

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

**EAST EUROPEAN JOURNAL
OF
PSYCHOLINGUISTICS**

Volume 3
Number 1



Lutsk
2016

Approved by the Academic Council of Lesya Ukrainka Eastern European National University, Record of proceedings No 8 dated May, 26, 2016

Editor-in-Chief

Serhii Zasiiekin Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

Associate Editor

Larysa Zasiiekina Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

Editorial Assistant

Yulia Sudus Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine

Editorial Board

Tetiana Andriyenko	Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine
Natalya Fomina	Sergey Yesenin Ryazan State University, Russia
Janna Glozman	Mikhail Lomonosov Moscow State University, Russia
Larysa Kalmykova	Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University, Ukraine
Oleksandr Kapranov	University of Bergen, Norway
Shelia Kennison	Oklahoma State University, USA
Oleksandr Kholod	Kyiv National University of Culture and Art, Ukraine
Lada Kolomiyets	Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine
Nina Kresova	University of Tartu, Estonia
Andrzej Łyda	University of Silesia, Poland
Amelia Manuti	University of Bari, Italy
Svitlana Martinek	Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine
Rieko Matsuoka	National College of Nursing, Japan
John McCabe-Juhnke	Bethel College, USA
Khrystyna Khvorost	Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine
Diana Terekhova	Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Runhan Zhang	Central University of Finance and Economics, China

Reviewers: Nataliya Akimova (Ukraine), Tetiana Andriyenko (Ukraine), Svitlana Buchatska (Ukraine), Iryna Durkalevych (Poland), Nataliya Dyachuk (Ukraine), Javad Ahmadi Fatalaki (Iran), Olena Halapchuk-Tarnavska (Ukraine), Iya Hordiyenko-Mytrofanova (Ukraine), V. Kavitha (India), Larysa Makaruk (Ukraine), Anastasiia Odintsova (Ukraine), Federico Soriano (Argentina), Diana Terekhova (Ukraine), Olena Zarichna (Ukraine), Larysa Zasiiekina (Ukraine).

East European Journal of Psycholinguistics is an international double-blind peer-reviewed academic periodical published semiannually. The aim of the journal is to provide a forum for scholars to share, foster, and discuss globally various new topics and advances in different fields of modern psycholinguistics. The journal publishes original manuscripts covering but not limited to the following theoretical and applied fields of psycholinguistics:

- Bilingualism
- Clinical Psycholinguistics
- Cognitive Linguistics
- Cognitive Psychology
- Discourse Analysis
- Forensic Linguistics
- First and Second/Foreign Language Acquisition
- Neurolinguistics
- Pragmatics
- Psychology of Language and Speech
- Sociolinguistics
- Translation Studies

The Editors also take an interest in:

- Brief reports where authors present either preliminary data or ideas with theoretical background of the research; the preliminary research paper should be at least 4-6 page long;
- Book review articles;
- International conference calls
- Announcements

Contributions can be submitted in English (priority), Ukrainian, Russian.

East European Journal of Psycholinguistics. (2016). Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern European National University. Vol. 3, No 1. 172 p.

Founder and publisher: Lesya Ukrainka Eastern European National University.

www.eenu.edu.ua

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

psycholing@eenu.edu.ua;

Web site of the Journal: <http://eepl.at.ua>

© Malinevska Iryna (cover), 2016
© Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2016

ETHICS STATEMENT

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

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

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

The Journal is indexed and listed in:

Directory of Open Access Journals; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS, Ulrich's Global Serials Directory; OCLC WorldCat; Index Copernicus; Scribd; Google Scholar; Directory of Research Journal Indexing; Information Matrix for the Analysis of Journals MIAR; International Scientific Indexing; Open Academic Journals Indexing; Polska Bibliografia Naukowa; Electronic Journals Library; Academic Keys; ResearchBible; The Linguist List; Directory of Abstract Indexing for Journals; Max Planck Institute; Zenodo; Universitätsbibliothek Leipzig; Portal on Central Eastern and Balkan Europe; Russian State Digital Library; Deutsche Zentralbibliothek für Medizin ZB MED; Leibniz Institute for Science and Mathematics Education, Kiel; Linguistik Portal für Sprachwissenschaft

