech)]. Ph.D. thesis: 10.02.19. Moscow.
4. Bodrova, E.V. (1981). Psihologicheskie aspekty ponimaniya literaturnyh tekstov doshkol'nikami [Psychological aspects of understanding the literary texts]. *Voprosy Psihologii*, 5, 116-120.
5. Vygotsky, L. S. (1991). Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika-Press.
6. Vygotsky, L. S. (1986). Psihologija iskusstva [Psychology of art]. Moscow: Iskusstvo.
7. Gurovich, L. M. (1973). Ponimanie obraza literaturnogo geroja det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta (6-7 let) [Understanding the image of a literary hero by children of a senior preschool age (6-7 years)]. Avtoref. dis. na soisk. uchenoj stepeni kand. ped. nauk. Moscow.
8. Gurovich L. M., Beregovaya L.B., Loginova V.I. (1992). Rebyonok i Kniga [Child and a Book]. S.-Petersburg.
9. Eliseeva, M. B. (2008). Kniga v vosprijatii rebionka ot rozhdeniya do 7 let [Book in child's perception from birth to 7 years]. Moscow: TC Sfera.
10. Zaporozhets, A. V. (1986). Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]: V 2-h t. T. 1. Psihicheskoe razvitie rebjonka. Moscow: Pedagogika.
11. Zaporozhets, A. V. (1948). Psihologija vosprijatija skazki rebjonkom-doshkol'nikom [Psychology of perception the tales by a preschooler]. *Doshkol'noe Vospitanie*, 9, 34-41.
12. Kalmykova, L. O. (2008). Psihologiya formuvannia movlennevoï dijál'nosti ditei doshkil'noho viku [Psychology of Forming Speech Activity of Preschool Children]. Kyiv: Feniks.
13. Karpinskaya, N. S. (1972). Hudozhestvennoe slovo v vospitanii detej [Literary word in children's upbringing]. Moscow: Pedagogika.
14. Kontseva, O. M. (1940). Rozumninja ditinoju bajki [Understanding the fable by a child]. *Praci Respublikanskoyi Naukovoyi Konferencii z Pedagogiki i Psihologii. T.II. Psihologiya. 135-145.*
15. Kruglyakova, T. A. (2006). Modifikacija stihotvornogo teksta v rechevoj dejatel'nosti rebjonka [Modification of expressed in verse text in speech activity of a child]: Ph.D. thesis: 10.02.19. S.-Petersburg.
16. Leontyev, A. N. (1947). Psihologicheskie voprosy soznatel'nosti uchenija [Psychological questions of conscious teaching]. *Voprosy Psihologi Ponimaniya*. – Moscow: APN RSFSR. Vyp. 7.
17. Lyublinskaya, A. A. (1965). Oчерки psihicheskogo razvitija rebjonka [Essays of child's mental development]. Moscow: Prosveshhenie.

18. Malahova, A. D. (1981). Vzaimodejstvie obraznyh i verbal'nyh komponentov v processe ponimaniya [Interaction of imaginative and verbal components in the process of understanding]. *Voprosy psihologii*, 5, 63-73.

19. Morozova, N. G. (1947). O ponimanii teksta [On understanding the text]. *Izvestija APN RSFSR*. Vyp. 7: *Voprosy Psihologii Ponimaniya*, 191-240.

20. Muhina, V. S. (1997) *Vozrastnaja psihologija* [Developmental Psychology]. Moscow.

21. Nikiforova, O. I. (1969). Psihologicheskie voprosy vosprijatija hudozhestvennoj literatury [Psychological problems of belles-letters perception]. Doctor of Psychology thesis: 19.00.07.APN SSSR, NII psihologii. Moscow.

22. Repina, T. A. (1959). Rol' ilustracii v ponimanii hudozhestvennogo teksta det'mi doshkol'nogo vozrasta [Role of illustration in understanding of literary text by children of a preschool age]. *Voprosy Psihologii*, 1, 127-140.

23. Slavina, L. S. (1947). Ponimanie ustnogo rasskaza det'mi rannego vozrasta [Understanding of oral narration by the children of early age]. *Izv. APN RSFSR*, 7, 41-79.

24. Teplov, B. M. (1947). Psihologicheskie voprosy hudozhestvennogo vospitanija [Psychological problems of artistic upbringing]. *Izvestija APN RSFSR*, #. 11.

25. Fliorina, E. A. (1961). Jesteticheskoe vospitanie doshkol'nikov [Aesthetic upbringing of preschoolers]. Moscow: APN RSFSR.

26. Civanjuk, N. A. (1974). Nekotorye osobennosti vosprijatija skazki det'mi 3-4 let [Some features of perception the tale by 3-4 years old children]. *Doshkolnoye Vospitanie*, 6, 41-45.

27. Jel'konin, D. B. (2007). *Detskaja psihologija* [Psychology of a child]. B. D. Jel'konin, Ed. – Moscow: Akademiya.

28. Jakovlicheva, A. F. (1953). Znachenie teksta i risunka, ih vzaimootnoshenij dlja ponimaniya rebjonkom doshkol'nogo vozrasta detskoj knigi [The value of text and a picture, their interrelations for understanding by a child of a preschool age of a childish book. Ph.D. thesis]. Moscow.

Олександр Холод

Київський національний університет культури і мистецтв
akholod@ukr.net

ДИСКУРС МУЛЬТИМЕДІА ЯК ЕЛЕМЕНТ МУЛЬТИКУЛЬТУРИ

Received March, 17, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted March, 26, 2014

Анотація. Сьогодні з'ясування ступеня впливу мультимедіа недостатньо, оскільки необхідно знаходити відповідь на питання про те, як дискурс мультимедіа як елемент мультикультури в мультисуспільстві («нова електронна культура» – термін М. Кастельса) пов'язаний із трансформацією (зміною) свідомості суспільства. Необхідно аналізувати інмутаційні та мутаційні (терміни О. Холода) зміни у свідомості індивідів, які, певно не підозрюючи цього, здійснюють «тиху зміну» мислетворення людини і за рахунок цього – структури світопорядку. Виникають і інші питання: чи вважати нинішні телевізійні масмедіа провокаційними, таким, що нашттовхують суспільство на негативні сценарії поведінки? Чи псує телебачення свідомість суспільства, чи вносить негативні (інмутаційні) зміни в його поведінку, спонукаючи до інмутаційної трансформації свідомості? У пошуках відповіді на поставлені питання здійснено дослідження, мета якого – з'ясувати кореляції факторів «нова електронна культура» й «трансформація свідомості».

Ключові слова: нова електронна культура, трансформація свідомості, інмутація свідомості, мутація свідомості.

Kholod, Oleksandr. Multimedia Discourse as an Element of Multiculture.

Abstract. Today it is not enough to determine the degree of the media influence, as we need to find an answer to the question of how multimedia discourse as an element of multiculture in multisociety (“new electronic culture” – M. Castells’s term) is associated with transformation (change) of consciousness of society. It is necessary to analyze inmutational and mutational (O. Kholod’s terms) changes in the minds of individuals, who, probably, make unintentional “quiet change” of thought creating and thus – the structure of world order. There are other issues: whether to consider the current TV mass media provocative, and pushing society to negative behavior scenarios. Does television spoil public consciousness, or make negative (inmutational) changes in behavior, encouraging inmutational transformation of consciousness? In search of answers to those questions, the study has been carried out, which aimed at finding out the correlation of “new electronic culture” and “the transformation of consciousness” factors.

Keywords: *new electronic culture, transformation of consciousness, consciousness inmutation of consciousness, mutation of consciousness.*

Холод Александр. Дискурс мультимедиа как элемент мультикультуры.

Аннотация. Сегодня выяснения степени влияния мультимедиа недостаточно, поскольку необходимо искать ответ на вопрос о том, в какой мере дискурс мультимедиа как элемент мультикультуры в мультиобществе («новая электронная культура» – термин М. Кастельса) связан с трансформацией (изменением) сознания общества. Необходимо анализировать инмутационные и мутационные (термины А. Холода) изменения в сознании индивидов, которые, не подозревая, осуществляют «тихую смену» мыслительной деятельности человека и за счет этого – структуры миропорядка. Возникают другие вопросы: считать ли нынешние телевизионные масс-медиа провокационными, такими, что наталкивают общество на негативные сценарии поведения? Портит ли телевидение сознание общества и вносит ли отрицательные (инмутационные) изменения в его поведение, толкая к инмутационной трансформации сознания? В поисках ответа на поставленные вопросы осуществлено исследование, цель которого – выяснение корреляции факторов «новая электронная культура» и «трансформация сознания».

Ключевые слова: *новая электронная культура, трансформация сознания, инмутация сознания, мутация сознания.*

Вступ

Сьогодні недостатньо з’ясувати вплив ефективності чи неефективності функціонування мультимедіа. Варто замислитися над тим, як пов’язані дискурс мультимедіа як елемент мультикультури у мультисуспільстві («нова електронна культура» – термін М. Кастельса (Castells 2014)) і трансформація (зміна) свідомості суспільства. Потрібно аналізувати інмутаційні та мутаційні (терміни О. Холода (Kholod 2011; Kholod 2013)) зміни у свідомості індивідів, які, навіть не підозрюючи цього, здійснюють «тиху зміну» мислетворення людини і за рахунок цього – структури світопорядку.

Інше проблемне питання: чи вважати нинішні телевізійні масмедіа провокаційними, таким, що наштотвхують суспільство на негативні сценарії поведінки? Чи псує телебачення свідомість суспільства, чи вносить негативні (інмутаційні) зміни в його поведінку, спонукаючи до інмутаційної трансформації свідомості?

Мета статті – з'ясувати кореляції чинників «нова електронна культура» (у розумінні М. Кастельса (Castells 2014)) і «трансформація свідомості» (у розумінні О. Холода (Kholod 2011; Kholod 2013)).

Процедура дослідження та обговорення результатів

Поппер у своєму інтерв'ю зазначив, що у світі ЗМІ не існує нетенденційної (у нейтральному смислі слова як «ненавантаженої» будь-якими перевагами, очікуваннями, визначеними точками зору) інформації, яка щільно пов'язана з його епістемологією. Немає фактів самих по собі. За К. Поппером, те, що називається словом «факт», завжди так чи так осмислене, включене до того чи того уявлення чи систему уявлень. Саме тому, на думку К. Поппера, не може бути і чистої інформації, яка спирається тільки на факти. Отже, незаангажованої інформації не існує. Її готують, відбирають, структурують для телеглядачів журналісти. Останні, у свою чергу, є заангажованими, мають власні комплекси, переваги, хвороби, симпатії тощо, які і формують інформаційну «картину» телевізійного дня. За будь-якими нейтральними, на перший погляд, фактами все одно стоїть певне бачення, уявлення про реальність. К. Поппер стверджував: «На мою адресу, більшість телевізійних професіоналів повністю не усвідомлюють своєї відповідальності. Вважаю, що вони не здатні оцінити могутність влади, якою володіють. Телебачення володіє величезною виховною силою, яка може схилити чашу вагів на сторону життя або смерті, закону чи насильства. Очевидно, тут іде мова про загрозові речі!» (Puschaev 2013). На наш погляд, думка телевізійних журналістів про власну непричетність до інмутаційних наслідків після демонстрації негативних кадрів чи сюжетів – інмутація, яка характеризує фахову трансформацію свідомості працівника мас-медіа. Саме тому виникає потреба контролю за мас-медіа, особливо за найбільш впливовими телевізійними мас-медіа.

К. Поппер попереджає: «Телебачення може зруйнувати культуру... Воно всьому є загрозою... Звичайно, насильство потрібно показувати, але його показують забагато... У світі досить насильства. Не потрібно додавати до нього ще й насильство вигадане: так люди поступово стануть нечутливі до будь-якого типу насильства, якщо лише воно не направлене безпосередньо на них самих» (Puschaev 2013). Австрійський філософ підтверджує нашу думку про те, що нинішнє телебачення трансформує свідомість суспільства завдяки інмутаційним сценам насилля й жорстокості. Цей погляд не новий. Наразі варто пригадати слова М. Кастельса: «Телевізійні мережі, музичні фірми, кіностудії вузлом зав'язують свої виробництва, аби напитувати весь світ, що зголоднів, як вони вважають, за інформрозвагами й аудіовізуальними продуктами» (Castells 2014). Саме за рахунок таких вузлових продакшенів (виробництв) світ інтенсивно продовжує інмутаційну трансформацію свідомості суспільства. Телеглядач досить швидко при звичається до самостійного набору телепрограм на вечір. Повернувшись з роботи, він сам набиратиме матрицю тем передач, художніх чи пізнавальних фільмів, ток-шоу й еротичних реаліті-шоу, аби заповнити час релаксації стомленого мозку й організму в цілому. При цьому телеглядач уже не телеглядач, оскільки більше звертається до мультимедіа, а не до звичної для нього сітки

телемовлення. Мультимедіа змінює мас-медіа. Старі моделі телемовлення програють перед новими моделями мультимедіа. Це засвідчує М. Кастельс: «Я не зовсім розумію фактичну модель телемовлення. Я розумію, що наявна модель контрольованого програмування, коли одне повідомлення адресується багатьом глядачам під суворим контролем, із жорсткою програмною сіткою. Ця модель залишилась у минулому... Фактичні ТБ-мережі продовжують працювати, але все частіше молодь переглядає телепередачі в Інтернеті тоді, коли захоче. Є знаменитий вислів: «Прайм-тайм – це мій час». І воно руйнує щось дуже важливе: рекламну модель, на якій ґрунтується сучасне ТБ» (Alekseeva 2013).

М. Кастельс як фахівець сучасних проблем мультимедіа (електронних медіа) пророкує загибель телебачення. На нашу думку, темпи інмутаційних процесів, що супроводжують і стимулюють разом із тим процеси трансформації свідомості суспільства, прискорюють намальовану соціологом картину майбутнього. Із М. Кастельсом не погоджується дослідник Н. Карр, який, за словами Д. Винника, описує «дію зниження інтелектуальних здібностей на власному прикладі. Аналогічно як у фільмі «Космічна одісея» (2001) Стенлі Кубрика суперкомп'ютер HAL скаржився Девіду Боуману на угасання свого розуму, коли той одну за однією відключав комірки пам'яті: «Дейв, мій розум покидає мене. Я відчуваю це. Я відчуваю це...» (Carr 2014). Насправді ж відбуваються дивні процеси з нашим мозком. Аби скласти остаточне уявлення про т. зв. згасання мозку сучасної людини, варто знову звернутися до оригінальної думки Н. Карра. Автор так описує свій стан: «Останнім часом у мене з'явилося незатишне відчуття, що хтось чи щось копірсається в моєму мозку, перепрограмуючи нейронні схеми і перепрограмуємо пам'ять». Н. Карр вважає, що не втрачає розум, але він змінюється: Я вже не думаю так, як раніше. Особливо помітно це відчувається під час читання... Раніше я з легкістю занурювався в книгу або довгу статтю. Мозок захоплювався розповіддю або аргументацією, і я годинами блукав довгими стежинами прози». Н. Карр стверджує, що «тепер таке трапляється рідко», і констатує: «Після двох–трьох сторінок увага починає розсіюватися, з'являється якась метушливість, я починаю шукати, чим би ще зайнятися». Автор відчуває, що йому «постійно доводиться підтягати свій неслухняний мозок назад до тексту. Глибоке читання, яке раніше відбувалося цілком природно, перетворилося на боротьбу» (Carr 2014; 2008).

Отже, мозок сучасної людини – користувача мережею інтернет та іншими надсучасними інформаційними технологіями – перестає її слухатися. Вважаємо таке зізнання незайвим аргументом на користь нашої тези про стрімку трансформацію свідомості людини і суспільства під впливом і телебачення, й інформаційних технологій. Усупереч думці Н. Карра Д. Винник вважає, що отуплення сучасної молоді – не лише унікальне явище сьогодення, а й виключно негативний ефект зниження інтелектуальних здібностей користувачів мережі: «Ті інтелектуальні здібності, які ми звикли сприймати як належні ознаки хорошого розуму, є результатом затребуваності певних когнітивних функцій – продовженням практичної повсякденної побутової та професійної діяльності. Тим часом у різні історичні епохи критерієм розуму були різні когнітивні здібності»

(Winnick 2013). Важко не погодитися з автором. Тим паче, якщо стисло переказати приклад, наведений Д. Винником: жерців, за твердженням автора, відбирали за критерієм «гарна пам'ять», оскільки вона потрібна була, аби передавати великі за обсягом тексти священних книг (наприклад, «Рігведи»). «Жрецьке співтовариство, – нагадує Д. Винник, – було розділене на родинні клани, за кожним із яких була закріплена передача від покоління до покоління у завченій формі певного фрагмента Рігведи. Один і той же фрагмент запам'ятовувався різними кланами на випадок, якщо якийсь клан загине або згасне» (Winnick 2013). Отже, раніше поцінювалися тільки ті, хто мав гарну пам'ять. Чи варто нині дивуватися тому, що у молоді (користувачів мережею) пам'ять не розвинута? Вважаємо, що варто поставити питання інакше: хіба потрібно нинішньому студенту запам'ятовувати величезний потік інформації з навчального курсу, якщо достатньо зазирнути в електронну енциклопедію «Вікіпедію» і знайти необхідний фрагмент людського скарбу – інтелекту.

Д. Винник вважає, що завдяки феномену соціальних мереж «виникли передумови до розвитку мистецтва публічної полеміки, яке втратило свою актуальність у широких масах. Давно забуте схоластичне мистецтво суперечки й аргументації дає величезні переваги тим, хто хоче домогтися популярності в соціальних мережах». Д. Винник упевнений, що «раціональне мислення буде відновлено, але вже в результаті освоєння нових навичок». Потрібно розібратися з тим, що М. Кастельс називає «мультимедіа». За вдалим, на наш погляд, визначенням дослідника, мультимедіа – це нова система, що «поширює область електронних комунікацій на всі сфери життя – від дому до роботи, від шкіл до лікарень, від розваг до подорожей» (Castells 2014). Горизонтом поширення мультимедіа не потрібно вважати той, який визначено було урядовими й президентськими циркулярами.

М. Кастельс засвідчує, що до середини 1990-х рр. уряди і компанії усього світу розпочали неоголошене змагання за право називатися кращою новою комунікаційною системою, яка може стати реальною зброєю влади, а також надприбутків. Цікаво також зазначити, що саме наприкінці ХХ ст. європейські технологічні програми Esprit і Eureka почали нарощувати потенціал у стандартизації телебачення з високою якістю зображення. Окрім того, ці компанії працюють над удосконаленням телекомунікаційних протоколів, які здатні інтегрувати різні ненаціональні телекомунікаційні системи.

Тому варто, на наш погляд, згадати думку дослідника, який стверджує: «Оскільки фактична технологічна форма системи залишається невизначеною, той, хто отримує контроль над її першими етапами, вирішально впливатиме на її подальшу еволюцію, набуваючи структурну конкурентну перевагу» (Castells 2014). Отже, наша констатація факту трансформації суспільства завдяки мультимедіатизації (у трактовці М. Кастельса) нашою є необхідність ще однієї об'єктивної констатації: «Завдяки технологічному злиттю комп'ютерів, телекомунікацій та ЗМІ в усіх модальностях, формуються і розпадаються гігантські глобальні та регіональні консорціуми» (Castells 2014). Додамо: процес злиття демонструє конвергенцію телекомунікаційних мереж, або «об'єднання

декількох, які були раніше роздільними, послуг у межах однієї послуги» (Convergence 2014). Тобто, конвергенція – це трансформація трансформації, оскільки розпад старих систем і утворення нових концернів у галузі телекомунікацій засвідчує переструктурування суспільства, його трансформацію. А вже переструктуроване суспільство на новій платформі надбудовує конвергенційні ефекти, що, у свою чергу, потрібно вважати новою хвилею трансформації суспільства. До таких відносимо:

- 1) прагматизування власної поведінки;
- 2) мультимедійність мислення;
- 3) нав'язування обов'язкових контентів;
- 4) конфлікти між бажаними й обов'язковими контентами мультимедійних потоків;
- 5) надлишкову засміченість мультимедійних потоків;
- 6) відсутність навичок самостійного формування мультимедійних потоків;
- 7) копіювання чужих мультимедійних потоків;
- 8) появу штампів мультимедійних потоків;
- 9) втручання через штамповані мультимедійні потоки у свідомість соціально незрілих особистостей;
- 10) ускладнення й розгалуження видів, підвидів і варіантів зразків розважальних контентів;
- 11) появу нових видів бізнес-структур, які займаються виготовленням, пропагандою та розповсюдженням розважальних мультимедійних контентів;
- 12) появу нових робочих місць;
- 13) формування нового мультимедійного контенту, спрямованого на відбір персоналу та його прийом на роботу у галузі мультимедійних комунікацій;
- 14) переструктурацію освітніх програм за змістом і формою презентації;
- 15) трансформацію форм і методів освітніх процесів;
- 16) появу дистанційних форм винесення вироку та дистанційне управління процесом виконання покарань за злочини;
- 17) появу об'єктивної потреби зміни соціальних норм співіснування (карного, цивільного кодексів, земельного кадастру);
- 18) мультимедійний доступ до архівів бібліотек і цивільних баз даних (перелік послуг таксі, гіпермаркетів, бібліотек, пральних, кінотеатрів, театрів, автомобільне обслуговування тощо);
- 19) появу нових форм самоідентифікації особи в мультимедійних мережах за змістовими критеріями;
- 20) появу нових форм просування товарів на мультимедійному ринку;
- 21) перехід потенційних покупців у мультимедійні торговельні мережі;
- 22) появу нових форм комунікації в глобальних і локальних мультимедійних мережах у діаді «громадянин – влада»;
- 23) появу потреби об'єднуватись у соціальні спілки та спільноти завдяки мультимедійним системам, що приведе до формування нових норм і санкцій такого спілкування й об'єднання;

24) появу соціальної стратифікації в середині глобального мультимедійного простору.

Виникне нова культура, яку М. Кастельс пропонує називати «нова електронна культура». Не варто доводити окремо те, що така нова культура стане продуктом трансформації свідомості суспільства. Окремого розмислу, на наш погляд, заслуговує продуктивна ідея М. Кастельса щодо появи у зв'язку зі згаданою новою електронною культурою явища, яке дослідник називає «домоцентризм». Його суть полягає в тому, що люди перестали прагнути виходити за межі своєї оселі, оскільки вони забезпечені електронікою, яка гарантує їм довге перебування вдома без необхідності спілкування зі сусідами, колегами, перехожими, диспетчерами метро, контролерами в громадському транспорті, продавцями, перукарями, лікарями тощо. Автор доводить свою думку, перераховуючи чинники-характеристики електронної оселі:

- електронне обладнання;
- збільшення розмірів і площ житла;
- зниження кількості членів родини;
- наявність портативних комунікаційних приладів;
- індивідуальне споживання заздалегідь приготовлених видів їжі;
- зменшення сімейних обідів;
- поява гаджетів, якими можна користуватися «на ходу»;
- падіння цін на телевізори, стаціонарні комп'ютери, радіоприймачі, СД-плеєри;
- дистанційний контроль (догляд) за дітьми;
- дистанційний контроль за безпекою житла;
- дитячі відеоігри.

Отже, ознаки трансформаційних змін суспільства очевидні.

Висновки

Ми з'ясували, що ступінь кореляції чинників «нова електронна культура» (у розумінні М. Кастельса (Castells 2014)) і «трансформація свідомості» (за О. Холодом (Kholod 2011, Kholod 2013)) надзвичайно високий.

Під впливом мультимедіа виникає «нова електронна культура» (термін М. Кастельса), яка трансформує (змінює) свідомість суспільства. Трансформація свідомості суспільства відбувається і на мутаційному (позитивному), і на інмутаційному (негативному) рівнях.

Ми плануємо дослідити рівень фахової трансформації працівників медіавиробництва на базі аналізу ефективності рейтингових (за даними GFK Ukraine) телекомпаній України.

Література

References

1. Alekseeva, A. Castells: nasha zizn – i hybrid vyrtualnogo fyzycheskoho v mire [Electronic resource]. Retrieved 1.10.2013 from: <http://ria.ru/interview/20120622/679289114.htm>.

2. Winnick, D. Google there – not upon the mind? [Electronic resource]. Retrieved 1.10.2013 from: <http://therunet.com/articles/1507-google-est-uma-ne-nado>.
3. Carr, N. Google delaet nus glupee? [Electronic resource]. Retrieved 1.10.2013 from: <http://media-ecology.blogspot.com/2011/03/google.html>.
4. Castells, M. Informatsyonnaya era [Electronic resource]. Retrieved 1.10.2013 from: <http://www.mashka-inc.narod.ru/books/castels.html>
5. Convergence telecommunication systems [Electronic resource]. Retrieved 1.10.2013 from: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Конвергенция_\(Telecommunications\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Конвергенция_(Telecommunications)).
6. Puschaev, V. Liberalism, kvazylyberalnyj myfy i media svoboda (Karl Popper pro roll televydenyya v obschestve) [Electronic resource] Retrieved 1.10.2013 from: <http://progschool.ru/voprosy-filosofii/page,2,723-liberalizm-kvaziliberalnye-mify-i-svoboda-smi.html>
7. Kholod, O. (2011). *Theoryja inmutatsiyi obschestva*. Kyiv: KIMU.
8. Kholod, O. (2013). *Hypermarket svidomosti i mass media: Transformatsija svidomosti [Hypermarket of Mind and Mass Media: Transformation of Mind]*. Kyiv: KNUKiM.
9. Carr, N. (2008). *Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains* [Electronic resource]. Retrieved 1.10.2013 from: <http://media-ecology.blogspot.com/2011/03/google.html>

**Володимир Хомик,
Інесса Філіппова**

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
volhv72@gmail.com

РОЗВИТОК ІДЕНТИЧНОСТІ Й АГРЕСИВНИЙ ЛЕКСИКОН

Received March, 27, 2014; Revised March, 29, 2014; Accepted April, 4, 2014

Анотація. Описано й зроблено спробу пояснити агресивну лексику юнаків, яка ґрунтується на конструктивно-розвивальній теорії Р. Кегана. Зіставлення емпіричних даних смислової еволюції ідентичності схильних до агресії юнаків із виявами їх агресивної лексики в інтенсивних міжособистісних взаємодіях указують на те, що речниками лексики імперіальної стадії розвитку не поділяється спільна з іншими реальність, смисл голосу свого «антипода» ними конструюються як завада на шляху досягнення власних цілей і в конфліктних умовах вони спроможні керуватися здебільшого одним поглядом без ширшого контексту усвідомлення, коли частина приймається за ціле і несправедливість сприймають саму собою, бо недостатньо вміння зарахувати її до нижчого розряду як фрагмент складнішої системи. Юнак утверджує себе як активний опрацьовувач досвіду заперечення і є собою настільки, наскільки не є іншим. На наступній міжособистісній стадії його розвитку, зважаючи на те, що джерело їх самовизначення – інша людина, її кути бачення усвідомлюються такими, що час від часу провокують їх на застосування агресивної лексики. Юнак невіддільний від психологічного впливу іншого, не диференціює себе від нього, сприймає його як частину себе і суперечку усвідомлює як атаку на себе. Його увагу займає не особистість сама собою, а виключно інформація про особистість, її психологічний профіль, не майстерність іншого, а його статус. Замість уміння грати з різницею у протилежностях, вони виявляють гру з класифікацією ровесників, що є контрпродуктивною тактикою. Вживання агресивної лексики – це втрачена слухна нагода навчатися завдяки конфліктам через процес інсайту.

Ключові слова: конструювання смислу, суб'єкт, об'єкт, імперіальна стадія розвитку ідентичності, міжособистісна стадія розвитку ідентичності, агресивна лексика.

Khomyk, Volodymyr, Filippova, Inessa. Identity Development and Aggressive Lexicon.

Abstract. The paper is an attempt to explain the aggressive lexicon of adolescents. This explanation was based on the constructive-developmental theory of R. Kegan. Comparison of empirical data meaning-making evolution of identity predisposed to aggression youths with displays of their aggressive lexicon in intense interpersonal interactions indicate that the lexicon spokesmen of the Imperial stage of development a common with others reality is not shared, meaning the voice of his «antipode» they are constructed as a hindrance to achieving their own purposes and they are able to follow in the conditions of conflict largely one point of view without a broader context awareness, when part is taken as the whole and demonstrate lack of ability to subordinate perceived injustice to a more complex system. The young man asserts itself as an active elaborator of objection experience and is self so as is not other. At the next Interpersonal stage adolescents, given that the source of their self-definition is another person, his points of view are perceived as being occasionally provoke them to use aggressive lexic. The young man is inseparable from the psychological influence of another, does not differentiate himself from this influence, sees it as part of himself and he is aware of the dispute as an attack on themselves. Their attention doesn't draw a personality in itself, but only information about the personality, his psychological profile, no other's mastery, but his status. Instead of the ability to play with a difference of opposites, they play their game with labeling of peers that are counterproductive tactics. Use of aggressive lexicon in disputes amounts to a lost of opportunity to learn through conflict by a process of insight.

Keywords: *construction of meaning, subject, object, imperial stage of identity development, interpersonal identity development stage, aggressive language.*

Хомик Владимир, Филиппова Инесса. Развитие идентичности и агрессивный лексикон.

Аннотация. Описывается и предпринимается попытка объяснить агрессивную лексику юношей, которая базируется на конструктивно-развивающей теории Р. Кегана. Сопоставление эмпирических данных смысловой эволюции идентичности склонных к агрессии юношей с проявлениями их агрессивной лексики в интенсивных межличностных взаимодействиях указывают на то, что представителями этой лексики на империльной стадии развития не разделяется совместная с другими реальность, смысл голоса своего «антипода» ими конструируются как помеха на пути достижения собственных целей и в конфликтных ситуациях они способны руководствоваться преимущественно одной точкой зрения без более широкого контекста осознания, когда часть принимается за целое и несправедливость воспринимают саму по себе, поскольку недостаточно умения отнести ее к низшему разряду как фрагмент сложной системы. Юноша утверждает себя как тот, кто активно обрабатывает опыт отрицания и, следовательно, является собой настолько, насколько не является иным. На следующей «межличностной» стадии его развития, учитывая то, что источником их самоопределения выступает другой человек, его точки зрения осознаются таковыми, что время от времени провоцируют их на применение агрессивной лексики. Юноша неотделим от психологического влияния другого, не дифференцирует себя от этого воздействия, воспринимает его как часть себя и спор осознает как атаку на себя. Его внимание привлекает не личность сама по себе, а исключительно информация о личности, ее психологический профиль, не мастерство другого, а его статус. Вместо умения играть с разницей в противоположностях, они демонстрируют игру с классификацией ровесников, являющейся контрпродуктивной тактикой. Употребление агрессивной лексики – это потерянная возможность учиться благодаря конфликтам через процесс инсайта.

Ключевые слова: *конструирование смысла, субъект, объект, империльная стадия развития идентичности, межличностная стадия развития идентичности, агрессивная лексика.*

Вступ

Актуальність дослідження проблеми вербальної агресії зумовлена наявністю негараздів у спроможних тримати юнаків мовних середовищах, зниженням рівня їх мовної культури, щабля розвиненості етикету спілкування молодих людей, який не зобов'язує їх дотримуватися правил особистих контактів, і поширенням агресивного лексику в молодіжному середовищі.

На теоретичному рівні мовлення – істотний посередник, здатний впливати на сприймання, мислення й поведінку людини, на що звертав увагу Л. С. Виготський (Vygotsky 1932). Згідно із З. Фройдом слова безформному позасвідомому надають певної виразнішої форми і це позначається на розумінні людиною ситуацій та контролю над емоціями (Freud 1990). У своїх роботах О. Лурія трактує стихійні мовні реакції на стрес як «найпростіші форми афективного мовлення, котрі не вимагають спеціальної мотивації і яких не можна назвати власне мовним висловлюванням», що мають «характер *мимовільних* або усталених перед тим голосових чи мовних зреагувань» (Luria 1979: 188). Пізніше Д. А. Піл наголошував, що мовлення пов'язане не лише з вираженням агресії, а й робить також унесок у «колюрити», нюанси способів вияву агресії. Низькій мовній зрілості властива тенденція дужче корелювати з фізичною агресією, ніж вербальною чи униканням агресії, а висока мовна зрілість тісніше пов'язана із вербальною агресією, ніж фізичною або униканням агресії (Piel 1990). Це питання висвітлювали також у своїх роботах Д. Стевенсон (Stevenson 1996), Д. П. Хорріган і Л. Барнхілл (Horrigan, Barnhill 1997). У їхніх дослідженнях мова – той чинник, який своїм впливом позначається на виявах агресивної поведінки, а розвиток процесів мовлення тісно пов'язаний із саморегуляцією вербальної агресії. Вербальна агресія – це «вияв словами негативних почуттів, емоцій, намірів у неприйнятній у певній мовній ситуації формі» (Scherbinina 2008: 15), тобто агресивна лексика. Жодна з наукових концепцій пояснення природи агресії не трактує агресивну лексику як самостійний предмет вивчення (Scherbinina 2008: 52), а лише як складову частину ширшої цілісної теорії.

Умовиводи про зв'язок мовлення й агресії можуть містифікуватися, якщо у фокус аналітичної уваги науковців не потрапляє мовлення як віддзеркалення епістемологічного розвитку особистості, способів творення смислу світу. Під час вивчення поведінки юнаків, схильних спричиняти дистрес у ровесників, ми з'ясували, що в ситуаціях, які провокують гнів, респонденти не відрізняються між собою різко окресленою недостатністю соціальних умінь. Отже, будь-яке реагування на вимоги сучасного життя має відношення не так до соціальних умінь, як до способу конструювання смислів подій, в межах дії яких опиняються молоді люди. Відчуваємо потребу в ширшому теоретичному обґрунтуванні.

Мовлення має відношення не тільки до того, **що** ми знаємо, а й до того, **як** ми знаємо: до внутрішнього процесу, за допомогою якого творимо реальність, процесу, яким ми провадимо «виробництво» смислу знань, правди – манер свого усвідомлення. Власний спосіб конструювання розуміння чи «складання» смислу реальності ми зазвичай приймаємо за саму реальність. Ми бачимо світ не таким, яким він є, а якими є ми самі. За цієї умови всі ми – свого роду складальники,

верстальники й метранпажі внутрішніх форм смислотворення у власній свідомості. Безформному позасвідомому надають певної виразнішої форми і сенсу не тільки фрейдистське «его», а й когнітивні структури, що тлумачаться в стилі Ж. П'яже і Р. Кегана (Kegan 1982; 1994).

Мовою конструктивно-розвивальної теорії К. Кегана пояснюється зміст і структура. *Структура* – той спосіб, яким індивід організовує свої переживання, робить їх осмисленими й зв'язними, когерентними. Вона дотична до того виміру, як людина знає. *Зміст* має відношення до того, що вона знає. Приклад змісту – відносини як такі. Люди на всіх рівнях розвитку переживають себе у відносинах близькості й окремішності. Те, як це переживання відносин організовується та знається, є структурою. Що у відносинах становлять суб'єкт і об'єкт – структура цього певного змісту. Зміст і структура перебувають у діалектичному зв'язку: без змісту (теми) немає потреби в структурі, а без структури зміст утрачає сенс. Зміст і структура постійно інформують і трансформують одне одного. Коли під час взаємодії людини зі світом та іншими людьми зміст щоразу неминуче ускладнюється, то й структура стає складнішою, щоб тримати й творити смисл із цього змісту. Якщо структура складнішає, зміст буде більше диференціюватися цією складнішою структурою, яка сама також виходитиме складнішою. Структура чи позасвідоме знання знаходить свій вияв у тих аспектах конструювання смислу, які є «суб'єктом» (від англ. *subjecto* – підпорядкований, підвладний), переживаються як невидима частина «я», не можуть усвідомлюватися, тому що втримуються суто внутрішньо (Kegan 1994: 32). Бажання називати, обдумувати чи критикувати суб'єкта неможливо реалізувати, позаяк воно вимагає позаперебувальності, дистанціювання від того, що перебуває всередині, тобто від того, де перебуває наше «я». Кеган стверджує: «Ми не в змозі бути відповідальними, тримати під контролем чи обдумувати те, що є суб'єктом» (Kegan 1994: 32). Припущення про світ, які з погляду людини незаперечні, безсумнівні, вона вважає суб'єктом і жодним чином не ставить їх під сумнів. З іншого боку, *об'єкт* – протилежність суб'єкта. Кеган пише: «Ми маємо об'єкт, ми є суб'єктом» (Kegan 1994: 32). Речі, які в нашому житті є об'єктами, це «ті елементи нашого знання чи упорядкування, які ми в змозі обдумувати, держати, дивитися на них, покладати на себе відповідальність за них, пов'язувати одне з другим, упроваджувати контроль, інтерналізувати, асимілювати або ще якимсь чином діяти з ними» (Kegan 1994: 32). Отже, з часом суб'єкт змінюється в ході смислової еволюції і на його місці поступово постає об'єкт, тобто відбувається переміщення систем смислотворення із суб'єкта в об'єкт, нової, відколотої чи «відштовхнутої» від суб'єкта частини у нову цілість. Те, що було наявне в раніше позасвідомому суб'єктові, здобуває пізнаваність, переживання і стає об'єктом. Знаний нами об'єкт – це те, що може бути виражене за посередництвом мови. Те, що може вербально виражатися мовою, може виступати і суб'єктом. Це спосіб розв'язування відносин близькості чи окремішності між «я» та іншими. Структура тотожна формі, яка рівнозначна й дорівнює позасвідомому суб'єктові, який, коли переходить у свідомий об'єкт, перетворюється в зміст і набуває того жанру «свого» об'єкта, за який несе відповідальність як за «моє».

Р. Кеган виділяє п'ять стадій розвитку ідентичності: імпульсивну, імперіальну, міжособистісну (соціалізовану), інституційну й інтеріндивідуальну (Kegan 1982).

Мета нашого дослідження – встановити залежність між схильністю до агресивної лексики в ситуаціях інтенсивних міжособистісних взаємодій, що супроводжуються чуттям «зневладнення» особистості, а також етапами смислової еволюції «я» юнаків, схильних удаватися до агресивного лексикону.

Методи дослідження

До методів дослідження належать такі:

– шкала вербальної агресії питальника А. Басса й А. Дарки у формі самозвітів респондентів (Sas 2012: 9–11);

– суб'єкт-об'єктне інтерв'ю Л. Лейхи й ін. (Lahey et al. 1988). Інтерв'ю дає змогу визначати у респондентів п'ять якісно різних способів смислотворення. Бали інтерв'ю ранжуються у діапазоні від мінімальної субстадії 2 (1) до найвищої четвертої стадії. Для статистичного аналізу бали перекодовано в континуальну форму від 1 до 12. Агресивна лексика перебувала й у самозвітах, і в результатах інтерв'ю з респондентами. Вибірку дослідження склали 66 схильних до агресії учнів старших класів м. Луцька.

Процедура дослідження та обговорення результатів

Проведене дослідження показало, що центральну тенденцію розвитку ідентичності юнаків становить досягнення в їх способах усвідомлення себе і світу приблизно порівну імперіальної (другої) та міжособистісної (третьої) стадій еволюції. Ці напрями розвитку у структурно-розвивальному плані засвідчують кількісні показники розподілу епістемологічних вимірів юнаків. Епістемологія імперіальної стадії характеризує 50,8 % вибірки, а міжособистісної – 42,1 %.

Таблиця 1

Описова статистика: середні значення шкал емпіричного дослідження

№ з/п	Параметри	Середні значення	Стандартні відхилення
1	Ідентичність	2,98	1,69
2	Агресія	11,36	3,23
3	Вербальна агресія	7,78	2,75
4	Загроза фізичним насильством	6,18	1,74
5	Ображання словами	17,65	4,40

Отримані емпіричні результати вказують: середнє значення шкали Басса–Дарки засвідчує високий показник вербальної агресії ($M = 7,78$, $SD = 2,75$) юнаків. Погрози влаштувати бійку та вияв негативних афектів як через стиль мовлення (крик, сварки, лемент), і зміст агресивної лексики (погрози, суперечки) перевищують середньостатистичні дані або норми, властиві представникам цієї вікової категорії.

У нашому емпіричному дослідженні респонденти репрезентують дещо частіше імперіальний суб'єкт-об'єктний баланс. Аналіз відповідей інтерв'ю показує, що вони «апостоли» доктрини розуміння себе та світу за посередництвом усталених категорій. Цей спосіб структурування досвіду чи конструювання смислів означає, що в особистості сформоване усвідомлення, яке спроможне ментально втримувати лише один погляд без бачення інших альтернатив виходу з непростой ситуації.

Із множини «запрягань у дійсність» індивіда його безсистемним конструюванням смислів міжособистісних відносин узаконюється еріксонівський «тоталістський пошук однієї-єдиної причини, яка дорівнює наслідкові»: «Якщо людина не згідна зі мною, не сперечатися з нею не можу». Ми засвідчили факт, коли респондент у змозі втримувати один погляд і майже не бачить інших альтернатив, приймає частину реальності за цілу. Агресивна лексика в «рівних за запереченнями» своїми юнаків знаходить особистий вираз у судженні «Коли на мене кричать, я починаю кричати також, щоб дати гідну відсіч», а також щоб за духом дорівнятися до іншого. На фоні заниженого контролю над імпульсами та психологічного дискомфорту різниця між двома антагоністами буде у такий спосіб зводитися до мінімуму. Обидва нічим один від іншого не відрізняються. Все наближається до певного усереднювального типу, щоб набувати форми середньої людини, панування безхарактерності, нігілізму. Ірраціональне знаходить свій вияв у недоречному наслідуванні, імітації, копіюванні готових зразків поведінки іншого замість конструювання ідеї цілого. Агресивний лексикон спричинює немирний характер вирівнювання себе з іншим та іншого з собою, внаслідок чого особистість юнака не урізноманітнюється, не стає багатоформною, він нічому не вчиться. Адже розвиватися завжди означає урізноманітнюватися. В обставинах невзаємності, присутності суперечностей чи незгідності у поглядах порядок підтримується вербальною загрозою. У своїх відповідях під час інтерв'ю замість спокійних вербальних дискурсів респонденти, зокрема, зазначали, що «коли на них кричить хто-небудь із старших, то вони гніваються і відповідають йому так само», «якщо спонсор не дав би їм грошей, вони сказали би йому: «Пішов ти...» Із міжособистісного погляду думки й почуття інших на імперіальній стадії трактуються як перешкоди на шляху досягнення власних цілей. Чуття зневолоднення себе в ситуації супроводжується переживанням «викликаного афекту», тобто таким переживанням емоції, що з'являється внаслідок спроби індивіда збуджувати чи повторно відтворювати в іншій людині подібне до власного афективне переживання. Це спосіб переживання мовою емоцій і мовою слів як спосіб неусвідомлення, якщо він відчуває безсилля, й такий стан зневолоднення в міжособистісній сфері – «будитель» емоцій унаслідок поверхневого імперіального розуміння ситуації, коли відсутнє вміння поділяти з іншими спільної реальності.

Поступово при «вилуплюванні зі шкарлупи» імперіального еволюційного перемир'я «я» юнака стає вразливим. Воно натрапляє на такі переживання реальності, конструювати смисл яких згідно з його вмінням утримувати лиш

один погляд неможливо. Крім того, юнак має опанувати потребами, пов'язувати власні прагнення із запитами іншого.

На міжособистісній, чи «соціалізованій», стадії остання лінія оборони юнаків перемальовується. Події, які ставлять під ризик цілісність контексту, що поділяється спільно з іншим, мобілізують психологічний захист заради підтримування інтеграції, чуття цілісності «я». Конструювання смислу на цій стадії полягає в тому, що воно своє пояснення розміщує не в самому собі, а виводить розум того, хто пояснює, за межі того, що пояснюється, до іншого. Мотиватори вербальної агресії екстернальні: не юнак бажає досліджувати ровесника, а радше останній провокує його це вчинити. Погляди іншого, які не узгоджуються з власними, викликають обурення на тлі відчуття зневолодіння. «Я» юнака визначається антипатіями іншого, і вони відчуються як остаточні області значень у його конструюванні смислів: «Я сварюся тільки від злості на того, хто викликає у мене гнів», «Якщо хто-небудь дратує мене чи діє на нерви, я готовий йому сказати все, що про нього думаю».

Із міжособистісного погляду думки й почуття інших на цій стадії трактуються як інформатори про те, ким психологічно є «я» юнака. Тому індивід прагне стилізувати себе під значущого іншого і ніби злитий, із ним нероздільний, але не перебуває у таких відносинах із іншим.

Одним зі смислових підґрунть агресивної лексики на міжособистісному етапі розвитку є вище заперечення психологічного відособлення іншого, тож і спільне бачиться там, де реально існує окреме. М. Бахтін уважав, що «продуктивність події не в злитті всіх воєдино, а в напруженні своєї позапербувальності й незлиття, в тім, щоб скористатися зі свого єдино можливого місця поза іншими людьми» (Bakhtin 1989: 79). «Єдинонеділимі» не бажають визнавати *окремоті інакшої особистості*, зберігати її дискретність, отже, її прав. Превалює імператив неформальних міжособистісних стосунків між юнаком та індивідуальністю інших, ідентифікація зі зв'язком із ними, лояльністю значущим іншим. Це та царина, де мали би панувати внутрішні принципи, засади, цінності, ідеї, моральні стандарти як «своя» реальність із власним полюсом, що усвідомлювалася би як новознайдена свобода на інституційному етапі розвою. Натомість для схильних до агресії юнаків «своїми та спільними» виступають неформальні міжособистісні відносини, в яких перебуває «я», суцільно злите з ними, а індивідуальному «виробництву смислів» цінностей та ідей немає вільного простору для маневрів, позаяк цінності ще неінституціоналізовані внаслідок відсутності внутрішньої «адміністрації» і тому для них не є «моїми». Тому, якщо юнакові хто-небудь у ході інтенсивної емоційної зустрічі каже, що він учинив «щось не так», критикує його умисні дії, у нього виникає відчуття раптової атаки, несподіваного нападу. Він відчуває себе приголомшеним, загнаним у глухий кут. Одна з причин цього невігідного становища – неможливість відокремити, розрізнити власне «я» та дії, які критикують, і як наслідок – юнак відчуває, ніби цілком зазнає нападок і повністю є поганою людиною. Це велика проникливість психологічної межі індивіда, що засвідчує його уразливість до

критики та нездатність відокремити своїх вчинків від власного «я». Він не в змозі на рівні внутрішнього переживання розрізняти, проводити диференціацію між своїм мисленням, поведінкою, «я», чуттям власної гідності. Це невід'ємні органічні складові частини усєї цілісності юнака. Напад на одну з них – атака на все відразу, глобально. Тобто зближення та відокремлювання від інших відбуваються із його психологічною істотою загалом. Він не в змозі переживати себе окремими частинами, з якими потім з'єднувався би і від яких відокремлювався би всіма способами, виявляючи свободу ставлення до себе й інших. Роблячи так, юнак поцілює не туди, куди потрібно, що здатне викликати ворожнечу аж до агресивного лексикону. Тому такі ситуації для нього перетворюються в інтенсивні емоційні інтеракції, а виправлення наявного стану речей відбувається через вираження агресивного лексикону у формі емоційного збудження: «Під час суперечок підвищую голос». Якщо респонденти й удаються до перемовин, то схильні брати поверховий тон, ніж міркувати ґрунтовно на тему, погляди щодо якої не збігаються з чужими. До того ж емоційна активація сама по собі в такому тримаючому середовищі дифузна, недиференційована й може тлумачитися різними альтернативними способами. Саме вербальна інтерпретація емоційної активації, а не збудження, опосередковує агресивну лексику. Респонденти не погоджувалися з такими судженнями: «Навіть коли дуже серджуся, я не лаюся», «Я не вмію поставити зарозумілу людину на місце, навіть якщо вона того заслуговує».

Агресивна лексика, як своєрідна ідеологія, дає своїм прибічникам «можливість висловитися», розрядити не тільки стримувані, придушені емоції, а й ті, яких юнаки не спроможні цілком зрозуміти, пережити як частину себе, бо ці негативні почуття неінтегровані в їхніх «я» як «свої», «не виступають тим, що є “моїм”, а як те, що трапляється зі мною, і тому виражаються мимовільно без ставлення до афекту» (Leontyev 2000: 468). Людина, яка може усвідомлювати й уписувати в свої когнітивні структури чи робити об'єктом власної свідомості образу або гнів, не стане й не буде виявляти вербальної агресії. Перемога для неї була би другорядною порівняно з практикуванням гри за чесними правилами. Вона відчуває потребу в атаках на інших лише тоді, коли скрупульозно не диференціює власних гніву, люті, шаленства від психологічного впливу на себе значущих інших. Домінування станів конформізму перед іншими, залежностей від них у минулому досвіді унеможливили їй знайомство і витончене розрізнення цих почуттів.

Або ж наявна інша дотична до агресивної лексики альтернатива: юнаки в умовах конфлікту прагнуть перемогти іншого за нечесної гри, коли беруть верх *нефункціональні критерії* людської боротьби за визнання (статус, престиж, «крутість», бажання здаватися в очах ровесників сильним або у ролі *a bigbully* тощо), яким притаманна непідпорядкованість своєму прямому практичному призначенню, доцільності. Перемога – первинна й основна ціль, а майстерність людини неважлива, вміння майже не цінуються (Sas 2012: 260). Наявне зацікавлення не стільки виконанням

функцій, обов'язків, скільки примусом, бажанням зробити іншу людину керованою, «вчити» її, читати нотації й упроваджувати контроль над її поведінкою. А тому у центрі їхньої уваги не особистість, а виключно інформація про неї, її психологічний профіль або наклеювані їй «ярлики». Юнаки жертвують правдою згідно зі своїми нефункціональними критеріями співконструювання смислу: примусу, приневолення, домінування, впровадження контролю, панування над людиною. В конфліктних ситуаціях зорієнтовані на недоречне обмежування, стримування тих, хто ними конструюється у формі загрози для себе, й із огляду на це переходять на особисті випадки проти них. Це миттєвості, коли юнак тривало чи тимчасово відчуває розбіжність між тим «я», яким він є для себе самого, та тим, що конструюється в поданому юнакові зворотному зв'язку від ровесників у ході конфронтаційного спілкування, коли він натрапляє на можливість втрати власне «я» чи «обличчя», що Е. Еріксон називав «его-холодом». Під час інтенсивної емоційно-холодної зустрічі юнак робить те, чого він уникає, боїться та чому відданий, це його зобов'язує. Хлопець ніби невідає, що говорить. Це «мова, яка говорить ним» (Grigoryan 2008: 389), не він промовляє, а «мова промовляє ним» як гучномовцем. Агресивна лексика приходить до юнаків через *безформність способів усвідомлення, сприймання інших людей* крізь свої позасвідомі смислові скельця (суб'єкт). Цими манерами розуміння іншому не гарантується самотійності, окремішності й приватності, позаяк юнацьке «я» іншого із собою *змішує* і між ним та «не-я» непрониклиवासимволічна границя відсутня. Водночас не бажать зрозуміти себе, бо не в змозі витримувати конфронтації з власним «я», критики своїх припущень або рефлексії. Через те схильні до агресивної лексики люди «принципово» заперечують потребу вчитись і практикуватись у конструктивному розв'язанні конфліктів, що приводило би їх до свідомості тоді, коли «відірвалися» і втратили чуття зв'язку з принципом реальності. Це засвідчують такі безструктурні самозвіти інтерв'ю респондентів:

«Я йшов і зустрів знайомого, почав з ним розмовляти. Він мені став грубити. Я не стримався й образив його, тому що він “бик”»; «У таборі з одним “чортом” зчепився. Ліз, ліз мені під руку, не те, що треба, кричить, не те, що треба, говорить, набридає. Я знав, що йому дам. Сказав: задушу»; «Випивши, з пацаном вночі по трасі йшли додому. Зустріли хлопців, попросили їх закурити. “Немає, – кажуть, – ти що – баран?” “Сам ти баран.” І почалось...» «У нашій школі є крутий хлопець. До всіх лізе, хоч і получає. ...Я біг у їдальню, він кинув мені в спину м'яча. Я до нього підійшов і почав кричати. Підступив і сказав йому, – ще раз таке трапиться і йому буде “труба”. Я його ненавиджу».

Викручуючись, вислизаючи від переживання протилежності, юнаки ніби переходять у юнгіанський світ «тіней», де все творче тьмяніє та загрожує знезвладненням, колапсом сконструйованому «я», розпадом смислових зв'язків. Замість уміння грати з різницею у протилежностях, вони виявлять свою гру з

начіплюванням на ровесників ярликів. Їхня орієнтація не переміщується з вибору між полюсами (з одним із яких себе ототожнять) на напругу, зв'язок між ними (Kegan 1982: 229), що виступає критерієм міжіндивідуального етапу, якого вони в своїй епістемологічній розвиненості не досягають.

Висновки

Як видно з проведеного емпіричного дослідження, уживання агресивної лексики – це завжди втрачена слухна нагода навчатися завдяки конфліктам через процес інсайту. Найвний контраст між навчанням засобам і вмінню розв'язування протиріччя та звертанням до агресивної лексики як двома несумісними антитезами.

Психологічне втручання у формі допомоги розв'язування конфліктів, націлене на ефективне сприяння еволюції чуття ідентичності в молодих людей може правити за тойзасіб, що нейтралізує тенденції вживання агресивної лексики. Потрібні подальші дослідження.

Література

References

1. Bakhtin, M. M. (1989). *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. Moscow: Iskusstvo.
2. Freud, Z. (1990). *Psihologiya Bessoznatelnogo* [Psychology of Unconsciousness]. Moscow: Prosveschenie.
3. Grigoryan, A. (2008) *Pervyi, Vtoroy i Tretiy Chelovek* [The First, Second and Third Man]. Moscow: Yazyki Slavyanskoy Kultury.
4. Horrigan, J. P., Barnhill, L. (1997). Risperidone and explosive aggressive autism. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 27 (3), 313–323.
5. Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
6. Kegan, R. (1994). In *Over Our Heads: Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
7. Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R., Felix, S. (1988). *A Guide to the Subject-Object Interview: Its Administration and Interpretation*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Graduate School of Education.
8. Leontyev, A. N. (2000). *Lektsiyi po Obshchey Psykholohyy* [Lectures on General Psychology]. Moscow: Smysl.
9. Luria, A. R. (1979). *Yazyk i soznanie* [Language and Consciousness]. Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta.
10. Piel, J. A. (1990). Unmasking sex and social class differences in childhood aggression: The case for language maturity. *Journal of Educational Research*, 84(2), 100–106.
11. *Praktikum po psihodiagnostike* [Practicum on Psychodiagnostic]. (1990). Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta.
12. Sas, T. (2012). *Mif o psihicheskoy zabolevanii* [Myth on Psychiatric Disease]. Moscow: Kanon.
13. Scherbinina, Yu. V. (2008). *Verbalnaya agressiya* [Verbal Aggression]. Moscow: LKI.
14. Stevenson, J. (1996). *Developmental changes in the mechanisms linking language disabilities and behaviour disorders*. In J. H. Beitchman, N. Cohen, M. M. Konstanterreas, R. Tannock (Eds.), *Language, learning and behavior disorders* (pp. 78–99). Cambridge, England: Cambridge University Press.
15. Vygotsky, L. S. (1932). *Myishlenie i rech* [Thinking and Speech]. Moscow: Gosudarstvennoye Izdatelstvo.