ЗМІСТ TABLE OF CONTENTS

EDITOR'S PREFACE	7
ARTICLES	8
Afolabi, Olusegun Emmanuel A Developmental Perspective to Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Children	8
Андрієнко Тетяна Когнітивний аспект перекладацького дискурсу	23
Andriyenko, Tetyana Cognitive Aspect of Translation Discourse	23
Buchatska, Svitlana Psychological Foundations of Mind Mapping Strategies in Teaching English... ..	34
Fatalaki, Javad Ahmadi; Zhang, Runhan Global-Mindedness Through the Eyes of EFL Learners: Gender and Level of Proficiency in Focus	45
Grabovac, Melisa; Kapranov, Oleksandr Syntactic Complexity at the Intermediate Level in EFL Writing by Early Balanced Bilinguals	55
Kavitha, V.; Kannan, Padmasani The Role of Associations in Vocabulary Acquisition: A Psycholinguistic Study of Indian ESL Learners	65
Холод Олександр Психолінгвістичні інструменти інформаційно-психологічного впливу в підписах під фотографіями (на прикладі газет Рейхскомісаріату «Україна» 1941–1944 років)	73
Kholod, Oleksandr Psycholinguistic Tools of Information and Psychological Influence in Captions Written under the Photographs (Based on the Material of Reichskommissariat Ukraine Newspapers Published in 1941–1944)	73
Makaruk, Larysa Options for Multimodal Expression, and the Literacy Required for Perceiving the Meaning of Textual Material in the Digital Age.....	83
Мацюк Зоряна, Фенько Марія Казкотерапія в системі мовленнєвого розвитку дошкільників	91
Matsyuk, Zoriana; Fenko, Maria Fairy Tale Therapy in the Speech Development System of Preschool-age Children.	91
Шмігер Тарас Погляди Роналда Ленекера на когнітивну семантику як модель	

перекладознавчого аналізу («Слово некоего калугера о чьти книг» в сучасних українсько- та англomовних перекладах)	102
Shmiher, Taras Views by Ronald Langacker on Cognitive Semantics as a Model for Translation Quality Assessment (“The Discourse of a Certain Monk in Reading Scripture” in Contemporary Ukrainian- and English-language Translations)	102
Sikder, Shafinaz Vocabulary Acquisition in First Language: Can This Be Categorized Under Any Universal Developmental Stages? A Case Study of a Bangladeshi Child	118
Ущина Валентина Афективне позиціонування суб’єкта дискурсивної діяльності в англomовній комунікативній ситуації ризику.....	131
Ushchyna, Valentyna Affective Stancetaking in the English Communicative Situation of Risk	131
Yamashita, Taichi; Hung, Hsiao Hsuan The Investigation of Learning Strategies of American Learners of Chinese and Japanese for Character Learning	140
Zarichna, Olena Discourse Representation of Dialogic Principles in Teacher-Learner Communication	150
CALENDAR	162
INSTRUCTIONS TO AUTHORS	163
ПАМ’ЯТКА АВТОРАМ	165
ПАМ’ЯТКА АВТОРАМ	168

EDITOR'S PREFACE

Tbilisi State University in Georgia hosted a truly significant event in June, 2016. Many scholars and school instructors from six continents gathered there to participate in the 11th Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics (ISAPL). The event called *Applied Psycholinguistics and Ecology of Language, Culture and Society* showed a real potential of psycholinguistics to build intercultural bridges by fostering international contacts and cooperation among researchers, teaching staff who work in the field, and entrepreneurs and governmental officers who are interested in the scientific outcomes of the ISAPL Congress.

This first 2016 volume that includes fourteen contributions by the authors from Bangladesh, Botswana, China, India, Iran, Norway, Sweden, Ukraine, USA embraces the cutting-edge topics of the ISAPL Congress. The most popular topic in the current journal issue is psycholinguistics of first and second or foreign language acquisition. Native tongue, EFL and ESL themes are discussed by Svitlana Buchatska, Olena Zarichna from the Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University of Vinnytsia (Ukraine); Melisa Grabovac from the Stockholm University (Sweden) and Oleksandr Kapranov from the University of Bergen (Norway); Taichi Yamashita and Hsiao Hsuang Hung from the Texas Tech University (USA); V. Kavitha and Padmasani Kannan from the Dr.M.G.R. Educational and Research Institute University (India); Shafinaz Sikder from the BRAC University (Bangladesh); Javad Ahmadi Fatalaki from the Allameh Tabataba'i University (Iran) together with Runhan Zhang from the Central University of Finance and Economics (China). An important part of the education philosophy in the field of psycholinguistics is introducing readers to genuine translation studies research, undertaken by two Ukrainian scholars, Tetiana Andriyenko from the Taras Shevchenko National University of Kyiv and Taras Shmiher from the Ivan Franko National University of Lviv, who offer cognitive perspectives to the solution of translation problems. A psycholinguistic and discourse analysis toolkit of verbal and pictorial units in media and communication is applied by Oleksandr Kholod from the Kyiv National University of Culture and Art (Ukraine); Valentyna Ushchyna and Larysa Makaruk from the Lesya Ukrainka Eastern European National University (Ukraine). Zoriana Matsyuk and Maria Fenko from the same institution suggest an original approach of fairy tale therapy for the speech development in pre-school children. Olusegun Emmanuel Afolabi from the University of Botswana gives an overview of clinical psycholinguistics approaches to attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children.

For better visibility and collaboration, the articles are published in open access on the journal site: <http://eepl.at.ua>, and deposited both in the scientific electronic archives of the European Union: <https://zenodo.org> and in the EENU Publishers repository: <http://esnuir.eenu.edu.ua>.

We are very thankful both to the authors and the reviewers who invested their time and efforts in the volume production, evaluation and knowledge sharing process. We strongly believe that the research outcomes and goals achieved by the international team of the authors will be a valuable contribution to better understanding the ecology of human linguistic and cultural relations in today's rapidly changing society.

References

1. 11th Congress of the ISAPL 2016: *Applied Psycholinguistics and Ecology of Language, Culture and Society*. Tbilisi State University. Retrieved from: <http://isapl.tsu.ge>.

Serhii Zasiiekin,
ISAPL member

ARTICLES

A DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE TO ATTENTION-DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) IN CHILDREN

Olusegun Emmanuel Afolabi

afo13@yahoo.com

University of Botswana, Botswana

Received February, 24, 2016; Revised March, 23, 2016; Accepted April, 25, 2016

Abstract. The debate about diagnoses and treatment of attention deficit hyperactive disorder (ADHD) in children continue to range on between the developmental and biological perspectives. While there is increasing evidence that support the biological susceptibility of the disorder, a number of researches also emphasized the significant effect of environment on the syndrome. This study used developmental perspectives to evaluate and bring together various bio-psychosocial factors that impact on children diagnosed with ADHD. The study explored and integrated the existing and advancing study on ADHD to a more refined pattern that embraced developmental perspectives. The study also discussed how the linkage in childhood ADHD fits within the developmental psychopathology perspective. The study revealed that ADHD as a developmental disorder is influenced by prenatal, biological and psychosocial environmental risk factors, and suggested that better understanding of genomic susceptibilities, family environment and parental characteristics would transform the pathway for development of ADHD in children

Keywords: *attention deficit hyperactive disorder, developmental perspectives, childhood disorder, genetic factors, environmental factors*

Афолабі Олусегун Еммануель. Віковий підхід до гіперактивного розладу та дефіциту уваги (ГРДУ) у дітей.