Лариса Компанцева

Національна академія Служби безпеки України,
larakom@yandex.ru

КОМУНІКАТИВНИЙ ПОРТРЕТ АУДИТОРІЇ МЕРЕЖЕВИХ СПІЛЬНОТ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ВИМІР

Received March, 14, 2014; Revised March, 19, 2014; Accepted March, 20, 2014

Анотація. У статті обґрунтовано антропоцентризм як основу психолінгвістичних досліджень соціальних спільнот Інтернету; розглянуто мережецентричність як когнітивне підґрунтя мережових комунікацій; на прикладі соціальних мереж ВКонтакте, YouTube, Однокласники, Facebook запропоновано комунікативні портрети аудиторій у психолінгвістичному вимірі. Визначено, що мережеві спільноти стають платформою для міжособистісних комунікацій, породження веб-хвиль (Web-waves), мобілізації спільноти для дій у реальності. Мережовим спільнотам притаманні такі характеристики: ідентифікація особистості за принципом «Скажи, з якої ти мережі, і я скажу, хто ти»; зсув від вертикального до горизонтального виміру комунікацій; сегментація аудиторій, індивідуалізація комунікації й актуалізація ролі лідерів думок у кожній окремій соціальній мережі; створення веб-хвиль, що запускають когнітивну схему «зацікавленість – участь у комунікації – прийняття рішення»; можливість проведення моніторингу й аналізу ефективності комунікацій; зміна статусу споживача інформації. Новий предмет досліджень (соціальні мережі) зумовив виникнення нової галузі психолінгвістичних пошуків – психолінгвістики мережових комунікацій, завдання якої передбачають визначення особливостей функціонування мови в нових технологічних умовах; вивчення психологічного підґрунтя породження й функціонування дискурсів як відображення нових комунікативних моделей, орієнтованих на колективне співавторство у відтворенні змістів; аналіз формування особистісної та колективної ідентичності в дискурсивних практиках мережових спільнот.

Ключові слова: *віртуальна ідентичність, комунікативний портрет аудиторії соціальних мереж, психолінгвістика мережових спільнот, мережеві спільноти, соціальні мережі, мережецентричність*

Kompantseva, Larysa. A Communicative Image of Social Network Audience: Psycholinguistic Perspective.

Abstract. In the paper, anthropocentrism is proved to be the basis of psycholinguistic research of Internet social communities; net-centricity is viewed as a cognitive basis of network communications; as exemplified by social networks VKontakte, YouTube, Odnoklassniki, and Facebook communicative portraits of audiences in psycholinguistic dimension are proposed. It was determined, that social network communities are becoming a platform for interpersonal communications, producing Web-waves, mobilizing communities for actions in reality. Social network communities have the following characteristics: identification of personality based on the principle “Tell me, to what social network you belong, and I will tell you who you are”; shift from vertical to horizontal dimension of communications; segmentation of audiences, individualization of communications and actualization of the role of opinion leaders in each network; producing Web-waves which trigger a cognitive pattern “interest – participation in communication – making a decision”; possibility of monitoring and analysis of communications effectiveness; change of status of an information consumer. New subject of research (social networks) stipulated appearing of a new field of psycholinguistic research – psycholinguistics of social networks communications, tasked to: identify the characteristics of language functioning in new

technological conditions; study the psychological basis of producing and functioning of discourses as the reflection of new communicative patterns, focused on collective authorship in reproduction of contents; analyse the formation of personal and collective identity in discourse practices of social network communities.

Keywords: *virtual identity, communicative portrait of a social network audience, psycholinguistics of social networks, social network communities, social networks, net-centricity*

Компанцева Лариса. Коммуникативный портрет аудитории сетевых сообществ: психолингвистическое измерение.

Аннотация. В статье обосновывается антропоцентризм как значимый фактор психолингвистических исследований социальных сообществ Интернета; рассматривается сетевая центричность как когнитивная основа сетевых коммуникаций; на примере социальных сетей ВКонтакте, YouTube, Одноклассники, Facebook предлагаются коммуникативные портреты аудиторий в психолингвистическом измерении. Сетевые сообщества становятся платформой для межличностных коммуникаций, порождения веб-волн (Web-waves), мобилизации сообществ для действий в реальности. Им присущи следующие характеристики: идентификация личности по принципу «Скажи, из какой ты сети, и я скажу, кто ты»; смещение от вертикального к горизонтальному измерению коммуникаций; сегментация аудиторий, индивидуализация коммуникации и актуализация роли лидеров мнений в каждой отдельной социальной сети; создание веб-волн, что запускают когнитивную схему «заинтересованность – участие в коммуникации – принятия решения»; возможность проведения мониторинга и анализа эффективности коммуникаций; изменение статуса потребителя информации. Новый предмет исследований (социальные сети) обусловил возникновение новой отрасли психолингвистических поисков – психолингвистики сетевых коммуникаций, задачи которой предусматривают определение особенностей функционирования языка в новых технологических условиях; исследование психологических основ порождения и функционирования дискурсов как отражение новых коммуникативных моделей, ориентированных на коллективное соавторство в создании смыслов; анализ формирования личностной и коллективной идентичности в дискурсивных практиках сетевых сообществ.

Ключевые слова: *виртуальная идентичность, коммуникативный портрет аудитории социальных сетей, психолингвистика сетевых сообществ, социальные сети, сетевая центричность*

We are the media.

Dan Gilmor

Вступ

Разом із мережевими спільнотами та віртуальною особистістю в сучасний інформаційно-комунікативний простір прийшов новий тип комуніканта – «люди, раніше відомі як аудиторія» (Rosen 2006), «учасники» (Shane 2006), “prosumer” (“*producer + consumer*”) (Toffler 1980), що засвідчує нову систему відношень та ієрархії в Інтернеті. Ідентифікація особистості починає здійснюватися через створений нею контент; виникає феномен *Я-медіа* як презентація психолінгвістичної організації особистості та *Ми-медіа* як презентація комунікативних відношень у структурі соціальних мереж. Нова система соціально-комунікативних відношень зумовлює появу нової галузі психолінгвістичних пошуків – психолінгвістики мережових комунікацій. До напрямів її дослідження відносимо такі: моделювання й аналіз процесів мовлення в мережі, що зумовлені конвергенцією письмово-усної форми мови, її полікодовістю; опис організації ментального лексикону віртуальних спільнот; співвідношення мовної свідомості й

картини світу відвідувачів мережі; психічні механізми ефективності спілкування, кодування й декодування дискурсів Інтернету; міжкультурне спілкування як результат перетину концептуальних картин світу тощо.

Мета статті – визначити психолінгвістичні складові частини комунікативного портрету українського сегмента аудиторій соціальних мереж. Завдання статті: 1) обґрунтувати антропоцентризм як підґрунтя психолінгвістичних досліджень соціальних спільнот Інтернету; 2) розглянути мережецентричність як когнітивне підґрунтя мережевих комунікацій; 3) запропонувати комунікативні портрети аудиторій мереж *ВКонтакте*, *YouTube*, *Однокласники*, *Facebook* у психолінгвістичному вимірі.

Психолінгвістичні дослідження інтернет-комунікації зумовлені антропоцентризмом мережі, її багатоголоссям, тенденцією до анонімності та як результат – відвертістю. Перші спроби психолінгвістичного аналізу Інтернету пов'язані з проблемою впливів комп'ютерних технологій на мови (Arestova, Babanin, Voyskunskiy 1997; Babayeva, Voyskunskiy, Smislova 2000). Антропоцентричний вектор знайшов реалізацію у двовекторному дослідженні інтернет-комунікації – вивченні віртуальної ідентичності особистості (Gichkina 2001; Nosov 2000; Castells 1996; Dyson 1997; Suler 1996) та її гендерному позиціюванні (Danet 2004; Ostwald 1997; Rodino 1997). Сьогодні дослідники зосередили свою увагу на мережевих спільнотах (Chelovek kak subekt mediapsihologii 2011).

Методика дослідження

Портретування мережевих спільнот здійснено на основі звітів аналітичних агентств *InternetWorldStats*, *Gemius*, *Digit.ru*, *New Strategies Group*, *Opinion*, *Alex.com* тощо. Крім того, низку результатів отримано під часі дискурс-, контент-, інтент-аналізів, що здійснювалися за авторською методикою.

Поняття мережецентричності (Net-Centric) як когнітивного підґрунтя мережевих комунікацій отримало термінологічний статус. Його сутність полягає у децентралізації і прискоренні циркуляції інформації, оперативності розробки та прийняття рішень. Мережецентричність покращує проходження комунікативних потоків за рахунок створення розгалужених мереж незалежно від їх географічної віддаленості. Мережеві спільноти – це мережі міжособистісних зв'язків, які забезпечують соціальну взаємодію, підтримку, інформування, а також формують відчуття приналежності до групи та соціальну ідентичність (Castells 2001: 13). Вони стають комунікативною платформою для міжособистісних комунікацій, мобілізації спільноти для дій у реальності; їм притаманні такі характеристики: ідентифікація особистості за принципом «Скажи, з якої ти мережі, і я скажу, хто ти»; зсув від вертикального до горизонтального виміру комунікацій; сегментація аудиторій, індивідуалізація комунікації й актуалізація ролі лідерів думок у кожній окремій соціальній мережі; створення веб-хвиль, які запускають когнітивну схему «зацікавленість – участь у комунікації – прийняття рішення»; можливість проведення моніторингу й аналізу ефективності комунікацій; зміна статусу споживача інформації.

Процедура дослідження та обговорення результатів

Мережеві спільноти останнім часом досліджують у контексті медіа-консолідації, актуалізації горизонтальних зв'язків, лінгвосоціальних механізмів як основи мережевого існування. Активну наукову діяльність у цьому напрямі проводить Berkman Center при Гарвардському університеті, у фокусі уваги якого знаходяться всі аспекти формування блогосфери – від психологічних (що змушує блогерів бути блогерами) до етнокартографічних (визначення комунікативно активних місць блогосфер різних націй, країн, мов). «*Blogging Common* намагається відстежити й описати духовні процеси блогосфери, обстежуючи блогерів по всьому світу. Блогером сьогодні може стати будь-яка людина... в будь-якому місці земної кулі, навіть у космосі... Ми претендуємо на право бути першими, хто найбільш повно досліджує інтелектуальні й духовні процеси блогосфери» (<http://stats.berkman.harvard.edu>).

Активізація комунікацій у мережевих спільнотах посилила діалогічність в інтернет-просторі, що спрямовано на вирішення кількох завдань: 1) просування ідей серед спільнот, які мають близькі цінності й інтереси; 2) аналіз дискурсивних практик мережевих спільнот; 3) відтворення комунікативного портрета цільової аудиторії та окремих комунікантів, наприклад, лідерів думок, здатних транслювати ідеї, або ефлюентіалів – відвідувачів мережі, які розповсюджують виключно негативно забарвлені новини; 4) залучення до спілкування нових комунікантів.

Отже, психолінгвістичні дослідження соціальних мереж дадуть змогу визначити особливості функціонування мови в нових технологічних умовах; схарактеризувати психологічне підґрунтя породження й функціонування дискурсів як відображення нових комунікативних моделей, зорієнтованих на колективне співавторство у відтворенні змістів; описати принципи формування особистісної та колективної ідентичності в дискурсивних практиках мережевих спільнот.

Соціальні мережі як суб'єкт дискурсивних практик: комунікативні портрети аудиторій ВКонтакте, YouTube, Однокласники, Facebook. Згідно з дослідженнями Nielson Online дві третини користувачів Інтернету регулярно відвідують соціальні мережі. Комунікація в соціальних мережах відрізняється від усіх інших інтернет-технологій тим, що дає змогу простежити тенденції формування онлайн-репутації. Директор Є. Ажнюк зауважує, що інтернет-агентства Social Media, «у соціальних медіа не настільки важливо те, що ви говорите про себе, скільки те, що говорять про вас інші: «Хороші рекомендації значать дуже багато, тому працюйте над тим, щоб у вас їх було більше» (socialmedia.com.ua). Ті публічні особи, які опанували соціальні мережі, навчилися креативно використовувати новий комунікативний простір, пропонувати зрозуміле позиціонування, формують свій привабливий віртуальний образ і знаходять нових прихильників. Так, згідно з дослідженням Global Snapshot: Wave 3, McCann (slideshare.net/PingElizabeth...mccann-wave-3) перехід ресурсів у

стабільний стан привертає до них аудиторію середнього віку. Наприклад, кількість користувачів Facebook у віці 35–40 років за останній рік збільшилася на 30 млн осіб, а тематичні професійні спільноти все більше цікавлять відвідувачів 45–50 років.

Портрет аудиторії ВКонтакте. ВК – найбільша соціальна мережа в СНД. За даними сайту Alexa.com, ВК – перший за популярністю сайт в Україні та Білорусі, другий – у Росії, третій – у Казахстані, 19-й – у світі. Відвідуваність ВКонтакте в грудні 2013 р. – 56 млн відвідувачів на добу («РИА Новости»). В Україні аудиторія ВКонтакте складає 61,3 % кількості інтернет-користувачів. Їй притаманні такі характеристики: мережу створено в 2006 р. як елітну платформу для спілкування студентів; вік основних користувачів – 18–24 роки; вищу освіту мають 32 %; 33 % перебувають у шлюбі; загалом користувачі проводять у мережі 46 хвилин щодня; загальна кількість російськомовних користувачів – близько 30 млн осіб; наявна значна кількість груп за інтересами (музика, відео, політика тощо); налаштованість на віртуальні ігри.

Нове в комунікаціях ВКонтакте: з'явилася можливість указувати причину скарги на той чи той контент. Відповідне меню тепер розташовується під опублікованими у соцмережі фотографіями та відеофайлами; відкрити меню можна, натиснувши на кнопку «поскаржитися». Після цього користувачам пропонують ідентифікувати контент як «спам», «насильство», «образа», «пропаганда наркотиків», «екстремізм», «матеріал для дорослих» і т. д.

Портрет аудиторії YouTube (дані Ipsos MediaCT). 76 % українських відвідувачів мережі активно використовують відеоплатформу, із них 77 % заходять на сайт щонайменше раз у тиждень. Найбільш активні українці у віці 13–17, а також 18–34 роки. Google назвав користувачів YouTube терміном *Generation C* (від слів *Curation, Creation, Connection, Community* – *координація, творчість, зв'язок, спільнота*), оскільки здебільшого відеоплатформу використовують, щоб поділитися своєю творчістю і креативом з іншими, для вираження власних творчих здібностей ці люди й створюють унікальний відеоконтент, яким славиться YouTube. Покоління C сприймає телебачення як фон до своїх пристроїв із доступом до Інтернету. Основні цілі створення та поширення контенту на YouTube – особистісне спілкування та залучення нових аудиторій: 58 % відвідувачів діляться власними інтересами з іншими, 46 % прагнуть отримати відповідь, 43 % розповідають новини родині й друзям. Загалом за допомогою комп'ютерів і планшетів YouTube дивляться 97 % користувачів. YouTube вибирають також за різноплановість контенту. Цю відеоплатформу сприймають як канал інформації про продукт і бренд: 56 % респондентів бажають, щоб якомога більше компаній використовували YouTube-відео для донесення інформації про свої продукти і послуги; 54 % воліють дивитися рекламу на YouTube, а не по телевізору. Перегляд рекламного оголошення на YouTube мотивує трьох із чотирьох користувачів на подальші дії: 53 %

респондентів відвідали веб-сайт рекламодавця, щоб отримати докладнішу інформацію, а 30 % одразу натиснули на відеорекламу.

Портрет аудиторії «Однокласники» (за даними Gemius). Аудиторія соціальної мережі «Однокласники», що входить у Mail.Ru Group, становить 29 % загальної кількості інтернет-користувачів; 45 % відвідувачів мають вищу освіту; 51,3 % перебувають у шлюбі; вік основної групи користувачів – 25–37 років; близько 27 % відвідувачів живуть за кордоном; загалом користувач проводить 33 хвилини в мережі.

Нове в комунікаціях. У соціальній мережі «Однокласники» з'явилася функція автоматичного розпізнавання осіб на фотографіях – і на портретних, і на групових. У минулому році «Однокласники» запустили великий проект із локалізації соціальної мережі для користувачів із країн ближнього зарубіжжя. Соцмережа переведена на дев'ять мов: українську, вірменську, англійську, молдавську, узбецьку, киргизьку, азербайджанську, казахську, таджицьку, якими користується понад 2 млн осіб на добу. Щодня більше 3 млн користувачів (7,6 %) заходить на «Однокласники» з країн далекого зарубіжжя.

Портрет аудиторії Facebook. У грудні 2011 р. нараховувалося 1 686 500 користувачів Facebook – 3,7 % населення України, а у 2012-му, за даними SocialBakers (<http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/ukraine>), – 1,998 млн (4,4 % населення України і 13,06 % інтернет-аудиторії). Україна знаходиться на 63 місці у світі за обсягом аудиторії в цій соціальній мережі. Проникнення Facebook в Україну перевищує аналогічний показник у Росії на 0,10 %. Найбільша група користувачів – особи віком 25–34 роки; 43,7 % відвідувачів мають вищу освіту; 41 % перебуває у шлюбі; загалом відвідувач проводить у ресурсі 8 хвилин щодня. Facebook – важливе джерело обміну інформацією для соціальних активістів. За оцінками Mail.ru Group (<http://ain.ua/tag/mail-ru-group>), денна аудиторія Facebook в Україні становить близько 1 млн користувачів. Нещодавно комітет digital-агентств України (UDAC) звернувся до адміністрації Facebook із листом, в якому просили керівництво мережі призначити спеціаліста, який би займався лише Україною.

Нове в комунікаціях. Facebook хоче зробити стрічку новин на мобільних пристроях більш інтелектуальною. Картинки-меми й інший популярний, але неінформативний контент отримає найнижчий пріоритет; матеріали ЗМІ – більш високий; контент провокаційних сайтів відобразатиметься на менш вигідних позиціях, ніж інформативні матеріали; нова політика конфіденційності – наслідок співпраці з користувачами соцмережі. 15 листопада у Facebook прийняли низку поправок до політики конфіденційності: пости користувачів тепер можуть бути використані для створення таргетованої реклами.

Висновки

Соціальні мережі стають активним суб'єктом інтернет-комунікації, позиціонують принципи комунікативної поведінки в мережі: суб'єктивність (поглиблення індивідуальних розбіжностей у перевагах і поведінці); соціальність

(послаблення психологічних бар'єрів); дослідження (розширення дослідницької активності людей на різних рівнях); конективність (зв'язність усіх процесів); етика (пошук нових цінностей і правил гри); холізм (розвиток форм поведінки, спрямованих на збереження глобального балансу та цілісності світу) (www.philips.com). Психолінгвістичні дослідження соціальних мереж можуть здійснюватися за різними напрямками: психофізіології, лінгвопсихології, дискурсивної психології тощо. Але підґрунтя всіх досліджень – зустріч мови та думки в новому інформаційно-комунікаційному просторі – соціальних мережах.

Література

References

1. Arestova, O., Babanin, L., Voyskunskiy, A. (). Motivatsiya polsovateley Internet [*The Internet: influence on personality*] [*Electronic resource*] Retrieved 2.05.2013 from: <http://www.relarn.ru:8082/conf/conf97/10.html>, 09.03.2014
2. Babayeva, Y., Voyskunskiy, A., Smislova, O. (2000). Internet: vosdeystvie na lichnost [*The Internet: influence on personality*]. Gumanitarnye Issledovaniya v Internete, 11–39.
3. Gichkina, A. Osobennosti formirovaniya obrasa seba I obrasa drugogo v Internet-communicatsii [*Characteristics of formation of a self-image and an image of the other in Internet communication*] [*Electronic resource*] Retrieved 2.05.2013 from: <http://flogiston.ru/projects/articles/refinf.shtml>, 09.03.2014
4. Nosov, N. (2000). Virtualnaya psihologiya [*Virtual Psychology*]. Moscow: Agraf.
5. Castells, M. (1996). The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. 1. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
6. Castells, M. (2001). The Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Business and Society. Oxford: Oxford UP.
7. Chelovek kak subyekt mediapsikhologii [*Human as a Subject of Media Psychology*]. (2011). Moscow: Moscow State University.
8. Danet, B. (2004). Text as Mask: Gender, Play and Performance on the Internet in Cyberspace 2.0: *Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*. London; New Delhi: Sage Publications, 129–158.
9. Dyson, E. (1997). Release 2.0: A Design for Living in the Digital Age. London: Viking, 281–286.
10. Ostwald, M. J. (1997). Virtual Urban Futures in Virtual Politics. Identity and Community in Cyberspace / M. J. Ostwald. Boston: SAGE Publications, 125–144.
11. Rodino, M. Breaking out of Binaries: Reconceptualizing Gender and its Relationship to Language in Computer-Mediated Communication [*Electronic resource*] / Retrieved 2.05.2013 from: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue3/rodino.html>.
12. Rosen, J. Top Ten Ideas of '04: News Turns from a Lecture to a Conversation [*Electronic resource*] Retrieved 9.03.2014 from: http://archive.pressthink.org/2004/12/28/tptn04_opsc.html, 09.03.2014
13. Shane, B. We Media: How audiences are shaping the future of news and information [*Electronic resource*]. Retrieved 9.03.2014 from: http://flickertracks.com/blog/images/we_media.pdf, 09.03.2014
14. Suler, J. E-Mail Relationships. Psychology of Cyberspace [*Electronic resource*] Retrieved 2.05.2013 from: <http://www1rider.edu/~suler/psycyber.html>, 09.03.2014
15. Toffler, A. The Third Wave [*Electronic resource*] Retrieved 9.03.2014 from: [http://fenopy.se/~...toffler a the third wave...fb2](http://fenopy.se/~...toffler%20a%20the%20third%20wave...fb2), 09.03.2014

Олена Котис

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

olena.khad@gmail.com

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДНОЇ КАТЕГОРІЇ (ПОЛЬСЬКА ЛІНГВОКУЛЬТУРА)

Received March, 18, 2014; Revised March, 23, 2014; Accepted March, 25, 2014

Анотація. У статті викладено методика проведення та результати психолінгвістичного експерименту, скерованого на виявлення змісту, структури та прототипів категорії «музичні інструменти» в концептосфері носіїв польської лінгвокультури. Експеримент складався з трьох частин. При побудові експерименту ми виходили з того, що при збереженні образу музичних інструментів людина використовує різні способи кодування інформації (аудіальний, візуальний та вербальний). Відповідно, наш експеримент був зорієнтований на всі три форми фіксації інформації про музичні інструменти. Перший блок передбачав виявлення вербальної інформації, другий – візуальної та вербальної, третій – аудіальної та вербальної. Респондентами стали 77 польських студентів немусичних спеціальностей, які навчаються в Університеті Марії Склодовської-Кюрі (м. Люблін). Ми виявили, що ядро категорії складають гітара, скрипка та фортепіано, а на ближній периферії знаходяться орган, флейта і бубон.

Ключові слова: *психолінгвістичний експеримент, категорія, ядро, прототип, периферія*

Kotys, Olena. Psycholinguistic Experiment as a Method of Investigating a Natural Category.

Abstract. The article presents methodology and results of a psycholinguistic experiment. The experiment was conducted with the purpose to figure out the meanings, structure and prototypes of the category «musical instruments» in the conceptosphere of ordinary speakers of Polish language. The experiment consists of three parts. When designing the experiment we considered that when preserving the cognitive image of musical instruments humans use different ways of encoding information (audial, visual and verbal). Respectively, our experiment was directed onto the three abovementioned forms of fixation of information about musical instruments. The first part of the experiment was directed onto investigation of the verbal information, the second – onto visual and verbal and the third part was designed to find out about audial and verbal information that is connected with the images of musical instruments. There were 77 respondents, none of them studying music as their major; all the participants are the students of Maria Curie-Skłodowska University, Lublin, Poland. The investigation shows that the nucleus of the category is made up by guitar, violin and piano, whilst organ, flute and tambourine are included into close periphery.

Keywords: *psycholinguistic experiment, category, nucleus, prototype, periphery*

Котыс Олена. Психолінгвістический експеримент как метод исследования природной категории.

Аннотация. В статье изложены методика проведения и результаты психолінгвістического експеримента, направленного на раскрытие содержания, структуры и прототипов категории «музыкальные инструменты» в концептосфере носителей польской лінгвокультуры. Эксперимент состоит из трех частей. При разработке эксперимента мы исходили из того, что при сохранении образа музыкальных инструментов человек использует разные способы кодировки информации (аудиальный, визуальный и вербальный). Соответственно, наш эксперимент ориентирован на все три формы фиксации информации о музыкальных инстру-

ментах. Целью первой части эксперимента было выявление вербальной информации, второй – визуальной и вербальной, третьей – аудиальной и вербальной. Респондентами стали 77 польских студентов немзыкальных специальностей, учащихся в Университете Марии Склодовской-Кюри (г. Люблин). Мы установили, что ядро категории составляют гитара, скрипка и фортепиано, а на близкой периферии находятся орган, флейта и бубен.

Ключевые слова: психолингвистический эксперимент, категория, ядро, прототип, периферия

Вступ

Сучасні когнітивні дослідження ґрунтуються на даних психолінгвістичних експериментів, що довели достовірність своїх результатів і набули популярності ще у ХХ ст. після вдалих спроб вивчення категоризації кольорів, птахів, меблів, фруктів, зброї, елементів посуду та транспортних засобів (Labov 1973, Lakoff 1992, Rosch 1975, Taylor 1995). Стало відомо, що більшість категорій повсякденного досвіду організована на основі протиставлення прототипу (ядра) та периферії. Новозеландський лінгвіст Дж. Тейлор характеризує прототиповість як репрезентативність чи типовість. На його думку, прототип – найвиразніший представник категорії, який яскраво репрезентує її у свідомості носіїв мови; саме він стає еталоном у процесах розширення і поповнення категорії (Taylor 1995: 60). Представники різних лінгвістичних шкіл (зокрема А. Вежбицька, Л. Віттгенштайн, Р. Гжегорчикова, Р. Джекендофф, У. Лабов, Дж. Лакофф, Г. Патнам, Б. Руздка-Остін, Дж. Тейлор та ін.) по-різному розглядають поняття прототипу; всі вони пропонують власні підходи до вивчення процесів категоризації, надаючи велику увагу експериментальним методикам.

Об'єкти дійсності відбиваються у свідомості людини в простіших чи складніших категоріях. Однією з таких є категорія «музичні інструменти» (МІ). Набір та функції МІ змінювалися залежно від історичного та соціального розвитку етносу. Незважаючи на глобалізацію сучасного суспільства, категорія МІ не перестає бути культурно маркованою, що значно відрізняє її від інших категорій, присутніх у свідомості сучасної людини.

Методи дослідження

Культурно марковані категорії вимагають особливої уваги мовознавців, оскільки виявлення їх структури дає змогу розробити нові підходи до вивчення мисленневої та пізнавальної діяльності людини. Для визначення структури категорії «МІ» в концептосфері польських студентів немужичного профілю ми провели психолінгвістичний експеримент.

У ньому взяли участь 77 респондентів віком 19–24 роки, студенти-філологи Університету Марії Склодовської-Кюри (м. Люблин, Польща). Аналогічні експерименти ми вже проводили з носіями української, російської, кримськотатарської, британської та американської лінгвокультур; результати описані у статтях (Khadzhyohlova 2010, 2012). Для обробки результатів дослідження ми використали статистичний метод.

Процедура дослідження

Експеримент складався з трьох блоків. У першому респондентам уголос читали запитання-ситуації, відповіді передбачали вільне відтворення назв

музичних інструментів. Усі завдання було поділено на дві групи: 1) ті, за допомогою яких можна визначити прототипові об'єкти категорії МІ; 2) ті, за допомогою яких можна визначити периферійну зону досліджуваної категорії. Ми вважали, що у відповідях з'являться назви не лише популярних, а й менш відомих інструментів. Саме для цього, наприклад, було поставлене запитання про тата Пеппі, героїні казки А. Ліндгрена, який нібито вмів грати на семи музичних інструментах.

Завдання першої частини експерименту дають нам змогу умовно поділити МІ на такі групи:

а) МІ, популярні для навчання гри на них (див. запитання про подарунки для музичної школи, дітей, які вивчають музику, про фабрику МІ тощо);

б) МІ, зовнішній вигляд яких відомий респондентам і їх легко зобразити графічно (наприклад, запитання про конкурс малюнка на асфальті); ми вважали, що відповіді на це питання мали б узгоджуватися з результатами другої частини експерименту, в якій потрібно було розпізнати зображення музичного інструмента;

в) МІ, звучання яких легко розпізнати; такі інструменти також можуть уважатися добре знаними і потенційно належатимуть до ядерної зони досліджуваної категорії; ми вважали, що відповіді на це запитання узгоджуватимуться з третім блоком, у якому студенти повинні були розпізнати звучання МІ;

г) МІ, що мають універсальну (глобальну) значущість (див. запитання про міжнародний музичний конкурс, презентацію культури Землі тощо);

д) МІ, які можуть уважатися найбільш типовими для жінок/чоловіків (запитання про дівчинку/хлопчика, які хочуть навчатися музиці, про «романтичного» тата, батька Пеппі тощо).

Другий блок містив зображення 40 різних музичних інструментів, кожен із яких демонстрували респондентам упродовж 10 секунд. Ми прагнули довідатися, чи розпізнають студенти МІ; чи знають вони їх назви; чи збігаються назви та частота згадок інструментів, названих студентами при вільному відтворенні (блок 1), із назвами розпізнаних зображень інструментів у другому блоці.

Третій блок експерименту складався з 36 аудіозаписів – уривків, виконаних на певному МІ. Мета цього завдання – визначити, як респонденти розпізнають звучання музичного інструмента, чи корелює розпізнавання його зображення із розпізнаванням звучання МІ, як узгоджуються ці результати з результатами першого блоку.

При побудові експерименту ми виходили з того, що при збереженні образу музичного інструмента людина використовує різні способи кодування інформації (аудіальний, візуальний і вербальний). Відповідно, наш експеримент був зорієнтований на всі три форми фіксації інформації про МІ. Перший блок передбачав виявлення вербальної інформації, другий – візуальної та вербальної, третій – аудіальної та вербальної. При визначенні прототипу категорії МІ ми враховували результати всіх блоків експерименту, вважаючи, що в свідомості респондентів наявна кореляція між усіма трьома формами збереження інформації.

Подаємо запитання першого блоку експерименту та відповіді польських студентів на кожне з них. Запитання подаємо у такому порядку, в якому вони ставилися під час експерименту:

1. *Anton Czechów w swojej powieści «Końskie nazwisko» opisał przypadek, kiedy jeden człowiek zapomniał nazwiska innego człowieka, ale pamiętał, że to nazwisko kojarzy się z koniem. Wszyscy dookoła chcieli mu pomóc, aby przypomnieć sobie to nazwisko. Każdy miał różne wersje: «Koński», «Tabuński», «Kopyto», «Żrebiński» i inne. Wszystkie te wersje były błędne, ponieważ nazwisko to brzmiało – «Owiesiak». Zadanie: proszę wymyślić kilka «muzycznych» nazwisk, w których podstawie byłaby nazwa instrumentów muzycznych.* Ми припускали, що відповіді міститимуть назви досить добре знаних МІ. Результати показали, що для утворення «музичних» прізвищ респонденти найчастіше використовують скрипку (39,8 % загальної кількості відповідей). Із назвою цього інструмента було утворено такі прізвища: *Skrzypacz, Skrzypczak, Skrzypiecki, Skrzypek, Skrzypiec, Skrzypczyk, Skrzypski, Skrzypnowski, Skrzypczyński*. Дещо рідше зустрічалися прізвища з основами *tręb-, trąb-* (26,9 %): *Trębowski, Trębkowski, Trębski, Trębolski, Tręba, Trębka, Trębalski, Trębek, Trębacz, Trąbalski, Trąbiecki, Trąbiasty*. З основою *gitar-* (23,9 %) утворено такі прізвища: *Gitarzyński, Gitaryk, Gitarek, Gitarowski, Gitarowska, Gitarka, Gitarkowski, Gitarewicz, Gitarowicz, Gitarysta, Gitariski, Gitarat*. Основу *flet-/flut-* (20,2 %) використали респонденти при творенні таких прізвищ: *Fletow, Fletnik, Fletowski, Flet, Fletkowski, Fleciński, Fleciarek, Fleciarz, Fleciok, Flecki, Flecki, Fletowiński, Fleticz, Fletowicz, Fluten, Fletniewicz, Fletawski*. З основою *bęben-* (15,8 %) утворено такі прізвища: *Bębeński, Bębenek, Bęben, Bębnicki, Bębenowski, Bębnowicz, Bębowiec, Bębiarz, Bębalski, Bębniowski*. Рідше траплялися прізвища з основою *fortepian-/pian-* (11,5 %): *Fortepiannik, Fortepiański, Fortepianowicz, Fortepianista, Pianistowski, Pianinawska, Pianinewski, Pianiński, Pianiewski, Pianisćinski*.

2. *Andrzej idzie do szkoły muzycznej. Na jakim instrumencie muzycznym najprawdopodobniej będzie grał?* Ми уважали, що при відповіді на це запитання студенти згадуватимуть ті інструменти, на яких, на їхню думку, могли чи хотіли б грати особи чоловічої статі. Як результат – респонденти добре уявляють хлопця за фортепіано (74,6 %) та з гітарою (71,8 %), рідше – зі скрипкою (26,7 % усіх відповідей) та флейтою (14 %).

3. *W naszym mieście budują fabrykę instrumentów muzycznych. Jakie instrumenty według Pana/Pani będą tu produkowane?* Оскільки експеримент проводився в м. Любліні, ймовірно, респонденти «будували» уявну фабрику саме тут. У відповідях найчастіше траплялася гітара (41 %), скрипка (33,5 %); рідше – фортепіано (22,7 %), барабани (17 %), флейта (13 %).

4. *Młoda pisarka Agnieszka Nuta napisała bajkę dla dzieci «Łączka muzyczna». Imię głównego bohatera jest nazwą instrumentu muzycznego. Jak według Pana/Pani nazywa się główny bohater?* Найпопулярнішими виявилися імена з основами *skrzyp-* (42,7 %) та *flet(c)-* (42,4 %): *Skrzypek, Skrzypczuk, Skrzypka; Flet, Fletist, Flecik, Fleciak*. Рідше траплялися відповіді з основами *tręb-/trąb-* (24,1 %), *gitar-* (22,5 %),

klarnet- (15,9 %) та bęben- (10,4 %): Trębek, Trębka, Trębalska, Trąbolski, Trąbek; Gitarek, Gitara, Gitarka; Klarnet; Bęben, Bębenek.

5. Proszę wyobrazić sobie, że ma Pan/Pani polecenie zorganizować orkiestrę. O ilości uczestników orkiestry i jej składzie decyduje Pan/Pani. To może być orkiestra, która dotychczas nigdy nie zaistniała, ale grać w niej powinny wyłącznie instrumenty muzyczne. Jakie będą 5 najważniejszych instrumentów w tej orkiestrze? Отже, більшість респондентів залучила б до своїх оркестрів скрипку (30,2 %) та гітару (29,2 %). Очевидно, студенти вважають саме ці об'єкти найпопулярнішими оркестровими інструментами.

6. *Moja mama zakochała się w ojcu, ponieważ bardzo pięknie grał na ... Na jakim instrumencie muzycznym grał ojciec?* Лідер відповідей – гітара (96,9 %). Саме її респонденти вважають прототиповим об'єктом підкатегорії «чоловічий МІ» може вважатися гітара. Значно рідше зустрічалися скрипка та флейта (по 16,3 %), фортепіано (14,4 %), барабани й гармонія (по 11,3 %).

7. *Dla uczestnictwa w międzynarodowym konkursie muzycznym zgłoszono 100 wniosków. Na jakich instrumentach muzycznych gra większość uczestników?* На думку респондентів, найбільша кількість конкурсантів гратиме на гітарі (44,8 %), скрипці (39,7 %) і фортепіано (38 %), менша – на флейті (18,7 %), саксофоні (12 %), барабанах (10,3 %) і трубі (6,2 %).

8. *Ludzkości udało się nawiązać kontakt z cywilizacjami pozaziemskimi. Ziemianie zaprosili nowych przyjaciół do siebie. Dla prezentacji kultury Ziemi wybrano jednego muzyka. Na jakim instrumencie on będzie grał?* Місця розподілилися фортепіано – 44 %, скрипка – 42,5 %, гітара – 33 %, бубон – 15,6 %, цимбали та флейта – по 12,5 %, труба – 10,9 %, барабани – 7,9 %, флейта Пана – 6,2 %.

9. *Sponsorzy zdecydowali prezentować instrumenty dla szkoły muzycznej. Kiedy zaczęli rozładowywać przywiezione prezenty, okazało się, że wiele instrumentów są podobne. Jakich instrumentów okazało się najwięcej?* Мета цього запитання – дізнатися, на яких інструментах, на думку респондентів, найчастіше навчаються грати польські діти. Виявилось, що студенти вважають, що меценати радше за все подарували б флейти (41,3 %), гітари (39,3 %) та скрипки (33,5 %). Рідше були згадані труба (18,1 %) і цимбали (16,3 %).

10. *Dziesięcioletnia Kasia przed chwilą wróciła z koncertu, na którym usłyszała i zobaczyła wiele instrumentów muzycznych. W domu powiedziała rodzicom, że chce grać na... Na jakim instrumencie chce grać dziewczynka?* Найчастотнішою виявилася скрипка (59,8 %), рідше згадували фортепіано (26,8 %), флейту (23,6 %) і гітару (21 %). Тобто, найбільш «жіночим» інструментом опитані студенти вважають скрипку, отже, саме скрипка може бути прототипом підкатегорії «жіночі МІ».

11. *Studenci 4 roku mieli test na poziom IQ. Najwięcej punktów dostał student, który rozpoznał 12 rodzajów ryb i 12 instrumentów muzycznych. Jakie instrumenty rozpoznał student?* Респонденти повинні були поставити себе на місце уявного студента, який розпізнавав 12 МІ, і подумати, які інструменти були б ним розпізнані. При постановці цього питання ми навмисне не специфікували, що саме: звук чи зображення інструмента потрібно розпізнати. Так ми спонукали студентів до формування узагальненого образу об'єктів, які називаємо музичними

інструментами. Припускалося, що студенти пригадають не лише інструменти, які чітко відображені у їхній концептосфері, а й такі, з якими вони досить рідко мають справу в повсякденному житті. У відповідях усіх респондентів траплялося фортепіано (100 %). Досить часто називали гітару (24,1 %), флейту (19,7 %), скрипку (18,8 %). Рідше – барабани (11 %), акордеон (10,8 %), трубу (10,4 %), контрабас, бубон (по 10 %), саксофон (9,5 %), арфу (6,7 %), трикутник (5,9 %), кларнет (5,5 %).

12. *Malarz-abstrakcjonista namalował obraz i nadał mu taki tytuł: «Charakter linii, form oraz koloryt odpowiadają 5 instrumentom muzycznym». Jakie instrument namalował malarz?* Це запитання не акцентувало увагу респондентів на конкретній ситуації, оскільки уявний художник міг намалювати що завгодно, а опис картини міг збігатися з описом будь-якого предмета, не лише МІ. Ми припускали, що студенти згадають інструменти, які є добре знаними і зовнішній вигляд яких легко відтворюється з пам'яті. Відповіді показали, що найкраще знаними є гітара (33,3 %) та скрипка (32,9 %). Менше респондентів згадали флейту (25,2 %) та фортепіано (17,9 %).

13. *Agnieszka idzie do szkoły muzycznej. Na jakim instrumencie najprawdopodobniej będzie grała?* Ми передбачали, що відповіді на це запитання повинні були б узгоджуватися з відповідями на запитання № 10, у яких найчастіше траплялася скрипка, і не помилилися. Скрипку обрали 72,2 % респондентів. На другому місці – фортепіано (44,8 %), на третьому – гітара (39,4 %). Досить часто респонденти згадували флейту (25,1 %).

14. *W klasie uczą się uczniowie, którzy uczą się również w szkole muzycznej. Jaki instrument jest według Pana/Pani najbardziej popularny wśród nich, a jaki jest najmniej popularny?* Мета цього запитання – виявити найбільш і найменш популярні музичні інструменти для навчання. Так, найпопулярнішими виявилися гітара (100 %), фортепіано (59,7 %), скрипка (27,4 %); в поодиноких випадках згадували орган і перкусію (по 1,6 %). Найменш популярні флейта (34,5 %), арфа (23,6 %), акордеон (19,6 %), контрабас (18,9 %), труба (17,3 %), віолончель (14,9 %), трикутник (10,2 %), тромбон (7,8 %), орган (7,1 %), фортепіано та саксофон (по 6,2 %).

15. *Dla szkoły muzycznej zakupiono 5 nowych instrumentów. Jak Pan/Pani uważa, jakie to są instrumenty?* Найчастіше траплялися фортепіано (37,3 %), гітара (34,8 %), скрипка (31,2 %) – саме гри на таких інструментах, на думку респондентів, навчається більшість учнів музичної школи.

16. *W konkursie rysunku biorą udział 50 dzieci. Ich zadaniem było narysować instrumenty muzyczne. W wyniku konkursu jury ujawniło, że najczęściej wśród rysunków można było spotkać... Jakie instrumenty można było spotkać najczęściej?* Відповіді показали, що найкраще знаними є гітара (45,4 %), скрипка (31,9 %), фортепіано (28,3 %) та флейта (25,2 %).

17. *Po wpisaniu «instrument muzyczny» w wyszukiwarce Internetowej otrzymamy wyniki, w których jest najwięcej rysunków ... Jakie instrumenty pojawiają się najczęściej?* Мета цього запитання – визначити прототипові об'єкти категорії «МІ». На думку студентів, пошукові системи здебільшого запропонують зображення гітари (55,5 %), скрипки (43,5 %) та фортепіано (34,5 %). Рідше траплялися б флейта

(16,8 %), саксофон (13,2 %), труба (7,1 %), віолончель (4,1 %), арфа (3,6 %), барабани (3,4 %), орган (3,1 %).

18. *Pippi Pończoszanka opowiadała swoim przyjaciołom, że jej ojciec umie grać na siedmiu instrumentach muzycznych. Jak Pan/Pani uważa, jakie to instrumenty?* Відповіді на це запитання мали виявити і прототипові, і маргінальні об'єкти категорії «МІ». Найчастіше траплялися гітара (26,9 %), фортепіано (25,5 %), скрипка (21,9 %) та флейта (21,8 %) – інструменти, які згадували й у запитанні № 2; гітара посіла перше місце і за результатами відповідей на запитання № 6. Це свідчує її прототиповість або наближеність до центральної зони категорії «МІ».

19. *Zła czarownica zaczarowała miasto i wszyscy mieszkańcy zasnęli głębokim snem. Mieszkańców miasta może rozbudzić gra na... Na jakim instrumencie muzycznym, według Pana/Pani trzeba zagrać?* На думку опитаних, мешканців казкового міста розбудять: флейта (44,4 %), барабани (41,4 %), гітара (25 %), труба (24 %), скрипка (18,9 %), бубон (13,2 %).

20. *Studenci biorą udział w eksperymencie z rozpoznawania brzmienia instrumentów muzycznych. Brzmienie jakich instrumentów będą rozpoznawane najlepiej?* Мета цього запитання – визначити МІ, звучання яких, на думку респондентів, є знаним і яскраво представленим у їхній концептосфері. Так найкраще розпізнавали звучання гітари (43,5 %), скрипки (34 %), флейти (26,1 %), фортепіано (25,4 %) та барабанів (18,5 %). Можемо припустити, що в концептосферах респондентів ці інструменти займають центральну позицію категорії «МІ».

Обговорення результатів

Відповіді другого блоку експерименту показали, що найкраще розпізнані зображення рояля, органа та скрипки (98,7 %). Достатньо добре були розпізнані барабани (97,4 %), гітара (96 %), губна гармонія (94,8 %), труба (92,2 %), арфа та саксофон (по 88,3 %), флейта (85,7 %), контрабас (80,5 %) та віолончель (72,7 %). Нижча частотність розпізнаваності у таких інструментів: шейкер (66,2 %), гармонія (64,9 %), свищик (58,4 %), цимбали (45,4 %), кларнет (44 %).

У третьому блоці експерименту найкраще розпізнане звучання органа. 96 % респондентів зробили це вірно, здебільшого вписавши до бланку відповідей не *organ*, а *organ kościelny*. Зазначимо, що і зображення органа було розпізнане правильно у більшості випадків. Пов'язуємо такий результат із тим, що найпоширенішою релігією в Польщі є католицизм, а, як відомо, в усіх католицьких храмах є органи, тому респонденти часто бачать цей інструмент і чують його звучання. Досить добре розпізнане звучання гітари (90,9 % і 79,2 % у кожному з випадків), саксофона (85,7 % і 66,2 %), акордеона (88,3 %), флейти (58,4 % і 80,5 %), скрипки (87 % і 76,6 %), фортепіано (79,2 %), арфи (64,9 %), металофона (52 %). Гірше розпізнали трубу (26 % і 37,6 %), контрабас (37,6 % і 35 %), тромбон (39 %), барабани (33,7 %), кларнет (26 %), перкусію (29,9 %), гармонію (23,4 %) та віолончель (20,7 %).

Висновки

За результатами трьох частин експерименту ми визначили об'єкти, які складають ядрену зону категорії «МІ» в концептосфері студентів немусичних спеціальностей – носіїв польської лінгвокультури. Такими інструментами,

передусім, є гітара та скрипка, які найчастіше відтворювалися з пам'яті (блок 1), їх зображення та звучання також добре розпізнаються (блоки 2, 3). Ближче до ядра перебуває фортепіано, трохи далі – орган, флейта та бубон. Орган віддалений від центру категорії. Ми змушені робити такий висновок незважаючи на те, що і зображення, і звучання цього інструмента добре знані усім респондентам. Причиною нецентрального положення в досліджуваній категорії є те, що його не часто згадували респонденти у відповідях першого блоку експерименту: студенти добре знають цей МІ, але мало ймовірно, що вони б зарахували його до прототипових. Стосовно народних інструментів, то до центральної зони категорії увійшов бубон. Опрацювання результатів нашого дослідження дає змогу зробити обґрунтований висновок про те, що наповнення та будова категорії МІ можуть бути виявлені за допомогою психолінгвістичного експерименту. У перспективі – вивчення й інших культурно маркованих категорій.

Література

References

1. Khadzhyohlova, O. (2010). Struktura Katehoriyi «Muzychni Instrumenty» v Kontseptosferi Krymskotatarskykh ta Ukrayins'kykh Studentiv: zistavnyy aspect [Structure of the category of musical instruments in the conceptsphere of Crimean Tatars' and Ukrainian Students: comparative approach]. *Vcheni Zapysky Krymskoho Inzhenero-Pedahohichnoho Universytetu. Vypusk 23. Filolohichni Nauky*, 59–66.
2. Khadzhyohlova, O. (2012). Katehoriya «Muzychni Instrumenty» v Svidomosti Nosiyiv Anhliys'koyi Movy [The category of Musical Instruments in the Consciousness of English-speaking People]. *Nova Filolohiya. Zbirnyk Naukovykh Prats'. Zaporizhzhia: ZNU*, 54, 129–134.
3. Labov, W. (1973). The boundaries of words and their meaning. [in] Charles-James N. Bailey and Roger W. Shuy, eds, *New ways of analyzing variation in English*. Washington D. C., 340–373.
4. Lakoff, G. (1992). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, The University of Chicago Press.
5. Rosch, E., Mervis, C. B. (1975). Family resemblances: studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology* 7, 573–605.
6. Taylor, J. R. (1995). *Linguistic Categorization*. Oxford: Oxford University Press.

Анна Кульчицька

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

anna379@ukr.net

ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС У СВІТЛІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТЕОРІЇ ЕМОЦІЙ

Received March, 17, 2014; Revised March, 29, 2014; Accepted April, 14, 2014

Анотація. Стаття присвячена проблемі пізнавального інтересу. Розглянуто теоретичний аспект категорій інтересу та пізнавального інтересу, підходи до визначення цих понять. Сьогодні можна виділити дві лінії у трактуванні поняття інтересу. Одна з них ґрунтується на уявленні про

інтерес як ставлення. Інша – на уявленні про інтерес як вторинну потребу, трансформовану в мотив поведінки. Мотиваційна сутність інтересу традиційно вважається основою ефективної навчальної діяльності. Незважаючи на велику кількість робіт, у яких досліджено пізнавальний інтерес, його концептуальне розуміння потребує подальшого розвитку, що і зумовлює актуальність нашої роботи. Неоднозначність у трактуванні поняття пізнавального інтересу виступає підставою для уточнення його сутності методами контент-аналізу та моделювання. Досліджено сутність і психологічний механізм функціонування пізнавального інтересу у світлі інформаційної теорії емоцій, запропоновано авторські визначення понять інтересу та пізнавального інтересу. Зазначено психолінгвістичний аспект формування пізнавальних інтересів, їх класифікація і важливість для розвитку особистості та навчального процесу. Запропоновано авторську модель інтересів особистості та модель функціонування пізнавального інтересу.

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, інтерес, ставлення, мотив діяльності, психологічний механізм, особистісний розвиток*

Kulchytska, Anna. Cognitive Interest in the Context of Information Theory of Emotions.

Abstract. The article is devoted to the problem of cognitive interest. The theoretical aspect of the categories of interest and cognitive interest, scientific approaches to determination of these concepts are considered. Today there are two lines of interpretation of the concept of interest. One of them is based on consideration of interest as attitude. Another line is based on consideration of interest as the need transformed into behavior motive. Motivation essence of interest is traditionally considered as the basis for efficient educational and cognitive activities. Despite of great amount of researches on cognitive interest, its concept needs further investigation. This fact speaks for the article subject-matter to be topical. A variety of interpretations requires the clearing up of the concept of cognitive interest. For this purpose content-analysis and modeling methods are applied. Different scientific approaches are described to study the psychological mechanism for the development of cognitive interest. Own determinations are suggested for interest / cognitive interest. The psychological & linguistic aspect of the development of cognitive interests, their classification and importance for personality development and education process are described. The model of personality interests and the model of cognitive interest development are presented.

Keywords: *cognitive interest, interest, attitude, activities motive, psychological mechanism, personality development*

Кульчицкая Анна. Познавательный интерес в свете информационной теории эмоций.

Аннотация. Статья посвящена проблеме познавательно интереса. Рассматривается теоретический аспект категорий интереса и познавательного интереса, подходы к определению этих понятий. Сегодня можно выделить две линии в определении понятия интереса. Одна из них основывается на представлении об интересе как отношении. Другая – на представлении об интересе как вторичной потребности, которая трансформируется в мотив поведения. Мотивационная сущность интереса традиционно считается основой эффективной учебно-познавательной деятельности. Несмотря на большое количество работ, в которых исследуется познавательный интерес, его концептуальное понимание требует дальнейшего развития, что определяет актуальность темы нашей работы. Неоднозначность в определении понятия познавательного интереса является основанием для уточнения его сущности методами контент-анализа и моделирования. Исследованы сущность и психологический механизм функционирования познавательного интереса в свете информационной теории эмоций, предложены авторские определения понятий интереса и познавательного интереса. Описаны психолінгвістический аспект формирования познавательного интереса, их классификация и важность для формирования личности и учебного процесса. Предложено авторскую модель интересов личности и модель функционирования познавательного интереса.

Ключевые слова: *познавательный интерес, интерес, отношение, мотив деятельности, психологический механизм, личностное развитие*

Вступ

Теорія інтересу виникла на початку ХХ ст. як частина аксіології. Її представники Р. Перрі, Д. Паркер (США), Ф. Теннант (Англія) визначають інтерес як суб'єктивне ставлення людини до предметів і явищ дійсності на основі бажань, схильностей, симпатій. Сьогодні можна виділити дві лінії у трактуванні поняття інтересу. Одна з них базується на уявленні про інтерес як ставлення, інша – на уявленні про інтерес як вторинну потребу, трансформовану в мотив діяльності. Мотиваційна сутність інтересу традиційно вважається основою ефективної навчально-пізнавальної діяльності. Єдиним у розумінні інтересу сучасними авторами виступає ознака вибірковості. За нашими спостереженнями, в педагогічній психології поняття «пізнавальний інтерес» поступово витіснило поняття «інтерес», на відміну від соціальної психології, де здебільшого використовується останнє. Розвиток теорії інтересу здійснюється через використання емпіричних даних. Незважаючи на велику кількість робіт, у яких досліджено пізнавальний інтерес, його концептуальне розуміння потребує подальшого розвитку, що і зумовлює актуальність нашої роботи.

Аналіз наукових дослідження показав, що проблема пізнавальних інтересів особистості завжди привертала увагу психологів (М. І. Алексєєва, Л. Б. Ананьєв, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. С. Ільїн, Г. С. Костюк, В. В. Давидов, А. Н. Леонтєв, А. А. Леонтєв, В. М. Матюхін, В. Н. Мясіщев, А. О. Смірнов, Б. М. Теплов, С. Л. Рубінштейн, В. А. Ядов та ін.). Виходячи з їхніх досліджень, формування та розвиток пізнавальних інтересів відбуваються під впливом багатьох чинників і є ланкою спрямованості особистості, мотивом діяльності (Kulchitska 2000). Серед сучасних українських науковців варто відзначити дослідження І. Д. Беха, Ж. П. Вірної, Л. В. Засєкіної, К. Б. Єсиповича, Г. І. Кондратюк, А. В. Кульчицької, С. Д. Максименка, В. Ф. Моргуна, А. Я. Чебикіна й ін.

Мета та завдання статті – теоретично обґрунтувати сутність пізнавального інтересу в світлі інформаційної теорії емоцій.

Методи дослідження

Неоднозначність у трактуванні поняття пізнавального інтересу виступає підставою для уточнення його сутності методами контент-аналізу та моделювання, які ми використовуємо у дослідженні.

Процедура дослідження

Поняття інтересу (із латин. – «мати значення», *inter* – між, *esse* – бути) передбачає те, що необхідне та важливе для індивіда, колективу, класу, нації або суспільства. Водночас це породження об'єктивних соціальних умов, які спрямовують активність і діяльність людей. Його тлумачать як допитливість, бажання дізнатися або брати участь у чомусь; якість, яка збуджує турботу та зацікавленість, готовність віддати увагу, а також активність або предмет, якому віддається увага. Інтерес також трактують як цілеспрямованість думок і дій, що відображають матеріальні та духовні потреби окремих людей (особистий інтерес), соціальних груп (загальний інтерес). Інтерес виявляється у позитивному

емоційному ставленні до об'єкта, в зосередженні уваги на ньому. За нашими спостереженнями, тимчасовий ситуативний інтерес виникає в процесі виконання якоїсь дії і згасає при її завершенні; стійкий інтерес – риса особистості й важлива умова творчого ставлення до діяльності, яка спонукає до розширення уявлень людини та збагачення її досвіду.

Наведений вище семантичний аналіз за словниковим тлумаченням дає змогу виявити розвиток уявлень про пізнавальний інтерес. У психологічній структурі індивіда інтерес займає своє визначене місце – між внутрішньою потребою людини та зовнішнім світом, у якому вона перебуває. Далі ми змодельємо пізнавальний інтерес (рис. 1).

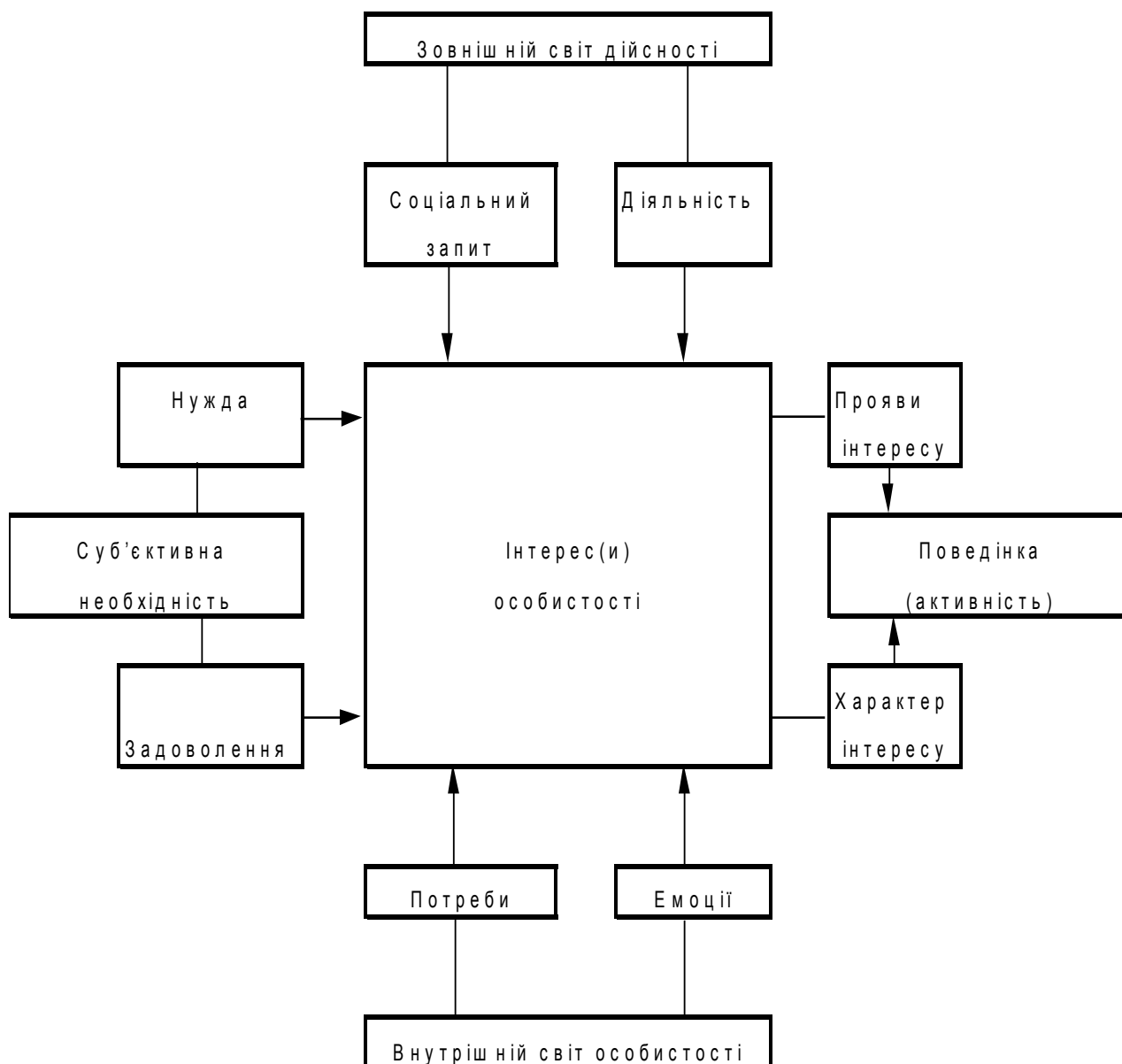


Рис. 1. Модель поняття інтересу особистості

Для систематизації наведених вище тлумачень поняття інтересу та враховуючи метод моделювання, ми провели структурний аналіз і побудували списки даних основних елементів схеми інтересу.

Система інтересу включає декілька підсистем:

1) підсистема механізму має такий список даних категорії внутрішнього світу людини: потреби, емоції, цінності, схильності, ставлення, бажання, симпатії, допитливість;

2) підсистема керування має такий список даних категорії зовнішнього світу: запит, діяльність, самоствердження, спілкування в колективі, оцінка інших;

3) підсистема входу має такий список даних категорії суб'єктивної необхідності: темперамент, оцінка реальності, потреба;

4) підсистема виходу має такий список даних категорії проявів інтересу: увага, зацікавленість, турбота, витрачений час, активність, а також список даних категорії характеру інтересу: загальний, особистий, тимчасовий, стійкий.

Модель, яка узагальнює поданий вище аналіз, також дає підставу стверджувати, що існують різні підходи до проблеми пізнавального інтересу:

1) соціально-психологічний – розглядає інтереси через підсистему зовнішнього світу, оскільки атитюди (*attitudes* – ставлення) зумовлюють спрямованість особистості та спонукають до діяльності;

2) психолого-педагогічний – через підсистему поведінки розглядає інтерес як невід'ємний елемент свідомості та джерело поведінки особистості; інтерес характеризується як вибіркоче активне ставлення до об'єктів дійсності та способів діяльності;

3) психофізіологічний – розглядає інтерес через підсистему внутрішнього світу індивіда, визначає місце інтересу в сферах потреб та емоцій. Започаткований І. М. Сеченовим та І. П. Павловим, цей напрям розвинувся в інформаційну теорію емоцій (П. В. Симонов), зокрема в рамках напряму нейропсихології навчання (Simonov 1990; Vygotsky 1996). Ця теорія, на нашу думку, висвітлює темні місця в теорії пізнавального інтересу.

Отже, інтереси виступають предметом різних наукових підходів та напрямів і безпосередньо пов'язані з потребами або ставленням. Більше того, потреби й емоції протиставляються, а використання поняття вторинної потреби засвідчує неточності трактування сутності інтересу. Це спонукає прослідкувати утворення інтересу як наслідку емоції в ракурсі інформаційної теорії емоцій. На основі класичних положень фізіології про закономірності вищої нервової діяльності та взаємодію організму з середовищем, в якому вона живе, цим підходом визначено механізми збудження та гальмування в пізнавальній і навчальній діяльності та описано можливість підвищення їх ефективності.

Один із основних принципів інформаційної теорії емоцій: потреба приводить до домінувальної мотивації, яка створює готовність людини до тієї чи іншої діяльності. Звертаємо увагу на слово «готовність» і вважаємо, що розрив між готовністю та діяльністю особистості заповнюють пізнавальні інтереси. О. Я. Чебикін доводить органічний зв'язок емоцій і мотивацій і створює систему емоційної регуляції навчальної діяльності (Kulchitska 2000). Неадекватно організовані потоки інформації витісняють позитивні емоційні компоненти з навчально-пізнавальної діяльності, що негативно впливають на

здоров'я. Такі факти яскраво ілюструють умовне протиставлення категорій «потреба» й «емоція», якщо мова йде про навчальний процес.

Інформаційна теорія емоцій, уважаємо, успішно розв'язує проблему співвідношення потреб та емоцій у психічній сфері особистості й структурі її діяльності та позначає в них місце пізнання і пізнавальних інтересів. Емоція відображає мозком актуальні потреби та можливості їх задоволення, оцінює ймовірність досягнення мети. Тут виявляється зворотній вплив емоцій на мислення та потреби, при цьому емоція посилює потребу, а надто хороший або поганий прогноз щодо її задоволення послаблює її. Прогнозування ймовірності задоволення потреби виступає базовим принципом інформаційної теорії емоцій. Вона заявила про динаміку потреб, яка можлива лише завдяки інформаційній функції емоцій, тим самим говорячи про природну єдність потреб та емоцій.

Наші експериментальні дані моделювання життєвих ситуацій підтверджують інформаційно-емоційну природу інтересу та пізнавального інтересу, відтак уможливаючи уточнення цих понять (Kulchitska 2004; Kulchitska 2000). За нашими визначеннями:

– інтерес – це регулятивна функція психіки, яка проявляється в емоційно-оцінювальному ставленні індивіда до предметів, явищ і процесів дійсності та сприяє задоволенню потреби в інформації, яка генетично притаманна людині;

– пізнавальний інтерес – це емоційно-оцінювальне ставлення індивіда до інформації про життєдіяльність для усвідомленого пізнання засобами мови та мовлення, освоєння середовища й адаптації до нього.

Створивши умовний образ інтересу як системи, приймаємо його модель (рис. 1) за певну сукупність якостей, що характеризують інтерес у цілому як оригінал. Проектуючи поняття «інтерес» на поняття «пізнавальний інтерес», уважаємо, що останнє, будучи часткою першого, має всі його ознаки. Як відзначалося вище, інтерес – це активне емоційно-оцінювальне ставлення людини до світу. Отже, інтерес і пізнання тісно пов'язані між собою, і якщо пізнання як діяльність можливе певною мірою без інтересу, то інтерес, на нашу думку, виникає, активізується, розвивається та зникає при умові здатності людини до пізнання й унаслідок його.

Вважаємо, що саме необмежений спектр пізнавальних інтересів дає людині шанс залишатися неповторною індивідуальністю, йти своїм шляхом у житті, творчо самостверджуватися, ініціативно працювати. Через пізнання предмета інтересу зрештою відбувається розвиток особистості. А пізнавальні інтереси, що об'єднують людей, виступають основою свідомого розвитку суспільства та збільшують ефективність управління соціальними процесами.

Пізнавальні інтереси за структурою розподіляються на змістові та процесуальні, гуманітарні та технічні, наукові та художні, професійні та довірливі, індивідуальні та суспільні, егоїстичні та колективні тощо. Вважаємо, що пізнавальний інтерес має безпосереднє відношення до будь-якої з названих груп, адже кожна з них не може існувати без усвідомлення нового. Інтерес до пізнання – особлива сутність людини, без якої вона втратила б неповторну

індивідуальність. Створення умов для активізації пізнавальних інтересів утілює передусім гуманістичну ідею. Та не менш важливим є завдання підготовки молодого покоління до вибору професії, спілкування в колективі, виконання соціальних функцій (Kulchitska 2011). У психолого-педагогічній практиці для позначення пізнавального інтересу подекуди зустрічаємо вужчі за значенням терміни «навчальний інтерес», або «інтелектуальний інтерес». Інтерес розглядається як емоційне зацікавлення суб'єкта дійсністю, а пізнавальний інтерес – як позитивне емоційне відношення індивіда до пізнання, її предметної та процесуальної сторін.

Пізнавальний інтерес матеріалізується в єдності таких важливих для розвитку особистості психічних якостей, як активний пошук, готовність дати оцінку, прогнозування тощо. В пізнавальний інтерес також уплетені такі емоційні прояви, як здивування, з якого й розпочинається процес пізнання, антиципація/очікування нового, переживання радості успіху тощо (рис. 2).

Пізнавальний інтерес, подібно мовленню, одночасно є психологічним механізмом реагування індивіда на навколишній світ, його зв'язку з іншими людьми, участі в повсякденному житті, самореалізації й самоствердження. У цьому сплаві психічних процесів і станів пізнавальний інтерес виступає важливою складовою частиною життєдіяльності людини, адже пізнавальний процес, що протікає під його впливом, – це своєрідний рух, який супроводжується подоланням труднощів сприймання нової інформації, її розуміння й інтеріоризації.

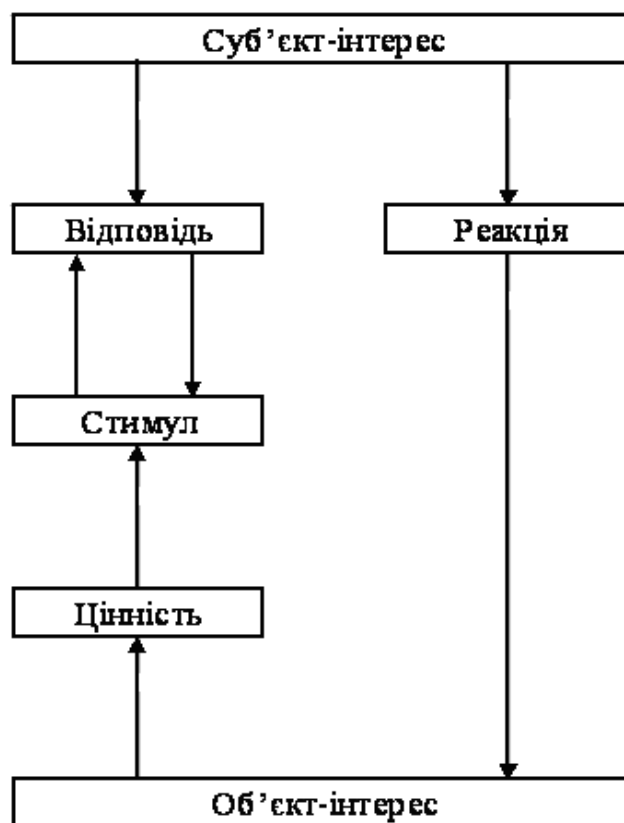


Рис. 2. Модель функціонування пізнавального інтересу

Тому пізнавальний інтерес виступає однією з найважливіших ланок мотивації навчальної діяльності. В роботі педагога виняткового значення набуває вміння бачити й розуміти індивідуальні особливості учнів, які найяскравіше проявляються в їхніх пізнавальних інтересах (Kulchitska 2013).

Вияснивши сутність інтересу та пізнавального інтересу як інформаційно-оцінювального механізму реалізації потреби, ми шукаємо відповідь на запитання: як це здійснює психіка людини. В. Д. Небиліцин виявив лімбічну систему мозку на рівні взаємодії лобних відділів кори й установив, що вона регулює сферу мотивацій та емоцій (Kulchitska 2000). Так було підкреслено фізіологічну та психічну спорідненість мотивацій та емоцій. За П. В. Симонівим, динаміка мотивації ґрунтується на фізіологічному механізмі активізації збережених у пам'яті енграм тих зовнішніх об'єктів, які адекватні мотивації. Таким чином ми робимо висновок про значення мови, її мовних кодів у формі енграм понять та образів для функціонування пізнавального інтересу.

Висновки

У педагогічній психології поняття «пізнавальний інтерес» поступово витіснило поняття «інтерес», на відміну від соціальної психології, де здебільшого використовується останнє.

Виникнення пізнавального інтересу пов'язане з потребою людини одержувати й оцінювати нову інформацію про середовище. Для наявності пізнавального інтересу мають значення пороги сприймання інформації, за межами яких пізнавальний інтерес згасає. Біохімічна, психологічна та педагогічна умови функціонування пізнавального інтересу виступають передумовами пізнавальної активності індивіда. Динаміка мотивації ґрунтується на фізіологічному механізмі активації збережених у пам'яті енграм тих зовнішніх об'єктів, які адекватні мотивації.

Ми підкреслюємо вирішальне значення мови та мовлення, мовних кодів у формі енграм понять та образів для функціонування мотиваційної сфери особистості як основи формування та розвитку пізнавальних інтересів. Для ефективності педагогічного процесу потрібно розділяти такі психологічні категорії, як пізнавальний інтерес, пізнавальна активність і пізнавальна діяльність.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні механізмів формування та розвитку пізнавальних інтересів особистості.

Література

References

1. Kulchytska, A. V., Chertkova A. E., Myskovets E. V. (2004). Posnavatielnye interesy studentov i ih aktivaciya [Cognitive interests of students and their activation]. Norilsk: Norilskiy industrialnyy institute, 24–32.
2. Kulchytska, A. V. (2000). Aktyvizaciya piznavalnyh interesiv uchniv-vypusknikiv zahalnoosvitnih shkil: dys. kandydata psiholohichnyh nauk: 19.00.07 [Activation of cognitive interests of comprehensive school undergraduates: Ph.D. dissertation]. Kyiv, 21–30.

3. Kulchytska, A. V. (2011). Pisnavalnyy interes yak element osobystisnoyi aktyvnosti u navchalniy diyalnosti [Cognitive interest as an element of personality activity while education] *Henezha Buttia Osobystosti*. Kyiv: Informaciyno-analitychne ahenstvo, Vol. 2, 56–60.

4. Kulchytska, A. V. (2013). Playing / Toys as the Factor for Harmonization of the Development of a Child's Outlook. *Play and Playing in Early Childhood*. Zagreb: Croatia, 3, 137–141.

5. Neyrobiolohiya obuchieniya i pamiaty [Neurobiology of education and memory]. (1990). P. Simonov, Ed. Moscow: Nauka.

6. Vygotsky, L. S. (1996). Myshlieniye i rech': psiholohicheskiye issliedovaniya [Thinking and speech: psychological investigations]. Moscow: Labirint.

Людмила Малімон,

Алла Пашкіна

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
ur-l@ukr.net

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ МЕТОД КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДІАГНОСТИКИ ЗАКОНОДАВЧО ДЕКЛАРОВАНИХ ЦІННОСТЕЙ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ

Received March, 14, 2014; Revised March, 16, 2014; Accepted March, 20, 2014

Анотація. Стаття присвячена проблемі ціннісно-нормативної регуляції професійної діяльності у системі державної служби. Проаналізовано поняття цінностей та їх вплив на індивідуальну та організаційну поведінку особистості. Охарактеризовано поняття організаційних цінностей, які формуються на перетині індивідуальної й організаційної свідомості і виступають потужним інструментом розвитку організаційної культури. Визначено, що базовими джерелами формування цінностей державної служби виступає законодавство України, в якому окреслено ціннісні вимоги до виконання професійної діяльності у цій сфері. Обґрунтовано доцільність використання психолінгвістичного методу контент-аналізу для вивчення аксіологічного змісту низки законодавчих документів, описано чітку процедуру його організації та проведення. Розроблено класифікатор контент-аналізу, реєстраційну картку (кодувальну матрицю), протокол результатів, інструкцію кодувальнику, список (каталог) проаналізованих документів. Отримані методом контент-аналізу результати піддано факторному аналізу, на основі якого виділено основні цінності галузевого законодавства у системі державної служби. Встановлено, що слідування декларованим цінностям – необхідна умова відповідності діяльності держслужбовців вимогам законодавства та статуту установи; водночас, особистісні цінності можуть слугувати додатковим стимулом для збільшення ефективності організаційної діяльності.

Ключові слова: організаційні цінності, державна служба, галузеве законодавство, контент-аналіз, факторний аналіз.

Malimon, Liudmyla, Pashkina, Alla. Psycholinguistic Content Analysis of Civil Service Employees' Values Ensured by Law.

The article deals with the value-normative regulation of professional work in the framework of state service. The concept of “values” and their impact on individual and organizational behavior of the

individual has been analysed. The concept of “organizational values”, which are formed at the intersection of individual and organizational consciousness and a powerful tool for the development of organizational culture. The authors have determined that the basic sources of forming values of public service employees is Ukrainian legislation, which outlines the requirements for the implementation of values of professional work in this field. The psycholinguistic method of content analysis used in the study helped examine the content of a number of legislative axiological documents. The tool is an adequate procedure for the organization and carrying out of the study. It envisaged the designing of encoding matrix, scorecard, instruction encoder list (catalog) to analyze the documents. As a result of content analysis along with data factor analysis, basic values of sectoral legislation in the state service have been established. The adherence to the declared values is viewed as a prerequisite that the activities of civil servants correspond to legal requirements and institution charter. Personality values can serve as an additional incentive to increase the organizational efficiency.

Keywords: *organizational values, public service, industry regulations, content analysis, factor analysis.*

Малимон Людмила, Пашкина Алла. Психолінгвістический метод контент-анализа как инструмент диагностики законодательно декларированных ценностей государственной службы.

Аннотация. Статья посвящена проблеме ценностно-нормативной регуляции профессиональной деятельности в системе государственной службы. Проанализировано понятие «ценностей» и их влияние на индивидуальное и организационное поведение личности. Охарактеризовано понятие «организационные ценности», которые формируются на пересечении индивидуального и организационного сознания и выступают мощным инструментом развития организационной культуры. Определено, что базовыми источниками формирования ценностей государственной службы выступает законодательство Украины, в котором очерчены ценностные требования к выполнению профессиональной деятельности в этой сфере. Обоснована целесообразность использования психолінгвістического метода контент-анализа для изучения аксиологического содержания ряда законодательных документов, описано четкую процедуру его организации и проведения. Разработано классификатор контент-анализа, регистрационную карточку (кодирующую матрицу), протокол результатов, инструкцию кодировщику, список (каталог) проанализированных документов. Полученные методом контент-анализа результаты подвергнуты факторному анализу, на основании которого выделены базовые ценности отраслевого законодательства в системе государственной службы. Установлено, что следование декларируемым ценностям является необходимым условием соответствия деятельности госслужащих требованиям законодательства и устава учреждения; одновременно личностные ценности могут служить дополнительным стимулом для увеличения эффективности организационной деятельности.

Ключевые слова: *организационные ценности, государственная служба, отраслевое законодательство, контент-анализ, факторный анализ.*

Вступ

Категорія цінностей у психологічній науці характеризується значною різноманітністю трактувань її змісту та стверджується як важливий механізм регуляції діяльності (Kagan 1974; Klimov 1994; Shaygorodskiy 2010). Таку роль цінності здатні виконувати за умови активного втілення в індивідуальній та організаційній поведінці конкретних аксіологічних орієнтирів. Наприклад, Ю. Шайгородський стверджує, що особистість визначається не лише тими цінностями, які вона інтегрувала, а більшою мірою тими, якими спрямовується та визначається її діяльність (Shaygorodskiy 2010).

З погляду Е. А. Клімова, власна система смислів та цінностей характерна для кожної професійної діяльності (Klimov 1994), а О. М. Краснорядцева вважає, що саме цінності детермінують професійну поведінку, забезпечуючи тим самим не лише зміст, а й спрямованість діяльності та надають конкретного смислу всім професійним діям (Krasnoryadtseva 2002). Водночас, якщо індивідуальна аксіосистема визначає поведінку працівника, то організаційні цінності лежать в основі норм і правил життєдіяльності всієї організації, значною мірою впливаючи на її продуктивність.

Зрозуміло, що базовим джерелом формування цінностей державної служби виступає законодавство України, галузеві постанови Кабінету Міністрів, накази Голодержслужби та посадові інструкції. Під час здійснення державними службовцями безпосередньої трудової діяльності цей законодавчо-декларований список доповнюється реально-діючими елементами з індивідуальної ціннісної системи кожного працівника, унаслідок чого формується спільна індивідуально-групова система організаційних цінностей як одна з площин перетину індивідуальної та організаційної свідомості (Gashenko 2004). За умови гармонійного поєднання й узгодженості реальних та декларованих цінностей організаційна аксіосистема стає потужним інструментом розвитку організаційної культури й організаційної ефективності.

Мета цього дослідження – здійснити психолінгвістичний аналіз цінностей, що декларуються у законодавчо-нормативних документах, які регулюють професійну діяльність у системі державної служби.

Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати законодавчо-декларовані цінності державної служби;
- 2) розробити процедуру контент-аналізу для вивчення аксіологічного змісту низки законодавчих джерел, які регулюють діяльність державної служби;
- 3) схарактеризувати отримані дані, виділивши основні ціннісно-нормативні орієнтири професійної діяльності в системі державної служби.

Отже, найважливішими ціннісно-поведінковими засадами державних службовців ми вважаємо ті, які стосуються дотримання законодавства. Адже саме поняття «державна служба» визначають як професійну діяльність «осіб, які займають посади в державних органах ... щодо практичного виконання завдань та функцій держави...» (Derzhavna ...2002). Конкретизацію цих цінностей ми можемо побачити в статті 10 розділу III ЗУ «Про державну службу», де від держслужбовців вимагається: дотримання Конституції України, недопущення порушень прав і свобод людини, виконання покладених на них службових обов'язків, збереження державної таємниці, постійне вдосконалення професійної кваліфікації (Derzhavna ...2002). Звісно, це лише частина аксіологічного переліку норм, що містяться в законодавстві, адже ті чи ті цінності присутні фактично в кожній статті, розділі галузевого законодавства у сфері державного управління. Вони представлені у формі згенерованих соціальною свідомістю абстрактних уявлень про ознаки ідеального в різних життєвих сферах, у тому числі й у сфері професійної діяльності держслужбовців. Завдяки їм формується галузева специфіка діяльності державної служби, що відрізняє її від інших сфер господарювання.

Наступний комплекс поведінково-прикладних особливостей цінностей, які визначають засади діяльності держслужбовців, формують ті аксіоеlementи, що стосуються власне безпосередньої діяльності. Джерелом їх є: ЗУ «Про державну службу», ЗУ «Про місцеві державні адміністрації», наказ «Загальні правила поведінки державного службовця», посадові інструкції та індивідуальна аксіосистема кожного працівника. Цей блок аксіоеlementів частково переплітається з поняттям трудових або робочих цінностей, зміст яких – своєрідна проекція загальносуспільних та індивідуальних цінностей на сферу безпосередньої професійної діяльності (Vlasov 2003). С. Хардінг, О. Філліпс та М. Фогарті ідентифікували чотири основних виміри робочих цінностей: особистісний розвиток, позитивний клімат, захист та матеріальна винагорода (Harding et al. 1986). Більш диференційований перелік цих цінностей, сила їх впливу на поведінку державного службовця та місце у ієрархічній структурі системи організаційних цінностей формується через визначення ступеня результативності діяльності при дотриманні будь-якого з указаних аксіоеlementів, що, водночас, демонструє нам полюс їх реальності / декларованості.

Не менш важливу роль у діяльності державних службовців відіграють цінності, які стосуються життя колективу. Утілення в поведінці таких аксіологічних орієнтацій, як взаємодопомога, взаєморозуміння, командна робота тощо, дає можливість працівникам реалізувати свої потреби в інтеракціях та належності до колективу. Це цінності постматеріалізму, що демонструють підкреслене значення приналежності до групи, характеризуються універсальністю в будь-якій сфері діяльності й визначають вимоги, способи, шляхи та механізми взаємодії між працівниками під час спільної діяльності для досягнення загальноорганізаційної мети. Слідування їм забезпечує групі (колективу) досягнення максимально високого рівня згуртованості. Завдяки таким спільно-груповим цінностям та за умови слідування конкретним зразкам поведінки всіма представниками колективу формується позитивний психоемоційний клімат групи, єдність поглядів щодо способів виконання поставлених завдань, забезпечується ефективно досягнення результатів та задоволення і особистих, і соціальних потреб її членів.

Указані ціннісні елементи тісно переплітаються із цінностями, що стосуються взаємовідносин держслужбовців зі споживачами та відвідувачами. Система державної служби надає галузево-специфічні державні послуги, які є складником публічних послуг. Це результат реалізації законодавчо встановлених завдань і функцій державних органів, спрямованих на виконання зобов'язань держави перед громадянами у сфері забезпечення їх прав та свобод (Malinovskyi 2009; Yagomich 2006). Основними споживачами таких послуг є фізичні, юридичні особи та об'єднання громадян тих населених пунктів, у яких функціонують відповідного рівня органи місцевої державної влади. При наданні послуг із ліцензування, акредитації, атестації, сертифікації, легалізації актів, управлінських, соціальних та інших послуг державні службовці зобов'язані розглянути звернення громадян не пізніше терміну, визначеного законом, прийняти рішення або дати обґрунтовану відповідь (Malinovskyi 2009; Yagomich 2006). При цьому аксіологічна орієнтація на політичну нейтральність, неупередженість, культуру спілкування, не-

конфліктність, тактовність і толерантність – необхідна модель поведінки суб'єктів надання державних послуг.

Отже, для підтвердження теоретичних узагальнень аксіологічних орієнтирів державної служби нам потрібно сформувавши перелік тих цінностей, прописаних у законодавстві. Ці цінності ми визначили як *декларовані*, адже реальними вони можуть стати лише в результаті інтеріоризації, оцінки та прийняття їх працівниками державної служби.

Методи дослідження

Серед нинішніх методів дослідження в психолінгвістиці та психології найбільш адекватним цьому завданню є процедура контент-аналізу. Контент-аналіз (англ. *content analysis*, від *content* – зміст) – формалізований метод вивчення текстової або графічної інформації, що полягає у перекодуванні інформації, яка вивчається, у деякі кількісні показники та подальшій їх статистичній обробці. Соціальні науки вперше взяли цей метод на озброєння ще 1910 року після застосування його німецьким соціологом Максом Вебером для аналізу міри охоплення пресою політичних акцій у Германії. Формалізованість та систематизованість контент-аналізу проявляється в чіткій процедурі його організації та проведення, що включає:

- 1) формування вибіркової сукупності повідомлень (документів, що будуть піддаватися аналізу);
- 2) визначення категорій аналізу (грунтуючися на критеріях доречності, повноти, взаємовиключення та надійності);
- 3) установлення одиниць аналізу (слово, тема, речення, ідея, автор, соціальна ситуація тощо);
- 4) визначення одиниці розрахунку (кількісної міри одиниці аналізу), що дає змогує реєструвати частоту появи ознаки в тексті.

Окрім того, обов'язковий етап проведення контент-аналізу – розроблення певного переліку дослідницьких інструментів, що включає: класифікатор контент-аналізу (основне призначення його полягає в розробленні основних характеристик, за якими буде здійснюватись процедура для чіткої фіксації способів вираження категорій аналізу); реєстраційну картку (кодувальна матриця); протокол результатів аналізу; інструкцію кодувальникові, що безпосередньо займається реєстрацією одиниць розрахунку; список (каталог) проаналізованих документів.

Отже, спираючися на методологічні вимоги до процедури контент-аналізу, ми встановили вибіркочну сукупність елементів для нашого дослідження:

1. Обробці вказаним методом було піддано такі законодавчі джерела: Закон України «Про державну службу»; Закон України «Про місцеві державні адміністрації»; наказ «Загальні правила поведінки державного службовця»; «Стратегія реформування системи державної служби в Україні»; Постанова «Про затвердження Державної цільової програми розвитку державної служби на період до 2016 року»; Проект «Концепції Державної цільової програми реформування державного управління та державної служби на 2011–2015 роки». Зазначимо, що

всі проаналізовані документи за статусом є офіційними, за формою викладу – письмовими, за функціональним призначенням – інформаційно-регулятивними.

2. Ключовими поняттями аналізу виступали цінності (ця категорія доречна, оскільки відображає основну тематику нашого наукового пошуку; повною, адже ми не диференціюємо цінності за жодною ознакою та не «дробимо» категорію аналізу; надійною, оскільки класифікатор аналізу містить обов'язковий перелік можливих варіантів вираження категорії аналізу).

3. Одиницею аналізу визначено слово (іменник) або словосполучення (іменник + іменник, прикметник (у ролі узгодженого означення) + іменник).

4. Одиниця розрахунку категорії аналізу – частота появи одиниць аналізу, які в сумарному розрахунку дасть кількість аксіологічних орієнтирів, що трапляються в проаналізованих текстах.

Отже, ми виділили перелік основних характеристик для класифікатора категорій контент-аналізу: *мотиваційно-регулятивні* (1. Суспільний ідеал (моральності та етичності). 2. Нормативний взірець поведінки. 3. Детермінанта соціально-бажаної поведінки. 4. Позитивно забарвлений тон. 5. Важлива умова існування. 6. Еталон бажаного та досконалого); *типологічні* (1. Вічні цінності (добро, справедливість тощо). 2. Конкретно-історичні цінності (демократія, гуманізм тощо). 3. Термінальні цінності (цінності-цілі). 4. Інструментальні цінності (цінності-засоби). 5. Матеріальні цінності. 6. Духовно-моральні цінності); *лінгвістично-морфологічні* (1. Іменники (у будь-якому відмінку, прикметникового (відносні за розрядом) та прислівникового походження (без префіксів різного ступеня порівняння). 2. Віддієслівні іменники (служіння). 3. Прислівники (з подальшим перетворенням у іменники). 4. Прикметники (з подальшим перетворенням в іменники); *операційно-прикладні* (1. Стосуються вимог до поведінки особистості. 2. Стосуються вимог до взаємовідносин у колективі. 3. Стосуються вимог до відносин з відвідувачами. 4. Стосуються вимог до організації діяльності. 5. Стосуються вимог до дотримання законодавства. 6. Стосуються основних засад стратегії і тактики організації діяльності органами державної влади) характеристики.

Подальша робота з результатами контент-аналізу передбачала статистичне визначення питомої ваги кожного встановленого компонента серед інших, отримання узагальненої інформації про зв'язки між елементами. Працюючи із законодавством, що стосується професійної діяльності державного службовця, основну увагу приділяли не стільки юридичним, а власне професійним та морально-етичним вимогам до діяльності держслужбовців. За одиницю виміру було взято іменники прикметникового походження, що позначають певний ідеал, бажаний стиль поведінки, тобто окреслюють ціннісну площину вимог до професійної діяльності представників місцевих державних адміністрацій.

Процедура дослідження та обговорення результатів

Згідно з підрахунком сумарної кількості одиниць аналізу в дослідженні було отримано 105 понять, що призначені регламентувати поведінкову активність

працівників місцевих державних адміністрацій. Серед виділених засобами контент-аналізу понять 51,0 % таких, що трапляються один або два рази. Ґрунтуючися на результатах якісного аналізу отриманого матеріалу, ми виявили, що 42,0 % цінностей згадується в галузевому законодавстві від трьох до десяти разів (авторитет, удосконалення, звітність, дисципліна, професіоналізм, якість, стабільність, розвиток, чесність, об'єктивність, моральність, законність тощо); ще 5,0 % понять прописані з частотністю від одинадцяти до двадцяти разів (сумлінність, професійність, прозорість, планування, права та свободи громадян); більше тридцяти разів у законодавстві акцентовано увагу лише на 2,0 % понять. Це аксіологічні вимоги, покликані забезпечити відповідальність та ефективність діяльності під час виконання працівниками державної служби безпосередніх посадових обов'язків. У проаналізованому нами законодавстві найрідше трапляються вказівки на такі цінності, як новаторство, неординарність, свобода, що, мабуть, зумовлюється потребою чіткого слідування законодавчим інструкціям, які не залишають простору для творчості. Частота появи в галузевому законодавстві таких аксіоеlementів, як адміністративна культура та службова дисципліна, також невелика, мабуть, унаслідок того, що ці поняття дуже широкі, загальні й містять у собі багато вужчих категорій, які прописуються окремо та згадуються в нормативних документах частіше.

Тобто виділені й проаналізовані нами ціннісні елементи формують законодавчо-необхідну та обов'язкову до виконання аксіологічну систему в системі державної влади. Для визначення основних декларованих законодавством цінностей і зменшення кількості змінних, виділених у процесі контент-аналізу, було застосовано процедуру факторного аналізу, внаслідок якого було виділено шість факторів, що описують 100 % дисперсії, тобто весь масив даних (табл. 1).

Таблиця 1

Власні значення виокремлених факторів

Фактор	Навантаження фактору після обертання		
	Усього (Total)	Навантаження (у відсотках) (per cent of Variance)	Загальний показника навантаження (у відсотках) (Cumulative per cent)
1	38,090	37,343	37,343
2	17,473	17,131	54,474
3	15,948	15,635	70,109
4	13,775	13,505	83,614
5	12,306	12,064	95,678
6	4,408	4,322	100,000

Перший фактор містить тридцять чотири компоненти, серед яких такі цінності: моральність (0,998), неординарність (0,990), довіра (0,989), культура спілкування

(0,988), честь (0,988), толерантність (0,983), духовність (0,983), службова дисципліна (0,982), суспільна корисність (0,978), політична нейтральність (0,969), гідність (0,936) та ін. цінності.

Другий фактор інтегрував такі законодавчо-важливі цінності: професійність (0,971), продуктивність (0,971), неупередженість (0,971), збереження державної таємниці (0,970), компетентність (0,893), відповідальність (0,874), захищеність (0,862), професійна кваліфікація (0,809) та інші.

До третього фактору ввійшли такі декларовані цінності: досвідченість (0,956), успішність (0,956), вірність (народу) (0,956), матеріально-фінансові ресурси (0,956), оперативність (0,925), сумлінність (0,910), виконавськість (0,873), дотримання Конституції та законодавства (0,867), інтелектуальність (0,755), дисциплінованість (0,718) та ін.

Четвертий фактор сформували такі ключові цінності: повага (0,965), розвиток (0,965), патріотизм (0,961), планування (0,959), конкурентоспроможність (0,959), самоосвіта (0,931), стабільність (0,931), самовдосконалення (0,716), консолідація (0,703) та ін.

П'ятий фактор визначають такі ціннісні елементи: управлінський потенціал (0,973), новаторство (0,973), адміністративна культура (0,973), кваліфікованість (0,973), контроль (0,973), удосконалення (0,914), законність (-0,737), інтереси громадян (0,725), соціальна захищеність (0,671).

Шостий фактор найбільшою мірою визначають такі цінності: підвищення кваліфікації (0,836), права і свободи (-0,836), кар'єра (-0,800), конфіденційність (0,643), здоров'я нації (0,554).

Номінативно-інформативну структуру факторів представлено на рис. 1.

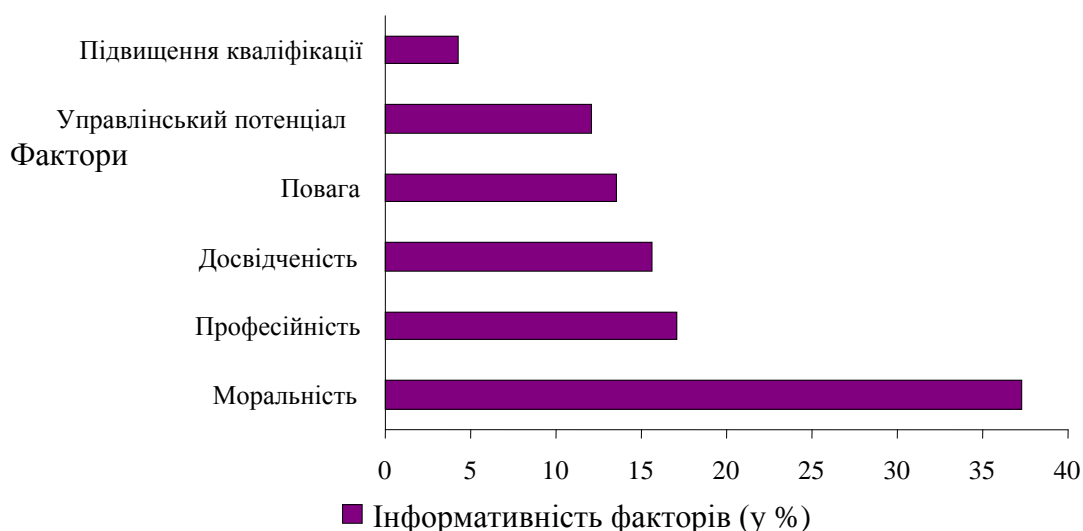


Рис. 1. Номінативно-інформативна факторна структура законодавчо-декларованих цінностей у системі державної служби

Факторна інформативність вимірюваних показників демонструє базові цінності галузевого законодавства в системі державної служби. Найважливіші

ті цінності, які повинні формувати та визначати моральні характеристики поведінки державного службовця. Фактори професійності, досвідченості, поваги та управлінського потенціалу доповнюють аксіологічні вимоги законодавства до діяльності державних службовців.

Висновки

У процесуально-трудої взаємодії держслужбовців слідування декларованим цінностям виступає як *необхідна умова* відповідності діяльності вимогам законодавства та статуту установи. Водночас, реально-діючі та особистісні цінності можуть слугувати *додатковим стимулом* для збільшення ефективності діяльності, але лише за умови максимального накладання організаційної та індивідуальної систем цінностей. Ті елементи аксіосфери, що декларуються законодавством, у процесі практичної діяльності або реалізуються як обов'язкові для наближення поведінки держслужбовця до законного та/або суспільно-бажаного ідеалу, або відсуваються як еталонно не значущі та замінюються власними ціннісними орієнтирами.

Література

References

1. Bodrov, V. A. (2008). Sovremennyye issledovaniya fundamentalnykh i prikladnykh problem psikhologii professionalnoy deyatel'nosti. *Psikhologicheskyy Zhurnal*, 29 (5), 83–90.
2. Vlasov, P. K. (2003). *Psikhologiya zamyisla organizatsii*. Kharkiv: Izd-vo Gumanitarnyy tsentr, 2003.
3. Gashenko, A. V. (2004). *Vnutrishnofirmova Sistema Tsinnostey: Sotsialno-Filosofskiy Analiz [Intrafirm System of Values: Social and Philosophical analysis. Ph.D. thesis]*. Zaporizhzhya.
4. Derzhavna sluzhba v Ukrayini: Zbirnyk normatyvnykh aktiv (2002) [State Service in Ukraine]. Kyiv: Yurinkom Inter.
5. Kagan M. S. (1974). *Chelovecheskaya Deyatel'nost [Human Activity]*. Moscow: Politizdat.
6. Klimov, E. A. (1994). Obshechelovecheskie tsennosti glazami psikhologa-professioveda [Common human values as viewed by psychologist profession analyst]. *Psikhologicheskyy Zhurnal*, 4, 130–136.
7. Krasnoryadtseva, O. M. (2002). Problemy professional'nogo stanovleniya lichnosti v protsesse povysheniya kvalifikatsii. [The Issues of personality professional development during improving the qualification]. *Sibirskiy Psikhologicheskyy Zhurnal*, 16-17, 42–44.
8. Malinovskiy, V. Ya. (2009). *Derzhavne Upravlinnia. [State Management]*. 3rd edition. Kyiv: Atika.
9. Shaygorodskiy, Yu. (2010). Tsinnisni orientatsiyi osobystosti: formalizovana model tsil'nogo, bagatoaspektnogo analizu [Value orientations of personality: formalized model of the integral, mulifaceted analysis]. *Sotsialna Psikhologiya*, 1, 94–105.
10. Yaromich S. (2006). Organizatsiyna kultura derzhavnoyi sluzhby i imidzh derzhavnykh sluzhbovtiv [Organization culture of state service and the image of civil servants]. *Visnik NADU*, 1, 111–115.
11. Harding, S., Philips, O., Focarty, M. (1986). *Contrasting Values in Western Europe. Unity, Diversity, Change. The European Value Systems Study Group*. London: The Macmillian Press.

Rieko Matsuoka

National College of Nursing, Japan
rieiko.matsuoka@yahoo.com

DOES 'LANGUAGE' FORM OUR 'THOUGHT'?

Received March, 13, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted March, 22, 2014

Abstract. As early as 1799, Humboldt initiated to wonder the gravity of 'language'. Indeed, there exists much diversity in linguistic forms in human societies and, translation is necessary in order to share literary works, among different language users. During the process of translating culturally-colored discourse, some important features of a given society may well be revealed. As an empirical example, a script of rakugo, which is the traditional Japanese performance art of telling comic stories, is used as the data for analysis because rakugo can be regarded as a genre of natural, spoken Japanese discourse. In fact, Katz (as cited in Wardy, 2006) suggests that linguistic relativity threatens universal inter-translatability. In this study, focusing on zero personal pronouns, the notion of linguistic relativity is examined, related to the Japanese sense of self and the Japanese worldview that includes *seken* (life-world). This seems to reveal linguistic relativity (e.g., Humboldt 1999; Sapir 1921/2004) that different perspectives on reality often manifest themselves as specific features of language use in speech communities, as some empirical studies have been conducted, starting with Humboldt's original research (1999) on the Kawi language.

Keywords: *linguistic relativity, zero personal pronouns, low-context society, high-context society, seken (life-world), Japanese sense of self*

Мацуока Рієко. Чи формує мова нашу думку?

Анотація. Ще в 1799 році Гумбольдт здивував світ ідеєю «тяжіння мови». Існує велике розмаїття мовних форм в людському суспільстві, тому для того, аби про літературні твори однієї культури могли дізнатися представники іншої культурної спільності, потрібен переклад. Під час перекладу культурно-маркованого дискурсу розкриваються деякі важливі особливості певного суспільства. Матеріалом для дослідження використано сценарій ракуго – японського літературного й театрального жанру, що представляє мистецтво виконання гумористичних оповідань. Ракуго можна розглядати як жанр природного, розмовного японського дискурсу. Дж. Кац припускає, що існування лінгвістичної відносності стає на заваді всебічному універсалізму перекладності. Це дослідження зосереджує увагу на нульових особових займенниках, при цьому розкривається поняття лінгвістичної відносності в контексті японського самовідчуття і світогляду японців, яке включає в себе поняття *seken* (життєвий світ). Лінгвістична відносність, в розумінні Гумбольдта, Сепіра радше виявляється в розмаїтті точок зору, особливостях використання мови в мовленні конкретних спільнот. Прикладом цьому можуть слугувати деякі емпіричні дослідження, починаючи з оригінальних досліджень Гумбольдтом мови Каві.

Ключові слова: *лінгвістична відносність, нульові особові займенники, низько-контекстуальна культура, висококонтекстуальна культура, seken, сприйняття свого «я» японцем.*

Мацуока Рієко. Формирует ли язык нашу мысль?

Аннотация. Еще в 1799 году Гумбольдт удивил мир попыткой задуматься над притяжением «языка». Существует большое разнообразие языковых форм в человеческом обществе, поэтому для того, чтобы о литературных произведениях одной культуры могли узнать представители другой культурной общности необходим перевод. В процессе перевода культурно-маркированного дискурса раскрываются некоторые важные особенности данного

общества. В качестве материала для исследования использован сценарий ракуго, являющийся японским литературным и театральным жанром, представляющим искусство исполнения юмористических рассказов. Ракуго можно рассматривать как жанр естественного, разговорного японского дискурса. Дж. Кац предполагает, что существование лингвистической относительности становится препятствием для всестороннего универсализма переводимости. Данное исследование сосредоточивает внимание на нулевых личных местоимениях, при этом раскрывается понятие лингвистической относительности в контексте японского самоощущения и мировоззрения японцев, которое включает в себя понятие *seken* (жизненный мир). Лингвистическая относительность в понимании Гумбольдта, Сэпира скорее проявляется в многообразии точек зрения, особенностей использования языка в речи конкретных языковых общностей. Примером этому могут послужить некоторые эмпирические исследования, начиная с оригинальных исследований Гумбольдтом языка Кави.

Ключевые слова: лингвистическая относительность, нулевые личные местоимения, низкоконтекстуальная культура, высококонтекстуальная культура, *seken*, восприятие своего «я» японцем.

Theoretical background

Linguistic Relativity

Based on Humboldt's argument of internal speech and language that engenders thought (e.g., Humboldt 1999), Sapir and Whorf established the hypothesis of linguistic relativity (Lucy 1997). Although the linguistic relativity hypothesis (Sapir 1921/2004; Whorf 1956) has failed to acquire sufficient support, as Davies (1998) has pointed out, both theoretical (Slobin 1996, 2003; Lucy 1996) and empirical (Davies 1998; Ozgen and Davies 2002; Wassmann and Dasen 1998; Boronditsky 2001; January and Kako 2007) research has been conducted in order to determine the degree to which linguistic relativity may apply. As Pinker (1995/2007) has stated, the notion of language has gained people's attention, and the relationships between language, thought, culture, and reality have been of great interest.

Wardy (2006) stated that cultural differences produce incommensurable conceptual frameworks, because language affects how people perceive their reality and language coerces thought. Lucy (1992) explicated that language is a reflection of culture, citing Boas, the predecessor of Sapir, and argued for the psychic unity of mankind and for a notion of distinct cultures. Boas' position is reflected in the following three robust propositions: (1) languages classify experience, (2) different languages classify experience differently, and (3) linguistic phenomena are unconscious in character, apparently because of their highly automatic production. Boas' essential view is that linguistic classifications reflect, but do not dictate thought. Lucy (1997) also argued that language could be a dependent variable of thought.

On the other hand, Sapir (1921/2004) postulated that language, race, and culture are not necessarily correlated, but there must be some relation between language and culture and between language and some intangible aspect of race, and that language and our thoughts are inextricably interwoven. Sapir also argued that human beings do not live alone in the objective world, nor do they live alone in the world of social activity as it is ordinarily understood. Rather, they are very much at the mercy of the particular language that has become the medium of expression for their society (Spier, Hallowell, & Newman 1941). In fact, the «real world» is to a large extent

unconsciously built up on the language habits of the group. Sapir elaborates on Boas' arguments and claims we anticipate or read experience in terms of language categories which, by virtue of their abstraction and elaboration in the linguistic process, no longer correspond to experience in a direct way. According to Handler (1986), Sapir saw a dialectical interaction of creative personalities and cultural forms, and of expression and tradition, and added that the human mind craves relationships.

Whorf (1956) extended Sapir's ideas, based on the work he carried out with American Indian languages. He suggests that the relationship between language and culture is not simply based on predisposition but is a deterministic one. In his view, the world is viewed differently by speakers of different languages because their languages differ structurally (Wardhaugh 1986). In Whorf's view, therefore, language determines how we perceive and organize the world around us. Whorf argued that language shapes culture and reflects the individual actions of people. Therefore, language shapes a person's view and influences thoughts. People who speak different languages may perceive reality and think differently, because categories and distinctions encoded in one language are not necessarily available in another.

Boas, Sapir, and Whorf agree that language is classificatory, isolating, and organizing elements of experience. Their theory posits that language determines the way people perceive the world and think, something that is called linguistic determinism. In the softer version, their theory has been interpreted as saying that people who speak different languages perceive reality and think differently, because categories and distinctions encoded in one language are not necessarily available in another, which is so-called linguistic relativity. Indeed, this deterministic view of language has been criticized; however, their theory reflects the nature of language and explains the difficulties that translation work entails.

Bloomfield (1923), on the other hand, suggested that we should study people's habits of language—the way that people talk—without bothering about the mental processes that we may conceive of as underlying or accompanying these habits. Bloomfield adds that Sapir's presentation deals with the actualities of language rather than with any hypothetical, mental phenomena.

Empirical studies

Whorf (1956) argued that language manifests basic features that impact on human thought. This is based on research into the Hopi language, for example, into how it treats time. After long, careful study and analysis, the Hopi language is seen to contain no words, grammatical forms, constructions, or expressions that refer directly to what we call «time», or to the «past», «present», or «future», or to concepts of being «enduring» or «lasting». Therefore, Whorf argues, it would be difficult for a Hopi and an English-speaking physicist to understand each other's thinking about time (Carroll, as cited in Spier, Hallowell & Newman, 1941).

As another example, a case study of conditionals by Wardy (2006) supports Whorfian linguistic relativity. Wardy (2006) concluded that abstract thought which

springs from hypothetical reasoning does not come easily to Chinese people because of the lack of conditionals in the Chinese language.

A more recent study about conceptions of time by Boronditsky (2001) conducted experiments to examine the differences between Mandarin and English speakers, with results that supported linguistic relativity hypothesis. However, her research was refuted by January and Kako's (2007) study, which replicated Boroditsky's (2001) study. The discrepancy in their studies is due to the fact that Boroditsky's participants were native speakers of English and Mandarin while January and Kako's were native speakers of English and bilingual speakers of Mandarin.

In the area of color recognition, Davies (1998) and Ozgen and Davies (2002) conducted a cross-cultural investigation on language and color perception and found that some differences exist in color perception associated with differences in language. Earlier on, Lucy and Shweder (1979) had presented Whorf's contribution in their study on color memory. These studies support linguistic relativity with some universalism.

On the other hand, Lowie (1923) showed how the human mind has arrived at the same form of expression in two historically unconnected regions, using the example of some noteworthy parallels between Taklma and Greek regarding similar morphologies. In the same way, Tatara and Yagihashi (2007) argued that human recognition of physicality is universal and is beyond differences in language. Once it has been represented in the form of language, cultural factors then start to intervene. It is, therefore, effective to compare cultural constituents as well as linguistic homology when analyzing humans. By the same token, Pinker (1995/2007) has taken a position opposing the notion that language shapes our worldview; instead, our mind shapes and constructs our language.

Rakugo study

High-Context vs. Low-Context

Hall (1976) dichotomized societies based on the notion of high-context and low-context. As an example, in a high-context society, such as Japan, very little is said to be coded in language messages because most of the information is believed to be already known, whilst in a low-context society, such as the USA, many more things may have to be explicitly expressed than would be the case in Japanese. If presuming how much needs to be uttered is also regarded as a linguistic activity, this concept can be interpreted as a part of a wider framework of linguistic relativity. Based on this, the process of translating works between Japanese and English would require adjustment.

Seiken

Abe (2001) established the notion of *seiken* as a concept of life-world similar to that postulated by Husserl. Abe (2001) warned that the notion of individuals in Japan is clearly different from that in Western contexts, because individuals in Japan need to be viewed in the framework of *seiken* and, indeed, such individuals cannot be liberated from *seiken*. His definition of *seiken* focuses on the dynamism among the members of a community, starting with family members, and he adds that each individual has a different *seiken*. He also explains that *seiken* is not produced, but is

simply existent wherever you are. Furthermore, he elaborates that in modern societies we are expected to live where time and space are quantitative, but in reality we should be aware that our worlds are not so precisely quantitative, but are subjective. Therefore, we need to admit the fact that we live in *seken*, which is a given.

Based on Abe (2001), Sato (2001/2007) elaborated the notion of *seken* using some criminal cases in order to indicate how seriously and powerfully *seken* has been regarded even in judicial matters. Furthering Abe's account of *seken*, he labels *seken* as subjectivity in phenomenology. Sato (2001/2007) also explicated the gravity of *seken* for Japanese people based on the fact that even morals and ethics are constructed within the framework of *seken*. He suggests that the Japanese do not have a sense of self without the notion of *seken* because *seken* is embedded within each individual, which is different from the case of westerners. As a result, he warns that the more individualistic Japanese try to become, the more oppressive they become.

Japanese Sense of Self

Lebra (2004) clarified how the Japanese construct their sense of self, using opposition logic and contingency logic. Following opposition logic, in the process of constructing a Western sense of self, subject and object are sharply differentiated based on the principle of the subject-object dichotomy. Citing the Geertz definition of the Western self, she explicates that the Western self is externally bounded in opposition to the other or non-self world, and is internally integrated into a whole with one's own center. In contrast to opposition logic, Lebra proposes contingency logic, where the subject and object share the same space. In contingency logic, the way of looking at the subject and object, or the self and other, there is no self without the other, an operation that Lebra (2004) named «binding». She further discusses the nature of this contingency logic in constructing the sense of self among the Japanese, as is revealed in their language where zero personal pronouns are ubiquitous.

Findings from Rakugo translation

In the original Japanese script, there are 28 cases (51.8 %) of zero first-person pronouns and 26 cases (48.2 %) with explicit first-person pronouns, out of a total of 54 cases. This means that the first-person pronouns are omitted in more than half the cases in the *rakugo* script. There are 32 cases altogether and 18 cases (56.3 %) have zero second-person pronouns while 14 cases (43.7 %) have uttered second-person pronouns. In contrast to the cases of the first-person pronouns, explicit second-person pronouns are not acceptable in natural Japanese. In fact, there are different types of pronouns in Japanese which correspond to the English «you»; however, the most common pronoun *anata* or *anta* is sometimes regarded as derogative (Lydia Sugawara, personal communication, 2007, August). Instead of pronouns, people's names or social positions or roles are used. Watanabe (2007) pointed out that the deictic center moves to the social world by addressing the second person with his/her social role or status.

Discussion

Regarding the first-person pronoun omission, the first explanation may be made using the notion of high-context and low-context society (Hall 1976). Based on the

notion of the typical high-context society, Japanese people may be economical with the length of the utterance when the information is regarded as obvious. In the case of first-person pronouns, when the individual talks about himself/herself, listeners should know about whom that individual is talking. Therefore, the first-person pronouns are not supposed to be uttered, especially in the culturally-colored *rakugo* discourse. Second, the theory of linguistic relativity may explain this phenomenon. Based on linguistic relativity, language may classify experience, reflect action, and shape a person's worldview. Thus, the linguistic system of Japanese that allows its speakers to omit first-person pronouns may classify their experiences, reflect their actions and shape their worldview (Whorf 1956). It is consequently hypothesized that Japanese people perceive their existence, in Kuwayama's (1992) terms, in a less self-centered and other-reference oriented way. This interpretation seems to be in accordance with Sato's (2001/2007) argument that the Japanese cannot construct the self without the notion of *seken*.

Regarding the second-person pronouns, the omission of second-person pronouns predominates in the interrogative utterances. As with the omission of the first-person pronouns, the notion of high context (Hall 1976) may provide an interpretation for this linguistic phenomenon. In the dialogic interaction, interrogatives are obviously directed towards the second person in general. Therefore, in Japanese, where fewer utterances are preferred and a lot of information is presumed to be known, second-person pronouns are unlikely to be uttered. The common pronoun of *anata* and *anta*, which are less formal versions of *atata*, are sometimes regarded as derogative, as has been pointed out by Lydia (personal communication, 2007, August), a Peruvian living for a long time in Japan. In the *rakugo* script used for the present study, in addition, the Nepalese characters show negative reactions when referred to as *anta*. Instead of using the second-person pronouns, Japanese people use the person's name or their social roles or statuses, such as *oneechan* («big sis»). As posited by Watanabe (2007), using social roles in addressing the second person may change the deictic center of the social world.

Lebra's (2004) notion of having two sides of being in one individual, that is, the «subject I» and «object me», may explain the positionality of the interlocutors, which validates the theory of linguistic relativity. More specifically, using the person's name or social role reveals the way in which Japanese people situate themselves in dialogic interaction, which means that language influences perception of the world.