Анотація. Сьогодні тривають суперечки щодо діагностики та лікування гіперактивного розладу з дефіцитом уваги (ГРДУ) у дітей. У статті проаналізовано дві позиції, що намагаються пояснити цей неврологічно-поведінковий розлад розвитку. Одну з них пов'язують із процесом розвитку дитини, а іншу з біологічними особливостями. У той час як з'являється дедалі більше доказів на користь біологічних витоків розладу, багато дослідників також підкреслюють істотний вплив середовища на цей синдром. Дослідження спирається на вікові позиції з метою оцінки та інтегрування різних біопсихосоціальних чинників впливу на дітей з ГРДУ. Вивчення враховує традиційні та нові погляди на ГРДУ для побудови вікової моделі. Висвітлено питання про зв'язок ГРДУ та віковою психопатологією дітей. Установлено, що ГРДУ як віковий розлад перебуває під впливом передродових, біологічних та психосоціальних чинників ризику середовища. Автор вважає, що глибше розуміння генетичних схильностей, характеристик сім'ї та батьків здатне внести зміни до перебігу ГРДУ у дітей.

Ключові слова: *гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, вікові підходи, дитячий розлад, генетичні чинники, чинники середовища*

1. Introduction

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is a severe childhood disorder that affects many facets of human being, particularly young children

populace (American Psychiatric Association, 2000) and has been a subject of intensive research for decades (Barkley, 2006). While studies over the years demonstrated the advancement made on ADHD, the intense interest on the disorder continue to produce a number of empirical data on etiological factors, complex genetic and the neurobiological variables that underline it, particularly, the developmental causes and treatments that are relevant for diagnosing the disorder in children. For example, studies like molecular and behaviour have long offered considerable suggestions to support the significant effect of genetic factor on ADHD. (e.g., Kuntsi, & Stevenson, 2000; Sunohara et al., 2000). Additionally, a quite number of models were proposed to address the syndrome, particularly on children's cognitive deficiency (e.g., Berger & Posner, 2000; Sergeant, 2000). However, contrary to the progress reports on bio-cognitive development, the theory on social and relational features of the syndrome remains stagnant, as general consensus showed multiple casual pathways, with environmental factors primarily labelled as ameliorating the symptom in children (Sonuga-Barke, Auerback, Campbell, Daley & Thompson, 2005).

Although research on family of children with ADHD continue to be acknowledged, (e.g., Sonuga-Barke, Auerback, Campbell, Daley & Thompson, 2005), the debates about children diagnosed of ADHD, particularly, its occurrence and origin continues to range on. More disturbing is the fact that developmental conceptualizations of the syndrome in children and adolescence have been neglected. Specifically, the clinical and social effects of the symptom have been waned, to say the least downplayed in most literature. This made it hard for practitioners and families of children diagnosed with ADHD to cope with its challenges, and projected the problems and discriminations experienced by families and children with ADHD an important issue for consideration. Therefore, much is desire on influence of the gene-environment interactions on socio-cognitive development of children diagnosed of ADHD.

2. Methods and objectives

This study provides a brief overview on the social and clinical factors associated with children diagnosed with ADHD, and uses developmental perspectives to evaluate and bring together various bio-psychosocial factors that impact on their development (e.g., Rutter & Sroufe, 2000). To achieve these objectives, this study examines and integrates the existing and advancing study on the ADHD to a more refined pattern that embraced developmental perspectives. Also, the study organized into sections, the clinical and social factors related to childhood ADHD and explained how these factors influenced children's development. Finally, the study discussed how linkage in childhood ADHD fits within a developmental psychopathology perspective and makes recommendations for future research.