Lastly, zero pronouns in both the first and second persons may affect the way of constructing the Japanese sense of self, which is based on contingency logic according to Lebra (2004), in orchestration with the powerful effects of *seken* (Abe 2002; Sato 2001/2007). These findings may support the linguistic relativity hypothesis. It must be noted that there are other languages with zero pronouns; however, they have different linguistic features. For instance, Latin languages such as Spanish have inflections which suggest the pronouns. There have been some studies on zero pronouns (e.g., Chaudhary 2003) that analyze the relationship with

the construction of the sense of self. Chaudhary investigates the case of Hindi and discusses how zero pronouns are related to their concept of self. Here, in this study, zero pronouns in the *rakugoscript* may be considered to influence the way in which the Japanese construct their sense of self, requiring the involvement of *seken*, the life-world. In addition to *seken*, Japanese spoken discourse may shed some light on 'uncertainty', which may require 'epistemicity', through zero pronouns, to promote a certain degree of politeness (cf. Ohta 1991). This interpretation may justify linguistic relativity. As Humboldt believes, since there are diverse linguistic forms, language affects how human beings think (Adler 2009).

References

1. Abe, Kinya. (2001). *Academia and [seken] (Gakumon to [seken]: 学問と「世間」)*. Tokyo: Iwanami.
2. Adler, G. J. (2009). *Wilhelm Von Humboldt's Linguistical Studies*, BiblioBazaar.
3. Bloomfield, L. (1922). Review of language. *Classical Weekly*, 15, 142-143.
4. Boronditsky, L. (2001). Does language shape thought?: Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1-22.
5. Chaudhary, N. (2003). Speaking the self into becoming? *Culture & Psychology*, 9(4), 471-486.
6. Davies, I. R. L. (1998). A study of colour grouping in three languages: A test of the linguistic relativity hypothesis. *British Journal of Psychology*, 89, 433-452.
7. Hall, E. (1976). *Beyond culture*. Garden City, New York: Anchor Press.
8. Handler, R. (1986). The aesthetics of Sapir's language. In: *New perspectives in language, culture, and personality*, William Lowan, Michael. K. Foster, and E. F. K. Koerner, Eds. Amsterdam: John Benjamin.
9. Humboldt, W. von. 1999. *On Language: on the diversity of human languages construction and its influence on the mental development of the human species*. Cambridge University Press.
10. January, D., Kako, E. (2007). Re-evaluating evidence for linguistic relativity: Reply to Boroditsky (2001). *Cognition*, 104, 417-426.
11. Kuwayama, T. (1992). The reference other orientation. In: *Japanese sense of self*, Nancy R. Rosenberger, Ed. New York: Cambridge University Press, 121-151.
12. Lebra, S. T. (2004). *The Japanese self in cultural logic*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
13. Lowie, R. H. (1923). Review of language. *American Anthropologist*, 25: 90-93.
14. Lucy, J. A. (1992). *Language diversity and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Lucy, J. A. (1997). Linguistic relativity. *Annual Review of Anthropology*, 26: 291-312.
16. Lucy, J. A. and Shweder, R. A. (1979). Whorf and his critics: linguistic and nonlinguistic influences on color memory. *American Anthropologist, New Series, Vol. 81(3)*, 581-615.
17. Ohta, A. S. (1991). «Evidentiality and politeness in Japanese.» *Issues in applied linguistics* 2(2), 211-238.
18. Ozgen, E., Davies, I. (2002). «Acquisition of categorical color perception: A perceptual learning approach to the linguistic relativity hypothesis.» *Journal of Experimental Psychology*, 131(4), 477-493.
19. Pinker, S. (1995/2007). *The language instinct: How the mind creates language*. N.Y.: Harper Perennial.
20. Sapir, E. (1921/2004). *Language: An introduction to the study of speech*. N.Y.: Harcourt, Bruce & Company.

21. Sato, N. (2001/2007). *Phenomenology of [seken]* [Seken no genshoogaku (「世間」の現象学)]. Tokyo: Seikyusha.
22. Slobin, D. I. (1996). From «thought and language» to «thinking and speaking.» In: *Rethinking Linguistic Relativity*, John. J. Gumperz, and Steven. C. Levinson, Eds. Cambridge: Cambridge University Press. 70-96.
23. Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity.» In *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, D. Gentner, and S. Goldin-Meadow, Eds. Cambridge, M.A.: MIT Press, 157-192.
24. Spier, L, Hallowell, A., Newman, S. (1941). *Language, culture, and personality: Essays in memory of Edward Sapir*. Menasha, Wis.: Sapir Memorial Publication Fund.
25. Tatara, N., Yagihashi, H. (2007). The interface of cognition and language – From linguistic relativity. [Ninchi to gengo no setten–Gengosoutaironwokangaeru] *Journal of Human Linguistics*, 6, 10-14.
26. Wardhaugh, R. (1986). *An introduction to sociolinguistics*. Malden, M.A.: Blackwell.
27. Wardy, R. (2006). *Aristotle in China: Language, categories and translation*. London: Cambridge University Press.
28. Wassmann, J., Dasen, P. (1998). Balinese spatial orientation: Some empirical evidence of moderate linguistic relativity. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 4(4), 689-711.
29. Watanabe, K. (2007). Discourse analysis of the first executive meeting for international merging: from the perspective of indexicity in addressing forms. [Kokusai gappeikigyo no daiikkaitorishimariyakukai no danwabunseki: Yobikakekeitai no shihyousei no shitenkara]. *Journal of Human Linguistics*, 6, 15-18.
30. Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. Cambridge, M.A.: MIT Press.

**Алла Мусієнко,
Тетяна Тихонова**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка
cel@univ.kiev.ua

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ КЕРУВАННЯ ПРОЦЕСАМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ

Received March, 16, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted March, 28, 2014

Анотація. Статтю присвячено проблемі розвитку навичок аудіювання в навчальному процесі з вивчення іноземної мови. Автори діляться досвідом використання допоміжних психолого-методичних засобів; серед них тести, опитувальники, шкали діагностики та самодіагностики. Надано докладні пояснення щодо конструкції, можливих методичних прийомів та організаційних аспектів «Шкали діагностики та самодіагностики рівня аудіювання іншомовного тексту». Шкала самооцінки сприйняття і розуміння іншомовного тексту забезпечує викладача об'єктивними відомостями про рівень розвитку цієї навички в групі загалом та в кожного студента зокрема і є засобом залучення в процес слухання, допомагає правильно диференціювати й оцінювати навички та вміння членів групи, що, у свою чергу, стимулює розроблення і використання різноманітних методів і прийомів навчання аудіювання, тобто до

індивідуалізації процесу навчання в умовах спільної групової навчально-пізнавальної діяльності, а отже, досягнення спільно-розподіленої навчальної ефективності. Застосування опитувальників на зразок «Ваше вміння слухати», а також тесту «Ступінь комунікативного контролю» англійською мовою під час цілеспрямованого навчання аудіюванню на заняттях з іноземної мови сприяють удосконаленню навичок контролю за власним мовленням і мовленнєвою діяльністю партнера. Автори пропонують низку методів та прийомів, які були апробовані в їхніх вишах на заняттях з англійської мови, та продемонстрували позитивний результат.

Ключові слова: *навички аудіювання, діагностика, самооцінка, комунікативний контроль, психолого-педагогічні засоби.*

Musiyenko, Alla, Tykhonova, Tetiana. Psychological and Pedagogical Means of Monitoring the Development of Listening Skills.

Abstract. The article deals with the problem of the development of listening skills at the lessons of foreign languages. A range of methods and techniques is proposed. The authors share their experience in the sphere of usage the supplementary methods such as questionnaires, scales of diagnostics and self-diagnostics, psychological tests, etc. “Diagnostic and self-diagnostic scale of listening skills”, its structure and different ways of teaching techniques are given. This scale provides a teacher with the objective data of listening skill development of each student and group as a whole. This method helps to involve each student into the listening task, stimulates an adequate differentiation and assessment of one’s listening skills. In its turn it stimulates the development and implementation of different teaching techniques. It leads to individual and group effectiveness. Such questionnaires as “Are you a good listener?” and “Level of your communicative control” may be a good stimulus for conscious speaking control. These techniques were used for foreign language teaching and proved to be efficient.

Keywords: *listening skills, diagnostics, self-assessment, communicative control, psychological and pedagogical means.*

Мусиенко Алла, Тихонова Татьяна. Психолого-педагогические методы управления процессами формирования навыков аудирования.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития навыков и умений аудирования в процессе обучения иностранному языку. Авторы делятся опытом применения вспомогательных психолого-методических приемов; в том числе тестов, опросников, шкал диагностики и самодиагностики. Приводятся подробные объяснения относительно конструкции, возможных методических приемов и организационных аспектов «Шкалы диагностики и самодиагностики уровня аудирования текста». Шкала самооценки восприятия и понимания иноязычного текста обеспечивает преподавателю объективные сведения об уровне развития данного умения у группы в целом и у каждого студента в частности и является способом вовлечения каждого в процесс слушания, помогает правильно дифференцировать и оценивать навыки и умения членов группы, что, в свою очередь, стимулирует разработку и использование различных методов и приемов обучения аудированию, то есть стимулирует к индивидуализации процесса обучения в условиях групповой учебно-познавательной деятельности. Использование таких опросников, как «Ваше умение слушать», а также теста «Степень коммуникативного контроля» на английском языке в процессе целенаправленного процесса обучения аудированию на занятиях по иностранному языку способствуют совершенствованию навыков контроля за собственной речью и речевой деятельностью партнера. Авторы предлагают ряд методов и приемов, которые были апробированы в их вузе на занятиях по английскому языку и показали положительные результаты.

Ключевые слова: *навыки аудирования, диагностика, самооценка, коммуникативный контроль, психолого-педагогические приемы.*

Вступ

Сьогодні питання про вміння слухати та дослухатися одне до одного, розуміти різні позиції людей, груп, партій і навіть країн набуло надзвичайної ваги. Навички та вміння слухати, дослухатися, отримувати адекватну інформацію є універсальні й поширюються як засіб спілкування на будь-яку мову. Пріоритетність аудіювання в усному спілкуванні зумовлюють такі чинники (Bubnova 2007):

1) *інструмент усного спілкування*. Аудіювання – невід’ємна частина усного діалогічного спілкування;

2) *інформативність*. Як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, аудіювання є засобом отримання інформації;

3) *професійна значущість*. Слухання – засіб набуття багатьох професійних знань;

4) *спонтанність*. Якщо до усного виступу можна підготуватися, наприклад, створивши опору у вигляді письмового тексту, то до аудіювання готує увесь попередній досвід формування компетенції в аудіюванні.

Саме тому автори пропонують звертати особливу увагу на розвиток умінь аудіювання в навчальному процесі. Пропонується низка методів і прийомів, які можуть бути застосовані на заняттях з іноземної мови для цілеспрямованого розвитку навичок аудіювання.

Аудіювання та його контроль досліджували вітчизняні й зарубіжні психологи, педагоги з погляду психологічних, фізіологічних особливостей процесу, а також як один із методів навчання іноземної мови. Ю. Комаров, Д. Вілс, М. Алан досліджували використання відеоматеріалів для формування навичок аудіювання (Bubnova 2007: 5).

Концепцію слухового потоку під час вивчення іноземного мовлення описали в своїх роботах Г. Міллер та Г. Хейсе для позначення суб’єктивної інтерпретації послідовності звуків, що інтерпретуються як одне ціле (Gambler&Gambler 1987). Серед сучасних вітчизняних учених, які присвятили свої розвідки безпосередньо проблемі формування навичок аудіювання можна відзначити Л. А. Боженко, А. П. Мусиенко, Н. Н. Обозова, Т. Б. Тихонову, Г. В. Щокіна та ін. (Bozhenko et al. 1989; Obozov&Shchokin 1990).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й розробити ефективну методіку навчання англійської мови студентів засобами формування навичок аудіювання.

Аудіювання – це сприйняття (тобто слухання плюс розуміння) мови на слух. Аудіювання – активний мисленнєвий процес, який передбачає творче комбінування навичок і їх активне використання в процесі пізнання, розуміння і дешифровки в нашому випадку іноземних мовленнєвих текстів (3). Як допоміжний методичний засіб ми запропонували й апробували «Шкалу діагностики і самодіагностики аудіювання іншомовного тексту». Конструкція її така:

Перший рівень – слухаю, але не розумію, про що йдеться ($\leq 20\%$).

Другий рівень – слухаю, розумію загальний зміст (приблизно 30–40%).

Третій рівень – слухаю, розумію, оцінюю, аналізую зміст (60–70%).

Четвертий рівень – слухаю, усе розумію, можу взяти участь у мовленнєвій діяльності, пов'язаній із даним текстом (фрагментом) (90–100 %).

Методи дослідження

Методично організація спільної групової навчальної роботи з аудіювання проводять таким чином: викладач дає завдання студентам за цією шкалою визначити власний рівень сприйняття та розуміння мовленнєвого іноземного тексту. Це стимулює усвідомлену участь студентів у цьому виді навчальної діяльності. Після прослуховування студенти мовою баскетбольного рефері показують, піднімаючи вгору один, два, три, чотири пальці, власний рівень розуміння тексту. Це не забирає часу, не збиває темпу й ритму заняття. Викладач у вигляді оперативного зворотного зв'язку одержує диференційовану оцінку групового розуміння тексту і відповідно до цього будує роботу в групі.

Використання такої шкали дає можливість розв'язати низку завдань. З погляду діагностики, вона дає змогу визначити середній рівень розвитку цього вміння у конкретній групі, рівень кожного члена групи, що в свою чергу підказує викладачеві, якої складності тексти слід пропонувати аудиторії, чи правильно підібрано усний текст, які основні труднощі групи загалом і кожного її члена зокрема. Ці складнощі не є однаково вагомими на різних етапах конкретного фрагменту навчальної діяльності. Для їх усунення слід визначити, які навички аудіювання є метою навчання. Вони можуть бути такі: підсвідомо розрізняти форми слів, словосполучень, граматичних структур і конструкцій на слух; передбачити синтаксичні структури і розвивати обсяг слухової пам'яті; розуміти мову нормального темпу; розуміти зміст; розуміти різнохарактерні тексти (описові, футбольні, діалоги); розуміти різножанрові тексти (наукові, публіцистичні, художні тощо).

Звісно, усі вони тісно пов'язані між собою і змінюють ступінь своєї значимості залежно від етапу й мети навчання. Шкала також дає можливість оперативно контролювати рівень заглиблення в процес аудіювання. До того ж контроль цей усвідомлений і багатосторонній: індивідуальний, самоконтроль студента; груповий та експертний із боку викладача. Викладач має змогу проводити вчасну корекцію педагогічних прийомів із погляду психолого-педагогічного змісту, а також правильно й ефективно маніпулювати інтенсивністю подання навчального матеріалу (Bubnova 2007).

Перший етап можна умовно назвати рефлексивно-діагностичним. Його основна мета: для студентів – самим визначити власний рівень розуміння прослуханого тексту; для викладача – проаналізувати рівень уміння кожного студента і групи загалом, щоб визначити подальшу стратегію використання нетрадиційних методів. Розглянемо окремі приклади (Bozhenko et al. 1989: 4).

Якщо більшість студентів виявилася на першому рівні, то текст надто складний для цієї аудиторії, і викладач поки ще погано уявляє собі рівень розвитку цього вміння у своїх учнів. Якщо всі виявилися на четвертому рівні, то запропонований текст надто простий.

У разі, коли переважна більшість студентів виявилася на першому рівні, викладач має пояснити нові слова, конструкції і, можливо, замінити аудіювання прочитанням і аналізом того самого тексту. Другий етап ми визначаємо як адаптивно-розвитковий. Його основна мета для студента максимально окреслити коло інформації, яку він не розуміє; для викладача – активно сприяти визначенню кожним студентом кола його труднощів і забезпечити їх подолання. Наприклад, якщо кілька студентів виявилось на першому рівні – це підкаже викладачеві, які ефективні індивідуальні завдання потрібно застосувати і для групової роботи, і для самостійної роботи.

Студенти, які виявилися на другому рівні, можуть продуктивно відповідати на запитання за змістом тексту.

Студенти третього рівня – аналітичні запитання, студенти четвертого стисло переповідали текст, уточнювати деталі змісту тощо. Отже, відповівши на різні запитання, обговоривши текст, пропонується вдруге прослухати текст. Студенти знову діагностують свій рівень розуміння, а викладач у вигляді оперативно-зворотнього зв'язку отримує дані про зрушення в розумінні групою загалом чи окремим студентом у процесі спільної навчально-пізнавальної діяльності.

Третій – прикінцеві роботи. Психологічний зміст етапу можна визначити як креативне мовленнєво-мисленеве творення. Його основна мета для студента – активне використання отриманих мовних знань у новій смисловій ситуації і перехід до нових елементів розуміння іншомовного тексту; для викладача – знайти доцільну мотиваційну форму організації смислової ситуації, яка стимулює креативні ефекти. Наприклад, скласти оповідання, сценарій за мотивами, розіграти сценку, викласти зміст із погляду героя (антигероя). Найслабкішим студентам у цьому виді роботи можна дати зорову опору, тобто текст. Решта студентів, беручи участь в обговоренні тексту, отримуючи додаткову інформацію і пояснення від своїх більш підготовлених співучнів, можуть успішно впоратися із завданням.

Коли аудиторія опанує таку адаптовану самодіагностику, аудіювання можна присвятити більше навчального часу, організувавши систему вправ так:

Перший етап – досить прості, але цікаві та веселі за змістом тексти. Перевірка загальна: у чому суть комічної ситуації, прокоментувати гру слів тощо.

Другий етап – більш складні й довші тексти. Перевірка коротка: відповідями «так», «ні» студент стверджує або відхиляє відповідність і правильність пропонованої сентенції тексту. Запитання можуть бути сформульовані і усно, і письмово.

Третій етап – ще складніші тексти, але допустимі для цієї групи. Робота ведеться за наведеним вище планом.

Процедура дослідження та обговорення результатів

Шкала самооцінки сприйняття і розуміння іншомовного тексту забезпечує викладача об'єктивними відомостями про рівень розвитку даної навички в групі загалом й у кожного студента зокрема і є засобом залучення кожного в процес слухання, допомагає правильно диференціювати й оцінювати навички та уміння

членів групи, що, у свою чергу, стимулює розроблення і використання різноманітних методів та прийомів навчання аудіювання, тобто до індивідуалізації процесу навчання в умовах спільної групової навчально-пізнавальної діяльності, а отже, досягнення спільно-розподіленої навчальної ефективності.

Можна також запропонувати англomовний текст на зразок «Уміння слухати», де слухання трактують як одну з основних навичок комунікативної компетенції, виділяють основні характеристики слухання, описують типові помилки слухання і шляхи вдосконалення цієї навички. Ми використали тест (англійською мовою) «Ваше вміння слухати», який складається з десяти запитань:

1. Чи намагаєтеся Ви згорнути бесіду, якщо тема чи співрозмовник Вам не цікаві?
2. Чи дратує Вас манера вашого партнера зі спілкування?
3. Чи може невдалий його вираз спровокувати Вас на різкість чи грубість?
4. Чи уникаєте Ви починати розмову з невідомою чи маловідомою Вам людиною?
6. Чи удаєте Ви, що уважно слухаєте, а самі думаєте зовсім про інше?
7. Чи змінюєте Ви тон, голос, вираз обличчя залежно від того, що говорить Ваш співрозмовник?
8. Чи змінюєте тему розмови, якщо він торкнувся неприємної для Вас теми?
9. Чи зауважуєте співрозмовникові, якщо в його мові трапляються неправильно сказані слова, назви, якщо він уживає вульгаризми?
10. Чи буває у Вас поблажливо-менторський тон із відтінком зневаги та іронії щодо того, з ким Ви говорите?

Відповіді слід оцінювати: «майже завжди» – 2 бали; «здебільшого» – 4 бали; «інколи» – 6 балів; «зрідка» – 8 балів; «майже ніколи» – 10 балів. Якщо Ви набрали понад 62 бали, то Ви слухач «вище середнього рівня» (Bozhenko et al. 1989: 180).

На заняттях ми також використовували тест «Контроль спілкування», мета якого – дати можливість кожному студентові порівняти результати тесту з власними уявленнями про ступінь розвитку свого комунікативного контролю і вміння слухати. Викладач має змогу порівняти власне уявлення про ступінь розвитку комунікативного контролю і вміння слухати студентів із результатами тесту і їхніми власними уявленнями. Групове обговорення результатів тестів відбувається плідно й цікаво. Наводимо тест «Ступінь комунікативного контролю» (треба підкреслити «так», якщо Ви згодні, або «ні», якщо не згодні)

1. Мені важко наслідувати інших людей. Так. Ні.
2. Я б міг за нагоди вдати дурня, щоб привернути увагу або потішити оточення. Так. Ні.
3. Я міг би стати непоганим актором. Так. Ні.
4. Іншим людям інколи видається, що я переживаю глибше, ніж це є насправді. Так. Ні.
5. У товаристві я рідко буваю в центрі уваги. Так. Ні.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми часом поведжуся зовсім інакше. Так. Ні.

7. Я можу обстоювати тільки те, у чому переконаний. Так. Ні.

8. Щоб мати успіх у справах та стосунках із людьми, прагну поводитися відповідно до їхніх сподівань. Так. Ні.

9. Я можу бути дружелюбним із тими, кого зневажаю. Так. Ні.

10. Завжди такий, яким видаюся. Так. Ні.

Нарахуйте собі по одному балу за відповідь «ні» на перше, п'яте, сьоме запитання і за відповідь «так» – за решту. Підрахуйте суму балів. Якщо Ви щиро відповідали на запитання, то про Вас можна сказати таке:

0 – 3 бали

У Вас низький комунікативний контроль. Ваша поведінка стабільна, і Ви не вважаєте за потрібне її змінювати залежно від ситуації. У діалозі Ви здатні до щирого саморозкриття. Деякі люди вважають Вас «не дуже зручним» у спілкуванні через Вашу прямолінійність.

4 – 6 балів

У Вас середній комунікативний контроль. Ви щирі, але стримані у своїх емоційних проявах. Слід більше рахуватися з тими, з ким контактуєте.

7 – 10 балів

У Вас високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, глибоко реагуєте на зміну ситуації і навіть можете передбачити враження, яке справляєте на людей.

У разі цілеспрямованого навчання аудіювання на заняттях з іноземної мови відзначається вдосконалення навичок контролю за мовленнєвою діяльністю партнера, самоконтролю власного мовленнєвого творення, відбувається адаптація до різного темпу мовлення, а також підвищується темп мовлення самого суб'єкта вивчення іноземної мови.

Висновки

Наведені психолого-педагогічні засоби були апробовані у вищих навчальних закладах та засвідчили позитивні результати. Запропоновані засоби забезпечують викладача об'єктивними даними щодо рівня розвитку навичок аудіювання групи загалом та кожного окремого студента, допомагають залучити до активного слухання та розширюють арсенал психолого-педагогічних і методичних методів та засобів. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні методик формування навичок аудіювання галузевого спрямування.

Література

References

1. Bozhenko, L. A., Musiyenko, A. P., Tikhonova, T. B. (1989). Metodicheskie rekomendatsii po ispolzovaniyu igr i igrovyyh situatsiy pri obuchenii inostrannomu yazyku [Guidelines on the use of games and game situations when learning a foreign language]. Kyiv: Kyiv State University.
2. Bubnova, D. V. (2007). Metodyka navchannia dilovogo spilkuvannia anhliyskoyu movoyu studentiv starshyh kursiv vyshchyyh tehnichnyh navchalnyh zakladiv. Ph.D. thesis [Guidelines teaching business communication in English students of higher technical educational institutions]. Kyiv.
3. Gamble, T. K., Gamble, M. (1987). Communication Works. New York: Random House.
4. Obozov, N. N., Shchokin, H.V. (1990). Psiholohiya raboty s liudmi. Soviety rukovoditeliu. [Psychology of working with people. Chief Executives Board]. Kyiv: Vydavnytstvo Politychnoyi Literatury Ukrainy.

Юлія Нуртаєва

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди
nurtaeva_j@ukr.net

ПРОБЛЕМИ МЕХАНІЗМІВ ВНУТРІШНЬОГО МОВЛЕННЯ У ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІЙ СПАДЩИНІ М. І. ЖИНКІНА

Received March, 14, 2014; Revised March, 19, 2014; Accepted March, 25, 2014

Анотація. Стаття присвячена аналізу робіт відомого вітчизняного психолінгвіста М. І. Жинкіна, у яких висвітлено розвиток внутрішнього мовлення людини, його своєрідність як виду мовленнєвої діяльності та питання кодових переходів у ньому. Уявлення М. І. Жинкіна про внутрішнє мовлення людини і його механізми основне в розробленні проблематики мовленнєвої діяльності. Співвідношення мислення і мови як засобу здійснення мовленнєвої діяльності вперше докладно розглянув саме М. І. Жинкіним. У своїй концепції він використовує категорію-поняття «код» як базову, вважає, що кодом можна назвати знакову систему позначень, отже, з огляду на це, мова є кодом, а також системою матеріальних сигналів, у яких мова може бути реалізованою (сигналів видимих, відчутних). Внутрішньому мовленню, за М. І. Жинкін, притаманний набір стандартних граматичних правил і навіть алфавіт лексики, воно не лише прокладає шлях від інтелекту до дійсності, але і є містком, що забезпечує взаєморозуміння людей у процесі комунікації, оскільки в його змішаному предметному коді відбувається перетворення безпосередньо мислимого змісту дійсності в знаки мовлення і навпаки. Інакше кажучи, внутрішнє мовлення – це мова, що управляє, регулює не лише мовчазні рухи власного тіла, а й задуми для комунікації з партнером.

Ключові слова: мовлення, внутрішнє мовлення, кодові переходи, мовленнєва діяльність.

Nurtayeva, Yulia. The Issue of Inner Speech Mechanisms in the Nikolay Zhinkin's Psycholinguistic Legacy.

Abstract. The article analyzes the works of a well-known national psycholinguist N. Zhynkin, which covers the development of inner speech of a human, its originality as a kind of speech activity and the issue of code conversion unit. The concept of inner speech and its mechanisms is a major issue in the development of speaking. The correlation between thought and language as a means to achieving speech activity was examined in details for the first time by N. Zhynkin. In his theory, he uses “code” as a basis, considering that the code can be called a system of symbolic notation. From this standpoint, language is viewed as a code and a system of material signals, in which language can be implemented (visible, tangible signals). According to N. Zhynkin, inner speech is a set of standard grammar rules and even the alphabet of vocabulary. Thus, the inner speech is a language which manages, regulates not only silent movements of the body, but also monitors any communication.

Keywords: speech, inner speech, code conversion, speech activity

Нуртаєва Юлія. Проблемы механизмов внутренней речи в психолингвистическом наследии Н. И. Жинкина.

Аннотация. Статья посвящена анализу работ известного отечественного психолингвиста Н. И. Жинкина, в которых освещается развитие внутренней речи человека, ее своеобразие как вида речевой деятельности и вопросы кодовых переходов во внутренней речи. Представление

Н. И. Жинкина о внутренней речи человека и ее механизмов является основным в разработке проблематики речевой деятельности. Соотношение мышления и языка как средства осуществления речевой деятельности впервые подробно была рассмотрена именно Н. И. Жинкиным. В своей концепции он использует в качестве базовой категорию-понятие «код», считает, что кодом можно назвать знаковую систему обозначений. Учитывая это, речь – это код. Кодом можно считать и систему материальных сигналов, в которых может быть реализован язык (сигналов видимых, осязаемых). Внутренней речи, по Н. И. Жинкину, не присущий набор стандартных грамматических правил и даже алфавит лексики. Согласно психологической теории Н. И. Жинкина, внутренняя речь не только прокладывает путь от интеллекта к действительности, но и является мостом, обеспечивает взаимопонимание людей в процессе коммуникации, так как в ее смешанном предметном коде происходит преобразование непосредственно мыслимого содержания действительности в знаки речи и наоборот. Другими словами, внутренняя речь – это язык управляющий, регулирующий не только молчаливые движения собственного тела, но и замыслы для коммуникации с партнером.

Ключевые слова: речь, внутренняя речь, кодовые переходы, речевая деятельность.

Вступ

Уявлення М. І. Жинкіна про внутрішнє мовлення людини та його механізми основне в розробленні проблематики мовленнєвої діяльності. Воно набагато років уперед визначило мовленнєвий процес, опосередкований мотивом і метою, як мовленнєву діяльність зі складаними внутрішньо-мовленнєвими кодовими переходами. Саме ці його погляди становлять певний інтерес для сучасної науки і являють собою теоретичну базу для досліджень внутрішнього мовлення. Аналіз психолінгвістичної спадщини М. І. Жинкіна надасть можливість виокремити основні постулати для експериментального дослідження внутрішнього мовлення дітей на різних етапах онтогенезу.

Звернення до психолінгвістичної спадщини М. І. Жинкіна зумовлено рядом причин. По-перше, потребою вивчення розуміння ним феномену внутрішнього мовлення обґрунтовано подальшим розвитком цієї проблематики на сучасному етапі як найперспективнішої, що розкриває когнітивні й комунікативні аспекти діяльності людини. По-друге, важливістю вивчення внутрішнього мовлення в онтогенезі людини, оскільки його студіювання має прикладне значення, передусім у навчанні дітей рідної мови й розвитку їхнього мовлення.

Мета статті – проаналізувати ідеї М. І. Жинкіна щодо внутрішнього мовлення, розкрити суть його психолінгвістичної спадщини як теоретично-методологічної основи сучасної психолінгвістики розвитку та вікової і педагогічної психології.

На сучасному етапі розвитку психолінгвістичної науки ідеї М. І. Жинкіна досліджували та розвивали науковці: Т. В. Ахутіна, І. Н. Горелов, О. О. Залевська, К. Ф. Седов, Л. О. Калмикова, Т. М. Ушакова, С. Н. Цейтлін.

Проблему співвідношення мислення і мови як засобу здійснення мовленнєвої діяльності вперше досить докладно проаналізував М. І. Жинкін у його відомій роботі «Про кодові переходи у внутрішньому мовленні». Автор указує, що концепцію повного збігу мови й мислення фактично підтвердити не вдалося, оскільки «структура судження як одиниця мислення не збігається зі структурою речення як одиницею мови» (Zhinkin 1964). Отож питання співвідношення мислення та мови було недослідженим. Для реалізації цієї проблеми М. І. Жинкін

запропонував звернутися до екстралінгвістичної галузі, визначити процес мислення як явище психологічне, дослідити, у якій формі зароджується у людини думка і як вона доконується в мовленні.

У своїй концепції М. І. Жинкін як базову використовує категорію-поняття «код», яким можна назвати знакову систему позначень. Із цього погляду мова – це код. Але кодом можна вважати й систему матеріальних сигналів, у яких може бути реалізованою мова (сигналів видимих, відчутних, мовленнєво-рухливих). Вивчаючи коди реалізації природного мовлення, М. І. Жинкін поставив за мету своїх досліджень знайти «у кругообігу кодових переходів неясну, найневловимішу ланку – людську думку, внутрішнє мовлення» (Kovshikov, Glukhov 2007: 56).

Процедура дослідження та обговорення результатів

Дослідження автора були спрямовані на з'ясування того, «чи реалізується мислення тільки в мовленнєво-рухливому коді чи існує інший код, не пов'язаний безпосередньо з формами природної мови». Результати експерименту підтвердили його гіпотезу про можливість несловесного мислення у випадках, коли відбувається перехід з мовного на особливий код внутрішнього мовлення, який автор назвав «предметно-схемним кодом». М. І. Жинкін характеризує цей код – «код образів і схем» – як невимовний, у якому відсутні матеріальні ознаки слів природної мови й де позначуване є і знаком. Такий предметний код, за М. І. Жинкіним, являє собою універсальну мову, за допомогою якої можливі переклади змісту мовлення на всі інші мови. Автор доходить висновку, що «мова внутрішнього мовлення вільна від надмірності, властивої всім природним мовам», у внутрішньому мовленні смислові зв'язки «є предметними, а не формальними» (вони відображаються образами-уявленнями, а не мовним знаком). Отже, механізм людського мислення реалізується у двох конфронтуючих динамічних ланках – предметно-наглядному коді (внутрішнє мовлення) і мовленнєво-рухливому коді (зовнішнє експресивне мовлення). Застосування природної мови, на думку М. І. Жинкіна, можливо лише через фазу внутрішнього мовлення: «Без внутрішнього мовлення була б неможливою жодна природна мова, але і без природної мови діяльність внутрішнього мовлення безглузда». Процес мислення автор визначає як складну взаємодію внутрішньої, суб'єктивної мови й натуральної, об'єктивної (Zhinkin 1964).

Не менш практично важливими є і теоретичні висновки про кодові перебудови в іншій ланці мовленнєвого механізму – в операції відбору слів для повідомлення, які представлено в роботі М. І. Жинкіна «Механізми і мовлення». Тут виявляються співвідношення між зовні вираженим мовленням та внутрішнім мовленням.

В операціях добору слів для повідомлення відбувається, як він зазначив, багаторазова кодова заміна повного, розчленованого на елементи слова простими, нерозчленованими сигналами. При цьому можливі також два напрямки переходу. При розумінні сказаного або написаного тексту (декодування) здійснюється перехід від зовні виражених повних слів до загального змісту повідомлення. При складанні тексту в усному або письмовому мовленні (кодування) відбувається

перехід від загального змісту повідомлення до повних, зовні виражених словами. Хоча обидві діяльності здійснюються у внутрішньому мовленні й пункти переходів залишаються тими ж самими, процес розуміння тексту і процес його складання абсолютно різні, оскільки різні операції кодування і декодування (Zhinkin 1958).

Крім того, М. І. Жинкін звертає увагу на те, що внаслідок того, що заміна повного слова простим сигналом або наочним чином не може бути нормалізована, – код складання повідомлення у внутрішньому мовленні є суб'єктивним. Ця обставина й викликає труднощі і при засвоєнні знань через розуміння прочитаного, і особливо при навчанні викладів творів. Відомо, що учні молодших класів швидше повторять прочитаний текст тих повних словах, у яких він складений, ніж перекажуть його своїми словами. Це означає, що в учнів молодших класів ще не сформувався повною мірою код переходу від повних слів до простих сигналів. Унаслідок цього вони не можуть вловити загального смислу тексту, перекодувати його на інші (свої) повні слова.

Відібраний простий сигнал або наочний образ дає змогу утримати частину тексту. Внаслідок цього весь текст скорочується і фіксується в цих простих сигналах. Слідуючи за цими фіксованими сигналами, можна заново відновити текст. Однак відновлення відбудеться не тими словами, якими був записаний прочитаний текст, а словами еквівалентними, тобто збережеться загальний зміст шматка тексту. Інакше кажучи, потрібно провести перефразування або еквівалентну заміну одних слів тексту іншими словами. У цьому й полягає процес розуміння тексту, точність якого може бути перевірена адекватним відтворенням предметних відносин, відображених у тексті (Zhinkin 1998).

Оволодіння кожним новим кодом, звичайно, вимагає часу й систематично спрямованих заходів. Кожен сприймає мовлення у своїх власних словах. Особистий мовний досвід у кожної людини відрізняється від досвіду іншої. Сформований у кожного словник і відтінки значення слів своєрідні. Внутрішнє мовлення перебуває в складних відносинах із мовою. Колишнє уявлення, що розвивалося в американській психології і яке полягає в тому, що внутрішнє мовлення – це те ж зовнішнє мовлення мінус звук, сьогодні ніким не захищається. Артикуляційна активність у внутрішньому мовленні зафіксована точними приладами лише в деяких випадках – у перших рішеннях більш-менш важких завдань. Надалі, коли тип завдання засвоєний, вона розв'язується без допомоги слів. Це стосується і словесних завдань, наприклад складання речень із записаних слів (потрібно пов'язати слова в ціле речення). Внутрішнє проговорення виникає лише наприкінці процесу рішення (Zhinkin 1958: 42).

Велику роль у внутрішньому мовленні, наголошує М. І. Жинкін, виконують наочні уявлення і схеми, які попередньо були сформовані за допомогою словесного синтезу, а надалі можуть виступати як економні заміники цих словесних структур. Заміна здійснюється за правилами смислової еквівалентності. Якщо одна, словесна або наочна, структура може бути прирівняна за значенням до іншої словесної або наочної структури, то в процесі застосування мови можна користуватися будь-якою з них. Таке приведення до еквівалентності може бути названо перекладом (Kovshikov, Glukhov 2007).

Коли людина говорить або слухає мовлення, у неї швидкоплинно спливають ті чи ті, уже раніше сформовані, наочні образи і схеми. Ці образи самі по собі не передаються, тому їх потрібно заміщати словами. У цьому й полягає процес розуміння. Оскільки наочні образи суб'єктивні, непередавані й потребують перекладу, то такі перекази можуть бути різні в того, хто говорить і в того, хто слухає. Унаслідок цього може виникнути певною мірою нерозуміння (Kalmykova 2008).

Для з'ясування того, як же відбувається планування в усному мовленні, М. І. Жинкін пропонує уявити собі, що ми виголосили кілька речень і продовжуємо розповідь далі. Чи зберігаються ці речення в нашій пам'яті й у якому вигляді? Зрозуміло, що вони не можуть зберігатися в повному складі всіх слів. Якби ми почали нашу розповідь знову, навряд чи вона була повтореною буквально. Водночас ми, звичайно, пам'ятаємо початок оповідання. Тому він припускає, що вимовлені раніше слова перетворені в якісь інші знаки. На його думку, це код внутрішнього мовлення, у якому велику роль відіграють зорові уявлення і різноманітні схеми. У такому ж коді відбувається і планування продовження розповіді. У внутрішньому мовленні плануються смислові віхи розвитку розповіді з урахуванням усього сказаного до цього. Саме тому попереднє планування не може регулювати конструкцію мовлення, здійснювану в процесі самого планування. У письмовому мовленні, якщо в ході розвитку сюжету трапляється потреба відступити від задуманого плану, це робиться легко через зміну початку розповіді. В усній же промові сказаного повернути не можна, тому доводиться перебудовувати все викладене на ходу. Отже, попередній план, хоча і полегшує підготовку майбутнього висловлювання, вирішує тільки половину справи. Інша половина має бути здійснена через формування спеціальної здібності перебудовувати текст на ходу з урахуванням реакції слухачів на першу частину розповіді. Це досягається завдяки вправам у побудові самостійно задуманих висловлювань (Zhinkin 1964).

М. І. Жинкін звертається і до інших аспектів побудови висловлювань, що привертають увагу слухачів, наголошуючи, що вони регулюються законами драматургії. Це стосується не лише сюжетних розповідей, а й будь-яких цілісних і закінчених творів, крім тих, які застосовуються в ділових і вузько побутових розмовах. Драматургію він розуміє як внутрішню вмотивованість кожного елемента розповіді, тобто його цілісність. Критерієм може слугувати перестановка абзаців або частин оповідання. Якщо за змістом жобна перестановка неможлива, слід визнати, що критерій виконаний. В учнів повинна бути сформована здатність правильно оцінювати цілісність у розвитку драматургічного ходу розповіді. Учений звертається до давно поміченої закономірності, знання якої полегшує розв'язавши такого завдання, а саме: цілісність впливає із задуму, а задум може бути приведений до однієї ідеї, до однієї тези, одного положення. Треба сказати щось одне, але його не виразиш відразу. Слухачеві повинні бути дані «ключі», за допомогою яких він зміг би сам «відкрити скриньку», що містить

головну ідею. Це він робить через ймовірні припущення. Отже, дія драматургії, на його думку, полягає в тому, що слухач або читач висуває своє припущення про те, що буде далі. Однак по ходу розповіді виявляється, що його припущення були неправильними, тоді він висуває нові припущення. Саме цим викликається активний інтерес до розповіді.

Запропонована М. І. Жинкіним концепція механізмів внутрішнього мовлення продовжена в його останній роботі – «Речь как проводник информации». Предметом дослідження в ній є проблема взаємодії між трьома кодами, що склалися під впливом потреб комунікації в єдину саморегульовану систему – мова, мовлення, інтелект. Структура центральної ланки цієї взаємодії – внутрішнє мовлення, а також те, як складається ця система в онтогенезі. М. І. Жинкін відзначає, що речі та події, які сприймає людина, являють собою якусь реальну цілісність, доступну для пізнання при взаємодії сенсорних пристроїв. Ще до появи мовлення маленька людина бачить речі, рухається серед них, слухає і сприймає дотиком, словом, накопичує в пам'яті сенсорну інформацію, яка надходить до аналізаторів. Це суб'єктивний досвід, недостатній для корисного впливу на навколишню дійсність. Ось чому в людини повинна сформуватися мовленнєва комунікація, яка є невід'ємною властивістю людського інтелекту і його потребою. Мовою та мовленням управляє інтелект. Проте інтелект, за висловом М. І. Жинкіна, «не розуміє мовлення». Він виробляє поняття, судження, робить висновки з тим, щоб відобразити дійсність. Усі ці операції не залежать від того, якою мовою говорить людина. Інтелект залишає за собою лише саму загальну функцію управління мовленням: він кодує інформацію. «Протиставлення дискретних кодів мови мові інтелекту породила змішаний код – внутрішнє мовлення, яке потрібно розглядати як універсальний предметний код, що став посередником не тільки між мовою та інтелектом, між усним мовленням і письмовим мовленням, а й між національними мовами» (Zhinkin 1982).

Висновки

Внутрішнє мовлення – це суб'єктивне мовлення, яке не усвідомлю той, хто говорить, це мовлення-посередник, за участю якого задум переводиться на загальнодоступне мовлення. Внутрішнє мовлення може застосовувати будь-які сенсорні знаки, і, головне, такі, які видає пам'ять залежно від умов сприйняття предметів, їх зв'язків та відносин, включаючи і схеми цих відносин. На цьому мовному полі «трапляються» всі аналізатори – зоровий, слуховий, руховий і т. д. Отже, М. І. Жинкін у своїх роботах визначає код внутрішнього мовлення ширше: не як суто предметно-схемний код, а як «змішаний» – предметно-схемний і мовний код, що включає поряд з образами-уявленнями й окремі (у ряді випадків – трансформовані, перетворені) елементи мовного коду. Це повністю знімає суперечності в інтерпретації одиниць внутрішнього мовлення між теоретичною концепцією автора й «базовою» теорією внутрішнього мовлення Л. С. Ви-

готського, а також зближує теоретичні позиції М. І. Жинкіна з науковими поглядами О. О. Леонтєва, Т. В. Ахутіної, Т. М. Ушакової та інших дослідників.

Література

References

1. Zhinkin, N. (1982). Rech kak provodnik informatsii [Speech as a conduit for information] Moscow: Nauka.
2. Zhinkin, N. (1958). Mehanizmy rechi [Mechanisms of speech]. Moscow: APN RSFSR.
3. Zhinkin, N. (1964). O kodovyih perehodah vo vnutrenney rechi [On code transitions in inner speech]. *Problemy Linguistiki*, 6, 26 – 38.
4. Zhinkin, N. (1998). Yazyik. Rech. Tvorchestvo [Language. Speech. Creativity] Moscow: Maze.
5. Kovshikov, V., Gluhov, V. (2007). Psiholingvistika. Teoriya rechevoy deyatelnosti [Theory of speech activity] Moscow: Astrel.
6. Kalmykova, L. (2008) Psihologiya formuvannya movlennevoyi diyalnosti u ditey doshkilnogo viku [Psychology formation speech activity in children of preschool age]. Kyiv: Feniks.

Анастасія Одінцева

Херсонський державний університет

asyaodin@mail.ru

КАЗКО- Й АРТТЕРАПІЯ ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ РОЛЬОВОГО РЕПЕРТУАРУ ОСОБИСТОСТІ

Received March, 14, 2014; Revised March, 17, 2014; Accepted April, 2, 2014

Анотація. У статті наведена структура авторської тренінгової програми «Система ставлень до життєвих ролей». Програма спрямована на розвиток ролей та на розширення рольового репертуару особистості. За основу тренінгової програми була взята авторська типологія життєвих ролей. Типологія ролей відносно концепції життєвого шляху особистості представлена у вигляді парних конструктів: аксіологічно-змістові та аксіологічно-нейтральні ролі; послідовні та непослідовні ролі; активні та пасивні ролі; смислоутворюючі та смислонеітральні ролі; свідомі та несвідомі ролі. Тренінг розрахований на молодих людей віком від 18 до 23 років. Тренінгова програма складається з восьми занять, кожне з яких спрямоване на розвиток окремого типу ролі. В основній частині статті перераховані та описані використані вправи, що базуються на арт-терапевтичних методах та методах казкотерапії. У розробці програми були використані як відомі методи, так і авторські вправи, серед них: «Живий театр», психологічна гра-стратегія «Мафія», «Картинна галерея», «Колесо життя», а також вправа з елементами піскової терапії «Красуня та Чудовисько». Кожне тренінгове заняття може бути проведене як у комплексі, так і окремо одне від одного. Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше на науковому рівні було висвітлено програму тренінгових заходів, спрямовану саме на розвиток ролей особистості.

Ключові слова: роль, рольова компетентність, рольовий репертуар, тренінг, арт-терапія, казкотерапія.

Odintsova, Anastasiya. Fairy Tale and Art Therapy as the Means of Enriching Personality Roles Repertoire.

Abstract. The structure of the author's training program "The system of relations to the vital roles" is highlighted in the article. The program aims to develop the roles and the expansion of repertoire of roles of the individual. The training program was based on the author's typology of vital roles. The typology of roles on the concept of individual life path is represented as a pair of constructs: axiological-semantic – axiological-neutral role, consistent and inconsistent role, active and passive roles, sense-creative and sense-neutral role, conscious and unconscious role. The training is designed for young people age from 18 to 23 years. The training program consists of eight sessions, each of which is aimed at developing a particular type of role. In the main part of the paper are presented and described the praxis which was used, based on art therapy techniques and methods of fairy tale therapy. In the program there were used as the known methods and copyrights praxis, among of them: "The Living Theatre" psychological strategy game "Mafia", "Art Gallery", "Wheel of Life" and exercise with elements of sand therapy "Beauty and the Beast". Each training sessions can be conducted as a package, or separately from each other. The scientific novelty of the material obtained lies in the fact that for the first time at the scientific level training program was lit, aimed at developing individual roles.

Keywords: *role, competence of role, repertoire of roles, training, art therapy, fairy tale therapy.*

Одинцова Анастасия. Сказко- и арттерапия для расширения ролевого репертуара личности.

Аннотация. В статье приведена структура авторской тренинговой программы «Система отношений к жизненным ролям». Программа направлена на развитие ролей и на расширение ролевого репертуара личности. За основу тренинговой программы была взята авторская типология жизненных ролей. Типология ролей относительно концепции жизненного пути личности представлена в виде парных конструктов: аксиологически-содержательные и аксиологически-нейтральные роли; последовательные и непоследовательные роли; активные и пассивные роли; смыслообразующие и смыслонейтральные роли; сознательные и бессознательные роли. Тренинг рассчитан на людей юношеского возраста от 18 до 23 лет. Тренинговая программа состоит из восьми занятий, каждое из которых направлено на развитие отдельного типа роли. В основной части статьи перечислены и описаны использованные упражнения, основанные на арт-терапевтических методах и методах сказкотерапии. В разработке программы были использованы как известные методы так и авторские упражнения, среди них: «Живой театр», психологическая игра-стратегия «Мафия», «Картинная галерея», «Колесо жизни» и упражнение с элементами песочной терапии «Красавица и Чудовище». Каждое тренинговое занятие может быть проведенным как в комплексе, так и отдельно друг от друга. Научная новизна работы заключается в том, что впервые на научном уровне была освещена программа тренингов, направленная именно на развитие ролей личности.

Ключевые слова: *роль, ролевая компетентность, ролевой репертуар, тренинг, арттерапия, сказкотерапия.*

Вступ

Результати теоретичних і емпіричних розвідок щодо дослідження ролевого репертуару особистості (Odintsova 2013) дали змогу розробити власну типологію ролей, що ґрунтується на життєвій концепції особистості й представлена у вигляді парних конструктів: аксіологічно-змістові та аксіологічно-нейтральні; послідовні та непослідовні; активні та пасивні; смислуотворюючі та смислонейтральні; свідомі та несвідомі ролі. Беручи за основу цю типологію, ми створили власну анкету «Ставлення до власної ролі», що дала можливість проаналізувати і рівень розвитку ролі загалом, і розвиток окремих типів ролі.

Ми дійшли висновку, що особи, які мають високий рівень розвитку ролі, мають здібності та вміння, котрі дають змогу розв'язувати різноманітні життєві завдання, пов'язані з рольовою взаємодією (рольова компетентність), роль виконується ними усвідомлено й послідовно. А також ми висунули припущення, що ці молоді люди виконують роль типово та здебільшого стереотипно. Це позбавляє особистість індивідуальності.

Отже, ми отримали суперечливі дані: з одного боку, розвиток ролі – потрібна річ, яка полегшує соціальну взаємодію, дає можливість планомірно досягати поставлених цілей та відповідати власній системі цінностей; з іншого – лишає особистість її неповторних рис, можливості до самовираження та природної поведінки. Вважаємо, що розв'язати цю проблему можна завдяки розширенню рольового репертуару особистості. Припускаємо, що за умови широкого й різнобічного рольового репертуару та високого рівня розвитку ролі, що передбачає високий рівень розвитку всіх п'яти типів ролі, що ми представили, усі суперечності будуть усунені. Широкий рольовий репертуар, який включатиме в себе різноманітні ролі (соціальні, сімейні, особистісні) дасть можливість особистості варіювати цими ролями й на їх основі напрацьовувати власний неповторний стиль поведінки.

Фахівець у галузі психології та психотерапії особистості П. П. Горностаєв пропонує в ролі типології особистості варіант, що базується на таких особистісних характеристиках, як локус рольового конфлікту, рольова компетентність, репертуар життєвих ролей. Під локусом рольового конфлікту він має на увазі направленість рольового конфлікту на себе (екстернальний тип) та на інших (інтернальний тип). Рівень розвитку рольової компетентності визначає здатність розв'язувати життєві проблеми, що виникають у процесі рольової самореалізації особистості. Репертуар життєвих ролей, за П. П. Горностаєвим, визначає гармонійність чи дисгармонійність рольового розвитку та своєрідність життєвих цінностей особистості (Gornostay 2007).

Саме тому при створенні програми тренінгових занять «Система ставлень до життєвих ролей», що спрямована на розвиток ролей особистості, ми врахували цей аспект та поставили перед собою два завдання: підвищити рівень розвитку ролі та розширити рольовий репертуар учасників.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання методів казко- й арттерапії для розширення рольового репертуару особистості.

Процедура дослідження

Створена нами тренінгова програма «Система ставлень до життєвих ролей» розрахована на молодих людей віком від 18 до 23 років, в якій можуть брати участь і хлопці, і дівчата. Бажано, щоб вони мали базові знання з психології та досвід участі в тренінгових групах. Виконання цих двох умов значно полегшить і роботу ведучого, і здатність до сприйняття матеріалу особами, які братимуть участь у програмі. Кількість учасників може варіюватися від 14 до 18 осіб.

Тренінгова програма складається з восьми занять, кожне з яких спрямоване на розвиток окремого типу ролі з класифікації ролей, яку ми розробили:

1. «Ознайомлення з теорією ролей». Мета заняття: сформулювати набір основних понять з теми. Тривалість – 90 хв.

2. «Театр казкових героїв». Мета заняття: розвиток активних та послідовних ролей. Тривалість – 2 год.

3. «Мафія у казковому місті». Мета заняття: розвиток послідовних ролей. Тривалість – 1 година 40 хв.

4. «Картинна галерея. Підготовчий етап». Мета заняття: розвиток свідомих ролей. Тривалість – 2 год.

5. «Картинна галерея. Практична частина». Мета заняття: розвиток свідомих ролей. Тривалість – 2 год. 30 хв.

6. «Лавка чарівника». Мета заняття: розвиток аксіологічно-змістових ролей. Тривалість – 90 хв.

7. «Красуня та Чудовисько». Мета заняття: розвиток смислоутворюючих ролей. Тривалість – 2 год.

8. «Завершення». Мета заняття: підбиття підсумків, узагальнення отриманих знань. Тривалість – 2 год. 30 хв.

Саме така послідовність тренінгових занять та їх спрямованість на розвиток типів ролей ми обрали усвідомлено. Будь-який тренінг особистісного зростання спрямований на три аспекти: поведінковий, когнітивний, емоційний. У попередньому дослідженні (Odintsova 2011) ми встановили, що під час тренінгових занять найлегше піддається зміні емоційний аспект ролі, а поведінковий та когнітивний є більш інертними. Вони складніше піддаються змінам, особливо когнітивний, який пов'язаний з усвідомленням. У своїх висновках ми відзначили певну поступовість, яка відбувається під час тренінгової програми: спочатку впливу зазнає емоційна сторона особистості, за нею готовність до дій та змін, і лише згодом – усвідомлення та прийняття цих змін.

Емоційний компонент включає в себе такі показники: привабливість ролі, ступінь задоволення від ролі, ступінь комфорту від виконання ролі, рівень самооцінки під час виконання ролі. Ось чому тренінгова програма починається із занять, направлених на розвиток активних і послідовних ролей. Ці типи ролей відображають якість і характер планування та виконання ролі. Задля активного й послідовного прояву власної ролі особа повинна бути зацікавленою в її виконанні, відчувати себе комфортно та мати простір для самовираження в рольовій взаємодії.

Приблизно на другому-третьому занятті в учасників підвищується поведінковий компонент, що оцінює такі показники, як: готовність виконувати роль; ефективність застосування ролі; можливість варіювання ролями; готовність розвиватися в цій ролі.

Показники когнітивного компонента підвищуються, починаючи з четвертого-п'ятого заняття. Когнітивний аспект включає усвідомленість застосування ролі; контрольоване застосування ролі; зацікавленість роллю; потреба в додатковій інформації про роль.

Саме тому тренінгові заняття, розраховані на розвиток свідомих, аксіологічно-змістових і смислоутворюючих ролей, проводяться на п'ятому, шостому та

сьомому занятті, відповідно. Особливу увагу звертають на аксіологічно-змістові та смислоутворюючі ролі, що відображають систему особистісних цінностей і сенсу життя людини. Тренінгові заняття, спрямовані на розвиток цих типів ролей, потребують і емоційної, і когнітивної зацікавленості від учасників.

У тренінговій програмі використані арттерапевтичні методи та методи казкоаналізу і казкотерапії. Арттерапія, що спочатку створювалася як метод лікування за допомогою художньої творчості, зараз успішно застосовується в психологічній роботі, спрямованій на розвиток особистості. На думку К. Г. Юнга, артметодики – це один із найкращих інструментів дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, вербальне вираження яких є ускладненим (Jung 2001). Американський психолог Н. Роджерс вважає, що артметоди надають сприятливу можливість для реалізації потреб у самовираженні, самопізнанні та встановленні ідентичності особистості (Rodzhers 1990). Тому ми припустили, що включення артметодик посилить вплив тренінгу на позитивну динаміку ставлення до себе та до прояву власних ролей в учасників.

Перше тренінгове заняття – ознайомче. На цій зустрічі тренер повинен розв'язати такі завдання:

- сформуванню позитивній емоційній настрій у групі, сприяти груповій згуртованості;
- створити безпечні умови для саморозкриття учасників тренінгової групи;
- ознайомити учасників з основами теорії життєвих ролей.

Саме на першому тренінговому занятті група приймає внутрішні правила, за якими буде працювати й на наступних зустрічах. Обов'язкові правила: конфіденційність; поважати думки інших; висловлюватися за темою; висловлюватися по чергово.

Також на першому тренінгу відбувається знайомство учасників один з одним, формується перше враження про інших учасників та про ведучого тренінгових груп. Це можна зробити у вигляді вправи-гри або під час збору очікувань від тренінгової програми.

Як руху розминку пропонуємо вправу «Їжачок». Мета вправи – дослідити можливість учасників використовувати різні ролі задля досягнення поставленої мети. Учасники діляться на пари: довільно, за допомогою розрахунку чи гри «Атоми». Кожна пара обирає, хто в ній буде «їжачком», завданням якого – прийняти закриту позу та не змінювати її до закінчення вправи. Інший учасник пари – «партнер» – повинен знайти підхід до «їжачка» та змусити його змінити позу. Ведучий наголошує на тому, що «партнерам» не можна використовувати фізичну силу чи в будь-який інший спосіб наносити шкоду «їжачкам».

Основна мета першого тренінгового заняття – сформуванню в учасників набір основних понять із теми. Ось чому велике значення приділяється міні-лекції, на якій ведучий розповідає про поняття «життєва роль», про різні класифікації ролей і про типологію ролей, що була розроблена нами. Тренер може поділитися з учасниками результатами, які він отримав під час експериментального дослідження.

Друге тренінгове заняття спрямоване на розвиток активних і послідовних ролей. Завдання – створення сприятливого простору задля вибудовування учасниками власної лінії поведінки. Основна вправа – «Живий театр».

Ведучий оголошує учасникам інструкцію вправи та повідомляє, що зараз вони можуть уявити себе акторами в імпровізованому театрі. Кожен учасник добровільно обирає для себе роль, яка буде вказувати на його основну функцію в казці. Це такі ролі, як: головний герой, батьки головного героя, герой-помічник, герой-шкідник, джокер та герой, що потребує допомоги.

Після інструкції ведучий оголошує набір на вказані ролі-функції. У разі, якщо учасників більше десяти – група поділяється на дві підгрупи. Бажано, щоб у цьому разі в одній підгрупі головним героєм був хлопець, а в іншій – дівчина. Задля демонстрації двох різних сценаріїв (чоловічої та жіночої казки). У разі, коли учасників менше десяти – деякі ролі повторюються (ролі помічника та шкідника).

Ведучий ознайомлює учасників з основними елементами сценарію та типовими функціями головних героїв народних казок за В. Я. Проппом (Propp 2006). Тренер пояснює кожну функцію, записує її на ватмані чи дошці (учасники отримують цей план роздрукованим на аркуші А4). Обговорюючи виділені пункти, ведучий разом з учасниками будує план майбутньої казки. Серед основних елементів сюжету виділяють такі:

- батьки героя залишають дім (від'їзд чи смерть) і звертаються до героя з наказом, проханням чи заборонаю на якусь дію;
- головний герой не виконує обіцяного чи порушує заборону;
- герой-шкідник вивідує потрібну йому інформацію та планує, як буде шкодити головному герою;
- герой-шкідник завдає шкоди головному герою (обманує його, викрадає важливу річ, бере героя в полон чи калічить). Головний герой страждає від шкідника.
- головний герой погоджується на боротьбу зі «шкідником» чи вирушає в подорож (архетип шляху);
- головний герой зустрічає героя, що потребує допомоги;
- головний герой зустрічає героя-помічника. Герой-помічник випробовує головного героя (дає йому завдання чи загадує загадку);
- головний герой виконує завдання «помічника» (самостійно чи з допомогою іншого героя-помічника) та отримує чарівний подарунок або пораду;
- головний герой починає боротьбу з героєм-шкідником;
- головний герой перемагає та отримує винагороду.

Коли учасники будуть готові (можна використовувати прикраси, зробити макіяж чи відповідну зачіску), ведучий оголошує, що вистава починається. Учасники, спираючися на функції своїх героїв і попередньо намічений план казки, вступають у «гру» і виконують обрані ролі. Ведучий не втручається в дії героїв.

Основне завдання третього тренінгового заняття – дослідити стратегію поведінки учасників. Задля досягнення поставленої мети та завдань ми обрали психологічну гру-стратегію «Мафія». Ця гра, крім того, що має популярність серед молоді та людей зрілого віку, також є досить діагностичною, і дає

можливість проаналізувати різноманітні стратегії поведінки та вміння особистості випрацювати єдину лінію поведінки й дотримуватися її. Оскільки в цій грі правилами заплановано виконувати певні ролі: мирного жителя, мафіозі, шерифа, доктора, маніяка, – це якнайкраще відповідає загальній тематиці тренінгу.

Четверте та п'яте тренінгові заняття направлені на розвиток свідомих ролей. На нашу думку, задля досягнення поставленої мети підходить техніка А. І. Копитіна «Автопортрет» або її варіація у вигляді вправи «Картинна галерея». Ця вправа дає можливість учасникам сформувати й дослідити власний тілесний образ «Я», проаналізувати, якими вони бачать себе та чи бачать інші те саме. У контексті тренінгу, спрямованого на розвиток ролей, ця вправа дає змогу молодим людям замислитися над тим, які особистісні ролі вони усвідомлено чи ні транслиують іншим, та чи «правильно» інші люди сприймають цю інформацію, чи збігається інформація, яку учасник знає про себе, з тією, яку бачать інші.

Ведучий тренінгу пропонує учасникам намалювати автопортрет. Яким він буде – реалістичним, казковим, символічним чи бажаним, – молоді люди обирають самі. Портрет повинен бути в повний зріст. Для виконання цієї умови учасники мають об'єднатися в пари й обвести контури тіла один одного на відрізьку шпалерів. Упродовж 30–40 хв. юнаки займаються створенням образу та розфарбуванням.

Поки учасники виконують завдання, ведучий слідкує, щоб усі знайшли собі місце, комфортно себе відчували та змогли повністю розвернути шпалери. У разі потреби, тренер підбадьорює учасників.

Коли портрети будуть готові, їх підписують і складають. Продовження вправи на наступному занятті.

На п'ятому занятті, яке бажано проводити наступного дня, учасники розвішують свої автопортрети на стіні, як у галереї (портрети розвішуються щільно, але з невеликим відступом один від одного, для того, щоб учасники не заважали один одному). Ведучий просить учасників стати напроти власних портретів на відстані близько 2–3 кроків та прислухатися до власних відчуттів.

Вправу виконують двома етапами. Тренер просить учасників підійти до власних портретів і стати спиною до них, намагаючися прийняти ту саму позу, що намальована. Учасники стежать за відчуттями, які виникають у них, за власним станом комфорту, зручності чи дискомфорту. Молоді люди деякий час перебувають в цій позі. Потім ведучий просить знову відійти та подивитися на його автопортрет.

Другий етап вправи. Учасники підходять до кожного портрета почергово та в декількох словах називають асоціації щодо портрета, що в них виникли. Автор вислуховує всіх учасників та підбиває підсумок: чи згоден він із думкою групи, чи приймає він їх оцінки.

Шосте заняття спрямоване на розвиток аксіологічно-змістових ролей. Цей тип ролей пов'язаний із системою цінностей особистості, він визначає місце ролі в рольовому репертуарі й характер її виконання. Завдання – проаналізувати провідні сфери життя та основні життєві цінності особистості.

Задля розв'язання поставленої мети та завдань пропонуємо використати вправу «Колесо життя». Цю техніку активно застосовують коуч-психологи.

Ведучий роздає учасникам бланки з намальованим колом (схематичним зображенням колеса життя). Воно має вісім секторів: здоров'я та спорт; друзі та інші; родина та романтичні стосунки; навчання; фінанси; духовність і творчість; особистісний ріст; насиченість життя. Завдання учасників: прошкалувати своє колесо життя за 10-бальною шкалою та зафарбувати кожен сектор від центра до позначки на шкалі, що відповідає «наповненості» цієї сфери життя.

Мета сьомого тренінгового заняття – розвиток смислоутворюючих ролей. Цей тип ролей характеризує значущість виконання ролі для досягнення життєвих планів особистості. На цьому занятті пропонуємо використати елементи піскової терапії.

Фахівець у галузі юнгіанської піскової терапії Л. Штейнхард вважає, що піскові композиції – і з мініатюрними фігурками, і без них – можуть містити в собі різноманітні складники, що важко піддаються вербалізації (Steinhard 2011). Отже, процес гри з піском у контексті арттерапії – невербальна форма психотерапії. Основний акцент робиться на творчому самовираженні учасника, завдяки якому на несвідомо-символічному рівні відбувається «відрегулювання» внутрішньої напруги та пошуку шляхів розвитку.

Ми розробили вправу «Красуня та Чудовисько», що ґрунтується на елементах піскової терапії і принципах юнгіанівської аналітичної психології. Ведучий пропонує учасникам обрати дві фігури: одну, що символізує для них роль «Красуні» і другу, яка асоціюється з роллю «Чудовиська». Наступне завдання – дати цим фігуркам характеристики, назвати певні якості, які б вони могли мати почергово розмістити ці фігурки в пісочниці.

Після закінчення вправи ведучий нагадує учасникам про структуру особистості за К. Г. Юнгом та звертає особливу увагу на архетипи «персони» й «тіні». Ведучий пояснює, що образ «Красуні» відповідає персоні учасника, а характеристики «Чудовиська» – тіні.

На восьмому занятті підбиваються підсумки тренінгової програми. Учасники діляться своїми враженнями, проводиться дискусія на тему ефективних і неефективних ролей.

Висновки

Результати розроблення та впровадження програми «Система ставлень до життєвих ролей» засвідчує доцільність використання технік арттерапії та казкотерапії для розширення рольового репертуару особистості. Перспективним вважаємо впровадження тренінгової програми в структуру психологічної допомоги молоді та студентству, а також до навчальних курсів у закладах вищої освіти з напрямку «Психологія».

Література

References

1. Gornostay, P. (2007). *Lichnost' i Rol': Rolevoj podhod v social'noj psihologii lichnosti* [Identity and Role: Role Approach in Social Psychology of Personality]. Kyiv: Interpress LTD.
2. Odintsova, A. (2011). Problema diagnostiki zmin u roliviy strukturі osobistosti v hodi treningovih zanjat' [The problem of diagnosis of changes in the structure of the role of the individual in the training sessions]. *Insight*, 5, 69–78.

3. Odintsova, A. (2013). Tipologija zhittevykh roley vidnosno koncepciyi zhittevoho shliakhu osobystosti [The typology of vital role with respect to the concept of the life course of the individual]. *Scientific Bulletin of Kherson State University*, 2, 20–23.

4. Propp, V. (2006). Morfologija volshebnoj skazki [Morphology of a fairy tale]. Moscow: Labirint.

5. Rodzhers, N. (1990). Tvorchestvo kak usilenie sebja [The creativity as of oneself]. *Voprosy psichologii*, 1, 164–168.

6. Shteinhard, L. (2011). Jungianskaja pesochnaja psihoterapija [The Jungian Sand Psychotherapy]. *Practicum in psychotherapy*. S-Petersburg: Piter.

7. Jung, K. (2001). Arkhetip i Simvol [Archetype and Symbol]. Moscow: Akademicheskii Proekt.

Марина Орап

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

orap2003@ukr.net

ЗАКОНОМІРНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

Received March, 17, 2014; Revised March, 23, 2014; Accepted April, 1, 2014

Анотація. Стаття присвячена дослідженню мовленнєвого досвіду особистості. Створена теоретична концептуальна модель мовленнєвого досвіду розглядає останній як структурно-функціональну систему особистості, суть якої процес і продукт обробки та впорядкування результатів мовленнєвого освоєння особистістю світу за допомогою мовленнєвої здатності, мовленнєвих здібностей, мовленнєвої компетенції і діяльності через посередництво мовленнєвої компетентності, мовної картини світу і мовленнєвої культури особистості. Відтак, у мовленнєвому досвіді виділяються внутрішня та зовнішня структури, взаємодія котрих уможливує мовленнєве освоєння світу особистістю. Емпіричне дослідження структурно-функціональних особливостей мовленнєвого досвіду здійснювалося через діагностику визначених емпіричних референтів внутрішньої структури та факторний аналіз для виділення латентних змінних, що зумовлюють функціонування зовнішньої структури. Результати емпіричного вивчення демонструють, що організація внутрішньої структури мовленнєвого досвіду відбувається за принципом диференціації. Зовнішня структура в динаміці свого розвитку виявляє тенденцію до інтеграції, тобто до об'єднання раніше окремих елементів у єдину організовану структуру і приведення її до оптимальної кількості елементів. Отже, організація мовленнєвого досвіду відбувається в єдності диференціації та інтеграції як основних процесів функціонування системи.

Ключові слова: мовлення, мовленнєвий досвід, організація, внутрішня структура, зовнішня структура.

Orap, Maryna. Laws of the Personal Speech Experience Organization.

Abstract. The article investigates the personality's speech experience. Theoretical conceptual model of the speech experience considering it as structural and functional system of personality, the

essence of which is the process and product of processing and organizing the results of speech development of the world by means of speech ability, speech capability, speech competency and activity through speech competence, language view of the world and speech culture. Thus, internal and external structures are found in the speech experience. Their interaction allows the personality's speech exploration of the world. Empirical studies of structural and functional characteristics of speech experience carried out through empirical referents diagnosis the internal structure and factor analysis in order to highlight the latent variables that contribute to the functioning of the external structure. The results of the empirical study show that the organization of the internal structure of speech experience carried on the principle of differentiation. The external structure in the dynamics of its development shows the tendency to integration – the union of previously separate elements into one organized structure and bring it to the optimum number of items. Thus, the organization of speech experience going in the unity of differentiation and integration as the main processes of functioning the system.

Keywords: speech, speech experience, organization, internal structure, external structure.

Орап Мирина. Закономерности организации речевого опыта личности.

Аннотация. Статья посвящена исследованию речевого опыта личности. Созданная теоретическая концептуальная модель речевого опыта рассматривает последний как структурно-функциональную систему личности, суть которой процесс и продукт обработки и упорядочения результатов речевого освоения личностью мира с помощью речевой способности, речевых способностей, речевой компетенции и деятельности, посредством речевой компетентности, языковой картины мира и речевой культуры личности. Следовательно, в речевом опыте выделяются внутренняя и внешняя структуры, взаимодействие которых делает возможным речевое освоения мира личностью. Эмпирическое исследование структурно-функциональных особенностей речевого опыта осуществлялось через диагностику определенных эмпирических референтов внутренней структуры и факторный анализ с целью выделения латентных переменных, обуславливающих функционирование внешней структуры. Результаты эмпирического изучения демонстрируют, что организация внутренней структуры речевого опыта происходит по принципу дифференциации. Внешняя структура в динамике своего развития обнаруживает тенденцию к интеграции – к объединению ранее отдельных элементов в единую организованную структуру и приведение ее к оптимальному количеству элементов. Итак, организация речевого опыта происходит в единстве дифференциации и интеграции как основных процессов функционирования системы.

Ключевые слова: речь, речевого опыт, организация, внутренняя структура, внешняя структура.

Вступ

Сучасна психологічна наука накопила значну кількість даних, що описують феномени функціонування мовлення у свідомості суб'єкта. Дослідження визначають закономірності мовної здатності людини (Г. І. Богін, Н. М. Шацька, Дж. Міллер, Ч. Осгуд, Д. Слобін, Д. Хаймс, Н. Хомський); мовних здібностей (Г. В. Ейгер, М. К. Кабардов, Л. А. Онуфрієва, С. О. Ренке, С. Н. Цейтлін), мовної та мовленнєвої компетенції (О. Д. Божович, О. О. Залевська, І. О. Зимня), мовної картини світу (Ю. А. Аксенов, Л. Д. Готовкіна, Е. С. Кубрякова, І. О. Стернін); мовної особистості (Ю. Д. Апресян, В. І. Беліков, Е. Р. Борінштейн, Ю. М. Караулов, С. О. Сухіх, Н. О. Фоміна). Аналіз наукової літератури показує, що здійснені дослідження, незважаючи на значну кількість фактичних даних, не дають єдиної цілісної картини існування та функціонування мовних феноменів у свідомості людини.

Як зазначає Р. М. Фрумкіна, «у нашому розпорядженні може бути скільки завгодно фактів і спостережень, але за відсутності єдиної теорії вони не складуться в загальну картину» (Frumkina 2001: 104). З іншого боку, згідно з методологією системного підходу, виявити й дослідити багатогранний механізм роботи мовленнєвих структур можливо, лише розглядаючи ці явища у складі єдиної системи. Як зазначала О. О. Залевська, «мовленнєвий механізм людини є багатоплановим феноменом, дослідження якого передбачає вияв особливостей будови (тобто деякої структури з врахуванням наявності специфічних одиниць та їх багаторівневої організації), процесів та їх результатів» (Zalevskaya 2000: 63). Це приводить нас до визначення мовленнєвого досвіду як системи, що об'єднує всі прояви й результати мовленнєвого освоєння людиною світу.

Вихідним положенням у нашому дослідженні виступає твердження, що людина категоризує навколишній світ за допомогою мови. Як зазначав О. М. Леонт'єв, «мова (мовлення) – це одночасно те, чим узагальнюється і передається окремим людям досвід суспільно-історичної практики людства. Це умова присвоєння цього досвіду індивідами і, водночас, форма його існування у свідомості» (Leontyev 2003: 378). У дослідженнях досвіду наголошено, що зміст індивідуального досвіду складають певні схеми інтерпретації подій і явищ, котрі опосередковують взаємодію суб'єкта зі світом (О. М. Лактіонов, Н. В. Чепелева). Це дає змогу припустити, що в мовленнєвому досвіді закріплені варіанти мовленнєвої взаємодії з навколишнім світом.

Сучасна психологія трактує досвід як систему в різних іпостасях, відзначаючи, що засобом створення досвіду є, з одного боку, глибинні семантичні та синтаксичні універсалиї (Ч. Осгуд, Н. Хомський), текст як засіб організації, осмислення та впорядкування досвіду (Н. В. Чепелева), а з іншого – ментальні структури, уявлення і простір (В. М. Дружнін, М. О. Холодна), орієнтувальні когнітивні схеми (У. Найссер, Е. Толман, Д. Палмер). Отже, змістом досвіду визначають і концепти, і світ внутрішніх переживань людини. Відтак, виділяють різні види досвіду: індивідуальний (О. М. Лактіонов), особистий (Н. В. Чепелева), особистісний (Н. В. Чепелева), суб'єктний (О. К. Осніцькій, К. В. Стародубцева, І. С. Якіманська), суб'єктивний (О. А. Артемьева, К. Роджерс, Л. М. Кларіна), життєвий (Т. М. Титаренко, Ю. М. Швалб), соціальний (К. К. Платонов), ментальний (М. Л. Смульсон, М. О. Холодна), смисловий (І. В. Березко). Термін «мовленнєвий досвід» з різним змістовим наповненням використовують у лінгвістиці (Л. В. Щерба), психолінгвістиці (О. О. Залевська, В. І. Карасік) і лінгводидактиці (Л. І. Божович). Уявлення про мовленнєвий досвід як особливу психічну реальність, що детермінує властивості мовленнєвої взаємодії людини із середовищем, поступово складалося – в різному термінологічному оформленні – у окремих галузях зарубіжних і вітчизняних психологічних та психолінгвістичних досліджень. Але, незважаючи пильну увагу до проблем мовлення і досвіду, проблема функціонування мовленнєвого досвіду особистості на сьогодні недостатньо досліджена.

Мета статті – схарактеризувати теоретичні та емпіричні передумови виділення закономірностей організації мовленнєвого досвіду особистості.

Методи та методики

Внутрішню структуру мовленнєвого досвіду досліджували за допомогою комплексу діагностичних методик, котрі були спрямовані на дослідження виділених нами емпіричних референтів складових частин внутрішньої структури мовленнєвого досвіду. Факторний аналіз змінних внутрішньої структури мав за мету актуалізацію латентних змінних, що утворюють якісно нові функції і характеристики зовнішньої структури мовленнєвого досвіду.

Обговорення результатів дослідження

У здійснюваному нами дослідженні мовленнєвий досвід трактуємо як систему, спрямовану на забезпечення мовленнєвого освоєння світу особистістю. Виходячи зі структурно-функціонального принципу, ми виділили й емпірично вивчили структуру мовленнєвого досвіду, яку розглядали як синтез внутрішньої та зовнішньої структур. Виділення нами двох структур у будові мовного досвіду було детерміновано наявністю двох функцій у загальній функції мовленнєвого досвіду і ґрунтується на виділенні Л. С. Виготським двох структур свідомості. Як зазначав учений, «вивчення розвитку й функціонування цих систем може здійснюватися лише з урахуванням їх взаємозв'язку і взаємозумовленості» (Vygotsky 1984: 363). Психологи в найбільш загальному вигляді виділяють дві основні функції мовлення, які дуже тісно пов'язані між собою: 1 – здійснення процесу спілкування між людьми (комунікативна функція), 2 – засіб вираження думок, їх створення і розвитку (інтелектуальна функція).

Наявність двох основних функцій мовлення, дає підстави нам припустити наявність двох підструктур мовленнєвого досвіду, які різняться своїми функціями в здійсненні мовленнєвої взаємодії суб'єкта зі світом. З визначення системо утворюючої функції мовленнєвого досвіду мовленнєвого освоєння світу логічно випливає, що у свідомості людини цей досвід виконує дві функції: 1) закріплення та впорядкування результатів мовленнєвого освоєння світу; 2) опосередкування мовленнєвого освоєння світу особистістю. Ми вважаємо, що здійснення «втілення думки в слово», реалізується за допомогою взаємопов'язаного функціонування 1) мовленнєвої здатності як готовності до засвоєння мовних і мовленнєвих знань, 2) мовленнєвих здібностей, які зумовлюють індивідуальні особливості в оволодінні мовленням і продукуванні висловлювань; 3) мовленнєвої компетенції як сукупності мовних і мовленнєвих знань, потрібних для «здійснення» думки, 4) мовленнєвої діяльності як діяльності з формування і формулювання думки засобами мови та способом мовлення.

У такому аспекті мовленнєва здатність визначає потенційну можливість оволодіння мовними й мовленнєвими знаннями та здійснення мовленнєвої

діяльності, мовленнєві здібності зумовлюють індивідуальну своєрідність закріплення мовних знань (мовленнєва компетенція) та закріпленні мовленнєвих навичок і умінь (мовленнєва діяльність). Виділення саме цих елементів внутрішньої структури мовленнєвого досвіду як необхідних і достатніх зумовлено наявністю єдиного системоутворюючого фактора – усі елементи спрямовані на формування і формулювання думки; відмінністю функцій структурних елементів; сумісністю і взаємовпливом виділених компонентів.

Визначаючи системоутворюючою функцією зовнішньої підструктури системи мовленнєвого досвіду функцію спілкування, ми акцентуємо увагу на тому, що мовленнєве спілкування завжди здійснюється за допомогою знаків, значень і смислів. Це дає підстави припустити, що система смислів, утілена в мовних знаках і значеннях, становить зміст і структуру зовнішньої структури мовленнєвого досвіду. Відповідно, особливості засвоєних знаків складають зміст мовленнєвої компетентності як «знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів мови, володіння необхідними для даного виду діяльності операційними структурами та навичками їх реалізації» (Л. О. Бутакова). Значення складають зміст мовної картини світу як «сукупності знань про світ, які зафіксовані в лексиці, фразеології, граматиці» (В. О. Маслова). Особистісні смисли виражаються через мовленнєву культуру як «систему цінностей, яка визначає ставлення людей до мови, її норм, і яка виявляється в процесі повсякденного спілкування» (А. В. Белова). Отже, мовленнєвий досвід є структурно-функціональною системою особистості, суть якої процес і продукт обробки та впорядкування результатів мовленнєвого освоєння особистістю світу за допомогою мовленнєвої здатності, мовленнєвих здібностей, мовленнєвої компетенції і діяльності через посередництво мовленнєвої компетентності, мовної картини світу та мовленнєвої культури особистості.

На основі розробленої теоретичної моделі мовленнєвого досвіду ми провели емпіричне дослідження структурно-функціональних особливостей внутрішньої та зовнішньої структур мовленнєвого досвіду особистості, що полягало в комплексному вивченні визначених нами діагностичних показників зазначених структурних елементів. У дослідженні взяло участь 386 респондентів віку «зріла юність» і 194 респонденти молодшого шкільного віку. Внутрішня структура описувалася за допомогою 32 діагностичних показників, які в результаті дали загальну картину особливостей організації в респондентів структурних елементів. Наявність взаємозв'язку і взаємодії зазначених елементів внутрішньої структури розглядалося через кореляційні зв'язки між показниками окремих елементів. Дані представлені в табл.1.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між показниками елементів внутрішньої структури мовленнєвого досвіду у вибірці «діти молодшого шкільного віку» ($p < 0,01$; $n = 194$) та у вибірці «зріла юність» ($p < 0,01$; $n = 386$)

	Мовленнєва здатність		Мовленнєва компетенція		Мовленнєві здібності		Мовленнєва діяльність	
	Діти	Юнаки	Діти	Юнаки	Діти	Юнаки	Діти	Юнаки
Мовленнєва здатність	1	1	0,518	0,634	0,458	0,500	0,463	0,618
Мовленнєва компетенція	0,518	0,634	1	1	0,500	0,518	0,479	0,580
Мовленнєві здібності	0,458	0,500	0,500	0,518	1	1	0,505	0,664
Мовленнєва діяльність	0,463	0,618	0,479	0,580	0,505	0,664	1	1

У дітей молодшого шкільного віку всі кореляційні зв'язки статистично значущі, що означає наявність взаємозв'язку між окремими елементами внутрішньої структури мовленнєвого досвіду. У вибірці «зріла юність» найбільш значущі кореляційні зв'язки характеризуються пари мовленнєва діяльність – мовленнєві здібності ($r = 0,664$) і мовленнєва здатність – мовленнєва компетенція ($r = 0,634$). Порівняння кореляційних зв'язків між показниками елементів внутрішньої структури у двох вікових групах дає змогу виявити закономірності динаміки структурно-функціональних зв'язків. Будова внутрішньої структури в обох вибірках – однакова, що засвідчує наявність статистично значущих кореляційних зв'язків між усіма елементами структури. Відмінності полягають у якісних характеристиках цих зв'язків: у дітей вони однорідні, а в дорослих простежуються превалюючі напрямки зв'язку, що засвідчує наявність певної ієрархізованої структури. У вибірці «зріла юність» чітко простежується наявність переважаючих взаємних зв'язків: між мовною діяльністю та мовними здібностями і між мовленнєвою здатністю та мовленнєвою компетенцією. Взаємодія саме в таких парних зв'язках призводить до впорядкування всієї структури й визначає індивідуальні відмінності. У вибірці «діти молодшого шкільного віку» таких переважаючих кореляційних зв'язків не спостерігається – відмінності коефіцієнтів кореляцій між рівнем організації елементів статистично не значущі й не вказують на наявність істотних відмінностей між силою зв'язків. Відтак, аналіз кореляцій дає підставити зробити висновок про те, що у внутрішній структурі мовленнєвого досвіду дорослих носіїв мови виникають певні домінувальні зв'язки, що свідчить про наявність ієрархічної, а отже впорядкованої структури. Отже, напрямок розвитку внутрішньої структури полягає не в зміні структури, а в зміні функціональних характеристик внутрішньої структури – якісній зміні зв'язків між елементами. Отже, динаміка розвитку внутрішньої структури мовного досвіду виявляє тенденцію до впорядкування, яка виявляється в ієрархізації елементів. Це дає підстави стверджувати, що розвиток внутрішньої

структури мовленнєвого досвіду полягає в спеціалізації окремих структур, виділенні їх функцій, тобто в диференціації.

Емпіричне дослідження зовнішньої структури мовленнєвого досвіду ґрунтується на теоретичному ствердженні того, що елементи внутрішньої структури в процесі узагальнення та впорядкування, поєднуючись з особливостями інших елементів та особистісними особливостями, створюють зміст елементів зовнішньої структури. Можливість виявити якісно новий психологічний зміст, що відображає внутрішній зв'язок між окремими елементами мовного досвіду, з'являється завдяки факторному аналізу. Як зазначав О. М. Лактіонов, «тим самим виникає принципова можливість розшифровки психологічного змісту невідрефлексованих підсвідомих і надсвідомих структурно-динамічних складників індивідуального досвіду» (Laktionov 2010: 125). Отримані в результаті дослідження внутрішньої структури мовленнєвого досвіду кореляційні матриці з 32 змінних були піддані факторному аналізу. Згідно з критерієм «кам'янистого осипу», у вибірці «зріла юність» було виділено три фактори, у вибірці «молодший шкільний вік» – шість факторів. Змістовний аналіз змінних, що ввійшли до факторів у вибірці «зріла юність» дав підстави умовно позначити їх як: «інтерпретативний» – 13 %; «регулятивний» – 11 %; «інструментальний» – 8 %. У дітей молодшого шкільного віку фактори характеризуються як «інтелектуальний» – 12 %; «креативний» – 11 %, «комунікативний» – 8 %, «операційний» – 7 %, «інструментальний» – 6 %, «варіативний» – 6 %.

Порівняння структурно-функціональних особливостей будови зовнішньої структури мовленнєвого досвіду у двох вікових групах дало змогу виявити закономірності його вікової динаміки. Якісний аналіз виділених факторів дає змогу чітко простежити шлях розвитку зовнішньої структури – від поєднання окремих частин у дітей до генералізованих частин, які через невелику кількість структурних елементів, що реалізують всі функції зовнішньої структури (у вибірці «зріла юність»). У дітей виявлено шість чинників зовнішньої структури, які (як видно з аналізу змінних, що їх склали) змістовно відрізняються від факторів, виділених у дорослих. Генералізація окремих частин призводить до наявності трьох факторів у дорослому віці, які виявляють чітку спрямованість на опосередкування мовленнєвого освоєння світу особистістю. Вищесказане дає підстави зробити висновок про те, що динаміка розвитку зовнішньої структури підпорядковується принципу інтеграції і полягає в об'єднанні окремих частин в єдине ціле.

Отже, теоретичне осмислення результатів емпіричного дослідження мовленнєвого досвіду в парадигмі структурно-функціонального походу й теорії систем привело нас до розуміння того, що основною характеристикою є саме організація досвіду. Як зазначав Б. Ф. Ломов, «істотною характеристикою багаторівневих систем є відносна автономія кожного з рівнів, які в неї входять, і їх певна супідрядність. Це становить найважливішу умову саморегуляції системи. Від того, які саме рівні формуються в системі і як вони пов'язані один з одним (які з них у цих умовах є провідними, а які – підлеглими), залежить оперативність і

ефективність регуляції» (Lomov 1999: 137). Цим Б. Ф. Ломов стверджує, що ефективність системи залежить від рівня її організації, тобто від рівня впорядкованості й взаємного зв'язку між частинами системи. Сучасні наукові уявлення в межах системно-організаційного підходу (О. О. Богданов, Е. Г. Винограй, Г. Т. Паламарчук, М. І. Сетров) розглядають організацію як категорію, що характеризує джерела функціональності, і, у більш широкому сенсі – ефективності систем у розв'язанні актуальних завдань. Отже, система описується через наявність-відсутність у неї такої характеристики як організованість, яку Е. Г. Винограй визначає в двох основних аспектах: 1) як властивість системи, яка породжує її функціональність (статичний аспект), і 2) як процес, який формує цю властивість (динамічний аспект)» (Vinogray 1989: 34). Аналогічну думку висловлює і М. І. Сетров, відзначаючи, що «розкриття законів функціонування і функціональних зв'язків систем і буде розкриттям законів організації» (Setrov 1972: 25), які повинні формулюватися у вигляді принципів, що відображають об'єктивні закони процесу організації (Setrov 1972: 48). Такими законами є принципи інтеграції та диференціації. Як зазначає Н. І. Чуприкова, «скрізь, де є розвиток, він йде від станів відносної глобальності й відсутності диференціації до станів більшої диференційованості, артикульованості та ієрархічної інтеграції. Органічний розвиток - це завжди поступово збільшувана диференціація, ієрархічна інтеграція і централізація всередині генетичного цілого» (Chuprikova 1997: 71). Як відзначають дослідники (Н. І. Чуприкова, О. М. Поддьяков), цей закон характеризує розвиток будь-яких цілісних систем – організмів, індивідів, соціальних спільнот і т. п. Отже, розвиток будь-якої системи може бути зрозумілий у термінах диференціації – інтеграції, що передбачають і збільшення складності системи та ступеня спеціалізації та сегрегації її підсистем, і їх взаємодію, що забезпечує цілісність системи загалом. Патологічні процеси будь-якої генези спрощують будову структури, розмиваючи кордони підсистем, призводять до нівелювання якісних відмінностей між ними, гомогенізації, і, як наслідок, – функціональному спрощенню системи і зниженню якості адаптації.

Отже, наявність двох процесів в організації систем – диференціації та інтеграції, і виділення нами двох структур мовленнєвого досвіду, одна з яких є внутрішньою, а інша – зовнішньою – дає підстави говорити про те, що динаміка розвитку внутрішньої структури досвіду полягає в диференціації нерозділеного цілого на окремі ієрархічно розміщені структурні елементи із чітким виділенням їх функцій. А зовнішня структура мовленнєвого досвіду, пов'язана з виявленням назовні змісту внутрішньої структури, розвивається через інтеграцію (від частин до цілого), тобто розвиток зовнішньої структури мовленнєвого досвіду відбувається за допомогою інтеграції як об'єднання окремих частин у єдине ціле, укрупнення частин і поява нового якості. Це підтверджується і результатами факторного аналізу – у дітей – факторів шість, вони є монолітними, гомогенними й нечітко функціонально диференційованими. У юнаків зовнішня структура стає ієрархізованою (чітко виділяється головний фактор і другорядні, підлеглі), артикульованою (наявність центрального зв'язку і вторинних менш істотних зв'язків), що є основними ознаками інтеграції систем. Як зазначав Б. Ф. Ломов, «у

реальному процесі психічного розвитку обидва варіанти – інтеграції та диференціації – виступають у діалектичному взаємозв'язку» (Lomov 1999: 159). Чим більш диференційованою є структура внутрішніх елементів мовленнєвого досвіду, тим більш ефективно відбувається процес розмежовано-інтегрованого відображення об'єктів і ситуацій у процесі мовленнєвого освоєння індивідом світу.

Висновки

Дослідження показало, що мовленнєвий досвід – складна система, яка характеризується певним рівнем структурно-функціональної організації. Останню трактують як певний процес упорядкування структурних елементів і приведення їх у відповідність із функцією системи. Як показує емпіричне дослідження на основі структурно-генетичного підходу, організація внутрішньої структури мовленнєвого досвіду відбувається за принципом диференціації. Отже, більш організованим внутрішнім мовленнєвим досвідом буде той досвід, який характеризується наявністю чітко визначених структурних елементів. А організація зовнішньої структури в динаміці свого розвитку виявляє тенденцію до інтеграції, тобто до об'єднання раніше окремих елементів у єдину організовану структуру і приведення її до оптимальної кількості елементів. Більш організованою зовнішньою структурою виявляється та, у якій виділяється невелика кількість взаємопов'язаних, істотно змістовно навантажених частин, функції яких є взаємодоповнюючими і взаємозалежними. Отже, приходимо до висновку, що організація мовленнєвого досвіду відбувається в єдності диференціації та інтеграції як основних процесів системи. Закономірності процесу організації мовленнєвого досвіду особистості полягають у безперервному взаємозв'язку аналізу й синтезу – динаміці диференціувальних та інтегративних процесів.

Література

References

1. Vinogray, Ye. (1989). *Obshhaja teorija organizacii i sistemno-organizacionnyj podhod*. [General Theory of the Organization and System-Organizational Approach]. Tomsk: Izd-vo Tomskogo Universiteta.
2. Vygotsky, L. (1984). *Voprosy detskoj psihologii* [Issues of Child Psychology]. Vol. 4. Moscow: Pedagogika.
3. Zalevskaya, A. A. (2000). *Vvedenie v Psikholingvistiku* [Introduction to Psycholinguistics]. Moscow: Russian State Humanitarian University.
4. Laktionov, A. N. (2010). *Koordinaty individual'nogo opyta* [Coordinates of Individual Experience]. Kharkiv.
5. Leontyev, A. A. (2003). *Osnovy Psikholingvistiku* [Foundations of Psycholinguistics]. Moscow: Smysl.
6. Lomov, B. F. (1999). *Nekotorye principy sistemnogo podhoda. Metodologicheskie osnovy sistemnogo podhoda v psihologii* [Some principles of the systems approach. Methodological foundations of the system approach in psychology]. I. V. Gerasimova, Ed. Vladivostok: DVGMA.
7. Setrov, M. I. (1972). *Osnovy Funkcional'noy Teorii Organizacii* [Fundamentals of the Theory of Functional Organization]. Leningrad: Nauka.
8. Frumkina, R. M. (2001). *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. Moscow: Academy.

9. Chuprikova, N. I. (1997). *Psihologija Umstvennogo Razvitija: Printsip differenciacii* [Psychology of Mental Development: The Principle of Differentiation]. Moscow: Stoletije.

Тетяна Пастрик

Луцький базовий медичний коледж

Tanyusha0801@mail.ru

Оксана Кихтюк

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

kyhtuik@rambler.ru

ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ОПИС КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОДУКТИВНОГО БІЛІНГВІЗМУ ПЕРЕКЛАДАЧА

Received March, 21, 2014; Revised March, 28, 2014; Accepted April, 27, 2014

Анотація. У статті описується герменевтичний підхід, який застосовується для вивчення концептуальної моделі продуктивного білінгвізму перекладача. Це дає змогу розглянути та з допомогою герменевтичного методу виявити особливості діяльності перекладача, які зумовлені конативними, когнітивно-лінгвістичними та особистісними стратегіями. У нашому дослідженні герменевтичний метод полягає у вивченні концептуальної моделі продуктивного білінгвізму перекладача через продукт його діяльності-текст. Вивчення тексту дає можливість виявити особливості перебігу діяльності перекладача та ефективність реалізації основних перекладацьких стратегій-особистісних, конативних та когнітивно-лінгвістичних. Застосування психографологічного методу і аналізу письмового тексту герменевтичного методу вивчення текстів оригіналу та перекладу доказує про великий потенціал методу інтерпретації тексту.

Ключові слова: перекладач, герменевтичний метод, продуктивний білінгвізм, стратегії, текст.

Пастрик Татьяна, Кихтюк Оксана. Герменевтическое описание концептуальной модели продуктивного билингвизма переводчика.

Аннотация. В статье описывается герменевтический подход, который применяется для изучения концептуальной модели продуктивного билингвизма переводчика. Это позволяет рассмотреть и с помощью герменевтического метода выявить особенности деятельности переводчика, обусловленные конативного, когнитивно-лингвистическими и личностными стратегиями. В нашем исследовании герменевтический метод заключается в изучении концептуальной модели продуктивного билингвизма переводчика через продукт его деятельности – текст. Изучение текста дает возможность выявить особенности течения деятельности переводчика и эффективность реализации основных переводческих стратегий – личностных, конативного и когнитивно-лингвистических. Применение психографологического метода и анализа письменного текста герменевтического метода изучения текстов оригинала и перевода доказывает о большом потенциале метода интерпретации текста.

Ключевые слова: переводчик, герменевтический метод, продуктивный билингвизм, стратегии, текст.

Pastryk, Tetiana, Kykhtiuk, Oksana. A Hermeneutic Approach to the Translator's Productive Bilingualism Model.

Abstract. This article describes the hermeneutic approach, which is used to study the model of conceptual productive bilingual translator activity. This allows examining and, by means of hermeneutic method, detecting features of translator that cause conative, cognitive-linguistic and personal strategies. The hermeneutic method is aimed at constructing the model of conceptual productive bilingual translator through the text as a product of his activity. The study of the text makes it possible to identify the peculiarities of business interpreter and efficiency of the basic translation strategies and personal, conative and cognitive-linguistic. Application psychographology method and analysis of written text hermeneutic method of studying the original text and translation proves great potential method of textual interpretation.

Keywords: translator, hermeneutic method, productive bilingualism, strategies, and text.

Вступ

Психологічний опис моделі продуктивного білінгвізму перекладача у дослідженні проводиться у контексті герменевтичного підходу. Основною ідеєю цього підходу є визнання взаємного злиття і перерізу світу та людини, іншими словами, визначення «буттєвого упакування світу та людини одне в одному» (Dotsenko 2004: 23). Засобом вивчення семантичного подвоєння людиною як себе, так і світу слугує мова. Способами вивчення є розуміння, виділення істотного, перекомпонування отриманих результатів, що утворюють метод тлумачення. У такому розумінні герменевтичний аналіз є не лише методом вивчення суб'єкта як носія психічної реальності, а й засобом розвитку людиною себе та світу.

Результати теоретичного аналізу джерел А. Бохнера, О. Л. Доценко, З. С. Карпенко, П. Рікера, Н. В. Чепелевої (Bochner 1985; Dotsenko 2004; Karpenko 2003; Riker 1995; Chepeleva 1999) з проблеми герменевтичного підходу дають змогу виділити такі аспекти.

1. Усвідомлена установка на тлумачення, пояснення, а не на описову діяльність. Зрозуміти – означає додати своє розуміння в предмет вивчення. Як зазначає В. Рікер, «Я називаю герменевтикою будь-яку дисципліну, яка бере початок в інтерпретації, а слову інтерпретація я надаю його істинний смисл: виявлення прихованого смислу в очевидному» (Riker 1995: 408). Прагнення зрозуміти смисл людський дій, тобто сукупність зв'язку людини зі світом. Як зазначає Н. В. Чепелева, у контексті психологічної герменевтики функціонування особистості – це адаптація не до подій зовнішнього світу, а до тих значень, які цим подіям приписуються людиною (Chepeleva 1999: 6).

2. Концентрація уваги на мові як носію даних про людину. За А. Бохнером, «інтерпретаційний підхід звертається до конкретних змін значень, до кола значень, у яких ми себе знаходимо і яке не можемо подолати» (Bochner 1985: 43).

3. Смисл схоплюється через багатогранний аналіз засобів вираження: мовлення, бесіда, символічні дії, соціальні артефакти. Як зазначає П. Рікер, «Семантичним ядром будь-якої герменевтики ... є певна конструкція смислу, яку можна назвати двозначною чи багатозначною» (Riker 1995: 17). Тому теперішні суперечності слугують джерелами смислу.

4. Значення будь-якої події та явища залежить від контексту – від усієї сукупності його актуальних та потенційних зв'язків. Так, на думку З. С. Карпенко, герменевтична позиція передбачає «присутність смислу в інтерсуб'єктному просторі людської взаємодії, відтак, залежність ціннісного проектування життя особи від наявності підтримуючих та патологізуючих соціальних контекстів» (Karpenko 2003: 128).

Методи дослідження

Герменевтичний підхід може застосовуватись для вивчення концептуальної моделі продуктивного білінгвізму перекладача, з огляду на те, що продуктом перекладацької діяльності, яка ґрунтується на продуктивному білінгвізмі, є текст; діяльність перекладача, зумовлена необхідністю знаходження смислу через багатогранний аналіз продуктів мовленнєвої діяльності автора; розуміння смислу вихідного тексту розглядається як розуміння смислу авторських дій, його світобачення та зв'язків зі світом; діяльність перекладача має за мету не простий опис вихідного тексту на мову перекладу, а передовсім тлумачення, інтерпретацію цього тексту.

Важливими для цієї роботи є порівняння тексту та дії, викладені в працях О. Л. Доценко та П. Рікера (Dotsenko 2004; Riker 1995). Це дає змогу розглянути та з допомогою герменевтичного методу виявити особливості діяльності перекладача, яка зумовлена конативними, когнітивно-лінгвістичними, особистісними стратегіями. Як зазначають ці вчені, дія як і текст можуть бути прочитані та проінтерпретовані; дії мають будову, так само як і тексти; у діях та текстах є певний зміст; дія, як і текст, завжди може бути вписана в історію, завдяки чому їх можна знову відтворити, перечитати тощо.

Отже, сутність герменевтичного методу в нашому дослідженні полягає у вивченні концептуальної моделі продуктивного білінгвізму перекладача через продукт його діяльності – текст. Оскільки текст можна розглядати як дію або їх сукупність, вивчення тексту також дає можливість виявити особливості перебігу діяльності перекладача та ефективність реалізації основних перекладацьких стратегій – особистісних, конативних, когнітивно-лінгвістичних.

Процедура дослідження

Матеріалом дослідження слугує текст – уривок з поеми М. Лермонтова «Демон» та його перекладацькі версії у виконанні М. Старицького та В. Сосюри.

Вибір поетичного тексту зумовлений основними ідеями психопоетики як галузі психолінгвістики, що досліджує психолінгвістичні особливості віршованої форми. Ці ідеї викладені у працях Л. С. Виготського та О. О. Леонтьєва. На думку Л. С. Виготського, мистецтво, поезія зокрема, це суспільна техніка почуття (Vygotsky 2001). Адже мистецтво – це об'єктивоване, соціальне почуття, яке слугує важливим знаряддям суспільства. Поезія – це завжди особистість, адже в ній викладено основні особливості світогляду автора. При цьому, поезія – це

також, свого роду, полігон для розвитку емоційно-вольових, мотиваційних аспектів особистості кожного читача. Тому в поетичній формі найбільшою мірою представлено особистісні характеристики і мовця, і отримувача цього тексту.

Як зазначає Ю. М. Лотман, «та історико-культурна реальність, яка називається художнім твором, не вичерпується текстом. Реальна плоть художнього твору складається з тексту та його відношення до позатекстової реальності, літературних норм, традицій, уявлень. Сприйняття тексту, що відірвано від його позатекстового тла, неможливе. При цьому, залежно від переважання внутрішніх чи позатекстових зв'язків, будуть змінюватись і проблеми, які виникають при моделюванні художнього твору дослідником». Наприклад, «якщо в китайській поезії існує сюжет, він є більшою мірою дискретним, ніж в європейській поезії, і ця дискретність мікрообразів і ситуацій підпорядковується, очевидно, принципово іншим мовним, поетичним і культурологічним особливостям... Образи у китайському поетичному тексті є локалізованими (точечними) образами» (Lotman 2004: 215).

На думку Р. М. Гладушиної, серед усього розмаїття видів перекладу найскладнішим і найвідповідальнішим є поетичний переклад. Адже «поет – це перекладач, скутий численними обмеженнями, зумовленими вагою зберегти і донести до читача всі, або майже всі, особливості художньої форми твору, що перекладається, а ті часом невід'ємно пов'язані з мовою оригіналу» (Gladushyna 2004: 23). Учена висловлює думку про те, що часто в поетичному творі не вдається досягти повної тотожності з версією оригіналу, водночас, кожен переклад поетичного твору є самобутнім та неповторним. Провідної значущості в перекладі поетичного твору набуває досягнення смислової тотожності навіть за умови потеби відступу від структурно-семантичної паралельності перекладу й оригіналу.

Отже, поетичний текст найповніше виражає позатекстову реальність, що відображається у концептуальній системі автора, його ставленні до фізичного і соціального світу, особливостях мотиваційної та емоційної сфер. Водночас, поетичний текст як версія перекладу характеризує всі ці властивості й особистості перекладача, що відображена в психолінгвістичних особливостях тексту перекладу.

Когнітивно-лінгвістичні стратегії перекладача вивчались за основними психолінгвістичними критеріями, які запропонував О. О. Леонтьєв для психо-поетичних досліджень. Важливим у процесі взаємодії автора і читача через поезію є, за словами О. О. Леонтьєва, поетична установка, поетична граматики й лексика, поетичний образ (Leontyev 2005).

Поетична установка розглядається як установка автора оригіналу на породження віршованого мовлення відповідно до специфічної ритмічної організації та моторного програмування. Ритм розглядається з позиції психологічної теорії ритму, відповідно до якої останній визначається як час очікування, що задає автор читачеві. При цьому ритмічний закон повинен

повторюватись для того, щоб у читача утворилось очікування повтору, упізнання певної закономірності тощо.

Отже, перекладач повинен установити не лише конкретний ритм тексту оригіналу, а й відчуті циклічні повтори, які формують певні очікування у читача. Перекладачеві потрібно відчуті цей час задля адекватної його передачі в тексті перекладу.

В ілюстрованих версіях перекладу переважною мірою зберігається ритм оригіналу. Водночас спостерігаються певні відступи. Так, у версії М. Старицького фіксуємо відхилення від ритму в другій половині фрагмента. Якщо в оригіналі читаємо *«Лишь только мир, волшебным словом замороженный замолчит; Лишь только ветер над скалою увядшей шевельнет травою»*, у ПТ бачимо перехід на інший ритмічний цикл *«і мир у хвилюнку таємну, мов зачарований засне; як тільки вітер над скалою загра з пожовклою травою»*. У ВТ відчувається закономірність повтору кожної фрази зі слова *«лиш»*, у ПТ ця психологічна закономірність стосовно формування очікувань читача дещо втрачається.

В. Сосюрі краще вдається вийти із цієї ситуації, застосовуючи сполучник *«як»*, що циклічно розпочинає кожен новий рядок віршованого мовлення в аналізованому фрагменті: *«Як все на світі сном чудовим засне на втомленій землі; як вітер, повний супокою, повіє тихо над травою»*.

Отже, психологія ритму, що виявляється в збереженні закономірностей формування очікувань у читача тексту-оригіналу та тексту-перекладу – важлива передумова адекватного перекладу. Для дотримання психологічних закономірностей функціонування ритму потрібно володіти когнітивно-лінгвістичними стратегіями перекладу. Іншим критерієм віршованого тексту є поетична граматики й лексика. Цікавою видається думка О. О. Леонтьєва, Ю. М. Лотмана, що в поезії є лише змістова граматики, проте відсутня формальна (Leontiev, 2005; Lotman, 2004). Звідси випливає, що перекладач відносно вільний у виборі граматичних конструкцій у плані форми тексту для найповнішої передачі змісту тексту оригіналу. Поетична лексика формує насичений контекст, який відображає основне ставлення автора до закладених у поезії подій.

У тексті оригіналу таким контекстом є події на Кавказі: *«Верхи Кавказа осенит»*. У перекладацькій версії В. Сосюрі це випущено, перекладач акцентує увагу лише на гірській місцевості, тим самим відступаючи від визначного періоду життя автора оригіналу – подій на Кавказі: *«Огорне скелі і шпиль»*. М. Старицький повною мірою передає цей контекст: *«Понад Кавказом розвине»*. З погляду поетичної лексики М. Старицький ближчий до позиції автора. З поетичною лексикою тісно пов'язаний поетичний образ, який визначається як невеликий фрагмент тексту, що сполучає поняття, які в нормативній літературній мові є семантично далекими, навіть протилежними. Для цього використовується велика кількість стилістичних прийомів – метафор, порівнянь, метонімії тощо.

У перекладацьких версіях більшою мірою збережені стилістичні прийоми тексту оригіналу. Так, метафора «*облаков неуловимых волокнистые стада*» у текстах перекладу передано як «*хмарок бистрих та прозорих баранчастії стада*»; «*хмари сходяться прозорі у непіймані стада*». Слід зазначити, що у перекладі М. Старицького поетичний образ виглядає дещо пом'якшено у порівнянні з текстом оригіналу та перекладом В. Сосюри.

Вдалим є відтворення метафори тексту оригіналу «*мир замолчит*» у версіях перекладу «мир засне». Поєднання протилежних за семантикою понять теж зберігається у версіях перекладу. Так, «*ни радость, ни печаль*» у М. Старицького «*ні втіха, ні печаль*»; у В. Сосюри «*ні в радість, ні в печаль*». Цікавою є передача таких суперечливих у семантичному плані лексичних одиниць, як «*И птичка, спрятанная в ней, порхнет во мраке веселей*». У змістовому плані важко передати морок та веселий щебет пташки. М. Старицький теж намагається поєднати ці значення: «*И звідтіль пташечка пурхне, защебетавши щось сумне*». Перекладачу вдалося передати протилежні в семантичному плані значення: радісний рух пташечки, яка порхає та щебече, і одночасно її сум. У версії В. Сосюри ця передача є не досить вдалою «*И пташка, схована у ній, порине в темряві німій*». У цьому фрагменті передано лише сумний характер фрагмента.

Обговорення результатів дослідження

Когнітивно-лінгвістичні стратегії особистості перекладачів М. Старицького та В. Сосюри, що виявляються в адекватній передачі поетичної установки, поетичної граматики й лексики, поетичного образу, є достатньо сформованими, що втілюється у вдалій трансформації тексту оригіналу українською мовою. Водночас, глибоке вивчення усіх основних критеріїв психопоетики виявляє відмінності у реалізації когнітивно-лінгвістичних стратегій перекладачів.

Змістове наповнення когнітивно-лінгвістичних стратегій перекладача виявляється у здатності проникнути у світ автора оригіналу через сукупність мовних – лексичних, граматичних засобів. Для цього перекладачу необхідні як виражене поняттєве мислення, так і сформована уява, що дає змогу породжувати чіткі й яскраві уявлення різних фрагментів дійсності. Отже, когнітивно-лінгвістичні стратегії ґрунтуються на ефективній мовленнєво-мисленнєвій діяльності перекладача, що зумовлює об'єктивне відображення фізичного і соціального світу засобами мови.

Особистісні стратегії перекладача вивчались за допомогою психографологічного методу дослідження писемного мовлення. Процедура цього методу дає змогу виявити особливості мовної репрезентації оригіналу, його збіг чи відмінність від перекладних версій, а також установити особистісні характеристики мовця через аналіз його мовлення. Психолінгвістичні показники писемної продукції наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Психолінгвістичні показники писемної продукції

Показники мовлення	М. Лермонтов	М. Старицький	В. Сосюра
1. Обсяг мовленнєвої продукції, у словах	100	105	105
2. Обсяг мовленнєвої продукції, у реченнях	9	9	8
3. Середній розмір речення, у словах	11,2	11,67	13,13
4. Коефіцієнт словникової різноманітності	0,42	0,85	0,46
5. Коефіцієнт дієслівності	14,0 %	13,3 %	13,3 %
6. Коефіцієнт логічної зв'язності	1,07	1,03	1,3

Як видно з табл. 1, існують відмінності в прояві особистісних стратегій перекладачів у порівнянні із авторським текстом. Так, показники обсягу мовленнєвої продукції в словах засвідчують особистісні характеристики авторів – їх комунікативність, екстравертованість/інтровертованість, позитивну чи негативну мотивацію. Ці показники – вищі в перекладачів, ніж в автора оригіналу, що засвідчує більш позитивне емоційне забарвлення текстів перекладу, їх спрямованість на читача, прагнення донести та здійснити комунікативний вплив на останнього.

Збільшення кількості мовленнєвої продукції може бути також пояснене специфікою української мови, яка є більш емоційною, милозвучною, порівняно з російською. Показники середнього розміру речень свідчать про особливості вербального інтелекту мовця. Як видно з таблиці, найвищі показники притаманні В. Сосюрі. Цікавим є те, що при однаковій кількості слів у тексті М. Старицького та В. Сосюри, показники середнього розміру речень вищі в останнього.

Показники словникової різноманітності є вищими у М. Старицького, що свідчить про тонке відчуття контексту та широкий лексичний запас, який дозволяє заповнити необхідний контекст. Слід зазначити, що зменшення цього коефіцієнта може бути пов'язане із необхідністю повторів як стилістичних прийомів з метою привернення уваги читача до певних фрагментів тексту. У цьому контексті ближчим до тексту оригіналу є версія В. Сосюри, бо в ній відтворено основні акценти тексту оригіналу.

Показники дієслівності іноді тлумачаться як показники агресивності та засвідчують емоційне збудження, готовність до дій. Ці показники є вищими у М. Лермонтова як автора тексту, що пояснюється особистісним переживанням

подій на Кавказі, особистою участю у бойових діях. Тому динаміка подій особистого життя яскравіше відображена у тексті оригіналу порівняно з текстами перекладу.

Коефіцієнт логічної зв'язності свідчить про гармонійне поєднання мовленнєвої продукції. Ці показники є майже однаковими у автора та перекладачів.

Результати психолінгвістичного аналізу текстів дали змогу виявити особистісні характеристики автора оригіналу та перекладачів шляхом герменевтичного тлумачення тексту, знаходження їх смислових навантажень за мовною формою.