3. The study

3.1. Scientific status of attention deficiency hyperactive

ADHD is multidimensional disorder that exacts a significant effect on individual and society. This disorder has negative impact on families, as well as

academic and vocational outcomes of vulnerable children (Biederman et al 2004). As the most generally diagnosed neurobehavioral illness in children, the disorder is mostly treated with stimulant and non-stimulant drugs (United States, 2003, & 2007; Pastor, & Reuben, 2008). Even though the exact causes of the ADHD are still unknown, past and present research confirmed the significant effect of genetic and environmental factors on the disorder (Nigg, Nikolas, & Burt, 2010, Thapar, Langley, & Asherson P, 2007). Besides, research on ADHD emphasised more on the period of birth by establishing a strong correlation between period of birth and children psychological and behavioural disorders (Tochigi, Okazaki & Kato, 2004), This is in contrast with several other disorders where a reliable seasonal form is yet to be established. (Atladóttir, Parner , & Schendel, 2007; Hauschild, Mouridsen, & Nielsen, 2005).

As an unsatisfactory umbrella term, ADHD is applied to children with broadly differing temperaments and functional problems in school, home, and social settings. This group of children shared certain core features, such as limited sustained attention span, poor impulse control, and motor over activity. They also developed abnormal syndromes, such as severe development, distraction and thoughtlessness that cause severe impairment in their learning (Hauschild, 2005). Research on ADHD also showed a strong genetic orientation on the disorder. For example, the inattentiveness aspect of the disorder is documented as fantasizing, distractibility, and associated with problems, such as lack of concentration on specific task for a lengthy period, while the hyperactivity element of the syndrome is pronounced as fidgeting, unnecessary talking, and restiveness (Faraone, Perlis, Doyle, Smoller, Goralnick & Holmgren, 2005). The signs of ADHD are also predisposed to accidents, strain interpersonal relationships, disruptions and improper conduct. However, apart from its association with clinically oriented disorder in children, ADHD also linked to characteristics in adulthood, such as drugs and alcohol misuse; socio-cognitive disorders; disruptive conduct and delinquency (Thapar, Langley, O'Donovan, 2006).

Despite the above illustrations and evidences, the developments of ADHD remain debatable, as the causes of the symptom pointed toward multidimensional perspectives and linked to children and adults mental health, (Thapar et al, 2006). This further shows the effect of genetic factors on its development. It also shows that its relations with ecological risk variables are complex. Based on this foregoing, there is a need to ponder on the evolving nature of the symptom and the differences in the phenotypic indicator, particularly, the influence of ecological factors on childhood ADHD (Thapar et al, 2006).

3.2. Diagnosis consideration of ADHD

Research in the last 60 years has witnessed the use of several terminologies for attention deficit– hype reactivity disorder (ADHD). Some of this terminology includes: hyperkinetic impulse disorder, minimal brain dysfunction, hyperactivity, attention deficit disorder. However, the core characteristics of the disorder are inattention, impulsivity, and hyperactivity and affects about 4 % of all children.

Besides, the signs of the syndrome are more noticeable in young people and vary between 3 to 11% or more (Berger, 2011, Childress & Berry, 2012). However, despite its occurrence in young children, the origin of the disorder is yet to be identified. This difference in expression revealed the diverse conceptions of the primary symptoms and its assumed fundamental pathophysiology.

Literature on ADHD revealed that the prospect of finding a diagnostic indicator for the disorder is not achievable. This is due in part, to the nature and complexity of the syndrome (Baumeister, & Hawkins, 2001, Zimmer, 2009). However, research identified three subtypes of ADHD and each of these subtypes differs on symptomatology. For example, for a child to be diagnosed of ADHD, and labelled with particular subtypes, he/she must display 6 symptoms for a period of 6 months. Although achieving such diagnostic criteria is difficult, this method is used as a bench mark for diagnosing the disorder in children. Children diagnosed with ADHD also showed some degree of functional impairment in multiple settings (Berger, 2011, APA, 2013). However, due to the parallel characteristics of the disorder, the comorbidities, such as anxiety disorders and ODD, influenced its sub-type in children.