Інший вид стратегій – конативні. Конативні стратегії, як зазначалось вище, пов'язані із зосередженістю на особі автора тексту, що зумовлює близькість вихідного тексту та тексту перекладу, чи, навпаки, зсув у бік потенційного читача, що часом вимагає відступу від оригінальної версії задля забезпечення глибшого контакту перекладача із цільовою аудиторією.

Проаналізуємо ступінь смислової та мовної відповідності текстів оригіналу та перекладу. У фрагменті М. Старицького натрапляємо замість «облаков» – «*хмарки*», що вносить у текст перекладу пом'якшення, збільшення емоційного забарвлення тексту, спрямованого на читача. Схожий ефект зустрічаємо і в послідовності розгортання подій: «*час розлуки, час свіданья*», а в перекладацькій версії «*час зустрічі, час розлуки*», що відтворює стереотипний перебіг життєвих подій. Як зазначено вище, зміна місцезосташування слова чи словосполучення також зумовлена адекватним розумінням та відтворенням психологічного підмету, присудку, числа тощо. У цьому випадку у фокус уваги попадає час зустрічі, що теж збільшує позитивне емоційне навантаження тексту та його спрямованість на читача.

Зверненість до читача виявляється в збільшенні звертань та займенників особистісної приналежності: *ти, собі, тобі*. Так, в оригіналі «*ти об них лишь помяни*», тоді як у перекладі «*ти собі їх спом'яни*». Глибше емоційне проникнення бачимо і в перекладі «*мир ... замолчит*», «*світ засне*». Засинання є більш генералізованою мовною одиницею у семантичному плані. Подібним є використання пом'якшеного у ПТ такого фрагмента: «*увядшей шевельнет травою*» – «*загра з пожовклою травою*». Заміна слів «*увядшей*» на «*пожовклу*»; «*шевельнет*» на «*загра*» вельми сприяє створенню приємного емоційного тла тексту перекладу та його комунікативного впливу. Останні фрази перекладу характеризуються вищим ступенем конкретизації «*до денниці*» до «*зорі*», «*шелковые ресницы*» – «*вії чорнії*».

Результати герменевтичного вивчення тексту оригіналу та його перекладу М. Старицьким виявляють особливості особистості перекладача та перебіг його комунікативної поведінки, що описується через конативні стратегії. Ці особливості полягають у глибокій націленості перекладача на читача перекладу, прагнення збільшити приємне емоційне забарвлення тексту, виділити конкретно-образні фрагменти для породження уяви та яскравих уявлень адресата, створити комунікативний вплив, породжуючи естетичні реакції читача.

Проаналізуємо уривок В. Сосюри. В аналізованому фрагменті, порівняно з попереднім, часто трапляється прийменник «у», що створює ефекти пом'якшення, мелодійності, співучості, а, відтак, легшого сприйняття. Знаменним є заміна авторського «*верхи Кавказа осенит*» на «*огорне скелі і шпилі*», що кваліфікується як суттєвий відступ від оригіналу, бо для М. Лермонтова Кавказ – не просто гірська місцевість, а частина його долі, зрештою, де й завершилося його життя. Слід відзначити, сумніший тон перекладу, порівняно з оригіналом. Так, замість «*порхнет во мраке веселей*» зустрічаємо «*полине в темряві німій*». В оригіналі смислове навантаження цієї фрази дає надію на оптимістичне майбутнє, однак в тексті перекладу німа темрява не віщує нічого доброго.

Наприкінці фрагмента В. Сосюра вилучає підмет «я», який є психологічним підметом в оригіналі. Цим автор, на нашу думку, хоче наголосити на вилученні себе як посередника комунікації між автором та читачем, а також передати потенційному адресату повноцінне світобачення автора. Загалом, порівнюючи переклади М. Старицького та В. Сосюри, можна побачити більше прагнення останнього стати на позицію автора, при цьому добираючи адекватні засоби для впливу на потенційного читача.

Висновки

Герменевтичного методу для опису концептуальної моделі продуктивного білінгвізму перекладача переконує в доцільності герменевтичного підходу до вивчення перекладацької діяльності, особистості перекладача через його продукти діяльності – тексти.

Застосування психографологічного методу аналізу письмового тексту, герменевтичного методу вивчення текстів оригіналу та перекладу свідчить про величезний потенціал методу інтерпретації тексту як шляху пізнання особистості та її діяльності у контексті перекладу. Застосування герменевтичного підходу дозволило виділити та описати особливості перебігу усіх перекладацьких стратегій – особистісних, когнітивно-лінгвістичних та конативних.

Література

References

1. Bochner, A. P. (1985). Perspectives on injury: representation, conversation and reflection. *Handbook of Interpersonal Communication*, 27–58.
2. Dotsenko, E. L. (2004). *Psiholohiya manipulyatsii: phenomeny, mehanizmy i zashchita* [Psychology manipulation: phenomena, mechanisms and protection]. St.-Petersburg: Rech.
3. Vygotskyi, L. S. (2001). *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Moscow: Labirint.
4. Gladushina, R. M. (2004). *Dosyagnennya smislovoi totozhnosti svitospriymannya u perekladah virsha «If» R. Kiplinga ukraiinskou movou* [Achieving semantic identity worldview in the translation of the poem «If» R.Kiplin Ukrainian language]. *Philologichni Studii*, 1, 23 – 29.
5. Karpenko, Z. S. (2003). *Ontopsyhologichni zasady konstruuivannya efektyvnogo etnokulturnogo naratyvu* [Ontopsyhological principles of designing effective ethno-cultural narrative]. *Psychologichni Perspektyvy*, 4, 128–123.
6. Karpenko, Z. S. (1997). *Aksiopsychologiya osobystosti* [Aksiopsychology of personlity]. Kyiv: TOV Mizhnarodna Finansova Agentsiya.

7. Leontyev, A. A. (2005). *Osnovy Psiholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow: Smysl.
8. Lotman, Yu. (2004). *Semiosfera* [Semiosphere]. St. Peterburg: Iskystvo-SPb., 2004.
9. Riker, P. (1995). *Germenevtyka. Etyka. Politika*. [Hermeneutics. Ethics. Politics]. Moscow: Academia.
10. Riker, P. (1995). *Konflikt interpretatsyi: Ocherki o germenevtike* [The conflict of interpretations: Essays on hermeneutics]. Moscow: Medium.
11. Chepeleva, N. V. (1999). Aktualnye problemy germenevtiki v kontekste psihoterapii [Updating problems of hermeneutics in the context of psychotherapy]. *Bulletin of Kharkiv State University*, 439, 297–301.

Христина Шишкіна

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
christie.1121987@gmail.com

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРОЯВИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ВІДПОВІДНО ДО ВИДІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ

Received March, 26, 2014; Revised March, 28, 2014; Accepted April, 18, 2014

Анотація. На сучасному етапі розвитку психолінгвістики, яка шукає розв'язання дедалі складніших проблем особистості та соціуму, виникає потреба в дослідженні соціально-психологічної зрілості особистості. У процесі аналізу основних напрямів дослідження виникає потреба у вивченні інформаційної позиції, що проявляється в соціально-психологічній зрілості студентів із погляду зору психолінгвістики. Основним джерелом її формування є система життєвих цінностей, професійний і життєвий досвід, світогляд особистості, набуті знання, уміння, навички стосовно інформації. У здійсненні людиною власних внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному та професійному планах інформаційна позиція слугує основоположним чинником. Результати теоретичного та емпіричного дослідження особливостей психолінгвістичних проявів інформаційної позиції студентів викладено у статті. Здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення інформаційної позиції відповідно до видів соціально-психологічної зрілості студентів.

Ключові слова: *особистість, інформаційна позиція, соціально-психологічна зрілість, особистісна, міжособистісна, суспільна адекватність.*

Shyshkina, Khrystyna. Psycholinguistic Manifestations of Students' Information Stance As to the Types of Social and Psychological Maturity.

Abstract. The current stage of development of psycholinguistics, which seeks the solution to the increasingly complex problems of the individual and society, requires the study of social and psychological maturity of the individual. In an analysis of the main areas of research are needed to study information stance, which is manifested in the social and psychological maturity of the students, in terms of psycholinguistics. The main source of its formation is argued a system of values, professional and life experience, personality philosophy, acquired knowledge, skills concerning information. In carrying out her own internal human potential in personal, social and professional spheres, information stance serves as a fundamental factor. The results of theoretical and empirical research of psycholinguistic features of students' information stance are highlighted in the article. Theoretical

justification and empirical investigation of information stance in accordance with types of social and psychological maturity of the students are realized.

Keywords: *personality, attitude information, social and psychological maturity, personal, interpersonal, social adequacy.*

Шишкина Кристина. Психолінгвістическіе проявленія інформаційної позиції студентів в соответствии с видами соціально-психологічної зрілості.

Анотація. Современный этап развития психолінгвістики, которая ищет решения усложняющихся проблем личности и социума, возникает потребность в исследовании соціально-психологічної зрілості личности. В процессе анализа основных направлений исследования возникает потребность в изучении інформаційної позиції, что проявляется в соціально-психологічної зрілості студентів с точки зрения психолінгвістики. Основным источником ее формирования является система жизненных ценностей, профессиональный и жизненный опыт, мировоззрение личности, приобретенные знания, умения, навыки относительно информации. В осуществлении человеком собственных внутренних потенций в личностном, социальном и профессиональном планах інформаційная позиция служит основополагающим фактором. Результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей психолінгвістическіе проявлений інформаційної позиції студентів изложены в статье. Осуществлено теоретическое обоснование и эмпирическое изучение інформаційної позиції в соответствии с видами соціально-психологічної зрілості у студентів.

Ключевые слова: *личность, інформаційная позиция, соціально-психологічная зрілость, личностная, межличностная, общественная адекватность.*

Вступ

Оскільки інформація є глобальним питанням сьогодення. Саме від правильного й адекватного ставлення до неї залежить успішний розвиток суспільства. Інформація для людства є і умовою, і стимулом до дії. Особливо інформація активно застосовується в реалізації інформаційних війн. Тому формування інформаційної позиції особистості та розгляд її особливостей крізь призму психолінгвістичного вивчення є необхідні та першочергові. Цим і зумовлена актуальність дослідження, що полягає у встановленні психолінгвістичних зв'язків між показниками інформаційної позиції та видами соціально-психологічної зрілості студентів.

Методи дослідження

Важливе завдання нашого дослідження – виявлення особливостей прояву соціально-психологічної зрілості студентів. Для розв'язання цього завдання було застосовано метод інтент-аналізу авторських творів студентів на тему «Я-людина».

Метод інтент-аналізу – досить новий у психології. Розроблений він у лабораторії психології мовлення та психолінгвістики в Інституті психології РАН під керівництвом Т. М. Ушакової (Ushakova 2006). Назва походить від англійського слова «intention» (намір). Іntenція – ключова структурна ознака свідомості й будь-якого мовленнєвого акту (Austin 1986). У психології інтенцію тлумачать як рушійну силу мислення і свідомості індивіда, що впливає на пропозиційний компонент внутрішньої програми мовлення, вибір мовцем стилю і

способу здійснення програми на основі її трансформації у вербалізовану форму. Іntenцію також трактують як суб'єктивну спрямованість на певний предмет, активність свідомості суб'єкта (Leontyev 2003: 72).

Розробники методу розглядають інтенції в контексті мовленнєвих процесів і механізмів, визначаючи інтенціональність, тобто «спрямованість на» як специфічну й істотну властивість мовлення. Іntenціональний зміст мовлення суб'єкта слугує його важливою психологічною характеристикою. Тому інтенціональна спрямованість інформації мовця – важливий складник психологічного змісту мовлення.

Інформаційна позиція індивіда завжди інтенціонально спрямована. Будь-який текст є продуктом мисленнєвих процесів його автора, відтак містить одну або більше інтенцій різної спрямованості. Іntenт-аналіз дає змогу дослідникові реконструювати ці інтенції на основі тексту – писемного або усного. Метод дає змогу об'єктивувати приховані від безпосереднього сприйняття сторони мовленнєвого матеріалу, отримати його кількісну характеристику, виявити індивідуальні особливості мовця (Ushakova 2006).

Текст як засіб комунікації між автором (мовцем) і читачем (слухачем) містить комунікативні інтенції двоскладової структури. Вираження інтенції передбачає: а) позначення об'єкта та б) ставлення до нього автора (мовця). Іntenт-аналіз, зазвичай, уключає два етапи: а) виявлення інтенцій; б) експертне оцінювання інтенцій, що лежать в основі висловлювання. Якщо очевидної інтенції не простежується, текст до початку другого етапу піддається переформулюванню за такою процедурою:

- якомога стисліше виведення одиниць смислу з максимальним збереженням логіки тексту й уникненням небажаних асоціацій у складовій частині лексичного значення одиниць;
- опущення другорядних уточнювальних одиниць і вичленення віх їхнього змісту (Zasiekina, Zasiekin 2008: 58).

Зазвичай, на другому етапі смислові одиниці зводяться до суб'єктно-предикатних структур – «пропозицій». Пропозиція – це мінімальна, добре структурована одиниця смислу, тобто інтент-аналіз доповнюється пропозиційним. Аналіз інтенцій мовця, їхня ієрархія в тексті слугує дороговказом у процесі встановлення інформаційно-психологічних конструктів, на основі яких можна виявити актуальні наміри, мотиви, інтереси, оцінки суб'єкта, ставлення до себе, інших та подій у суспільстві.

Під час інтент-аналізу тексту, на відміну від контент-аналізу (Baranov 2013; Zasiekin 2012), береться до уваги його якісне наповнення, тобто не стільки те, про що каже автор (пор. контент-аналіз), а те, що він хоче сказати. Існують такі три типи мовленнєвих актів, прагматичний зміст яких, залежно від інтенціональної спрямованості, можна класифікувати в три категорії: «Я-форма», «Ти-форма», «Ми-форма».

Перша відбиває особистісно орієнтовану позицію «Я», включаючи інтенції самопрезентації, самосхвалення, самокритики, самовиправдання та самозбереження, відмежування.

Друга інтенціональна категорія «Ти» включає в себе мовленнєві акти, які містять інтенції кооперації, спонукання, заспокоєння співрозмовника (читача) та застереження.

Нарешті, третя інтенціональна категорія «Ми» охоплює ставлення мовця до позамовної реальності, суспільства, вербально виражаючись в інтенціях аналізу, оцінки, інформування. Ця категорія чітко відбиває суспільно-орієнтовану інформаційну позицію мовця.

Оскільки ці інтенціональні категорії безпосередньо пов'язані з компонентами соціально-психологічної зрілості у вигляді особистісної, міжособистісної і суспільної адекватності, розгляньмо кожен з трьох окреслених вище інтенціональних категорій докладніше.

Особистісна адекватність у структурі соціально-психологічної зрілості, найяскравіше представлена інтенцією самопрезентації, яка полягає в представленні самого себе мовцем зазвичай у привабливому, вигідному світлі. Відмежування є виявленням мовцем відмінностей у позиціях і думках. Самокритика спрямована на акцентування недоліків самого мовця. Самовиправдання полягає в наведенні аргументів та/або фактів, щоб довести правильність своєї позиції. Самозбереження – фактичне вираження розмитого ставлення мовця до досліджуваної теми, ситуації та її дійових осіб.

Міжособистісна адекватність у структурі соціально-психологічній зрілості охоплює інтенцію кооперації, спонукання, заспокоєння співрозмовника (читача) та застереження. Кооперація є вираженням відносин, спрямованих на залучення до участі іншого в спільних діях. Спонукання є закликом до іншого до певної дії або прийняття погляду суб'єкта. Заспокоєння спрямоване на збалансування емоційного стану співрозмовника. Застереження – форма повідомлення іншого про можливі події, дії, ситуації тощо.

Суспільна адекватність у структурі соціально-психологічної зрілості виражена інтенціями аналізу, оцінки, інформування. Водночас аналіз ґрунтується не на докладному (локальному), а цілісному (глобальному) розгляді фактів, теми, ситуації, що не припускає вираження позитивного чи негативного ставлення до дійових осіб і соціальної дійсності. Оцінювання передбачає висловлення такого ставлення до дійових осіб і оточення, тобто позитивного або негативного судження про них. До інтенції оцінювання можуть також належати інтенції субрівня: критики, дискредитації, звинувачення. Іntenція інформування нейтрально передає дані про події і факти.

Процедура дослідження

Головним критерієм при визначенні належності досліджуваного на основі інтенс-аналізу його тексту є вибудовування ієрархії пропозицій. Чільне місце посідатиме провідна інтенція. Так, наприклад, у тексті «Я людина, і цим пишаюся. Я радий, що я живу, бачу, чую, відчуваю, насолоджуюсь красою нашої землі. Я дуже хочу прожити своє життя гідно. Мати повагу у інших людей, мати кохану людину», на початку зафіксована велика кількість уживання займенника першої особи однини «я», який формує низку пропозицій, відбиваючи особистісно-

орієнтовану позицію. Попри це, досліджуваний емпатично вводить пропозицію «Я дуже хочу прожити своє життя гідно», завдяки вжитку підсилювальної частки «дуже» та одиниці з оцінною семантикою «достойно».

Таке формулювання пропозиції виводить таку інтенцію в розряд пріоритетних ієрархії: «Мати повагу інших людей, мати кохану людину», позаяк пояснює, що означає «прожити достойно» для автора тексту. Відтак, остання інтенція в ієрархії посяде чільне місце, що є підставою для кваліфікації експертом інформації як міжособистісно орієнтованої.

Наведемо приклади творів на тему «Я – людина», які відбивають особистісні, міжособистісні та суспільні орієнтири досліджуваних.

Приклади прояву особистісної адекватності у структурі соціально-психологічної зрілості:

«Я – людина. Я народився літом. Я здатен до саморозвитку. Я здатен мислити. Я вмію сміятися. Я люблю рідних. Я люблю друзів. Я люблю гроші. Я вмію керувати автомобілем. Я живу. Я щасливий». У тексті наявна наскрізна інтенція самопрезентації, яка полягає в уживанні емоційно позитивно забарвлених пропозицій, що містять базові предикати з ознакою ідентифікації себе як особистості: людина, народився, мислю, сміюся, люблю, керую, живу, щасливий.

Наведений нижче твір демонструє предикуювання ознак особистості з перспективи Вищого Розуму:

«Я людина, оскільки відчуваю, думаю, переживаю. Жодна істота не здатна керувати своєю волею, почуттями, не здатна мислити й аналізувати. Я – людина, оскільки створена за подобою Божою і є Божим створінням! Ми наділені здатністю любити, а не діяти інстинктивно; розвиватися і розумово, фізично, і емоційно (воля, емоції)...».

Для особистісно-орієнтованого дискурсу характерне також чітке вирізнення свого «Я» від інших, глобальна інтенція відмежування від інших та суспільства. «Не люблю бути частиною всіх», – пише один із досліджуваних, демонструючи чітку «Я-форму» власної інформаційної позиції.

Міжособистісний дискурс:

«Я – людина. Вища істота, яка здатна змінювати все навколо себе. Я здатна мислити, аналізувати ситуацію. Здатна захистити середовище, у якому живу, захистити й підтримати рідних, друзів. Маю змогу говорити з іншими людьми. Маю змогу робити свій маленький внесок у мистецтво. Маю змогу розвивати свої таланти. Маю вибір між добром і злом».

Або:

«Я – людина, і це потрібно показувати на поступках. Бути ввічливим, стриманим, поважати викладачів, дорослих і літніх людей, також поважати, допомагати робити сьогодні покладені на мене завдання відразу, а не зволікати».

Приклади прояву в дискурсі суспільної адекватності у структурі соціально-психологічної зрілості особистості:

«Я – студентка національного університету «Острозька академія», здобуваю вищу освіту, мрію стати адвокатом або суддею. Я ще зі школи мріяла навчатися саме в цьому ВНЗ, оскільки саме тут витає дух освіченості, загадковості та

духовного натхнення. Саме тут нас навчають високим моральним цінностям: поваги, співчуття тощо. Я маю безліч друзів, тому вважаю себе комунікативною людиною. Я ще з дитинства була навчена тому, що в майбутньому маю стати людиною з великої літери. Тому активно до цього прагну: беру активну участь у громадському житті закладу, неодноразово брала участь у благодійних акціях. Мрію своєю роботою приносити користь суспільству».

Хоча текст і містить деякі речення, які в змістовому плані передають почасти міжособистісні («Я маю безліч друзів, тому вважаю себе комунікативною людиною») та особистісні («...мрію стати адвокатом або суддею; я ще зі школи мріяла навчатися саме в цьому ВНЗ...») орієнтири, в ієрархії пропозицій речення «Мрію своєю роботою приносити користь суспільству» посідає чільне місце, потрапляючи до фокуса інформації.

У наведеному нижче прикладі твору суспільна спрямованість досліджуваного вербально виявляється більш категорично в інтенції аналізу, інформування й оцінювання:

«Я – людина, і це не обговорюється. Людину можна описати або виділити в світі як біологічну істоту або за її суспільним значенням, тобто за вчинками. Як біологічну істоту можна виділити в статусі людини все населення світу. А як член суспільства з моральними якостями людини є не кожен. Я вважаю, що мене можна виділити як людину за двома ознаками, чи підходами. Тому я твердо переконаний, що я – людина!»

Під час інтенс-аналізу важливими супутніми лексичними маркерами прийняття автором тієї чи тієї інформаційної позиції є одиниці певного семантичного поля. Наприклад:

«Я людина. Бути людиною означає бути розумним, сміливим, толерантним, увічливим. Людина має розуміти інших людей, піклуватися про природу, про все живе в ній. Вона повинна зробити все, щоб залишити щось після себе. Людина – це своєрідна роль, адже не кожен представник людської цивілізації є Людиною. Людина – це покликання, яке зобов'язує бути чесною, достойною і справедливою людиною».

Одиниці «природу», «все живе», «людської цивілізації», «Людиною» (з великої літери) слугують маркерами суспільно орієнтованої позиції. Крім того, наскрізний повтор модального дієслова «повинна» також свідчить про певний обов'язок людини перед суспільством, покладання її на саму себе. Загальнолюдські суспільні цінності відбиті в одиницях «чесною», «достойною», «справедливою» – вербалізаторах концептів «чесність», «гідність», «справедливість».

Обговорення результатів

Оскільки не всі досліджувані представили твір, який є придатним до інтенс-аналізу, до якісної і кількісної обробки було залучено 185 бланків опитувальників (із-поміж 200 досліджуваних). Серед 185 підданих інтенс-аналізу творів

сімнадцять (9,2 %) містили невизначену інформаційну позицію. Інакше кажучи, тексти характеризувалися різноспрямованими інтенціями. Наприклад:

«Я людина. І цьому твердженню відповідає дуже багато доказів. Адже я народилася і проживаю в цьому суспільстві. Як людина я маю право на власну думку і т. д. і т. п. Я дуже люблю проводити час в Інтернеті, але віддаю перевагу безпосередньому спілкуванню».

«Я – людина. Цей вислів повторюю майже щодня через свої жахливі вчинки (на мою думку жахливі). Людиною важливо бути у своєму житті. Так, сьогодні справжні люди трапляються рідко. І як на мене, це дуже важливо. Людиною треба бути, для себе, не для інших «людей». Людиною бути важливо».

У першому творі неможливо точно визначити інформаційну позицію, позаяк автор вербалізує інтенції з інтенціональних категорій «Я» та «Ми»: інформування, самовиправдання. У другому простежені інтенції вже трьох інтенціональних категорій, а саме: самокритика, негативна оцінка, відмежування.

Виявлено такий розподіл студентів відповідно до прояву компонентів соціально-психологічної зрілості: 67 осіб проявили соціально-психологічну зрілість із домінуванням особистісної адекватності; 68 осіб – із переважанням міжособистісної адекватності; 33 особи – домінуванням суспільної адекватності; 17 осіб – змішаним типом, у якому важко визначити переважний компонент. Відсотковий розподіл досліджуваних відповідно до вияву виду соціально-психологічної зрілості відображено на рис. 1.

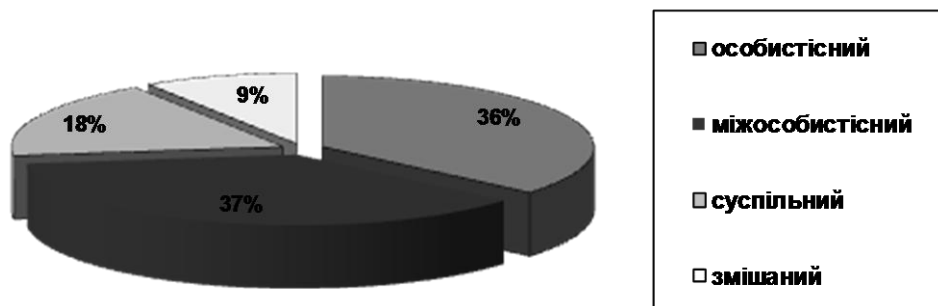


Рис. 1. Відсотковий розподіл студентів відповідно до виду соціально-психологічної зрілості

Переважання певного компонента соціально-психологічної зрілості утворює вид останньої, адже вид – це варіант певного явища, який виділяється на основі конкретної ознаки. Проаналізуємо особливості прояву інформаційної позиції у вигляді індивідуальних і вибіркових ставлень відповідно до виду соціально-психологічної зрілості.

Для статистично-математичної обробки даних було залучено непараметричний метод порівняння чотирьох незалежних вибірок за допомогою Н-критерію Краскала-Уоллеса. Непараметричний метод обрано через те, що вибірки негомогенні стосовно кількості представлених у них досліджуваних.

Для представленої кількості вибірок, на рівні $p < 0,05$, $\chi^2 = 2,706$, відтак значущі відмінності між вибірками встановлено за такими показниками інформаційної позиції студентів: конкретно-послідовний стиль засвоєння інформації, об'єктивований/категоріальний і аналітичний способи обробки інформації. Значущі відмінності в проявах інформаційної позиції відповідно до виду соціально-психологічної зрілості представлено в табл. 1, 2, 3.

Таблиця 1

Значущі відмінності в проявах конкретно-послідовного стилю засвоєння інформації відповідно до виду соціально-психологічної зрілості студентів

№ з/п	Вид соціально-психологічної зрілості	Середньогруповий ранговий показник конкретно-послідовного стилю	$\chi^2 > 2,706$
1	Особистісна	91,55	5,966
2	Міжособистісна	103,08	
3	Суспільна	86,82	
4	Змішаний	70,38	

Як видно з табл. 1, найвищий показник конкретно-послідовного стилю простежується у вибірці з міжособистісним видом соціально-психологічної зрілості, а найменший – у вибірці змішаного типу. Отже, стиль засвоєння інформації, який вирізняється в практично-дійовому ставленні до інформації і характеризується такими ознаками, як практичний, відповідний, дійовий, активний, продуктивний, прагматичний, компетентний і відповідальний, найвище виражений у студентів із міжособистісним та особистісним видами соціально-психологічної зрілості.

Це означає, що особи, спрямовані на соціальні контакти та міжособистісну взаємодію, вирізняються активним ставленням до інформації, здатні швидко її обробляти та застосовувати для задоволення комунікативних потреб. Найменшою активністю щодо обробки інформації вирізняються особи зі змішаним і суспільним видом соціально-психологічної зрілості. Отже, особи, сконцентровані на глобальних процесах, зосереджені, радше, на майбутньому, ніж на теперішньому, послуговуються більше інтуїтивним, ніж аналітичним підходом до інформації, меншою мірою виражають активну і практично-дійову інформаційну позицію.

Серед способів обробки інформації, закладених у конкретні когнітивні стилі, значущі відмінності простежуються в чотирьох вибірках між показниками полюсу синтетичності та об'єктивованою/категоріальною пізнавальною позицією (див. табл. 2.).

Таблиця 2

Значущі відмінності у проявах синтетичного способу обробки інформації відповідно до виду соціально-психологічної зрілості студентів

№ з/п	Вид соціально-психологічної зрілості	Середньогруповий ранговий показник синтетичного способу	$\chi^2 > 2,706$
1	Особистісна	90,77	3,879
2	Міжособистісна	89,11	
3	Суспільна	107,02	
4	Змішаний	90,15	

Найвищий показник полюса синтетичності як своєрідного способу обробки інформації, що вирізняється глобальністю, цілісністю, інтуїтивністю, зорієнтованістю на майбутнє, притаманний особам з суспільним видом соціально-психологічної зрілості. Це узгоджується із попередніми даними щодо низьких показників конкретно-послідовного стилю обробки інформації в цих осіб. Синтетичний спосіб обробки інформації говорить про те, що студенти із суспільним видом соціально-психологічної зрілості переважно орієнтуються на ситуативно-функціональні й візуальні ознаки предметів, що часто є ознакою творчого режиму інтелектуальної діяльності.

Таблиця 3

Значущі відмінності проявах об'єктивно / категоріального способу обробки інформації відповідно до виду соціально-психологічної зрілості студентів

№ з/п	Вид соціально-психологічної зрілості	Середньогруповий ранговий показник об'єктивно/категоріального способу	$\chi^2 > 2,706$
1	Особистісна	110,91	5,334
2	Міжособистісна	90,19	
3	Суспільна	90,16	
4	Змішаний	80,68	

Як видно з табл. 3, найвищі показники об'єктивованого/ категоріального способу притаманні особам з особистісним видом соціально-психологічної зрілості. Це засвідчує про те, що переважна більшість питань, які задавали ці студенти ідеальному комп'ютеру, стосувалася об'єктивних фрагментів навколишньої дійсності, а також предметів, що класифікуються за допомогою категоріальних властивостей. Наприклад, траплялися такі запитання «Наскільки прогресує глобальне потепління?», «Яке майбутнє чекає Україну?» і т. ін. Слід зазначити: незважаючи на те, що ці студенти є Я-орієнтованими, вони виявляють високу критичність й активність щодо усвідомленої інформації. Очевидно, це

пов'язується зі здатністю таких студентів до самопізнання, саморефлексії, зосередженості на аспектах особистісного зростання.

Важливим, на нашу думку, є також факт того, що найменші показники вираження проаналізованих стилів і способів інформації мають особи зі змішаним типом соціально-психологічної зрілості.

Висновки

Дифузний прояв різних стилів і способів обробки інформації, яка надходить із різних джерел зовнішнього світу, перешкоджає гармонійному розвитку особистісної, міжособистісної і суспільної адекватності. Це дає змогу трактувати інформаційну позицію студентів як чинник їхньої соціально-психологічної зрілості з психолінгвістичної точки зору.

Результати проведеного дослідження інформаційної позиції відповідно до видів соціально-психологічної зрілості дають змогу дійти висновків про те, що кожен із видів вирізняється своєрідністю в когнітивній обробці інформації. Так, студенти з виявом особистісного виду соціально-психологічної зрілості вирізняються аналітичністю, зосередженістю на деталях, здатністю категоризувати об'єкти зовнішнього світу на основі чітких категоріальних ознак, вираженою критичністю до життєвих подій. Студенти з міжособистісним видом соціально-психологічної зрілості характеризуються активним, практичним, відповідальним, прагматичним ставленням до інформації, що дає змогу вибудувати гармонійні міжособистісні стосунки із оточенням. Студенти, які мають суспільний вид соціально-психологічної зрілості, характеризуються синтетичним, глобальним, інтуїтивним, творчим, зорієнтованим на майбутнє, ставленням до інформації. Синтетичний спосіб обробки інформації дає змогу цим особам об'єднати різні фрагменти дійсності в цілісну картину людської Цивілізації.

Виявлені особливості інформаційної позиції студентів відповідно до видів соціально-психологічної зрілості слугуватимуть важливим орієнтиром у плануванні та проведенні подальших досліджень. Перспективним вважаємо психолінгвістичне вивчення інформаційної позиції з точки зору гендеру.

Література

References

1. Baranov, A. N. (2013) *Vvedeniye v prykladnuyu lynchvystyku* [Introduction to Psycholinguistics] Moscow: Librokom.
2. Zasiakin, S. V. (2012) *Psikholinhvistychni Universalii Perekladu Khudozhnioho Tekstu* [Psycholinguistic Universals in the Translation of Literary Text]. Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn National University.
3. Zasiakina, L. V., Zasiakin, S. V. (2008) *Psikholinhvistychna diahnostyka* [Psycholinguistic Diagnostics]. Lutsk: Vezha Publishers of Lesya Ukrainka Volyn National University.
4. Austin, J. (1986) *Slovo kak deystviye* [Word as Action]. *Novoe v Zarubezhnoy Lingvistike*, Vol. 17. Moscow: Progress, 22-131.
5. Ushakova, T. N. (2006). *Psikholingvistika* [Psycholinguistics], T. N. Ushakova, Ed. Moscow: PerSe.

6. Leontyev, A. A. (2003). *Psikholynhvystycheskaya Ekspertyza Ksenofobyu v Sredstvakh Massovoy Informatsyy* [Psycholinguistic Expertise of Xenophobia in Mass Communications]. Moscow: Smysl.

7. Khvorost, K. (2012) The impact of information of political discourse on individual. In: *Applied Psycholinguistics: Positive Effects and Ethical Perspectives.*, G. Mininni, A. Manuti, Eds. Milano: FrancoAngeli. 2, 295–305.

Діана Терехова

Київський національний лінгвістичний університет
dterekhova@ukr.net

АНАЛІЗ АСОЦІАТИВНИХ ПОЛІВ СЛІВ-СТИМУЛІВ МИР / МИР / МИР У СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВАХ

Received March, 26, 2014; Revised March, 28, 2014; Accepted April, 18, 2014

Анотація. Традиційним методом дослідження мовної свідомості є вільний асоціативний експеримент. Дослідження мовної свідомості за допомогою асоціативного експерименту дають можливість виявити не лише системність змісту образу свідомості, що стоїть за словом у певній культурі, а й системність мовної свідомості як цілого; воно репрезентує унікальність образу світу в кожній культурі. У статті подано зіставний психолінгвістичний аналіз асоціативних полів слів-стимулів МИР / МИР / МИР, який показує спільні та відмінні риси відповідних фрагментів образів світу українців, росіян та білорусів. У дослідженні використано «асоціативний гештальт» для структурування асоціативного матеріалу. Виявлено та проаналізовано ядро «асоціативного гештальту» у кожній мові, а також периферійні зони. Найбільші розбіжності виявлено: по-перше, у різній кількості зон у трьох гештальтах; по-друге, у наявності окремих зон лише в певному гештальті на відміну від інших; по-третє, у різному обсязі зон, що визначає їхній рейтинг та місце в гештальтах; по-четверте, у кількісному та якісному складі зон; по-п'яте, у ядрах гештальтів.

Ключові слова: образ світу, мовна свідомість, асоціативний експеримент, асоціативне поле, асоціативний гештальт.

Terekhova, Diana. The Analysis of Associative Fields of Words-Stimuli МИР / МИР / МИР (PEACE) in East-Slavonic Languages.

Abstract. The free associative experiment is the traditional language awareness method of studying. Language consciousness investigations via associative experiments permit to represent the system of linguistic consciousness (not only the extent of a certain words in their reflections in mind) as a coherent and cohesive unit. It shows a unique picture of the world in each culture. The article is devoted to comparative psycholinguistic analyses of the associative fields of the words-stimuli МИР / МИР / МИР (peace). Common and specific features of the corresponding parts of the world reflection in minds of the Ukrainians, the Russians and the Byelorussians are described in it. Associative gestalt was used in our research to make a structure of all the research associative materials. The nuclear and periphery of the associative gestalt was defined in each language under analyses. The largest differences are found: 1) in different number of zones among three gestalts; 2) in existence of separate zones just in a certain gestalt in contrast to others; 3) in different zones' degree that defines their rank and position in gestalts; 4) in quantitative and qualitative zones' composition; 5) in gestalt kernels.

Keywords: the world reflection, linguistic consciousness, associative experiment, associative field, associative gestalt.

Терехова Диана. Анализ ассоциативных полей слов-стимулов МИР / МИР / МІР в восточнославянских языках.

Аннотация. Традиционным методом исследования языкового сознания является ассоциативный эксперимент. Исследования языкового сознания с помощью ассоциативного эксперимента дают возможность выявить не только системность содержания образа сознания, стоящего за словом в определенной культуре, но и системность языкового сознания как целого; они репрезентируют уникальность образа мира в каждой культуре. В статье представлен сопоставительный психолингвистический анализ ассоциативных полей слов-стимулов МИР/МИР / МІР, который показывает общие и отличительные черты соответствующих фрагментов образов мира украинцев, русских и белорусов. В исследовании использован «ассоциативный гештальт» для структурирования ассоциативного материала. Выявлено и проанализировано ядро «ассоциативного гештальта» в каждом языке, а также периферийные зоны. Наибольшие различия выявлено: во-первых, в разном количестве зон в трех гештальтах; во-вторых, в наличии отдельных зон только в определенном гештальте; в-третьих, в разном объеме зон, что определяет их рейтинг и место в гештальте; в-четвертых, в количественном и качественном составе зон; в-пятых, в ядрах гештальтов.

Ключевые слова: образ мира, языковое сознание, ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, ассоциативный гештальт.

Вступ

Психолінгвістичні дослідження останніх десятиліть висвітлюють намагання вчених всебічно дослідити мовну свідомість представників різних етносів. Особливої актуальності набули міжкультурні зіставлення мовної свідомості представників різних народів, оскільки саме вони висвітлюють специфіку зіставлюваних фрагментів образів світу, що стоять за словом. Мовну свідомість сучасні психолінгвісти розуміють як сукупність образів свідомості, які формуються та вебалізуються за допомогою мовних засобів – слів, вільних та стійких словосполучень, текстів та асоціативних полів (Tarasov 2000: 26).

Метв статті – провести зіставний аналіз асоціативних полів стимулів-корелятивів МИР / МИР / МІР у трьох східнослов'янських мовах, отриманих унаслідок проведення вільного асоціативного експерименту на початку ХХІ століття в Україні, Росії та Білорусі, задля виявлення загальних та етноспецифічних рис образів мовної свідомості українців, росіян та білорусів.

У дослідженнях останніх десятиліть вивчення поняття *мир* здійснювалося в різних напрямках. Так, найбільше філологічних праць учених присвячено вивченню цього поняття в значенні «світ», зокрема християнського православного світу (Л. М. Багманова, 2013; Г. В. Шмельова, 2000), природного, культурного, духовного світу поезії, прози, творчості загалом окремих письменників і поетів (наприклад, С. А. Щербаков, 2013; В. О. Веселова, 2012; О. А. Полякова, 2012; Н. О. Широкова, 2012; А. Ю. Мельникова, 2011; О. В. Летохо, 2010; І. Е. Луніна, 2010; К. Е. Слабких, 2010; Х. Н. Темаєва, 2010; О. А. Касатих, 2009; Г. І. Романова, 2009; Ж. М. Колчина, 2007; С. Г. Войткевич, 2006; О. А. Тахо-Годі, 2004; О. М. Захаров, 2002; О. А. Іванова, 2000), національного світу (О. А. Малкіна, 2008; Т. О. Фесенко, 1999; Т. Ф. Коляда, 1996), сімейно-родинного світу

(О. Ф. Амзаракова, 2005; Т. В. Краюшкіна, 2004), дитячого світу (Г. С. Матвеева, 2009; О. В. Чеботаєва, 2007; І. П. Амзаракова, 2005; С. В. Попова, 2005; Н. Г. Бочаєва, 2000), внутрішнього, духовного світу (Н. А. Мороз, 2006; М. А. Чегодаєва, 2005; М. А. Ерьомін, 2004; М. І. Ніколаєв, 1998), світу музики (Р. Т. Шаймарданова, 2006), світу символів та образів фольклорних джерел (О. А. Арапов, 2012; А. В. Максимов, 2003) тощо.

Вивчення миру як стану суспільства репрезентовано значно вужче. Зазвичай такі праці викладено в соціологічному або політологічному аспекті (О. В. Мартыненко, 2003). У лінгвістичній царині зазначений ракурс вивчення цього поняття подано поодинокими розвідками, наприклад, дослідження градієнт-концепту «дружба – мир – ворожнеча» в російській та англійській лінгвокультурах (О. М. Лунцова, 2008); вираження концепту «мир» у мові бретонського фольклору (А. Р. Мурадова, 2002); дослідження війни та миру в російській діловій писемності кінця XVI–XVII століть (Н. В. Соловйова, 2005); вивчення концепту «мир» крізь цінності російської культури (Ю. С. Степанов, 2001) тощо. Отже, з огляду на зазначене вище та відповідно до того, що уявлення про мир входять до ключових фрагментів образу світу представників кожного народу, дослідження мовної свідомості носіїв східнослов'янських мов, що стоїть за словом-стимулом МИР у трьох етнокультурах, актуальне і вчасне. Вивчення мовної свідомості носіїв близькоспоріднених мов, які перебували тривалий час у культурному та мовному контакті, є важливим також у контексті розв'язання проблем міжкультурної комунікації.

Наукові результати виявляються у встановленні спільних і відмінних рис образів мовної свідомості в даних фрагментах образів світу українців, росіян та білорусів.

Як зазначає Н. В. Соловйова, семантичну основу концепту «мир» (загально слав. *мігь) складають смисли 'разом', 'загальний', 'цілий', пов'язані з уявленням пращурів з образом колективу, об'єднаного на основі сумісного ритуалу (Solovyova 2005: 3–4). Інше значення цього слова в лексико-семантичній опозиції *війна – мир* розвинулося пізніше і є результатом формування абстрактних понять «війна» та «мир».

Ю. С. Степанов із погляду семантики в російській мові називає два слова *мир*, які є омонімами: 1) мир – всесвіт, система світобудови як ціле; 2) мир – спокійні відносини, відсутність війни, сперечань (Stepanov 2001: 86). На думку вченого, первинне суміщення цих значень в одному слові та поєднання двох уявлень в одному вихідному концепті постійно проявляється в культурі та є її константою.

У дослідженні нас цікавило вивчення цього слова-стимулу саме в другому значенні, проте запропонований стимул викликав різноманітні реакції, у тому числі й такі, що репрезентують його первинне значення.

В. В. Жайворонок у словнику «Знаки української етнокультури» пропонує такі значення слова *мир*: 1) давня назва землі з усім, що на ній існує; світ; 2) усе живе, що оточує нас, лише люди; 3) громада і ширше – народ; 4) життя мирян; світське життя на протилежність монастирському; 5) згода, злагода, відсутність збройної

боротьби, війни (Zhayvoroнок 2006: 363–364). Усі зазначені позиції виявили себе в результатах експерименту.

Методи дослідження

Найбільш розробленим у психолінгвістиці методом дослідження мовної свідомості є асоціативний експеримент, який завдяки охопленню великої кількості респондентів та відповідного аналізу матеріалу робить його незамінним для виявлення специфіки образів мовної свідомості представників певного етносу.

Психолінгвістичне дослідження, до складу якого входила низка асоціативних експериментів (вільний і спрямовані), проводилося в різних містах зазначених країн. До експерименту було залучено студентів вищих навчальних закладів (по сто представників від кожної етнокультурної спільноти).

Процедура дослідження та обговорення результатів

Зупинімося на результатах вільного асоціативного експерименту. Загалом на стимули МИР / МИР / МИР було викликано по 100 реакцій у кожній мові, проте відрізняється кількість асоціативів (49, 54, та 46, відповідно, в українській, російській та білоруській мовах).

Перші спільні та відмінні риси виявлено в ядрах асоціативних полів, які наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Ядра асоціативних полів стимулів *МИР / МИР / МИР*

№ з/п	Ядро асоціативного поля стимулу МИР	Ядро асоціативного поля стимулу МИР	Ядро асоціативного поля стимулу МИР
1.	спокій (14)	война (11)	дружба (15)
2.	війна (9)	земля (5)	труд (6)
3.	дружба (6)	планета (5)	згода (6)
4.	злагода (4)	покой (5)	спаккой (5)
5.	–	Вселенная (4)	сяброўства (5)
6.	–	дружба (3)	война (р.) (4)
7.	–	любовь (3)	май (р.) (4)
8.	–	май (3)	свет (4)
9.	–	свет (3)	–
10.	–	спокойствие (3)	–
11.	–	труд (3)	–

Найчастотніші реакції репрезентують насамперед розбіжності в сприйнятті зазначених стимулів представниками трьох етносів. Так, українці пов'язують

поняття «мир» насамперед зі спокоем (МИР – *спокій* (14)); росіяни сприймають його в опозиції до поняття «війна» (МИР – *война* (11)); білоруси – як такий, що забезпечується дружніми товариськими стосунками (МИР – *дружба* (15) та подальші асоціації: *згода* (6), *сяброўства* (5)). Ці уявлення про мир загалом властиві представникам трьох народів, однак частотність відповідних реакцій вказує на дещо нижчий ступінь актуальності цих понять для інших груп респондентів. Наприклад, сприйняття миру як опозиції війні властиве й українським, і білоруським респондентам (МИР – *війна* (9) / МИР – *война* (р.) (4)); розуміння миру як мирного співіснування з іншими простежуємо також у реакціях українців (МИР – *дружба* (6), *злагода* (4)) та росіян (МИР – *дружба* (3), *любовь* (3)); спокійний плин часу й перебіг подій виражено у відповідних асоціаціях російських (МИР – *покой* (5), *спокойствие* (3)) та білоруських респондентів (МИР – *спакой* (5)).

Типовим для росіян і білорусів є сприйняття поняття «мир» у поєднанні з поняттями *май* (3), *труд* (3) / *май* (р.) (4), що відбиває риси спільного історичного минулого та радянські традиції проведення першотраневих свят.

Специфічним для російських респондентів є сприйняття зазначеного поняття в космічному контексті: МИР – *планета* (5), *Вселенная* (4), що спостерігалось вже раніше під час вивчення інших слів-стимулів, зокрема ЗЕМЛЯ.

Отже, виявлені загальні та специфічні риси образів мовної свідомості представників східнослов'янських народів у повному обсязі простежимо на матеріалі ядерних і периферійних зон зазначених асоціативних полів.

Аналіз асоціативного поля загалом проведено за методикою асоціативного гештальту, який надає можливість докладно показати його структуру та наповнення, що є важливим при міжкультурному зіставленні слів-стимулів. За визначенням Й. А. Стерніна, гештальт – це закріплений за словом цілісний образ, який поєднує чуттєві й раціональні елементи, а також об'єднує динамічні та статичні аспекти відображуваного об'єкту або явища [Sternin, Vykova 1998: 37]. У сучасному розумінні гештальт трактують як образ, зразок, схема, структура, особистість, фігура. Ми використовуємо асоціативний гештальт як суцільний образ, що має чітку структуру в межах асоціативного поля.

Беручи до уваги обсяг статті, на жаль, не маємо можливості навести в розгорнутому вигляді гештальти кожного з досліджуваних слів-корелятивів, проте продемонструємо результати роботи в підсумковій табл. 2. У ній відображено виявлені зони гештальтів та їхній обсяг у відсотковому складі.

Характеризуючи гештальти асоціативних полів у трьох східнослов'янських мовах, слід зазначити подібність (але не тотожність) їхніх структур, наявність у них більшості визначених зон, що пояснюється об'єктивними причинами сприйняття даного явища в межах спільного культурно-історичного контексту та існуванням в образах свідомості представників трьох народів загальних культурних констант.

Таблиця 2

**Зони гештальтів асоціативних полів
стимулів МИР / МИР / МІР**

№ п/п	Зони гештальтів	Українська мова, %	Російська мова, %	Білоруська мова, %
1.	Ознаки	35	24	39
2.	Війна	9	11	8
3.	Місце	6	6	4
4.	Ремінісценції	4	11	12
5.	Астронім	4	11	9
6.	Емоційний стан людини	4	4	2
7.	Люди	4	4	–
8.	Порівняння	3	7	5
9.	Характеристики	3	4	–
10.	Ставлення	3	2	3
11.	Життя	3	2	2
12.	Символ	3	2	1
13.	Модель світу	1	3	1
14.	Свято	1	1	1
15.	Матеріальний стан	3	–	1
16.	Почуття	2	1	2
17.	Час	2	1	1
18.	Атрибути	2	1	–
19.	Держава	2	1	–
20.	Світ	2	–	2
21.	Релігійні поняття	1	1	–
22.	Пора року	1	–	–
23.	Історичні події	1	–	–
24.	Буття	–	1	–
25.	Частини тіла	–	1	–
26.	Сфера послуг	–	1	–
27.	Флора	–	1	1
28.	Мистецтво	–	–	2
29.	Періоди життя людини	–	–	1
30.	Родина	–	–	1
Усього зон		23	23	20

Розбіжності виявлено в такому: по-перше, у різній кількості зон. Найменше їх у гешталті білоруської мови – 20, а більше – у гештальтах української та російської мов – 23.

По-друге, у наявності окремих зон лише в одному гешталті, наприклад: зони «Пора року» (МИР – *весна*), «Історичні події» (МИР – *Берестейський*) виявлено в гешталті української мови, «Буття» (МИР – *бытие*), «Частини тіла» (МИР – *руки*) – російської мови, а такі зони, як «Мистецтво» (МИР – *мастацтво*), «Періоди

життя людини» (МІР – *детство* (р.)), «Родина» (МІР – *сям'я*) – у гештальті білоруської мови.

По-третє, у різному обсязі зон, який визначає їхнє місце в ієрархії гештальтів трьох мов. Зокрема, зона «Війна» в гештальті російської мови має обсяг 11 %, відповідно, посідає другу позицію в гештальті, як і в гештальті української мови (9 %), а в гештальті білоруської мови четверту позицію (8 %).

Зона «Місце» відповідно до кількісних показників займає третю позицію в гештальті української мови (6 %), четверту – в гештальті російської мови (6 %), шосту – в гештальті білоруської мови (4 %). Отже, кількісні показники навіть за умов повного збігу свого обсягу можуть по-різному розміщувати зони в ієрархії певного гештальту.

По-четверте, у співвідношенні кількісних показників і якісного наповнення кожної зони. Так, наприклад, у зоні «Ставлення», що наявна в трьох гештальтах, подано такі асоціації: МІР – *брехня, вічно, повага* / МІР – *феномен, чудо* / МІР – *добро, зло, необхіднасць*.

По-п'яте, у розбіжностях у ядрах гештальтів – двох найбільших за обсягом зонах.

Таблиця 3

**Ядра гештальтів асоціативних полів
стимулів МІР / МІР / МІР**

№ з/п	Ядро асоціативного гештальту стимулу МІР	Ядро асоціативного гештальту стимулу МІР	Ядро асоціативного гештальту стимулу МІР
1.	зона «Ознаки», 35 %	зона «Ознаки», 24 %	зона «Ознаки», 39 %
2.	зона «Війна», 9 %	Зони «Війна», «Ремінісценції», «Автронім», 11 %	зона «Ремінісценції», 12 %

Ядра гештальтів становлять насамперед зони «Ознаки» в трьох мовах, проте кількісні показники (35 %, 24 %, 39 %) і якісне наповнення (наприклад: *спокій (14), дружба (6), злагода (4), застій, братерство, відносини, затишшя, згода, порядок / покой (5), дружба, спокойствие, лад, взаємність, гармонія / дружба (15), згода, спакой, сяброўства (5), цішыня, гармонія, лад, неабсяжнасць*) почасти відрізняються в кожній зоні. Такі погляди традиційно зберігаються в кожному етнокультурному середовищі та зафіксовані в прислів'ях і приказках, наприклад: *Де мир і світ, там життя, як маків цвіт. Де мир і любов, там ніколи не летиться кров. Жити в мирі можна лише тоді, коли це дозволить вам сусід. / Худой мир лучше доброй ссоры. Худой мир лучше доброй драки. Где лад, там и клад. / Лепей драуляная згода, чым залатая сварка. Хоць не пишина, абы зацішина*. Другу позицію у ядрах гештальтів української та російської мов посідає зона «Війна», в ядрах гештальтів російської та білоруської мов – зона «Ремінісценції», окрім того, за кількісним показником у гештальті російської мови сюди входить і зона «Автонім». Отже, ядро гештальта в російській мові більше за обсягом порівняно з іншими за рахунок охоплення чотирьох зон та почасти

наближається за змістовністю і до ядра гештальту в українській мові, і до ядра гештальту в білоруській мові.

Висновки

У результаті проведеного аналізу виявлено найсуттєвіші загальні та специфічні риси образів мовної свідомості українців, росіян і білорусів. Найбільші розбіжності виявлено: по-перше, у різній кількості зон у трьох гештальтах; по-друге, у наявності окремих зон лише в певному гештальті на відміну від інших; по-третє, у різному обсязі зон, що визначає їхній рейтинг та місце в гештальтах; по-четверте, у кількісному та якісному складі зон; по-п'яте, у ядрах гештальтів. Важливими є найтонші відмінності і кількісного, і якісного плану, оскільки нелегко побачити національно-культурну специфіку близькоспоріднених народів на тлі багатьох спільних рис, зумовлених насамперед історико-культурним контекстом.

У подальшому вивчення відповідних фрагментів образів світу східних слов'ян буде поглиблено за рахунок опрацювання матеріалів спрямованих асоціативних експериментів.

Література

References

1. Tarasov, Ye. F. (2000). Aktualnye problemy analiza yazykovogo soznaniya [The key issues of the linguistic consciousness analysis]. *Yazykovoye soznaniye i obraz mira*. 24–33.
2. Solovyova, N. V. (2005). Leksika voyni i mira v russkoy delovoy pismennosti kontsa XVI–XVII vv.: lingvokognitivniy aspekt [The Lexis of War and Peace in Russian Business Documents of the Late XVI-XVII Centuries: Linguo-cognitive Aspect]. Minsk: Byelorussian State University.
3. Stepanov, Yu. S. (2001). Konstanty: Slovar russkoy kultury [The Constants: Dictionary of Russian Culture]. Moscow: Akademicheskii Proekt.
4. Zhayvoronok V. V. (2006) Znaky ukrayinskoj etnokultury. [Signs of the Ukrainian Ethnoculture]. Kyiv: Dovira.
5. Sternin, I. A., Bykova, G. V. (1998) Koncepty i lakoony [Concepts and Lacunes]. *Yazykovoye soznaniye: formirovaniye i funkcionirovaniye*, 33-39.

Ольга Василюк

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
sechmet1@yandex.ru

АВТОБІОГРАФІЧНИЙ НАРАТИВ ЯК ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПІД ЧАС ДОСЛІДЖЕННЯ ТРАВМАТИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ

Received March, 15, 2014; Revised March, 28, 2014; Accepted April, 18, 2014

Анотація. У статті відображено результати теоретичного й емпіричного вивчення можливостей використання автобіографічного нарративу в цілях діагностики травматичної

пам'яті особистості. Проаналізовано погляди зарубіжних і вітчизняних психологів на природу породження нарративу, його застосування як потужного психотерапевтичного інструменту. Описано особливості репрезентації пережитого досвіду і вибірковості свідомості стосовно його збереження. Здійснено емпіричне дослідження за допомогою методу автонаративу на тему: «Травматична подія у моєму житті» і Міссісіпської шкали для оцінки посттравматичних стресових реакцій. На основі отриманих даних психолінгвістичного аналізу автонаративу створено тривірневу шкалу нормативів, що характерна саме для текстів травматичного змісту. Описано характеристики психолінгвістичних показників, які можуть слугувати діагностичними орієнтирами під час дослідження травматичного досвіду особистості. Згідно з особливостями написання діагностованими автонаративу, здійснено їхній поділ на чотири типи: амбівалентний, нейтральний, негативний, позитивний. Було оцінено рівень посттравматичного стресового розладу досліджуваних і на основі цих даних проаналізовано взаємозв'язок між типом автонаративу й рівнем посттравматичного стресового розладу. Запропоновано й обґрунтовано доцільність використання автобіографічного нарративу як діагностичного інструментарію дослідження травматичної пам'яті особистості.

Ключові слова: автобіографічний нарратив, психолінгвістичний аналіз, травматична пам'ять, посттравматичний стресовий розлад.

Vasyliuk, Olha. Autobiographical Narrative as a Tool of Studying Traumatic Memory.

Abstract. The paper presents the results of the theoretical and empirical study of the possibilities of using autobiographical narrative for diagnosing the traumatic memory of the individual. The views of foreign and local psychologists on the nature of the generation of narrative, it's using as a powerful psychotherapeutic tool. The features of representation experience and selectivity of consciousness regarding to its preservation have been described. The empirical study was based on the method of autobiographical narrative with the topic: "Traumatic event in my life" and Mississippi scale for assessing post-traumatic stress reactions. Based on the data analysis of psycholinguistic autobiographical narrative was created three-level scale ratio, that typical only for texts with traumatic content. We described the characteristics of psycholinguistic indicators, which can serve as guidelines in the diagnostic study of the traumatic experience of the individual. According to the features of writing autobiographical narrative by diagnosed, done its division into four types: ambivalent, neutral, negative and positive. Estimated level of posttraumatic stress disorder of patients and based on these data, done the analysis of the relationship between the type of autobiographical narrative and the level of posttraumatic stress disorder. Offered and proved the feasibility of using autobiographical narrative as a diagnostic tool in the study of traumatic memory of the individual.

Keywords: autobiographical narrative, psycholinguistic analysis, traumatic memories, post-traumatic stress disorder.

Василук Ольга. Автобиографический нарратив как диагностический инструмент исследования травматической памяти.

Аннотация. В статье отражены результаты теоретического и эмпирического изучения возможностей использования автобиографического нарратива в целях диагностики травматической памяти личности. Рассмотрены взгляды зарубежных и отечественных психологов на природу порождения нарратива, его применение как мощного психотерапевтического инструмента. Описаны особенности репрезентации пережитого опыта и избирательности сознания относительно его сохранения. Осуществлено эмпирическое исследование с помощью метода автонарратива на тему: «Травматическое событие в моей жизни» и Миссисипской шкалы для оценки посттравматических стрессовых реакций. На основе полученных данных психолінгвістического анализа автонарратива создано трехуровневую шкалу нормативов, которая характерна именно для текстов травматического содержания. Описаны характеристики психолінгвістических показателей, которые могут служить диагностическими ориентирами при исследовании травматического опыта личности. Согласно особенностями написания диагностированными автонарратива, осуществлено их

деление на четыре типа: амбивалентный, нейтральный, негативный, позитивный. Был оценен уровень посттравматического стрессового расстройства исследуемых и на основе этих данных проведен анализ взаимосвязи между типом автонарратива и уровнем посттравматического стрессового расстройства. Предложено и обосновано целесообразность использования автобиографического нарратива как диагностического инструментария исследования травматической памяти личности.

Ключевые слова: автобиографический нарратив, психолингвистический анализ, травматическая память, посттравматическое стрессовое расстройство.

Вступ

У сучасній вітчизняній та зарубіжній психологічній науці пропонують безліч методів, які допомагають виявити в людини наявність посттравматичного стресового розладу, інтенсивності впливу негативної події на життя людини, рівня її емоційного благополуччя. Однак такі дослідження лише поверхово інформують, певні кількісні показники, які дають змогу підтвердити або ж спростувати певне психологічне явище. Такий феномен, як травматична пам'ять потребує більш глибокого осмислення. Адже її негативний вплив на особистісну сферу людини описаний у багатьох працях. До них належать: розвиток посттравматичного стресового розладу, формування деструктивної Я-концепції, депресії, фобії, зневіри у власні сили і багато іншого. Створені на сьогодні методи не можуть дати відповідь на питання, за допомогою яких конструкцій людина репрезентує і реорганізовує свій травматичний досвід. У нашому науковому дослідженні ми пропонуємо, якісно новий підхід, до використання вже досить відомого методу в психологічній науці – автобіографічного нарративу, задля дослідження особливостей травматичної пам'яті особистості. Цей крок дасть змогу не лише простежити терапевтичний вплив нарративу на людину, а й сформуванати певну діагностичну стратегію при його використанні в дослідницьких цілях.

У дослідженнях вітчизняних психологів нарратив розглядають як впорядкування життєвих подій в єдину послідовність, що побудована виходячи із загальної життєвої концепції оповідача. Завдяки нарративу суб'єкт усвідомлює себе, свій досвід, презентує певну точку зору, стверджує себе таким, яким він прагне бути, а також створює своє минуле. Тобто людина, проживаючи своє життя, конструює його історію. У процесі такого конструювання відбувається переосмислення власного досвіду та власної особистості, виникає нове бачення тих подій життя, власних рис та якостей, що з певних причин не усвідомлювалися чи не приймалися людиною, – а це призводить до конструювання більш цілісної історії життя і примирення з існуючим травматичним досвідом (Shulovska 2003).

На думку Т. Р. Сарбіна, нарратив – це спосіб організації особистого досвіду, результатом якого є поєднання реальних фактів і вимислу. Він дає змогу суб'єктові обґрунтувати свої вчинки й вибудувати причинні залежності між життєвими подіями (Sarbin 1986). Автобіографічний нарратив містить більш-менш константну «ядерну» частину й «периферію», що постійно оновлюється. Таким чином при реорганізації травматичної пам'яті ми маємо справу з периферією.

Питання вибіркості свідомості й особливості збереження травматичних подій у пам'яті на сьогодні дискусійне. З одного боку, у нас є теорії, що людина

запам'ятовує все у своїй біографії дуже точно, наприклад у роботах Р. Брауна і Дж. Куліка про спогади-спалахи (flashbulb memories) (Brown, Kulik 1977). З іншого боку, є теорії реконструкції, які вказують, що в багатьох випадках спогади людей містять помилки, засновані на їх схемах обробки інформації. Для прикладу: С. Берклі трактував автобіографічну пам'ять як форму імпровізації, що підпорядковується принципу особистої узгодженості, а не забезпечення об'єктивного звіту про те, що сталося в людини в житті (Barclay 1996).

Існують дослідження, які говорять на користь обох поглядів. Так, У. Брюер стверджував, що «спогади про недавні події містять досить велику кількість конкретно специфічної інформації і початкового досвіду переживання, але з часом або під впливом процесів переробки інформації досвід може бути реконструйований, у результаті чого виникає новий спогад, який містить у собі більшість феноменальних характеристик інших спогадів» (Brewer 1986).

Стосовно використання наративу в психотерапії травматичної пам'яті, то, на думку К. С. Калмикової, неможливо викреслити жоден епізод, але можна наділити його новим сенсом. У результаті психотерапевтичної роботи трагічні події, які до того були нестерпно хворобливі, займають своє місце в уявленнях пацієнта про його історію життя і перестануть завдавати болю (Kalmykova 1998). Згідно з поглядами Л. В. Засекіної, «Наратив дає змогу об'єктивувати найбільш суттєві переживання і думки стосовно стресово-травматичної події, завершити її власну версію і вписати у власний досвід особистості. Наратив – «захисний щит», який дає змогу перевести інтеріоризований травмуючий досвід в екстеріоризовану історію» (Zasiekina 2012: 103).

Мета статті полягає в теоретичному й емпіричному вивченні особливостей написання автобіографічних нарративів травматичного характеру задля виділення ряду особливостей, що зможуть слугувати діагностичними орієнтирами під час дослідження травматичної пам'яті особистості.

Методи дослідження

В основі емпіричного дослідження лежить гіпотеза про те, що автобіографічні нарративи, які описують пережиту травматичну подію, мають низку відмінностей порівняно з іншими його видами.

В експериментальному дослідженні взяло участь 206 осіб, віком від 19 до 25 років, серед яких 70 чоловічої і 136 жіночої статі. Було використано такі методики: автонарратив на тему «Травматична подія у моєму житті»; Міссісіпська шкала для оцінювання посттравматичних стресових реакцій (Н. М. Кеан, Дж. М. Кеддел, К. Л. Тейлор).

На першому етапі експериментального дослідження діагностованим пропонувалось описати в письмовій формі пережиту ними травматичну подію – тривожний, неочікуваний інцидент, у якому людина перебуває під впливом негативних емоцій і який має значний вплив на її подальше життя. Отримані нарративи піддавались психолінгвістичному аналізу. До уваги брались такі основні психолінгвістичні показники: кількість слів у тексті, середній розмір речень, коефіцієнти дієслівності, логічної зв'язності.

Процедура дослідження та обговорення результатів

На основі отриманих результатів було вираховано внутрішньо-групові норми, які притаманні саме для розповідей про травматичні події життя і є підґрунтям для їх аналізу.

Таблиця 1

**Середньо-групові показники психолінгвістичного аналізу наративів
на тему «Травматична подія в моєму житті»**

Психолінгвістичний показник тексту	Середньо-груповий показник	Стандартне відхилення (σ)
Кількість слів у тексті	66,05	43,25
Кількість речень	5,07	3,7
Середній розмір речення (кількість слів)	15,31	6,5
Коефіцієнт дієслівності %	17,79 %	7,6 %
Коефіцієнт логічної зв'язності	3,3	2,4

Показники генеральної сукупності вибірки засвідчують, що середній обсяг слів у тексті-описі пережитої травми ($x=66,5$) значно нижчий від текстів-листів ($x=250$) до прикладу. Відповідно, і дещо менша кількість речень ($x=5,07$). Цікавою особливістю травматичних наративів є більший середній розмір речення ($x=15,31$) порівняно зі звичайними текстами, де нормою вважається 6-9 слів. Саме цей показник – індикатор емоційного стану комуніканта. Так високі значення цього критерію відображають глибину емоційного переживання описаних подій і їх високу особистісну значущість. Стосовно середнього розміру речень варто зазначити про таку особливість: у наративах про травматичну подію зазвичай є речення, які набагато більші за обсягом порівняно з іншими. Найчастіше в них описується суть пережитої події. Так, виявлення найдовшого речення в тексті дає змогу простежити, що з описаного несе в собі найбільше емоційне навантаження для діагностованого. Сумарна кількість слів у найдовших реченнях займає майже третину всього автонаративу ($x=33\%$).

Середній показник коефіцієнта дієслівності ($x=17,79$) – в межах норми. Однак, аналізуючи тексти, де коефіцієнт дієслівності перевищує 25 %, можна зробити висновок, що вони або містять в собі багато ненависті до описаних дійових персонажів, яким досі не пробачили, або ж мають ефект незавершеності, тобто прогнозується подальші негативні наслідки пережитої травми.

Середньо-груповий коефіцієнт логічної зв'язності ($x=3,3$) перебуває за межами норми. Гармонійним вважається показник, який дорівнює одиниці. Високі показники за цим коефіцієнтом можна вважати одним із основних індикаторів реорганізованого травматичного досвіду, оскільки коли діагностовані послуговуються такими сполучниками, як «отже», «оскільки», «тому що», вони тим самим будують причинно-наслідкові зв'язки й намагаються наділити пережиту травму певною логікою і сенсом.

Розрахунок стандартного відхилення дав змогу розробити трирівневу шкалу нормативів за кожним психолінгвістичним показником, які відображають особливості написання текстів саме травматичного, емоційно-негативного спрямування.

Таблиця 2

**Трирівнева шкала нормативів для автонаративів
травматичного змісту**

Психолінгвістичний показник тексту	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Кількість слів у тексті	0–23	24–108	109 і вище
Кількість речень	0–1,37	1,38–8,77	8,78 і вище
Середній розмір речення (кількість слів)	0–8,81	8,82–21,85	21,86 і вище
Коефіцієнт дієслівності %	0–10,19	10,20–25,39	25,4 і вище
Коефіцієнт логічної звязності	0–0,9	1–5,7	5,8 і вище

Отримані автонаративи на основі особливостей репрезентації пережитої травми поділено на чотири види: амбівалентний, нейтральний, позитивний, негативний (див. рис. 1).

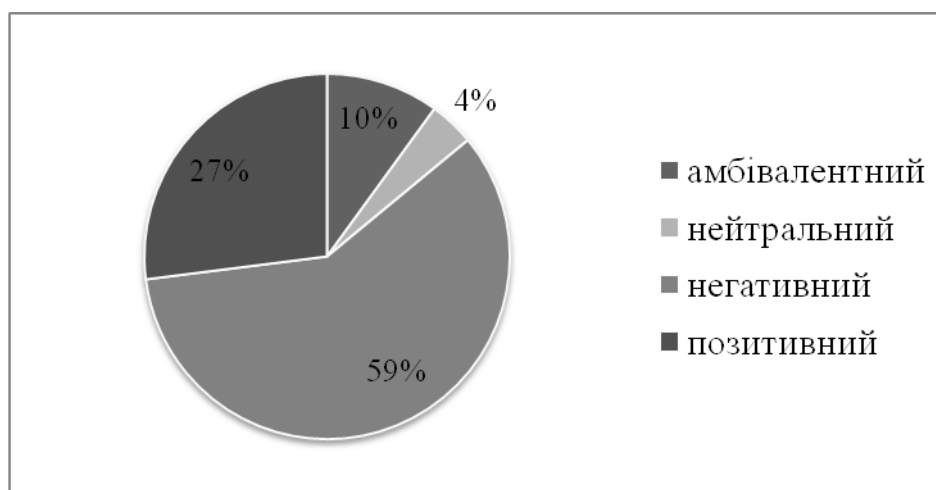


Рис. 1. Відсотковий розподіл автонаративів за типами

Найбільша кількість автонаративів має негативний тип ($x=59\%$). Текстам такого виду притаманний опис травматичних подій з акцентом на їхньому негативному наслідку для життя, інакше кажучи, їм притаманна трансляція негативної Я-концепції. Діагностовані при породженні таких типів наративів, зазвичай не приймають свого життя як цілісної історії, найчастіше вони витісняють свої проблеми, намагаються приховати їх зміст, завуальовуючи загальними фразами. Негативна подія так і залишається певним пластом

свідомості, який осмислюється, але не приймається, унаслідок чого людина не знаходить конструктивного шляху виходу з неї.

Другий за кількістю – це позитивний тип автонаративу ($x=27\%$). Його характерними особливостями є опис травматичних подій, які є важливими й переломними в житті оповідача. Розповідаючи свою історію, людина тим самим осмислює власну зміну, ті обставини, які сприяли подоланню негативних емоцій, акцентує увагу не лише на пережитому негативному досвіді, а й на теперішньому стані речей. І підсумовує позитивними сторонами пережитої травми: набуття досвіду, знаходження нових друзів, переосмислення себе в цьому світі, наближення до Бога тощо.

Наступне місце займає амбівалентний наратив ($x=10\%$). Йому притаманна суха репрезентація подій, з акцентом на поведінковому аспекті. Емоційне забарвлення таких автонаративів майже відсутнє, людина просто описує пережиту подію, не вдаючись в рефлексію свого місця в ній і її наслідку для життя. Найменшу кількість набрав нейтральний автонаратив ($x=4\%$), йому притаманний виклад формальних подій життя, без зупинки на справді травматичних. Зазвичай такі тексти починаються з фрази, що людина не може пригадати саме травматичну подію, натомість вона описує декілька негативних подій з свого життя, залишаючи їх майже без інтерпретації.

Наступний крок полягав в оцінюванні рівня посттравматичного стресового розладу, який водночас є інтегральним показником особистісного емоційного благополуччя. Результати розподілу даних засвідчують, що 45,7% діагностованих не мають ознак переживання ПТСР, 43,8% мають схильність до його переживання, а 10,5% мають високі показники, що говорить про їхнє емоційне неблагополуччя.

Аналіз взаємозв'язку між типом автонаративу й рівнем посттравматичного стресового розладу представлено на рис. 2.

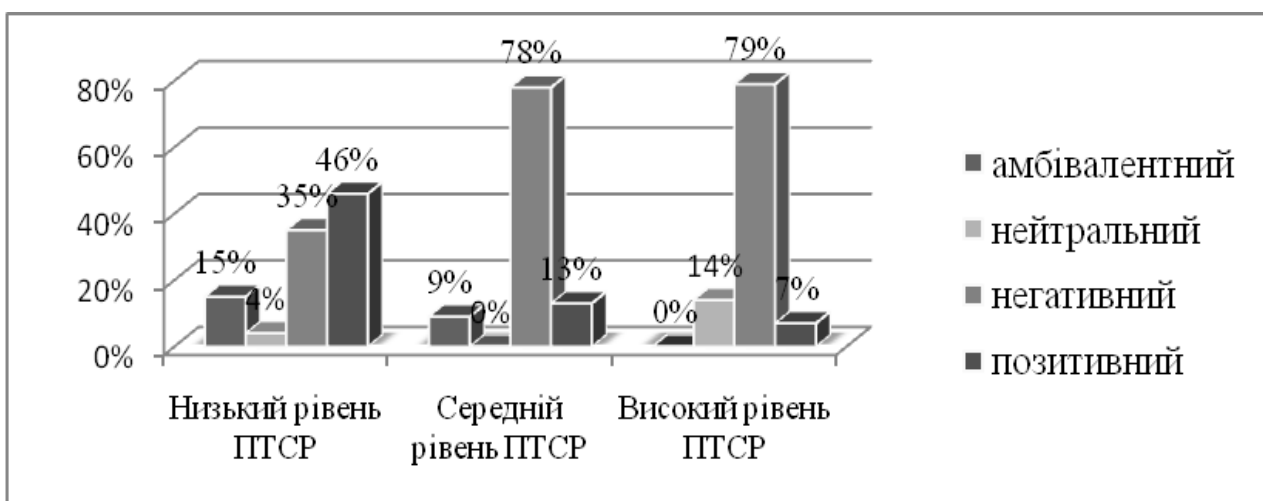


Рис 2. Відсотковий розподіл типів автонаративів залежно від рівня посттравматичного стресового розладу

При низькому рівні посттравматичного стресового розладу найбільше трапляються автонаративи позитивного типу ($x=46\%$). Друге місце займають негативні наративи ($x=35\%$). Амбівалентний ($x=15\%$) і нейтральний ($x=4\%$) типи мають найменшу чисельність. Середній рівень посттравматичного стресового розладу характеризується високими показниками за негативним типом автонаративу ($x=78\%$) і порівняно низькими за позитивним ($x=13\%$) і амбівалентним типом ($x=9\%$). При високому рівні посттравматичного стресового розладу простежуються найвищі показники по кількості негативних автонаративів ($x=79\%$) і найнижчі за кількістю позитивних ($x=7\%$), також серед цієї групи найвищі показники за нейтральними автонаративами ($x=14\%$).

Висновки

Результати теоретичного і емпіричного дослідження засвідчують, що наратив є потужним інформативним методом для дослідження травматичної пам'яті особистості. В діагностичних цілях слід використовувати психолінгвістичні показники середнього розміру речення (у травматичних текстах він зазвичай більше ніж шість–дев'ять слів) і логічної зв'язності, який також значно перевищує межі норми. Виявлено взаємозв'язок між типом автонаративу і рівнем посттравматичного стресового розладу. При середньому й високому рівні ПТСР переважає негативний тип автонаративу, а при низькому ПТСР позитивний тип, що слугує підтвердженням гіпотези про те, що реорганізована травматична пам'ять знижує ризик розвитку ПТСР. Перспективу ми вбачаємо в подальшому дослідженні травматичної пам'яті за допомогою інших психолінгвістичних засобів.

Література

References

1. Barclay, C. (1996). Autobiographical remembering: Narrative constraints on objectified selves. *Remembering our past: Studies in autobiographical memory*, 94–125.
2. Brewer, W. (1986). What is autobiographical memory? *Autobiographical memory*, 25–49.
3. Brown, R., Kulik, J. (1977). *Flashbulb memories*. *Cognition*, 5(1), 73–99.
4. Zasiakina, L. (2012). Naratyvnyi dosvid vis-à-vis zdorovju osobystosti [Narrative experience vis-a-vis the health of individual]. *Psychological Prospects*, 19, 101–110.
5. Kalmykova, E. (1998). Narrativ v psihoterapii: rasskazy pacyentov o lichnoj istorii [Narrative in psychotherapy: stories from patients about personal history]. *Psychological Journal*, 19 (5), 97–103.
6. Sarbin, T. (1986). Narratology as a root metaphor in psychology. *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*, 14–68.
7. Shulevska, O. (2003). Psychologichni osoblyvosti porodzennja naratyvu jak zasobu samorozvytku osobystosti [Psychological features of producing narrative as a means of personality's self-development]. Kyiv.

Ірина Ващенко

psyuniv@ukr.net

Олена Литвиненко

dizzymissjizzie@bk.ru

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ СПРИЙМАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕКСТІВ

Received March, 13, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted April, 22, 2014

Анотація. Питання, пов'язані зі сприйманням і розумінням текстової інформації взагалі та літературних текстів зокрема входять у коло інтересів представників різноманітних наукових підходів і концепцій. Особливості роботи читача з текстом, ролі автора в цьому процесі, механізмів і компонентів сприймання і розуміння текстової інформації вивчались спеціалістами з різних наукових галузей: психології, педагогіки, лінгвістики, філософії, соціології та ін. Проблема сприймання текстів пов'язана з питаннями взаємодії психології особистості, мислення, мовлення і мови. Сприймання – творчий акт відображення у свідомості читача образу тексту, суб'єктивації змісту прочитаного. Отже текст має когнітивний, комунікативний, інформативний, психологічний та соціальний характер, який читач повинен осягнути. Специфіка осягнення текстової інформації зумовлюється не тільки й не стільки формальним змістом написаного, скільки індивідуально-психологічними особливостями людини, яка цю інформацію сприймає. Дослідження того, які риси та прояви являються визначальними в процесі сприймання літературних текстів відкриває широкі перспективи не лише перед психологією, а й перед низкою інших наукових галузей і сфер практичної діяльності. Стаття може представляти інтерес для психологів, літературознавців, педагогів, фахівців зі зв'язків із громадськістю, маркетологів та інших спеціалістів, яких цікавлять проблеми взаємодії людини з текстом.

Ключові слова: *сприймання, компоненти сприймання, текст, фактори читацької спрямованості.*

Vashchenko, Iryna, Lytvynenko Olena. Factors Affecting the Effectiveness of Literary Text Perception.

Abstract. The issues related to perception and understanding of different texts, especially literary ones are of interest for the researchers, who represent various scientific approaches and theories. Peculiarities of the reader's work with the text, the author's role in this process, mechanisms and components of perception and understanding of textual information were explored by experts from various fields of science, such as: psychology, linguistics, philosophy, sociology etc. The problem of text perception is connected with the issues of personal psychology, psychology of thinking, language and speech. Perception is a creative act of reflection the text image in the reader's mind. Furthermore, it is the subjectivization of the text content. Thus, the text is endowed with communicative, cognitive, informative, psychological and social characteristics which the reader has to realize. The peculiarity of such realization of textual information is determined not only by the content of the text, but also by the individual psychological characteristics of a person who perceives the information. Study of properties and manifestations, which can influence the process of literary text perception, opens up broad prospects not only to psychology, but also to a range of other scientific fields and spheres of practical activity. The article may be of interest to psychologists, literary critics, educators, PR and marketing specialists, and other professionals interested in the problems of human interaction with the text.

Keywords: *perception, components of perception, text, factors of the reader's orientation.*

Ващенко Ирина, Литвиненко Елена. Факторы эффективности восприятия литературных текстов.

Аннотация. Вопросы, связанные с восприятием и пониманием текстовой информации вообще и литературных текстов в частности, входят в круг научных интересов представителей разнообразных научных подходов и концепций. Особенности работы читателя с текстом, роли автора в этом процессе, механизмов и компонентов восприятия и понимания текстовой информации изучались специалистами из разнообразнейших сфер науки: психологии, лингвистики, философии, социологии и пр. Проблема восприятия текстов связана с вопросами взаимодействия психологии личности, мышления, языка и речи. Восприятие являет собой творческий акт отражения в сознании читателя образа текста, субъективации содержания прочитанного. Таким образом, текст наделен коммуникативными, когнитивными, информативными, психологическими и социальными свойствами, которые читателю необходимо раскрыть. Специфика такого раскрытия текстовой информации обуславливается не только и не столько формальным содержанием написанного, сколько индивидуально-психологическими особенностями человека, который эту информацию воспринимает. Исследование свойств и проявлений являющихся определяющими в процессе восприятия литературных текстов открывает широкие перспективы не только перед психологией, но и перед целым рядом других научных отраслей и сфер практической деятельности. Статья может представлять интерес для психологов, литературоведов, педагогов, специалистов по связям с общественностью, маркетологов и других специалистов, интересующихся проблемами взаимодействия человека с текстом.

Ключевые слова: *восприятие, компоненты восприятия, текст, факторы читательской направленности.*

Вступ

Сприймання літературних текстів та особливості перебігу цього процесу – об'єкт дослідження багатьох психологів (Я. Андреева, М. Бахтін, Г. Гадамер, Н. Громова, Т. Дрідзе, Р. Кириченко, З. Кличникова, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Лурія, О. Нікіфорова, Л. Романовська, Н. Чепелева, Л. Ширинкіна, А. Яцюрик та ін.). Науковці визнають, що процес сприймання літературних текстів тісно пов'язаний із їх розумінням і не може досліджуватися без урахування того, як і наскільки ефективно людина розуміє сприйнятий матеріал. Основними етапами розуміння текстів дослідники визначають поділ розгорнутого мовленнєвого потоку на значущі одиниці, побудову цілісної структури та виявлення смислу. Цей процес зумовлений внутрішнім мовленням, у якому поєднуються знаковий, образний, емоційний складники (Л. Доблаєв, О. Леонтьєв, Н. Чепелева). Критеріями розуміння вчені вважають глибину, повноту та чіткість (Г. Костюк), здатність особистості виконувати текстові завдання (А. Коваленко), повноту та глибину на інформаційно-когнітивному рівні та синтезування і породження нового смислу на смисловому рівні (Н. Михальчук, Л. Романовська, Н. Чепелева).

Щодо власне сприймання літературних текстів, то тут можна виділити декілька підходів. Зокрема, в межах психологічного підходу розглядається модель сприймання тексту, яку запропонував О. Леонтьєв. Дослідник описує поетапний синтез змістової наповненості тексту, оснований на перцептивному аналізі мовленнєвого ланцюга. У результаті перцептивного аналізу, котрий має вибіркового характеру, відбувається впізнавання і утримання в короткочасній пам'яті образів окремих мовленнєвих одиниць (передовсім слів). Після цього

відбувається одночасний процес виокремлення значущих у цьому контексті й ситуації семантичних компонентів, а також синтезу цих компонентів в осмислене ціле. На базі попередніх етапів сприймання формується глобальний образ змісту тексту.

У цій моделі сприймання представлене як система процесів, котрі відбуваються в мікроінтервалах часу. У свідомості реципієнта вони стираються і можна спостерігати лише результат – образ тексту. Така модель представляє сприймання як систему процесів, у котрій цілісний образ змісту тексту формується з окремих мовленнєвих одиниць (Kamenskaya 1990).

Із процесуального погляду сприймання літературних текстів розглядає І. Рубо, котрий представляє процес читання як процес переробки інформації та виділяє три основних етапи, котрі є самостійними, але взаємопов'язаними та послідовно зумовленими один одним: первинна обробка, інформаційний пошук, переробка й оцінка інформації. Важливими компонентами при цьому являються зовнішня організація тексту, котра направляє дії читача на етапі первинної обробки, мета читача, котра визначає основну спрямованість діяльності зрілого читача, і гіпотеза, яка лежить в основі роботи з текстом та співвідноситься з його предметно-змістовим планом. У дослідженні І. Рубо читання представляється як складна інформаційна, пошукова, комунікативна діяльність, у якій виділяються процеси сприймання і розуміння, та розглядається єдиний інформаційний процес, спрямований на створення образу тексту в свідомості (Rubo 1998).

Досліджуючи сприймання текстів, не можна залишити поза увагою внесок, зроблений у розроблення цієї проблеми представниками психолінгвістики. У межах психолінгвістичного підходу сприймання тексту трактують як складний процес розшифровування змісту прочитаного (Leontyev 2003). Із психолінгвістичного погляду, людина має здібність до виконання особливої розумової дії, спрямованої на організацію сприймання текстової інформації, яка дає змогу виокремити змістові одиниці та відношення між ними, їх передбачення та утримання: на основі отриманої частини тексту реципієнт прогнозує його подальшу семантико-синтаксичну структуру, а для розуміння тексту потрібно не лише передбачити його подальші частини, а й утримати в пам'яті на певний строк синтаксичні конструкції попередніх частин (Granik 1979).

Психолінгвісти також досліджують дії читача впродовж сприймання текстової інформації. Такі дії ведуть до виявлення авторського задуму, внаслідок чого у свідомості людини формується адекватний образ прочитаного тексту. Для того, аби зрозуміти, що мав на увазі автор, читачеві не потрібно усвідомлювати кожен елемент розгорнутого літературного тексту. На думку деяких авторів, саме текст визначає процес сприймання, і саме під впливом тексту в людини формується установка, пов'язана з прогнозуванням подальшого змісту (Pashkovsky et al. 2009).

Унаслідок цього активуються механізми ймовірнісного прогнозування (реалізується процес антиципації) – читач намагається за першими елементами тексту відтворити весь предмет комунікації, будує попередню гіпотезу про зміст тексту, що сприймається. При цьому, як стверджує Л. Сахарний, передовсім усе людині на думку спадають найбільш ймовірні, стандартні варіанти розвитку подій, які узгоджуються з її актуальним досвідом.

Отже, у психолінгвістиці, з одного боку, значну увагу приділяють тексту, як об'єктові сприймання. З іншого боку, до питань взаємодії читача з текстом підійшла О. Нікіфорова, котра вивчала сприймання тексту, як процес обумовлений індивідуальними особливостями читача. Учена дослідила процес аналізу літературного тексту, механізм творчої та емоційної активності читачів під час сприймання, особливості розуміння ідейного змісту творів і їх естетичну оцінку дорослими читачами, а також вплив літературних текстів на осіб, які їх читають.

Індивідуально-психологічні особливості читача також урахувалися в дослідженні Л. Ширинкіної, котра запропонувала розглядати сприймання тексту як трикомпонентний процес, що включає в себе когнітивний, афективний і конативний компоненти. Саме такий підхід ліг в основу емпіричної моделі нашого дослідження.

Мета дослідження – теоретико-експериментальне вивчення індивідуально-психологічних особливостей сприймання літературних текстів, визначення структурних компонентів процесу їх сприймання. Об'єкт дослідження – сприймання тексту, предмет – індивідуально-психологічні особливості сприймання літературного тексту.

Реалізація поставленої мети передбачала виконання таких завдань:

1. Здійснити теоретичний аналіз стану розроблення проблеми сприймання тексту у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі, а також визначити концептуальні підходи до вивчення проблеми сприймання літературних текстів.

2. Визначити індивідуально-психологічні особливості, задіяні в процесі сприймання літературних текстів.

3. Виявити психологічні фактори, які визначають специфіку сприймання літературних текстів.

4. Дослідити психологічну структуру процесу сприймання літературних текстів.

Ми виходили з того, що в процесі сприймання літературних текстів бувають участь три компоненти: 1) когнітивний, який відповідає за сприймання головних ідей та концепцій, вкладених автором у текст і представлених на поверхневому (очевидному), або контекстному рівні, а також за формування власних суджень із приводу прочитаного; 2) конативний, який визначає ефективність сприймання текстових елементів, у котрих представлений опис подій та вчинків, і відповідає за здатність тексту спонукати читача до певного виду діяльності; 3) афективний, який визначає емоційний відгук читача на зміст прочитаного, його здатність досягнути почуттєве забарвлення тексту, співчувати та співпереживати героям. На нашу думку, в процесі читання літературних текстів один із цих компонентів є провідним, а інші два – підпорядкованими.

Завдання нашого дослідження – виявити чинники, що визначають домінування того чи того компонента. Чинниками могли виступати індивідуально-психологічні особливості читача або ж змістове наповнення тексту. Після проведення емпіричної частини дослідження та статистичної обробки даних було встановлено, що провідний компонент сприймання може визначатись і особливостями особистості читача, і змістом прочитаного матеріалу, залежно від того, який текст сприймається. Наприклад, при сприйманні текстів, у яких описуються

активні дії, героїв, їхні вчинки та події, котрі відбуваються з ними, у більшості читачів провідним є конативний компонент сприймання, що є досить очікуваним. З текстами інших типів (опис природи, почуттів, життєвого шляху та роздумів), результати не були такими прогнозованими. Там, навпаки, була виявлена чітку детермінованість провідного компонента сприймання особистісними рисами читача.

Методи дослідження

Дослідження проводилось упродовж 2011–2014 років на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка. У дослідженні взяло участь 298 осіб віком від 18 до 45 років. Вибірка нараховувала 30 % чоловіків та 70 % жінок. Усі респонденти – мешканці великих міст; студенти, або люди з повною вищою освітою.

Упродовж емпіричного дослідження також було перевірено гіпотезу про те, що сприймання літературних текстів – трикомпонентний процес. Дані, отримані в результаті такої перевірки виявились досить неочікуваними. Когнітивний компонент сприймання розпався на два незалежних один від одного фактори: фактор когнітивної складності та фактор когнітивної змістовності. Так було встановлено, що в процесі сприймання літературних текстів задіяні не три, а чотири компоненти. Вираженість того чи того компонента зумовлюється передовсім особистісними рисами читача.

Із 16 первинних особистісних рис, які можна визначити за допомогою багатофакторного опитувальника Р. Кеттела, максимально сильно на сприймання літературних текстів впливають дві: чуттєвість і самоконтроль. Чуттєвість – це риса, яка відповідає за глибину й варіативність людських переживань і включає в себе такі характеристики, як вразливість, багатство емоційних переживань, схильність до романтизму, художнє сприймання світу, розвинуті естетичні інтереси, артистичність, схильність до емпатії (співчуття, співпереживання та розуміння людей), витончена емоційність. Люди, в яких ця риса достатньо сильно виражена, схильні включатися в переживання героїв твору, давати емоційний відгук на прочитане, а також намагатися осягнути прихований, неочевидний зміст, укладений автором у текст.

Іншою рисою, принципово важливою при сприйманні текстів є самоконтроль. Самоконтроль визначає стриманість людини, її цілеспрямованість, силу волі, уміння контролювати свої емоції та поведінку. Саме останні якості, будучи де в чому антиномічними чуттєвостями, визначають особливості сприймання літературних текстів. Цікаво, що взаємозв'язки, котрі утворюються навколо цієї риси багато в чому протилежними тим, які пов'язані з чуттєвістю. Найсуттєвішою особливістю самоконтролю, як риси, котра визначає перебіг процесу сприймання літературних текстів, є та, що всі взаємозв'язки цієї риси з компонентами сприймання мають обернений характер. Тобто високий рівень самоконтролю зменшує інтенсивність переживання подій, які описуються в тексті та знижує суб'єктивні оцінки змісту прочитаного.

Хоча значення представлених вище рис під час сприймання літературних текстів являється найбільш сильним, інші риси також приймають безпосередню участь в цьому процесі. Зокрема, глибину та ефективність сприймання, а також

силу емоційних переживань, викликаних текстом детермінують такі риси, як: мрійливість, інтелектуальність, радикалізм, тривожність та ін. Отже, маючи інформацію про індивідуально-психологічні характеристики людини, можна передбачити, як вона буде сприймати літературні тексти різної змістової наповненості.

Інший чинник, який визначає ефективність сприймання літературних текстів, – статеві належності читачів. Жінки, працюючи з літературним текстом, схильні орієнтуватись, з одного боку, на свою чуттєву сферу, актуальні знання й попередній досвід, з іншого, – сприймання чоловіків передовсім залежить від формального змісту тексту. Той факт, що оцінки складності тексту – значно вищі в жінок, ніж у чоловіків, може говорити про схильність жінок шукати в літературному тексті глибинні ідеї, прихований зміст та відображення особистості автора. Водночас, переважна більшість чоловіків звертає увагу на поверхневий опис подій, на вдаючися до аналізу можливих підтекстів.

Обговорення результатів дослідження

Представлені вище окремі індивідуальні характеристики, які визначають особливості сприймання людиною літературних текстів. Проте для ефективного впровадження цих положень у практику потрібною була їх систематизація та генералізація. Тому ми проаналізували особливості сприймання досліджуваними літературних текстів. У результаті цього було отримано шість факторів читацької діяльності. Виведені фактори сприймання літературних текстів безпосередньо пов'язані з особистісними рисами і характеристиками читача, виявленими за допомогою тесту Кеттела і є не типологічними, а індивідуальними характеристиками, властивими тією чи тією мірою всім досліджуваним. До цих факторів належать:

1. Складність тексту.
2. Позитивна оцінка опису життєвого шляху.
3. Позитивна оцінка опису почуттів.
4. Позитивна оцінка опису роздумів.
5. Рефлексія сюжету.
6. Позитивна оцінка опису природи.

Оскільки ці фактори мають не типологічний, а індивідуальний характер, вони також не можуть бути максимально ефективно використані в практичній діяльності. Для універсифікації отриманих емпіричних даних, ми провели процедуру кластерного аналізу й виокремили сім типів читачів, у яких враховано фактори читацької спрямованості досліджуваних та їх індивідуально-психологічні особливості. Основні типи читачів такі:

1. Естети, схильні максимально позитивно сприймати опис природи, убачати в таких текстах романтизм і прихований символізм.
2. Активні читачі (кластер 2), котрі прихильно ставляться до творів різного типу, віддаючи найбільшу перевагу описам життя, почуттів та роздумів.
3. Прямолінійні читачі (кластер 3), які віддають перевагу творам, в яких представлений чіткий і зрозумілий опис реальних подій.
4. Недосвідчені читачі (кластер 4), які без інтересу читають майже всі тексти.

5. Мислителі (кластер 5), які віддають перевагу текстам, у яких представлений опис роздумів героїв або автора, присвячених таким глобальним філософським проблемам, як добро і зло, справедливість, відповідальність та ін.

6. Зверхні читачі (кластер 6), які взагалі не виявляють схильності до читання художньої літератури, а коли все ж таки читають тексти, сприймають їх поверхово та упереджено, будучи при цьому впевненими, що самі могли б написати значно краще, ніж автор.

7. Невибагливі читачі (кластер 7). Представники цього типу однаково охоче читають різноманітні твори (за винятком описів природи, які оцінюють як нудні та беззмістовні).



Рис. 1. Відсоткове співвідношення представників різних читацьких типів

На рис. 1 представлено відсоткове співвідношення представників різних читацьких типів у нашій вибірці, яка включала дорослих людей віком від 18 до 25 років, з вищою освітою або студентів, мешканців великих міст. Саме специфіка вибірки, до якої входили сформовані, інтелектуально розвинені респонденти, зумовила те, що найбільш чисельним виявився тип № 5 (мислителі), а найменш представлений – тип № 6 (зверхні читачі). Можна припустити, якби вибірка відтворювала все населення країни, результати були б дещо іншими.

Висновки

Ми розробили типологію читачів, яка включає сім типів. Кожен тип було виділено з урахуванням особливостей сприймання людиною літературних текстів та її особистісних рис. Крім того, було встановлено прогностичний потенціал індивідуально-психологічних характеристик читачів при передбаченні особливостей сприймання ними літературних текстів. Ми з'ясували, що, маючи інформацію про особистісні риси та характеристики читача, можна передбачити, наскільки ефективно ним будуть сприйматись різні за змістом тексти. Отримані знання можна використовувати в різноманітних сферах

психологічної та психотерапевтичної практики, у яких відбувається взаємодія людини з текстом.

Отже, особливості тексту не всеосяжні детермінанти процесу сприймання, а лише визначають коло параметрів, у межах яких цей процес може розгортатись. Такі параметри завжди бувають тісно пов'язані з суб'єктивними характеристиками читача. Наприклад, при сприйманні текстів, у яких описуються активні дії героїв, швидка зміна подій та вражень, провідним частіше за все буває конативний компонент. Проте ця тенденція реалізується лише якщо читачеві властивий певний рівень чуттєвості, самоконтролю, інтелектуальності та інших рис, які відіграють ключову роль під час сприймання літературних текстів. Отже, хоч цей процес і визначається об'єктивними чинниками, усі вони розкриваються за умови реалізації сукупності суб'єктивних факторів.

Література

References

1. Granik, G. (1979). *Psichologicheskaja Model Processa Formirovanija Umennii* [Psychological Model of the Formation of Skills]. *Voprosy Psichologii*, 18, 64–69.
2. Kamenskaya, O. (1990). *Text i Kommunikatsija* [Text and Communication]. Moscow: Vysshaya Shkola.
3. Leontyev, A. (2003). *Osnovy Psiholingvistiki* [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow: Smysl.
4. Pashkovsky, V., Piotrovskaya, V., Piotrovsky, R. (2009). *Psichiatricheskaja Lingvistika* [The Psychiatric Linguistics]. Moscow: Librocom.
5. Rubo, I. (1998). *Psichologicheskij Analiz Strategii Chteniya Nauchnogo Texta* [Psychological Analyses of the Strategies of Scientific Text Reading]. Moscow.

Жанна Вірна

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
annavirna@mail.ru

ОБРАЗ «ПОЛІТИЧНОГО КОНФЛІКТУ»: СЕМАНТИЧНІ УНІВЕРСАЛІ ОЦІНЮВАННЯ В ІНДИВІДУАЛЬНІЙ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Received March, 23, 2014; Revised March, 28, 2014; Accepted April, 20, 2014

Анотація. У статті конкретизовано концептуально-методологічні аспекти вивчення образу політичного конфлікту в межах психосемантичних засобів індивідуальної свідомості студентської молоді. Окреслено центральні положення щодо структуризації сфери свідомості у вигляді образу світу як інтегрованого образу усіх сукупностей діяльності людини, які вона актуально реалізує як суб'єкт індивідуальної активності. Отримані результати семантичної репрезентації понять «політичного конфлікту» та «реального політичного конфлікту» досліджуваних студентів методом знаходження семантичної універсалії сукупності стійких і схожих оцінок дає змогу виділити такі його значущі ознаки: модель суб'єктивного образу

«політичного конфлікту» складають такі параметри як «раціональний», «відкритий», «активний», «небезпечний»; модель суб'єктивного образу «реального політичного конфлікту» складають такі параметри як «суперечливий», «агресивний», «аморальний», «закритий». Досліджені семантичні конструкти образу «політичного конфлікту» та образу «реального політичного конструкту» суттєво відрізняються між собою, що пов'язано з особливостями зміни ставлень студентів до змісту політичного конфлікту у зв'язку з реальним когнітивно-емоційним навантаженням у переживанні реальних політичних колізій сьогодення.

Ключові слова: *індивідуальна свідомість, образ світу, семантичні універсалії, образ «політичного конфлікту», образ «реального політичного конфлікту», студентська молодь.*

Virna, Zhanna. The Image of Political Conflict: Evaluation Semantic Universals in Students' Individual Mind.

Abstract. The paper is focused on the study of the political conflict image from the perspective of psychosemantics. The integral psychosemantic approach to the political conflict allowed establishing semantic universals viewed as students' evaluation of the conflict's image. Among the parameters were active, dangerous, open, rational, moral, close, aggressive, etc. The results of the students' semantic space study through the semantic differential showed that the semantic constructs of "political conflict" image as reflected in the minds of the students, and "real political conflict" image are different, since the reality is able to change their cognitive interpretation and emotional attitude.

Keywords: *individual mind, world image, semantic universals, political conflict image, real political conflict image, student youth.*

Вирна Жанна. Образ «политического конфликта»: семантические универсалии оценки в индивидуальном сознании студенческой молодежи.

Аннотация. В статье конкретизировано концептуально-методологические аспекты изучения образа политического конфликта в пределах психосемантических средств индивидуального сознания студенческой молодежи. Определено центральные положения относительно структуризации сферы сознания в виде образа мира как интегрированного образа всех совокупностей деятельности человека, которые он актуально реализует как субъект индивидуальной активности. Полученные результаты семантической репрезентации понятий «политического конфликта» и «реального политического конфликта» исследуемых студентов методом нахождения семантической универсалии совокупности стойких и похожих оценок, позволяет выделить такие его значимые признаки: модель субъективного образа «политического конфликта» составляют такие параметры как «рациональный», «открытый», «активный», «опасный»; модель субъективного образа «реального политического конфликта» составляют такие параметры как «противоречивый», «агрессивный», «аморальный», «закрытый». Исследуемые семантические конструкты образа «политического конфликта» и образа «реального политического конфликта» существенно отличаются друг от друга, что можно объяснить особенностями изменения отношения студентов к содержанию политического конфликта в силу реальной когнитивно-эмоциональной нагрузки в переживаниях реальных политических коллизий сегодняшнего дня.

Ключевые слова: *индивидуальное сознание, образ мира, семантические универсалии, образ «политического конфликта», образ «реального политического конфликта», студенческая молодежь.*

Вступ

Проблема конфлікту і в загальній, і в соціальній та політичній психології залишає посідати одне з провідних місць у методологічному аспекті його вивчення. Добра прикладна досліджуваність цього психологічного феномену не обмежує нові обрії його інтерпретацій, адже тяжкі наслідки соціально-

економічного редукціонізму в сучасній політиці, а також потреба врахування психологічних чинників у соціальних конфліктах, і політичних зокрема, потребують подальшого вдосконалення їх психологічного тлумачення.

З огляду на політичну ситуацію, яка склалася в нашій країні, посилена увага до феномену «політичного конфлікту» виправдана. На сьогодні наявність значної кількості робіт із вивчення політичного конфлікту в політології, соціології, політичній, соціальній та військовій психології, не вичерпує його досконалої інтерпретації (Aktualnye 1982; Vasylenko 1993; Tradytysiini; Cottam 1986). Тому вважаємо правомірним дослідження образу «політичного конфлікту» з боку його психосемантичної репрезентації в індивідуальній свідомості студентської молоді, яка, на нашу думку, на сучасному етапі визначає пріоритети когнітивної парадигми: вивчення образу у всіх його різноманітних і багатоманітних зв'язках із людиною, її інтелектом і розумом, зі всіма ментальними та пізнавальними процесами, що нею здійснюються, і з тими механізмами і структурами, що лежать в їх основі.

Мета статті – конкретизувати концептуально-емпіричні аспекти вивчення образу «політичного конфлікту» в межах психосемантичних аспектів індивідуальної свідомості студентської молоді.

Методи дослідження

У дослідженні використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури); емпіричні (бесіда; тестування з використанням модифікованого варіанту методики семантичного диференціалу «Образ життя» В. Серкіна); методи математичної статистики (метод знаходження семантичної універсалії сукупності стійких і схожих оцінок поняття).

Вибірку дослідження склали студенти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (n=38) віком 20–23 роки.

Процедура дослідження та обговорення результатів

Визначення політичного конфлікту як гострої формальної суперечності, яка виникає між країнами або коаліціями країн у будь-яких сферах їх діяльності, демонструє його поширення на взаємні інтереси, цілі та потреби учасників конфлікту. Вирішальним чинником прийняття рішень у процесі політичного конфлікту є образ конфліктної ситуації, який із психологічного погляду вирішальний у прийнятті політичного рішення, тобто образ «політичного конфлікту» у найпростішому вигляді можна проінтерпретувати як реальність, котра впливає на реальність політики. Головні дослідження теорії іміджу, які започаткував у прикладному політико-прикладному вимірі М. Котам, ґрунтуються на ідеях когнітивної психології. Дослідник стверджує, що поведінка людини зумовлена її перцептивними характеристиками, що в комплексі з інтересами та особливостями категоризації ситуації визначає поведінку індивіда (Cottam 1986). Саме тому соціалізацію слід трактувати як процес структуризації сфери свідомості людини, який в усій гаммі соціального навантаження складає *образ світу*.

Свідомість людини визначається її суспільним буттям, реальними процесами життя людей, системою діяльностей, що змінюють одна одну, і в яких відбувається перехід об'єкта в його суб'єктивну форму – образ, а також перехід в об'єктивні продукти. Виокремлення особливої «особистісної» діяльності й аналіз суспільної й індивідуальної свідомості дали змогу О. Леонтьєву створити конкретно людську теорію свідомості, де він розрізняє три відносно самостійні складники – чуттєва тканина, значення та особистісні смисли (Leontyev 1975). Цікаве продовження розроблення проблеми структури свідомості знаходимо в теорії В. Зінченка, який доповнив зазначені чуттєву тканину, значення та смисл, біодинамічною тканиною, яка має дворівневу структуру: буттєвий шар формується біодинамічною та чуттєвою тканиною, а рефлексивний – значенням і смислом (Zinchenko 1991). У доробках А. Петровського знаходимо визначення свідомості як вищого рівня психічного віддзеркалення і саморегуляції, властивого лише людині як суспільно-історичній істоті (Petrovsky 1982). Загалом свідомість – безперервна змінна сукупність чуттєвих і розумових образів, які безпосередньо з'являються у внутрішньому досвіді особистості і спрямовують її практичну діяльність (Petrovsky 1990: 368-370).

Поділ свідомості на рівні дає змогу розглядати індивідуальну та суспільну свідомість. Так суспільна свідомість – продукт духовного розвитку суспільства, представленням його соціального, економічного і політичного буття, а індивідуальна свідомість є відображенням індивідом суспільного буття та його місця в ньому. Свідомість індивіда відображає його духовний світ, через призму якого він взаємодіє із суспільною свідомістю та суспільним буттям. Між індивідуальною та суспільною свідомістю існує тісний взаємозв'язок. Свідомість породжується і формується як «психологічний механізм» включення індивідуального буття в життя суспільства, і водночас суспільного буття в життя індивіда. Засвоєння досвіду окремою людиною, що триває впродовж усього життя, озброює її комплексом суттєвих уявлень про оточуючий світ та саму себе. Загальна теза, що розробляється у працях багатьох психологів з даної проблеми, стверджує, що «головний внесок у процес побудови образу предмету чи ситуації роблять не окремі чуттєві уявлення, а образ світу загалом» (Smirnov 1985: 15).

Образ – це повноправна одиниця психічного. Його можна трактувати як певну інформаційно-енергетичну одиницю індивідуальної свідомості. Образ, що безпосередньо переживається, виводить суб'єкта на усі потенційні контакт його із багатовимірною реальністю, поглиблюючи взаємовідношення людини із світом. Образ – головна форма існування і індивідуальної, і групової свідомості, невід'ємний компонент актуальної свідомості й самосвідомості. Однак категорія образу найбільш наближена до реалізації таких базових понять, що відповідають відображувальній та регулювальній функціям психіки. Рівень регулювання, завдяки збереженню сенсорної якості і, відповідно, аспекту безпосереднього відображення, поглиблює контакт людини з реальністю і підводить до виокремлення «існування індивідуальних світів» (Leontyev 1975).

Така «особистісна прив'язка» психічного образу людини ще раз доводить, що чуттєва тканина, значення, особистісний смисл як компоненти індивідуальної

свідомості виконують роль ланки, що пов'язує психологію пізнавальних процесів із психологією особистості. Лише на цьому шляху можливе пояснення того, як і чому і для чого у свідомості конкретної особистості, що взаємодіє зі світом, виникає образ певного виду та змісту, серед яких бачимо й «образ політичного конфлікту».

Переважно розуміння політичного конфлікту трактують як загострення політичних суперечностей між гілками влади, політичними «таборами», партіями або як результат підвищення рівня криміналізації державно-управлінських процесів у певних регіонах переважно засобами інформаційного тероризму. Ще одним фактором, що викликає напруження у стосунках між країнами й націями є мілітаризм – державна ідеологія, спрямована на виправдання політики постійного нарощування військової потужності держави, і одночасно із цим, допустимості використання військової сили під час вирішення міжнародних і внутрішніх конфліктів. З огляду на складність сьогоденної політичної ситуації в Україні, а саме перебування її соціально-економічної системи у політичному конфлікті, який набув просторової масштабності через конфлікт легітимності влади та її невизнання, цікавим є дослідження його індивідуальної інтерпретації у свідомості молодих людей.

Різноманітність тлумачення політичного конфлікту знаходить свої специфічні ознаки в індивідуальній свідомості людини, тому логіка побудови емпіричної програми вивчення психосемантичної репрезентації образу політичного конфлікту стосувалась оцінювання таких понять, як «політичний конфлікт» та «реальний політичний конфлікт».

Діагностичні можливості методики семантичного диференціалу «Образ життя» дають змогу це зробити, але спочатку стимульний ряд методики був модифікований, а саме був зменшений (із 45 прикметників було залишено 27): прикметники, які визначають характеристики діяльній і побутової та індивідуально-психологічної сфери були виключені. Основну базу стимульного ряду склали прикметники, які є характеристиками соціально-психологічного, інформаційного та культурно-історичного середовищ. На нашу думку, такий варіант стимульного ряду оцінювання є найоптимальнішим варіантом. А підтверджуючим положенням цьому можна вважати твердження, що структура образу будь-якого поняття детермінована образом світу та планом реальних взаємодій людини в ньому, що добре відображає специфічний внутрішній момент діяльності, у якому певною мірою зконцентровані особистісні механізми адаптації, саморегуляції та поведінки. Звідси стає зрозумілим питання подвійного функціонально-динамічного процесу діяльності: один – іде від суб'єкта до об'єкта, а другий – від об'єкта до суб'єкта. Тобто діяльність здійснюється за логікою зовнішнього предмета («зовнішні причини діють засобом внутрішніх умов») і за специфікою внутрішнього предмету («внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і тим самим себе змінює»).

Побудова семантичного простору понять «політичний конфлікт», та «реальний політичний конфлікт» дає змогу виміряти їх прагматичне або конотативне значення. Конотативним є той вид значення, який є характерний для

станів, що слідує після сприймання символу – подразника і передують осмисленим операціям із символами. Прагматичне значення – це поведінкова реакція на слово, котре умовно-рефлекторно пов'язане із загальною реакцією на об'єкт, що позначений цим словом, тобто психологічне значення ідентифікується із репрезентативними опосередкованими процесами. Воно відображає єдність смислу та його емоційної оцінки. Таке розуміння значення ставить його у залежність від індивідуального знання та досвіду. Найбільш близьким аналогом конотативного значення (за операціональною, але не теоретичною підставою) з поняттєвого апарату вітчизняної психології є нерозчленований особистісний смисл і афективне забарвлення. Отже оцінка значень є оцінкою досвіду індивіда, яка ставиться за низкою параметрів, що відповідають узагальненим якостям досвіду. Така процедура реєструє так чи інакше організовані, так чи інакше функціонуючі сліди взаємодії суб'єкта з об'єктами світу, і така фіксація відбувається в ставленні до цих об'єктів – у спеціальних конструктах – семантичних просторах.

Стимулом для оцінювання понять «політичний конфлікт» та «реальний політичний конфлікт» виступили попарні визначення – прикметники, які позначають протилежні характеристики. Простір шкали між протилежними значеннями сприймається тими, хто досліджується, як неперервний континуум градації вираження значень, який переходить від середньої нульової точки до різного ступеню однієї чи протилежної їй ознаки. Усі оцінки поняттям-стимулам, які було надано респондентами, було переведено в бали: +3 (-3) – сильно; +2 (-2) – середньо; +1 (-1) – слабо; 0 – нейтрально.

Це дає змогу оцінити кожне поняття як точку в семантичному просторі. Положення точки характеризується спрямованістю від початку координат і віддаленістю від початку координат. Спрямованість від початку координат розкриває якісну характеристику поляризації ознаки. Віддаленість від початку координат показує її кількісну характеристику та інтенсивність. Із цього випливає: чим довший є вектор віддаленості точки семантичного простору від нейтральної позиції шкали, тим інтенсивніша реакція і значущість оцінки поняття досліджуваним.

Обробка результатів дослідження відбувалася методом знаходження *семантичної універсалії* сукупності стійких і схожих оцінок – це перелік виділених для даного стимулу координат (оцінок за шкалами), які однаково значимо оцінюються більшістю однорідної групи досліджуваних. Так проводять підрахунок частоти прояву певної ознаки в групі досліджуваних. Висока частота засвідчує про значущість (на випадковість) представленості даної ознаки в свідомості досліджуваних. Було використано прикладне правило: обробка результатів зводиться до вибору ознак оцінюваного об'єкту, які названі не менш чим 75 % досліджуваних. Сукупність таких ознак – семантична універсалія оцінюваного об'єкта.

Обробка отриманих даних щодо семантичної репрезентації образу «політичного конфлікту» досліджуваних студентів методом знаходження *семантичної універсалії* сукупності стійких і схожих оцінок, дає змогу виділити такі його значимі ознаки.