While the criteria listed in DSM-V for ADHD is more or less broader over DSM-IV-TR, the issue of sex differences in children hyperactive disorder continue to range on (Berger, 2011, APA, 2000). For instance, male child are 3 times potential of having ADHD and display hyperactive behaviour or combination of it, than female child, (Childress, & Berry, 2012). Also, females are more expected to display predominantly absent-minded subtype and suffer from mental impairment and eating disorders (Trent, & Davies, 2012). Further, there is higher sense of aggressiveness and abuse of law among male than female diagnosed of ADHD (Trent, & Davies, 2012). On the basis of this assumption, it is imperative for professionals working with children diagnosed of hyperactive disorder to be consciously aware of its sexual and developmental variances. This would prevent over-or under diagnosed of the disorder in children. Furthermore, there should be proper analysis and assessment of parents and teachers reports, so as not to mislabel the underline disorders (Dopheide, 2005, Rader, McCauley, & Callen, 2009).

3.3. Etiological model of ADHD

While it was established that the main aetiology of ADHD is unknown (Sonuga-Barke & Halperin, 2010), it is important to understand its aetiology and other associated disorders that relates with the syndrome. This would help clinicians to identify the interactions between the genetic and environmental factors and how they increase vulnerability in young children. The process would also offers a way out for the heterogeneity of the disorder in a meaningful manner, as research showed lack of systematic incorporation of the findings across multiple levels of analysis (e.g., Coghill, Nigg, Rothenberger, Sonuga-Barke, & Tannock, 2005; Sonuga-Barke & Halperin, 2010). Therefore, etiological models on ADHD emphasised the impacts of genetic and environment factors; their correlations and interactions; influence on brain composition and function, and the mediating role on

the symptom expression, As a result of these challenges, more investigation is needed to create a clear relationships between supposed fundamental genetic and neural processes, and the behavioural manifestations of the disorder. This would increase and encouraged new and effective treatments (biological and non-biological), and offered necessary information on the framework that supports the management of ADHD particularly, in hypothesising, diagnostic of boundaries and current arrangement of the illness.

In addition, the hypotheses for reducing brain function in children diagnosed of ADHD were grounded on several observations that reduced the volume of gray and white matter in the brain. This causes shortfalls in cognitive processing, responsiveness, motor planning, speed of processing responses, and other related behaviour in the disorder (Cortese, 2012). Though, prefrontal cortex (PFC), caudate, and cerebellum were the primary source of shortfalls in children diagnosed of hyperactive disorder, this was formed by different neurons that together, regulate attention, thoughts, emotions, behaviour, and negative actions in children (Arnsten, & Pliszka, 2011, Kesner, & Churchwell, 2011). Poor development of PFC11 reduced the activity of the PFC, caudate, or cerebellum (Arnsten, & Pliszka, 2011). The system activity between the regions is “subtle to the neurochemical environs,” (Arnsten, & Pliszka, 2011) and sustained by the combination of neurotransmitters (NTs), dopamine (DA), norepinephrine (NE) and multiple receptors (Arnsten, 2007, Robbins, 2003).

Etiological model also identified aggressiveness, impairment and other related problems, (i.e., antisocial conduct) as the key goals of the symptom in children. Though, medication was identified as a way of reducing hyperactive disorder in children, its long-term supports for the broader outcomes of ADHD are yet to be established. These underscore the importance of identifying the genetic-environment factors that caused the negativity and impairment in children with ADHD, and provide answer to the growth of active risk decline tactics in the long-term management of the disorder. Based on this aforementioned, it is imperative for research to focus on understanding the genetic and environmental risk factors that associated with ADHD, as well as the clinical characteristic that projected the outcomes of the disorder in children. This would target resources and monitor children at risk of adverse concerns.