Модель суб'єктивного образу «політичний конфлікт» складають такі параметри – раціональний (2,47), відкритий (2,33), активний (2,15), небезпечний (1,98), які вміщують характеристики соціально-психологічного середовища (раціональний, активний), інформаційного середовища (відкритий) та культурно-історичного середовища (небезпечний). Зазначені параметри суб'єктивного оцінювання образу «політичного конфлікту» досліджуваних студентів характеризують їх «раціональну відкритість» щодо входження в різноманітні групи спілкування і внутрішньогрупових відносин, що виражає відкрите ставлення до джерел інформування людини, їх достовірності та значущості для неї; ознака «небезпечний» пов'язана зі сформованим ставленням до соціально-економічних умов розвитку держави та політичної системи в умовах конфлікту.

Модель суб'єктивного образу «реальний політичний конфлікт» складають такі параметри – суперечливий (2,77), агресивний (2,75), аморальний (2,55), «закритий» (2,18). Семантичні конструкти образу «реального політичного конфлікту» як «суперечливий» стосуються соціально-групових ознак ставлення до соціальних груп та персональних позицій у них; конструкти «агресивний» і та «аморальний» стосуються соціально-економічних умов розвитку держави й політичної системи; а конструкт «закритий» має ставлення до інформаційних джерел, їх технологічної новизни, достовірності та значущості.

Висновки

Досліджені семантичні конструкти образу «політичний конфлікт» та образу «реальний політичний конструкт» суттєво відрізняються між собою, що виражено в полярній фіксації стимулів оцінки. Вважаємо, що в цьому разі, такі відмінності пов'язані з особливостями зміни ставлень студентів до змісту політичного конфлікту у зв'язку з реальним когнітивно-емоційним навантаженням у переживання реальних політичних колізій, які відбуваються в Україні. Перспективами цього дослідження є розширення меж його проведення в різних вікових і соціальних групах.

Література

References

1. Aktualnye Problemy Deyatelnosti Mezhdunarodnykh Organizatsii. (1982). [Key Issues of International Organizations Activity] G. Morozov, Ed. Moscow: Mezhdunarodnye Otnosheniya.
2. Vasylenko, A. P. (1993) Viiskovo-politychnyi konflikt – meta chy zasib polityky. [Military political conflict – A goal or means of politics] *Politychna Dumka*, 4, 6-12.
3. Zinchenko, V. P. (1991). Miry soznaniya i struktura soznaniya. [Worlds of mind and structure of mind]. *Voprosy Psikhologii*, 2, 15–34.
4. Leontyev, A. N. (1975). Deyatelnost'. Soznaniye. Lichnost. [Activity. Mind. Personality]. Moscow: Politizdat.
5. Petrovsky, A. V. (1982). Lichnost. Deyatelnost. Kollektiv [Personality. Activity. Collective]. Moscow: Pedagogika.
6. Psihologiya. Slovar (1990). [Psychology Dictionary], A. Petrovsky, M. Yaroshevsky, Eds. Moscow: Politizdat.
7. Serkin, V. P. (2004). Metody Psihosemantiki. [Methods of Psychosemantics]. Moscow: AspektPress.

8. Smirnov, S. D. (1985). *Psihologiya Obraza: Problema Aktivnosti Psikhicheskogo Otrazheniya*. Moscow: Moscow University Publishers.
9. Traditional Interstate and Internal Conflicts in Post-Bipolar System of International relations [Electronic resource]. Retrieved 14.04.2014 from <http://www.cirs.kiev.ua/index.php?cmd=index/Page&page=0303a>.
10. Cottam, M. (1986). *Foreign Policy Decision-Making: The Influence of Cognition*. Boulder: Westview.

Serhii Zasiakin

Lesya Ukrainka Eastern European National University
s.zasyekin@gmail.com

LITERARY TRANSLATION UNIVERSALS: A PSYCHOLINGUISTIC STUDY OF THE NOVICE TRANSLATORS' COMMON CHOICES

Received March, 15, 2014; Revised April, 4, 2014; Accepted April, 14, 2014

Abstract. The paper outlines the study of translation *S*-universals and is based both on the psycholinguistic model of literary translation, which combines two approaches to language organization in today's neuroscience – cognitivism and connectionism, and on the experimental data that demonstrate its validity. A free word association test was used to identify a translator's cognitive style as a universal tendency determining his linguistic choice. This psycholinguistic tool helped explore the ways how the meaning of the original text was reconstructed in the target text by the selected group of novice translators. A quantitative content analysis and psycholinguistic text analysis were applied for the purpose of studying the correlation between specific textual features of authors and those of the translators. As the empirical study showed, the *S*-universals maintain the status of common strategies depending on translator's cognitive style. A 'think aloud protocol' (TAP) analysis was used to explore the ways in which the meaning of the original text was reconstructed in the target text by the novice translators. A content analysis and psycholinguistic text analysis were applied for the purpose of studying the correlation between specific textual features of authors and those of translators. The results of the empirical study showed that the observed *S*-universals, while maintaining the status of common strategies, clearly depend on translator's cognitive style (analytical or synthetic), and his dominant channel (visual, auditory, kinesthetic) of source text perception.

Key words: *translation, psycholinguistic model, translation universal, translator's cognitive style, dominant channel of perception.*

Засєкін Сергій. Універсалії в художньому перекладі: психолінгвістичне дослідження спільних рішень перекладачів-новачків.

Анотація. Стаття висвітлює психолінгвістичний підхід до розуміння перекладацьких *S*-універсалій. Автор робить спробу продемонструвати їхню важливість та вплив на діяльність перекладача в контексті психолінгвістичної моделі художнього перекладу. Вона ґрунтується на двох парадигмах нейронауки – конекціонізмі та когнітивізмі. Вільний асоціативний експеримент має на меті встановити когнітивний стиль перекладачів. Конент-аналіз та психолінгвістичний аналіз сприяли встановленню кореляції текстових рис тексту оригіналу та

перекладів. Процедура «думай вголос» застосована для виявлення того, як реконструюється значення вихідного тексту безпосередньо під час відтворення тексту перекладачами-новачками. Результати емпіричного дослідження показали, набір *S*-універсалій як спільних стратегій перекладачів залежить від їхнього когнітивного стилю – аналітичного чи синтетичного, а також їхньої провідної модальності – аудіальної, візуальної, тактильної.

Ключові слова: *переклад, психолінгвістичні модель, перекладацька універсалія, когнітивний стиль, провідний канал сприйняття інформації.*

Засекин Сергей. Универсалии в художественном переводе: психолингвистическое исследования общих решений переводчиков-новичков.

Аннотация. Статья освещает психолингвистический подход к пониманию переводческих *S*-универсалий. Автор делает попытку продемонстрировать их важность и влияние на деятельность переводчика в контексте психолингвистической модели художественного перевода. Она основывается на двух парадигмах нейронауки – коннекционизме и когнитивизме. Свободный ассоциативный эксперимент имел целью установить когнитивный стиль переводчиков. Конент-анализ и психолингвистический анализ способствовали установлению корреляции текстовых особенностей текста оригинала и переводов. Процедура «думай вслух» применена для выявления того, как реконструируется значение исходного текста непосредственно во время его воспроизведения переводчиками-новичками. Результаты эмпирического исследования показали, что набор *S*-универсалий как общих стратегий переводчиков зависит от их когнитивного стиля – аналитического или синтетического, а также их ведущей модальности восприятия – аудиальной, визуальной, тактильной.

Ключевые слова: *перевод, психолингвистическая модель, переводческая универсалія, когнитивный стиль, ведущий канал восприятия информации.*

Introduction

The study of universal features related to the process of translation, however diverse their labels may be – ‘laws’ (Toury 1980), ‘universals’, ‘regularities’ (Papai 2004) or ‘deforming tendencies’ (Berman 1985) – has been a topic of long-standing interest in Translation Studies. In recent years, with the appearance of important new research tools in the form of electronic corpora and NLP methods, there has been a surge of interest in these features.

In our research we adopted a psycholinguistic approach to the study of translation universals, since this perspective made it possible to view translation as a process, thus making it possible to model literary artistic translation (Zasyekin 2010; Zasyekin 2012). The article is focused on the identification of common psycholinguistic approach for translating fictional texts from English into Ukrainian, along with the study of translators’ universal strategies and is based both on the psycholinguistic model of literary translation and on the experimental data that demonstrate its validity.

Methods

The principal sources are the literary works *A Connecticut Yankee in King Arthur’s Court* by Mark Twain, and *Franny* by J. D. Salinger, and their target (Ukrainian) versions by novice translators (students). Supplementary to this corpus are the literary works by Lesia Ukrainka, Yurii Pokal’chuk, Ray Bradbury, Dan Brown, and their respective English and Ukrainian versions.

A psycholinguistic approach to translation having been chosen for our study, it was necessary to apply a range of psycholinguistic tools. First, to identify the translators' cognitive style as a universal tendency determining his linguistic choice a free word association test was employed. This psycholinguistic tool helped explore the ways how the meaning of the original text was reconstructed in the target language (TL) text by the selected group of novice translators. Secondly, a 'think-aloud protocol' (TAP) analysis, content-related and psycholinguistic text analysis were used for the purpose of studying the correlation between specific textual features of authors and those of student translators. Finally, a quantitative content analysis and psycholinguistic text analysis were applied for the purpose of studying the correlation between specific textual features of authors and those of translators. The procedures mentioned above are treated by psycholinguistic translation studies as reliable methods of finding out how mediators arrive at one decision or another while translating (Krings 1986; Sun 2011; Whyatt 2010).

Thirty-four undergraduate students (group 1) majoring in English-Ukrainian translation were selected for the purpose of the TAP-study aiming to establish the procedural S-universals. Group 2 consisted of forty undergraduate students majoring in English-Ukrainian translation. They were selected for the purpose of establishing the discursive S-universals. Students who had received more than three Cs in their translation courses were not allowed to participate in the projects.

The theoretical study and discussion

A psycholinguistic model of literary translation

Two approaches to language organization in the brain accepted in today's neuroscience – cognitivism vs. connectionism – shape our psycholinguistic model of literary translation. According to the classical (symbolic) approach, supported by Noam Chomsky (1965), information is represented by strings of symbols, organized and governed by certain syntactic rules. From this perspective, the translator's cognition resembles digital processing, where strings are produced in a sequence of superficial syntactic structures in conformity with certain rules. The principle underlying the symbolic method of translating is serial and rule-based processing. This local serial processing (LSP) principle postulated in the context of the symbolic approach seems to be closely related to the left-hemispheric aspects of the functioning of the translator's brain. Indeed, the left hemisphere has been shown by a number of neurolinguists to be the zone where differences between objects or phenomena are perceived, while their unique features are fixed verbally (symbolically) in the nodes. Thus information obtained by the translator from the source language text is processed serially, stored in the neural nodes and then retrieved at the stage of target text synthesis.

Connectionism, a paradigm in cognitive science which emerged in the 1980s as a challenge to symbolism (Poersch 2007), aims at explaining human intellectual abilities using artificial neural networks. Human neural networks are viewed as simplified models of the brain, composed of large numbers of units (i.e., neurons) together with their synapses, all possessing their respective weights. The weights reflect the strength of the connections between the units, while modeling the effects of the synapses that link one neuron to another in the net.

It is of paramount importance for our psycholinguistic modeling of the process of literary translation that the connectionist theory can help us to explain a translator's simultaneous and intuitive spatial-like manner of comprehending source text information. In other words, one can trace certain similarities between the connectionist principle of parallel distributed activation (PDA) and that of the right-hemispheric gestalt functional principle. Indeed, the right hemisphere of the brain has been shown in a series of experiments to be the domain where holistic non-verbal information processing occurs. It relies basically on the mechanism of perceiving similarities and associations between objects, phenomena, etc. Similarly, connectionism focuses on information that is stored non-symbolically and not in nodes but in the connection strengths between the units of a neural net.

On this basis, it can be contended that connectionist representational concepts provide proof that the representations are sub-symbolic. The right cerebral is sub-symbolic in the sense that it is incapable of receiving linguistic information. The representations are coded associatively in patterns rather than the firings of individual units, and the relationships between representations are encoded in the similarities and differences between these patterns as prototypical structures. The prototype as a pattern that combines the most frequent features (stored in memory) peculiar for a certain set of instances serves like a signal to the translator either to accept or to reject a certain 'path' of interpretation.

Since nets can learn to appreciate subtle statistical rather than rule-based patterns, a translator is able to predict intuitively what comes next in the incoming information (original text) and/or, relying on certain prototypical patterns stored in his memory, can suggest immediately a ready-made translation option. Such automatic solutions to translation problems, however, are impossible under the LSP mode that follows strict rules. Therefore, incorporating a connectionist component in our psycholinguistic model of literary translation can help us explain the flexibility, creativity and insight present in the mind of a literary translator, since in connectionism it is postulated that a translator's neural networks can be trained.

Since the process of carrying out literary translation has been shown to follow both patterns of processing (LSP and PDA), we attempted to incorporate the two opposing models into a complex three-unit psycholinguistic model. The cognitive unit of the translator's personality includes his linguistic (grammatical, semantic, and pragmatic) and encyclopedic knowledge (thesaurus) that determine the order of his algorithmic operations in the phase of source text analysis. The affective unit encompasses emotional structures that determine his empirical experience and creativity as well as a set of strategies governed by the principle of association. The conative unit is the final link that triggers mechanisms related to target text planning and to the synthesis of its linguistic structures.

Information regarding the input text goes first to the translator's perception filter. It directs the input information, according to the principle of "neurological economy" of human mental efforts, to the affective unit located in a "non-controlled working space". This unit is responsible for finding quick associative translation 'solutions'. There the information is compared with the available 'old information' which at some previous

point has been obtained and stored as a set of prototypes in the translator's long-term memory. The choice of a certain prototypical structure as a starting point for the future translator's handling of source fragments is governed by mechanisms of equivalent substitutions and probabilities that entail active prediction of the input information on the basis of translator's experience. These statistical features are integrated with one another by an associative-holistic mechanism. This launches the process of activation that correlates with the effect of the similarity of prototypical categories.

The synapse as a simple structural and functional unit serving as a mediator for the interaction between neurons constitutes a prerequisite for the translator's knowledge acquisition by changing the unit's weight in his brain. In other words, any translation decision depends on the weight of neighboring competing synapses and is governed by the semantic distance between perceptual features of the input and a respective prototypical structure stored in the synapse. This structure is a trace of an active response to previous linguistic stimuli (previously translated texts). Thus, at the source text analysis stage the translator intuitively chooses a prototype that meets the requirement of being semantically closest (most similar), the most probable or statistically the most significant in the interpretation of textual reality. Moreover, the translator can observe the location of the actors, their feelings, state, objects, etc. described in the source text. As a result, s/he constructs a model of a situation which includes the possibility of forming a visual representation of it.

This 'pictorial' mental representation (Pitt 2012) goes to the conative unit of the translator's mind, undergoing lexical-semantic and grammatical transformations and before arriving at the blocks of target text planning and synthesis. This process is clearly related to the concept of connectionism as it involves the PDA principle based on an associative search for a prototype, i.e., a right hemispheric gestalt strategy. The 'rules' of gestalt information processing are not inborn (as suggested in cognitivist theories), but rather are inferred by a process of a statistical assessment of data resident in the translator's experiential memory.

Since the translator relies here on probabilistic structures, no linguistic analysis in the narrow sense is performed. This non-analytical strategy is economical in terms of time and effort. On the other hand, if the task of interpreting the information cannot be successfully handled by the gestalt mechanism, it is directed to the 'controlled working space' for additional consideration. That means that holistic gestalt processing is active until the translator determines that the resulting version (at the verification stage) contradicts the source text data (sense). If this is the case, the translator abandons the gestalt strategy and resorts instead to the more arduous and time-consuming alternative of analytical information processing.

Thus if the input information is either incorrectly perceived or has no similar (prototypical) features available in the translator's memory, his affective unit involves the analytical left hemispheric cortex areas, i.e., the 'non-economical' tendency. The analytical mechanism encounters rigid constraints and is forced to rely on a 'discursive' *top-down* processing path which conforms to certain rules. As part of the "controlled working space" of the translator's brain, the mechanism referred to above is triggered by his cognitive unit encompassed by encyclopedic and linguistic knowledge aiming at

forming inferential knowledge. As a result, the processed information is stored in the translator's memory verbally (propositionally) and this propositional structure serves as the basis for mental representation.

In this way, as has been demonstrated, this model encompasses both the heuristic (connectionist) and the algorithmic (symbolic) components of the translator's activity. The model has explanatory force in the sense that determinism and rules (prescriptivism) associated with symbolism, on the one hand, and probability and predictability (descriptivism) of connectionism, on the other, can facilitate the implementation of universal algorithmic operations common to all translators, and the heuristic operations specific to the experimental group under study. The validity of this model has been proved by a series of experiments conducted with undergraduate students in the translation department (see below).

Thus among the set of psycholinguistic translation universals I made a distinction between *general* and *specific (empirical)* regularities. General universals, observed in the translation phases of source text analysis and target text synthesis, are absolute, their nature is deductive, since they follow the pattern which bears the label, 'a phenomenon is observed in all processes of translation'. Cognitive-interpretational, communicative-productional, and neurolinguistic regularities constitute the set of general translation universals. Neurolinguistic universals involve the brain's laterality—the difference between the mental functions controlled by the left and the right cerebral hemispheres. This functional asymmetry, as discussed above, plays a vital role in a translator's discursive and thinking activity.

In contrast to the general translation universals, specific universals can be identified only on the basis of the empirical study and are significant statistically. Since they rely on empirically observed probability, they are inductive in nature. Thus, the specific universals encompass procedural, and discursive regularities. Since the paper is focused on discussing the procedural and discursive S-universals, their further empirical study is needed.

The empirical study

Procedural translation S-universals: TAP analysis

Studying the mental operations of translators who are in the process of translating audibly to themselves has been and still is one of the least-developed topics in modern translation theory. Of special interest is the empirical research relying on the TAP-analysis. Hans Krings (1986) treated this procedure in psycholinguistic studies as a reliable method for determining how translators arrive at decision to choose one alternative or another while translating: their strategies and solutions are not externally directed, questioned or overtly controlled. The search for meaning in the course of a dialog seems more natural than individual "thinking aloud". This approach makes it possible to reveal the translator's general and specific strategies on one hand, and the translators' comments which are perceived by scholars as being very valuable, on the other.

As a first step, to reveal the translators' dominant channel of perception all participants from group 1 were instructed to write a brief composition. Its topic was:

“Imagine that you are on a desert island. Describe your impressions”. By means of an analysis of the content and the lexis of their texts, based on the identification and quantification of linguistic units possessing visual, auditory or kinesthetic meaning, it was possible to divide the translators into three categories: visual (V) translators (47 per cent), auditory (A) translators (32 per cent), and kinesthetic (K) translators (21 per cent).

V-translators predominantly used words which described their visual quasi-experience such as *saw, show, eyes, bright, to observe, at first sight, blue, in a distance green, yellow*, etc., whereas A-translators preferred using sound-related words such as *cry, noisy, whistle, crash, sound, loud, and splash*. However, the K-translators’ texts contained an abundance of words such as *warm, cool, touch, strong, hot sand, and skin*.

The complete group of students was then grouped into pairs. In the research lab, each pair worked with a computer to which earphones and microphones were connected. Both translators were given the same excerpt from *A Connecticut Yankee in King Arthur’s Court* by Mark Twain (see below) and were instructed to read it first and then to translate it aloud, making comments regarding their internal interpretation process. In this way it was intended that they would state and substantiate their translating hypotheses as well as explaining their solutions to the lexical, grammatical and stylistic challenges they had encountered.

(1) One thing troubled me along at first -- the immense interest which people took in me. Apparently the whole nation wanted a look at me. It soon transpired that the eclipse had scared the British world almost to death; that while it lasted the whole country, from one end to the other, was in a pitiable state of panic, and the churches, hermitages and monkeries overflowed with praying and weeping poor creatures who thought the end of the world has come.

Then had followed the news that the producer of this awful event was a stranger, a mighty magician at Arthur’s court; that he could have blown the sun like a candle, and was just going to do it when his Mercy was purchased, and he then dissolved his enchantments, and was now recognized and honored as the Man who had by his unaided might saved the globe from destruction and its people from extinction.

(A translator’s Ukrainian version)

Єдина річ, яка спершу мене стривожила, це те що люди виявили до мене значну зацікавленість. Здавалося, всі люди прагнули подивитись на мене. Як пізніше з’ясувалося, британців сонячне затемнення перелякало до смерті, в той час як це тривало, вся країна з півночі до півдня перебувала в жахливому стані паніки. Церкви, обителі та монастирі переповнились бідолашними істотами, які молились та схлипували, думаючи, що настав кінець світу. Згодом розійшлись чутки, що винуватець цієї страшної події став незнайомець – всесильний маг при дворі короля Артура; що він міг загасити сонце наче свічку, що він і збирався вчинити, проте після вблагань він розсіяв свої чари, і його визнали тоді як людину, яка могутньою силою врятувала світ і людей від смерті.

(A translator’s Ukrainian version transliterated)

Iedynda rich, iaka spershu mene stryvozhyla, tse te scho liudy vyavyly do mene znachnu zatsikavlenist’. Zdavalosia, vsi liudy prahnuly podyvytys’ na mene. Iak piznishe ziasuvalosia, brytantsiv soniachne zatemnennia pereliakalo do smerti, v toi chas iak tse

tryvalo, vsia kraïna z pivnochi do pivdnia, perebuvala v zhakhlyvomy stani paniky. Tserkvy, obytili ta monastyri perepovnylys' bidolashnymy istotamy, iaki molylys' ta skhlypuvaly, dumaiuchy, scho nastav kinets' svity. Zghodom rosiyshlys' chootky, scho vynuivatets' tsiyei strashnoyi podiyi stav neznaiomets' – vsesylnyi mah pry dvori korolia Artura; scho vin mih zahasyty sontse nache svichku, scho vin i zbyravsia vchynyty, prote pislia vblahan' vin rozsiyav svoiy chary, i ioho vyznaly todi iak liudynu, iaka svoieyiu mohutnioyu syloiu vriatuvava svit i liudei vid smerti.

After discussing each segment with their partner they wrote down their 'negotiated' target version of each source segment. Their interactive discussion and their reports were recorded saved to the computer hard disk, and then transcribed. To experimentally examine the procedural S-universals, I compared the similarities within a set of transcribed protocols and translated texts.

Discussion

The analysis of the transcribed records demonstrated that semantics plays a vital role in TL utterance production on the deep level, whereas syntax is not involved in the process. About three quarters of the translators (25 students) tended to shift *at first* to the beginning of sentence 1 in their TT. This phenomenon can possibly be explained in terms of generative semantics that supports the idea that the first stage of discourse production is the level of semantic conception.

Secondly, when interpreting clauses such as *Then had followed the news that the producer of this awful event was a stranger, a mighty magician at Arthur's court* containing factual information, the translators opted for a 'discursive' (Pitt 2012) or propositional method of information retention. This form of categorizing reality, as reported, was more economical and provided a time- and effort-saving strategy for processing the segments containing abstract information. By contrast, when interpreting information containing lexical units with a concrete meaning like *sun, candle, and eclipse*, the translators tended to visualize the 'picture' of the events being described in the ST. These units served as triggers for a sensory or 'pictorial' (Pitt 2012) mode of processing. Some other triggers of that type, as the respondents reported, were pragmatic markers such as 'apparently', and 'it soon transpired'.

This tendency which was revealed on the part of the translators can be explained by the availability of the connectionist component reflected in our model. It is governed by the PDA principle of a simultaneous or 'spatial' representation of events. Interestingly, this mode of representing events produced a saving of time and effort for the translators. They relied instead on intuitive solutions and tended to reproduce the SL sentence in the TL more quickly and with less mental effort.

Thirdly, closely related to the dual coding mentioned above, is the problem of processing time, because after a new verbal input has been identified, it has to be retrieved from memory and encoded into its proper TL system. The V- and K-translators' preferred method of translating abstract notions was to make them more concrete in the TL, as the following examples illustrate: *nation – liud* (Ukr) / *men*, *meshkantsi* (Ukr) / *inhabitants*, *hromadiany* (Ukr) / *citizens*; *British world -- brytantsi*

(Ukr) / *the British men*. All the A-translators reproduced the abstract meanings of such items without changes, suggesting the existence of direct TL equivalents.

Among other significant universal tendencies was more rapid and accurate reproduction in the TL of segments containing verbs that functioned as predicates, i.e., where actual predication was observed. The clauses with latent predication, for instance, where predicative was expressed by nouns or adjectives, were processed more slowly.

Fourthly, V-translators devoted more attention to the appropriate reproduction in TL of verbs denoting visual perception. A most interesting and genuinely new finding was that most members of the A-group tended to use more 'discourse markers' (Schiffrin 1987) than those in the V- and K-groups even if those items were missing in the ST. Due to the fact that discourse markers function primarily as indicators of logical ties between segments of information, a possible reason for their frequent use by A-translators, it seems, lies in their preference for a more logical and symbolic means of forming a world view and describing it, which can be considered left-hemispheric in nature.

Next, it should be noted that A-translators generally reported the use of an abstract propositional representation of the input information segment, while the V-translators preferred a 'pictorial' mental representation. This fact proves the idea which is reflected in our model, of the existence of two kinds of mental representations. However, the A-group resorted to visual methods of representation only in those cases when the propositional method demanded more effort. The K-translators, on the other hand, did not reported a preference for one over the other: they made use of both of them.

Finally, when the V-translators used a verbal/ propositional 'path' of thinking, they made more lexical and grammatical errors, and failed to objectively appreciate the situation. The lexical richness indices of their target texts decreased significantly. However, this group generally demonstrated higher indices of lexical meaning variety in their Ukrainian versions.

Discursive translation S-universals

Procedure and results

Group 2 translated an 8,000-character excerpt from *Franny* by J. D. Salinger into Ukrainian. As before, students receiving more than three Cs in translation courses were not allowed to participate in the study.

At first, to demonstrate the spontaneous associations with a selected group of words, the novice translators were given a free word association test including thirty word-stimuli (nouns, verbs, and adjectives) of neutral semantics. The prevalence of paradigmatic associations (words from the same grammatical class) in their responses showed that the translators tended to possess an analytical cognitive style whereas those who gave more syntagmatic associations (words from another grammatical class) were considered as bearers of a synthetic cognitive style. As a result, 22 of the translators were classed as 'analysts', 14 as 'synthetic' and 4 as being of 'mixed' cognitive styles, respectively.

Next, the corpora of the translators' written target versions were analyzed with the aim of identifying a set of discursive translation S-universals. The focus here was on the

lexical, syntactic, and stylistic features of the source and target texts. As the comparative study of the original text and forty target versions showed, discursive S-universals were manifested primarily by explicitation and simplification. Syntactically, the translators with analytical and mixed cognitive styles tended to explicate local syntactic ties between sentences by introducing conjunctions and discourse markers of local coherence into their target versions.

By contrast, translators with a synthetic cognitive style applied a strategy of simplifying the source syntactic structures while introducing simple sentences into the target text instead of using their composite source counterparts. Lexically, target texts of both groups showed higher indices of lexical variety, density and readability. Stylistically, those who pertained to the group with analytical cognitive style tended to avoid repetitions, and to delete pragmatic and discourse markers of 'global coherence' (Lenk 1998) in their target versions, whereas the overwhelming majority of their synthesis-oriented counterparts tended to reproduce these linguistic units in their target texts.

Conclusions

The analysis which integrated TAP-analysis, content-related and psycholinguistic techniques showed that the translator's brain does possess something like a 'switching' mechanism which enables him to apply either a 'gestalt' or a verbal-propositional approach to the encoding and decoding of source and target texts. This finding, along with others, undoubtedly contributes to our model of literary translation, providing a strong empirical base for comparing and contrasting the concepts of symbolism and connectionism, the dual coding mechanism and the laterality of the cerebral hemispheres in the discourse and thinking activity.

Our theoretical findings, supported by the empirical psycholinguistic study of the specific translation S-universals which include procedural and discursive regularities, made it possible to provide a scholarly description of both the translator's cognitive/analytical resources and his synthetic ones. They involve intuition and associative thinking -- in other words, all those means which have been described in a convincing manner by mentalists and connectionists.

Obviously, the specific S-universals are of a dynamic nature, and can thus be viewed as being of greater value both for scholars and for translators. The empirical study of these universals provides an opportunity to identify translators' strategies which are the 'on-line' heuristic methods for deriving unique solutions to them. Basically, their probabilistic nature is rooted in the connectionist component of our psycholinguistic model.

The discursive S-universals, as the comparative analysis of the original and forty target texts showed, maintain the status of translators' common strategies depending on their cognitive style. By contrast, the procedural S-universals, as the TAP analysis of thirty-four protocols showed, were mostly influenced by the translators' dominant channel of the source text perception.

To sum up, the proposed psycholinguistic model can help to facilitate an understanding of the concept that translation should be viewed not merely as an algorithmic, rule-observing mental activity, but also as a heuristic, strategic and creative process. As the model incorporates both mentalist and connectionist components, it is able to provide an insight into the way in which a translator's memory can be trained through recurrent synapse activation, resulting in the strengthening of neuronal connections in the translator's cerebral network and the emergence of new ones. When translating texts of fiction, the interpreter should exercise great care, since any inaccurate choice may make it impossible for the reader of the target text to arrive at an aesthetic response comparable to that of the reader of the source text.

The study and classification of 'T-universals' is viewed as one which offers prospects for further research in the field of Translation Studies and Applied Psycholinguistics. Assembling bilingual electronic corpora of English and Ukrainian fiction also seems to be an undertaking which now holds great promise for the future, since such databases could contribute greatly to translation theory and practice by showing current and future translators and scholars a set of possible 'deforming tendencies' to be avoided in their mediating activity and research.

References

1. Berman, A. (1985). *Traduction et la letter ou l'auberge du lointain*. Paris: Seuil.
2. Chesterman, A. (2004). Hypotheses about Translation Universals. In: *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins, 1-13.
3. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
4. Klyukanov, I. (1987). Perevodcheskiye universalii i ikh psikholingvisticheskiy smysl [Translation universals and their psycholinguistic sense]. *Perevodovedeniye i Kulturologia: Tseli, Metody, Rezultaty*, 19 – 27.
5. Krings, H. (1986). *Was in den Kopfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen: Narr.
6. Lenk, U. (1998). Discourse Markers and Global Coherence in Conversation. *Journal of Pragmatics*, 30 (2), 245-257.
7. Pápai, V. (2004). Explication: A Universal of Translated Text. In: *Translation Universals. Do they exist?*. Amsterdam: John Benjamins, 143-164.
8. Pitt, D. Mental Representation. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Electronic resource]. Retrieved 14.03.2013 from: <http://plato.stanford.edu/entries/mental-representation/>.
9. Poersch, J. (2007). Connectionism, a Challenging Task for Psycholinguistics in the New Century. In: *Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century*. Katowice: University of Silesia, 32-46.
10. Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Sun, S. (2011). Think-Aloud-Based Translation Process Research: Some Methodological Considerations. *Meta: Translators' Journal*, 56 (4), 928-951.
12. Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute of Semiotics and Poetics.
13. Zasyekin, S. (2010). Translation as a Psycholinguistic Phenomenon. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39 (3), 225-234.
14. Zasyekin, S. (2012). Psycholinguistic Modeling of Literary Translation Process. In: *Applied Psycholinguistics. Positive Effects and Ethical Perspectives*. Milano: Franco Angeli, 334-342.

Larysa Zasiékina

Lesya Ukrainka Eastern European National University

lora_zasyekina@mail.ru

CULTURE EFFECTS ON LANGUAGE AND COGNITION IN PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT

Received March, 17, 2014; Revised March, 24, 2014; Accepted April, 7, 2014

Abstract. The study is based on two main scientific paradigms – cognitive and discursive. The process of social categorization by American and Ukrainian students has been focused on in a psycholinguistic experiment. Social schemes (personal schemes, action schemes, self-schemes, role schemes, function schemes) in word meanings for words denoting social objects suggested by Ukrainian (n=25, 12 female and 13 male, mean age 21,7±3,0 years, Lesya Ukrainka Eastern European National Universities, Lutsk) and American (n=25, 15 female and 10 male, mean age 22,4±3,0 years, University of Central Arkansas, Conway, USA) students were analyzed. The results of comparative analysis of word meanings based on social categories (schemes) of Ukrainian and American students show that the most frequent social categories among American students are self- schemes, which are connected with individualism of national character of western-culture people. The most frequent social categories among Ukrainian students are action schemes which express pragmatic character of Ukrainian culture. Despite of the various distributions of social schemes in Ukrainian and American students' answers, the indifferent to culture criteria for social categorization are revealed. The results of psycholinguistic experiment show the dual cognitive and discursive character of social categorization which demonstrates the degree of culture impact on human cognition and language.

Keywords: *cognition, culture, language, social categorization, social schemes, word meaning.*

Засєкіна Лариса. Вплив культури на мову і когніцію: досвід психолінгвістичного експерименту.

Анотація. В основі дослідження – дві провідні наукові парадигми: когнітивна та дискурсивна. Процес соціальної категоризації американськими та українськими студентами вивчається в психолінгвістичному експерименті. Були проаналізовані соціальні схеми (особистісні схеми, схеми-дії, я-схеми, рольові схеми, функціональні схеми) у значеннях слів, що позначають соціальні об'єкти, запропоновані українським (n = 25, 12 жінок і 13 чоловіків, середній вік 21,7 ± 3,0 років, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк) і американським (n=25, 15 жінок і 10 чоловіків, середній вік 22,4 ± 3,0 року, Університет Центрального Арканзасу, Конвей, США) студентам. Результати порівняльного аналізу значень слів, що ґрунтуються на соціальних категоріях (схемах) українських та американських студентів показують, що найпоширенішими серед американських студентів соціальні категоріями є особисті схеми, пов'язані з індивідуалізмом національного характеру представників західної культури. Найчастішими соціальними категоріями серед українських студентів виявилися схеми-дії, що виражають прагматичний характер представників української культури. Результати психолінгвістичного експерименту показують подвійну пізнавальну та дискурсивну характер соціальної категоризації, що загалом демонструє ступінь впливу культури на людське пізнання і мову.

Ключові слова: когніція, культура, мова, соціальна категоризація, соціальні схеми, значення слова.

Засекина Лариса. Воздействие культуры на язык и когницию: опыт психолингвистического эксперимента.

Аннотация. В основу исследования положен подход двух основных научных парадигм: когнитивная и дискурсивная. Процесс социальной категоризации американскими и украинскими студентами изучается в психолингвистическом эксперименте. Были проанализированы социальные схемы (личностные схемы, схемы-действия, я-схемы, ролевые схемы, функциональные схемы) в значениях слов, обозначающих социальные объекты, предложенные украинским (n=25, 12 женщин и 13 мужчин, средний возраст $21,7 \pm 3,0$ лет, Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк) и американским (n=25, 15 женщин и 10 мужчин, средний возраст $22,4 \pm 3,0$ года, Университет Центрального Арканзаса, Конвей, США) студентам. Результаты сравнительного анализа значений слов, основанных на социальных категориях (схемах) украинских и американских студентов показывают, что наиболее частыми среди американских студентов социальными категориями являются личные схемы, связанные с индивидуализмом национального характера представителей западной культуры. Наиболее частыми социальными категориями среди украинских студентов оказались схемы действий, выражающие прагматический характер украинской культуры. Результаты психолингвистического эксперимента показывают двойственный познавательный и дискурсивный характер социальной категоризации, что в целом демонстрирует степень воздействия культуры на человеческое познание и язык.

Ключевые слова: когниция, культура, язык, социальная категоризация, социальные схемы, значение слова.

Introduction

The problem of cognition and language, on the one hand, and culture, on the other hand, is connected with two main scientific paradigms of knowledge: cognitive and discursive paradigms. The bias to one of these paradigms defines method of research which is very important for modern psycholinguistics. Cognitive paradigm (Chomsky 2002; Miller 1990; Sternberg 1985) proclaims the universal cognitive mechanisms which are general for people as human beings despite their natural and cultural space. Moreover language is treated as a part of human cognition and has common with cognition universal nuclear structures, represented by syntax of simple sentence (Chomsky 2002). In this light, the nature of the language is rather cognitive than social.

Discursive paradigm is rooted in cultural and historic theory by L. Vygotsky (1996) and considers symbolic nature of human cognition, since human psychic is mediated by language and possesses the social traits. According to L. Vygotsky, language is purely social system of signs for communication (Vygotsky 1996). The evolution of the signs: icons, indices, symbols reflects the genesis of human cognition (Pierce 1958). Interiorization of social language in human psychic produces individual cognitive process of speech. In modern psychosemiotic studies language is treated as a system of semiotic codes, which denote physical and social objects and relations between them. Culture, following the psychosemiotic studies, is understood as “socially shared information that is code in symbols” (Toomela 1996: 298).

The mental process which greatly demonstrates, on the one hand, the main thinking operations over world comprehension in human cognition, and on the other hand, the impact of culture on thinking process and its reflection in the language is categorization. Other words speaking, categorization is the subject matter of cross-cultural study which can serve as conceptual field for intersection of two scientific

paradigms: cognitive and discursive. In the light of cognitive paradigm categorization can be viewed as cognitive process based on human cognitive operation and represents common categories and essential properties of objects for grouping notwithstanding the culture and language. Thus from cognitive perspective categorization is defined as cognitive process of grouping objects based on their essential properties.

From discursive paradigm perspective categorization is defined as process which deals with social objects and mediated by language as social system of signs for communication. Since languages differ in their phonological, lexical, grammatical and pragmatic structures, categories as product of categorization depend on the language specifics. Therefore, the cross-cultural experimental study of categorization can lead to revealing specific categories and properties for object grouping among representatives of different national and cultural spaces. Thus the cross-cultural experimental study of categorization reveals culture effects on cognition and language.

Categorization is the process in which objects are differentiated, recognized and understood. It also implies that objects are grouped into the categories for some specific purpose (Colman 2003). Categorization as the interdisciplinary subject of study has philosophical roots and viewed as a functional procedure of human mind in Aristotle's, Kant's treatises. The philosophers argued that roots of categorization based on a priori categories and judgments represent universal mechanisms of human cognition (Gould 1978).

The main feature of categorization is equality of all category members as far as they possess the common essential properties of the objects. In the light of Descartes philosophy the categorization is inborn personal ability, which determines the process of world understanding and interpreting. It laid the foundation for rational approach for establishing nature of categorization. From opposite empirical perspective (Gould 1978) newborn person as the tabula rasa or blank tablet absorbs all knowledge about the world with his/her experience. According to rational view predominant categories possess genetic nature and can improve during personal experience. Therefore the cognitive paradigm is based on rational approach to human knowledge and discursive paradigm is connected with empirical ideas about human mind.

The modern cognitive model of categorization introduced by E. Rosch presents category of objects which are rated correspondently to prototype – the most typical representative of the category (Rosch 1987). From this perspective the members of the category are not equal because they have different relations and degrees of similarity to prototype. According to this research the prototypes of categories are various for different languages and determined by the concrete culture, e.g. the prototype for category birds in Russian language is *sparrow*, but in English language the prototype for category birds is *robin*.

The contradiction between philosophical and cognitive theories is solved by differentiation of logical (philosophical) and natural categories. The philosophical understanding deals with logical categories, and cognitive theories determine natural or life categories. According to W. Gudykunst's dual social and cognitive approach (Gudykunst et al. 1989), categorization is the process in which predominantly social objects are differentiated, recognized and understood. Therefore the most typical categorization is represented by grouping social objects on their essential and functional properties. Social categorization is based on personal experience and

enhances cognitive and cultural peculiarities of human cognition. On the one hand, social categorization is characterized by cognitive nature and is connected with all thinking operations: analysis, synthesis, generalization, abstraction, classification and systematization, on the other hand, it possesses discursive nature and is determined by concrete social environment, which can be described by culture and language. Therefore social categorization is process of dual nature: cognitive and discursive which reflects culture effect on cognition and language.

The experimental research of social categorization is expedient on the material of word meaning definition. L.Vygotsky (1996) claimed that speech expresses the cognitive peculiarities of personality, since the word meaning is the main unit of thinking and speech activity and highlights the impact of language on human cognition. According to L. Vygotsky (1996) word meaning is the act of generalization and communication; therefore word meaning as operation of generalization characterizes cognition and as operation of communication characterizes language as system of social signs for communication. Thus cognitive and discursive peculiarities of categorization as grouping social objects based on some properties can be revealed in in the process of producing word meaning for words denoting these objects. In proposed word meanings we can define the main properties which serve as criteria for grouping the social objects, other words speaking, for categorization.

W. Gudykunst (1989) defines social categorization through differentiation of five types of social categories: personal schemes; action schemes; self-schemes; procedure schemes; role schemes (Gudykunst et al. 1989). In our opinion these schemes represent the main criteria or properties for grouping social object as basis for social categorization. Action schemes and procedure schemes are in line with structure of knowledge representation – script introduced by R. Schank et al. (1977).

Script is a structured representation describing stereotyped sequence events in a particular context. The classic example of a script involves the typical sequence of events that occurs when a person drinks in a restaurant: *finding a seat, reading the menu, ordering drinks from the waiter* and contains different actions and procedures. Therefore, some researches treat scripts as a kind of procedural knowledge (Schank et al. 1977). In return the important scheme is omitted in the suggested classification of social categories. This is function scheme which determines grouping the social objects according to their functions. Function is viewed as one of the most important essential properties of the objects. Thereby in our study we distinguish five social schemes as bases for social categorization which are based on W. Gudykunst's schemes: personal schemes, action schemes, self-schemes, role schemes and function schemes. Personal schemes represent grouping social objects according the personal traits; action schemes imply grouping objects according to the various actions and events; self-schemes activate the personal experience for grouping the social objects; role schemes represent main personal roles in grouping social objects; function schemes take into consideration functions of social objects.

Methods

The *aim* of the study is, firstly, to define similar (cognitive) and specific (discursive) characteristics of social schemes as a base for social categorization represented by Ukrainian and American students; secondly, to establish the effect of

culture on human cognition and language. The main method is psycholinguistic experiment. According to modern belief, psycholinguistic experiment has its applicable force in many scientific fields, including individual speech as cognitive reflection of the personality and mass communication, in which personality and societies are involved (Cutler 2005). For reasons that are mentioned above and from Vygotsky's perspective, we propose psycholinguistic experiment for revealing the main peculiarities of social categorization by Ukrainian and American students. These peculiarities demonstrate the culture effects on students cognition mediated by Ukrainian and English languages.

The study

Procedure of psycholinguistic experiment contains a number of stages, each of them having its own aim:

1. To compare social schemes as basis for social categorization (personal schemes, action schemes, self-schemes, role schemes, function schemes) in word meanings for words denoting social objects suggested by Ukrainian (n=25, 12 female and 13 male, mean age 21,7±3,0 years, Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk) and American (n=25, 15 female and 10 male, mean age 22,4±3,0 years, University of Central Arkansas, Conway, USA) students as Slavonic and Germanic language speakers.

2. To establish culture effect on cognition and language in word meanings based on the phenomenon of social categorization and as result suggested social schemes.

All students were proposed to give word meaning definitions of the concepts denoting social objects, considering their own knowledge and experience. The instruction was "Please give word meaning definition for the suggested concepts according to your own experience and knowledge". All the words express concepts connected with different fragments of social world, in other words, they activate social categorization. Here is the list of those words: *bicycle, life, feelings, friendship, art, telephone, sea, murder, time*. The instruction and list of words for American students were in English, for Ukrainian students they were in Ukrainian.

Table 1 illustrates a "Street" definition mediated by social categorization:

Table 1

Psycholinguistic peculiarities of social categorization of concept "street" represented by Ukrainian and American students

Definition	Social category (scheme)
It exists to help people to be oriented in the place	Function scheme
Place for walking	Action scheme
Way I am walking	Self-scheme
Place when people can observe everything and think over it	Personal scheme
Place where students can meet and speak	Role scheme

Some more examples for word meanings comprising different social categories (schemes) are given here: self-scheme – *street is way, to get me from one location to another by foot or car; what I drive down to get to college*; function scheme – *an area mostly used for transportation, a paved path that is used for travel*; action scheme – *a paved stretch of land on which a person drives somewhere; life is what happens between birth and death; when you live and breathe; art as act of creating; murder as taking the life of another person; when a person kills another person; telephone as interaction with somebody; time as aspect that tells you what to do; feeling as how you react to something*.

The answers represented by Ukrainian and American students differ in their abstract and concrete character. The answers of Ukrainian students are more abstract and often involve their knowledge. The answers of American students are predominantly concrete and are based on their own experience. Below are the examples of word meaning definitions based on social categories for interpreting concept “feelings”.

Table 2

**Psycholinguistic peculiarities of social categorization of concept “feelings”
represented by Ukrainian and American students**

#	Word meanings suggested by Ukrainian students	Social categories (schemes for social categorization) by Ukrainian students	Word meanings suggested by American students	Social categories (schemes for social categorization) by American students
1	Sprynyattya podraznykiv dovkillya [Perception of stimuli of environment]	Action scheme	What I experience on a regular basis towards things	Self- scheme
2	Proyav lyubovi/ nenvisti do predmeta [Display of love/hatred to subject]	Personal scheme	How much one likes or dislikes something or situation	Personal scheme
3	Posytyvne/negatyvne vidchuttya, vlastyve kozhniy liudyni [Positive/ negative feelings, inherent in every human being]	Personal scheme	My unsaid opinion	Self-scheme
4	Vyrazhennya konkretnoyi emotsiyi [Display of concrete emotion]	Action scheme	Power of my perceiving	Self-scheme I scheme
5	Pevne stavlennya do kohos' [The attitude towards somebody]	Action scheme	Emotions toward something	Personal scheme
6	Stan liudyny [State of person]	Personal scheme	The outcome of situation	Function scheme
7	Potiah do inshoyi liudyny [Inclination towards other person]	Action scheme	A sensation that occurs within the body	Personal scheme
8	Osoblyvyi sposib vyrazhennya emotsiy [Peculiar way of emotion expression]	Action scheme	The way I feel	Self-scheme
9	Vlastivist rozumity i otsiniuvaty [The ability to understand and evaluate something]	Action scheme	How I react to something	Self-scheme

The predominant word meanings of Ukrainian students for concept “feeling” are based on action scheme and express general acts of emotional display or concrete attitude towards something. On the contrary, word meanings for suggested words in American students’ answers represent categorization of the social objects according to their own experience and self-scheme.

Table 3

Indices of cross-cultural peculiarities of social categorization represented by Ukrainian and American students

#	Social category	Mean indices of frequency of the category among American students	Mean indices of frequency of the category among Ukrainian students
1.	Self-scheme	85,00	90,00**
2.	Action scheme	75,00	95,00**
3.	Role scheme	10,00	35,00***
4.	Function scheme	60,00	45,00*
5.	Personal scheme	16,00	12,00*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Discussion

All schemes as essential properties for social categorization are represented in the answers of Ukrainian and American students. Among them the most frequent for both cultures are self-scheme, action scheme and function scheme. This fact reveals the common universal mechanisms of cognitive nature which allow grouping objects with logical operations based rather on inborn human cognition than culture impact. The cognitive mechanisms are connected with subject of categorization (self-scheme), his/her actions (action scheme) and functions of objects (function scheme). The function scheme allows improving practical and mental actions towards objects of physical and social world. It is in line with theory of essential concepts, represented by objects/subjects and actions connected with them (Jackendoff 2007).

The results of cross-cultural study indicate that main cognitive operations of grouping social objects are connected with subjects and his/her actions over objects based on their main functions. Therefore the center of human conceptual system is expressed by self-scheme and main actions based on corresponding functions of the social objects. This fact is in line with experimental research of mental lexicon structure in English language, the center of which is expressed by concepts Me and Man (Kiss et al. 1972).

The results of the comparative analysis of word meanings based on social categories (schemes) of Ukrainian and American students show that the most frequent social categories among American students are self-schemes, which are connected with individualism of national character of western-cultured people. The most frequent social categories among Ukrainian students are action schemes which

express pragmatic character of Ukrainian culture. The significant differences are also observed in personal schemes which are connected with self- schemes of American students. The Ukrainian word meanings are mediated by role schemes which are peculiar for their social categorization. This fact shows the important role of different social roles for Ukrainian students. The predominant part of role schemes in Ukrainian answers coincides with family role (e.g. daughter, son, sister, brother) which is related to gentility of Ukrainian culture.

Conclusions

The results of the psycholinguistic experiment of word meaning definitions based on social schemes by American and Ukrainian students show some common schemes for both cultures. This fact proves the existence of universal cognitive mechanisms of social categorization that are determined by evolutionary and historical development of humankind. Among the schemes being common for both cultures are self-schemes, action schemes and function schemes. Despite the existence of the universal schemes, the degree of their expression in word meanings offered by American and Ukrainian students varies. Whereas the most important schemes for social categorization of Ukrainian students are action schemes and role schemes, the major schemes for American students are self-schemes and personal schemes. In our opinion, this is associated with the fact that culture as socially shared information coded in symbols has a strong impact on cognition and language in general, and on all cognitive processes, in particular. Thus categorization as a cognitive process is mediated by culture and language of the Ukrainian and American students, revealing the universal cognitive and discursive character of human cognition. Moreover, categorization as a cognitive process has general universal cognitive mechanisms, which are specific for any person, and is represented in similar schemes of the Ukrainian and American students, such as: self-schemes, action schemes, function schemes, role schemes. This finding is the important conceptual base for the cognitive scientific paradigm.

Social categorization as a discursive process is determined by cultural and nationally specific phenomena. It is manifested in the schemes with different degree of their expression in Ukrainian and English. This idea is fundamental for discursive scientific paradigm, since it demonstrates the culture effect on cognition and language.

References

1. Chomsky N. (2002). *Syntactic Structures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
2. Colman, A. (2003). *Dictionary of psychology*. Oxford: Oxford University Press.
3. Cutler, A. (2005). *Twenty-first century psycholinguistics*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
4. Gould, J.A. (1978). *Classic philosophical questions*. Columbus: Bell and Howell Company.
5. Gudykunst, W. Lauren I. Gumbs (1989). *Social cognition and intergroup communication*. New Delhi: Sage Publication.
6. Jackendoff R. (2007). *Language, consciousness, culture*. Cambridge: The MIT Press.
7. Kiss G., Armstrong C., Milroy R., & Piper, J. (1972). *An associative thesaurus of English*. Edinburgh: University of Edinburgh.

8. Miller, G. A. (1990). Linguistics, psychologists, and the cognitive science. *Language*, 66, 2, 317- 322.
9. Toomela, A. (1996). How culture transforms mind: a process of internalization. *Journal of Culture and Psychology*, 285-305.
10. Peirce, C. S. (1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Harvard: Harvard University Press.
11. Rosch, E. (1987). Wittgenstein and categorization research in cognitive psychology. In: *Meaning and the growth of understanding. Wittgenstein's significance for Developmental Psychology*, Ed. By M. Chapman & R. A. Dixon. Berlin: Springer-Verlag, 151-167.
12. Schank, R.C. & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Association.
13. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
14. Vygotsky, L.S. (1996). *Myshleniye i Rech [Thinking and speech]*. Moscow: Labirint.

GUIDELINES FOR AUTHORS

East European Journal of Psycholinguistics ISSN 2312-3265 is an international peer-reviewed scholarly periodical where the author's research results can be published. All interested scholars in the area of psycho- and neurolinguistics, applied and experimental linguistics, psychology of speech 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: psycholing2014@gmail.com. Don't forget to 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 Ukrains'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). *Psykholinvistychna model dyskursu* [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 1, 252–260.

Internet source:

Name, book (article) [Electronic resource]. Retrieved 14.04.2014 from <http://xxx.xxx.xx>

The papers should be sent to the E-mail: psycholing2014@gmail.com

All papers will be published in open access on the Journal site: <http://eepl.at.ua>

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

«Східноєвропейський журнал психолінгвістики» ISSN 2312-3265 — міжнародний рецензований періодичний науковий часопис, який видається двічі на рік. У журналі автори можуть публікувати результати власних досліджень у галузі психо- та нейролінгвістики, прикладної й експериментальної лінгвістики, психології мовлення. Редколегія приймає матеріали українською, англійською, російською мовами для публікації у черговому числі журналу до 15 березня та до 15 вересня за адресою: psycholing2014@gmail.com

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, правильне цитування наукових джерел і покликання на них.

Матеріали розглядає редакційна колегія відповідного розділу часопису, а також два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку з їхнього боку редакція приймає остаточне рішення про публікацію статті, про що повідомлятиметься авторові.

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 Ukrain's'koi 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). *Psykholingvistychna model dyskursu* [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 1, 252–260.

Інтернет-джерело:

Назва, [Electronic resource]. Retrieved 14.04.2014 from <http://xxx.xxx.xx>

На кожному 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 разі цитування із зазначенням сторінки (Smith 2014: 252).

Кошти за публікацію потрібно перераховувати (лише після позитивного рішення з боку редколегії) на картковий рахунок ПриватБанку 5168742064080496 (одержувач – Засекін С. В.), обов'язково повідомивши редакцію за електронною адресою: psycholing2014@gmail.com

*Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті журналу <http://eepl.at.ua>.

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

«Восточноевропейский журнал психолінгвістики» ISSN 2312-3265 является международным рецензированным периодическим научным изданием, публикуемым дважды в год. В журнале авторы могут печатать результаты своих исследований в области психо- и нейролінгвістики, прикладной и экспериментальной лінгвістики, психологии языка. Редколлегия принимает материалы на украинском, русском, английском языках для публикации в очередном номере журнала до 15 марта и до 15 сентября по адресу: psycholing2014@gmail.com

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.

После рецензирования статьи двумя анонимными рецензентами и их позитивного решения редактор уведомит автора об этом решении.

Общий объем статьи (вместе с тремя аннотациями и литературой) – 12 страниц (не более 3 тыс. слов), 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 – 1 см;

страницы статьи НЕ нумеруются;

не использовать переносов;

таблицы, рисунки, должны иметь нумерацию и название;

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 (на трех языках) название статьи (на трех языках), 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, эл. Адрес, например:

Петро Смит

Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки
petroalsmith@ukr.net

2) название статьи (большими буквами);

3) резюме на украинском, английском и русском языках (150-200 слов) (12 кегль, курсив, 1 интервал);

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, интервал).

Редакция по просьбе автора переведет аннотацию и ключевые слова на украинский язык.

ТЕКСТ включает такие необходимые элементы:

введение;

методы исследования;

процедура исследования;

обсуждение результатов;

выводы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ оформлять только по нормам АРА: (<http://www.apastyle.org/>), 12 кегль.

Если источник опубликован на украинском или русском языке (или другом кириллическом языке), в списке литературы его необходимо подать 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 в журнале:

Smith, P. (2014). *Psykholinguistychna model diskursu* [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 1, 252–260.

Ссылаясь на **интернет-источник**, в литературе должны быть указаны: название, [Electronic resource]. Retrieved 14.04.2014 from <http://xxx.xxx.xx>.

Ссылки в тексте делаются таким образом: если имеется в виду источник в целом: (Smith 2014), в случае цитирования с указанием номера страницы: (Smith 2014: 252).

Оригинальные версии статей будут публиковаться в открытом доступе на сайте журнала <http://eepl.at.ua>

ДЛЯ НОТАТОК

For notes

ДЛЯ НОТАТОК
For notes

ДЛЯ НОТАТОК
For notes

Scholarly edition

**EAST EUROPEAN JOURNAL
OF
PSYCHOLINGUISTICS**

ISSUE 1

Editor V. Holiuk
Proofreader V. Holiuk
Technical editor I. Zakharchuk

Формат 60×84¹/₁₆. Обсяг 14,64 ум. друк. арк., 14,57 обл.-вид. арк. Наклад 100 прим.
Зам. 2915-А. Редакція, видавець і виготовлювач – Східноєвропейський національний
ет імені Лесі Українки (43025, Луцьк, просп. Волі, 13). Свідоцтво Держ. комітету
ебачення та радіомовлення України ДК № 4513 від 28.03.2013 р.