3.4. The need for a new model on ADHD

A decade of scientific study on ADHD has highlighted the need for a new theory that explains the syndrome; as ADHD is confirmed as a disorder particularly, in respects to its basic nature. Most research on the ADHD is more or less investigative and descriptive, with exception of two. First, Quay's (1988a, 1988b, 1996) used the neuropsychological model of anxiety developed by Gray's (1982) to describe the source of the poor inhibition manifested in ADHD. This model relates thoughtlessness to under-functioning of the brain's behavioural inhibition system. Also, it explained that children with hyperactive disorder are highly subtle to the signs of conditioned punishment, and less sensitive to passive avoidance models

(Quay, 1988b). The second model failed in its attempt to set up a concept similar to the one established in Quay-Gray theory. The model makes a comprehensive theory construction that offers coalescing explanation on various mental shortfalls that are related to children diagnosed with attention/hyperactive disorder.

3.5. The developmental approach

The desire for a theory that embraced the clinical and social aspects of attention/hyperactive disorder has prompted the need for developmental approach to the ADHD. Although a comprehensive neuropsychological model of ADHD has yet to be proposed, other models of psychopathologies was previously recommended (Gray, Feldon, Rawlins, Hemsley, & Smith, 1991). Developmental approach entails the correlation between the etiological heterogeneity, high level of comorbidity, and biological and psychosocial/family of ADHD (Cummings, Davies, & Campbell, 2000 ; Sonuga-Barke & Halperin, 2010). These interactions underscore the need to posit a multiple developmental pathways to treatment of children diagnosed of ADHD (Sonuga-Barke et al., 2005 ; Sonuga-Barke & Halperin, 2010), and were mediated by a variety of within child and family contextual factors that associates with either the diminution or exacerbation of the symptoms over time.

For example, dynamic developmental psychopathology approach offers an explanation on how attention/hyperactive disorder evolved, and how the interactions between multiple risk and protective factors impact on children development (Rutter&Sroufe, 2000). The model proposed that, children in the course of their development were influenced by biological risk factors, with a relatively lesser impact from the ecological factors. The model also highlighted that, across children and across time, there are variables that influence the development of attention/hyperactive disorder. The theory predicts that though, precise symptom of ADHD at a particular time in life varies, they are influenced by factors that have positive or negative effects on the symptom development. Further, the theory explained that, individual differences in dopamine functioning have significant impact on motor functions and children learning. This produced behaviours, such as attention problems, hyperactivity, and impulsiveness that associated with ADHD, and predicted an increase in children's behavioral variability. Overall, dynamic developmental theory proffer better explanation on how person predispositions interacted with the above mentioned conditions and relatively created behavioral, emotional, and cognitive effects that balanced the behavioral patterns of children with ADHD. Thus, a child's characteristics coupled with the family situation exerted collaborating influence on ADHD and offered unique opportunity for analysing the disorder symptomatology.

3.6. Psychosocial adversity and its developmental course

Though, many studies have proposed significant evidence for the existence of psychosocial problems in children with hyperactive disorder, such evidences predicts the socio-cognitive and emotional development, rather than precise predictors of the disorder. Therefore, it remains uncertain whether experience of

violence in infancy is a risk factor for ADHD, as there was no theoretical basis for observing this possible relationship. For example, exposure to violence in a household may act through psychosocial adversity and lead to permanent brain change that occurs as a result of prolonged exposure of the developing brain to steroid hormones (Yehuda, 2000).

However, Rutter et al (1975) reported that the combination of environmental factors (i.e., severe marital discord, low social class, paternal criminality, maternal mental disorder), rather than existence of a single factor, promote psychopathology in children. This argument was supported by a lot of scholars, such as Campbell (2000); Faraone and Biederman (1998); Rutter and Sroufe (2000); and Taylor (1999) where they established that genes- environment multiple interactions are linked to attention/ hyperactive disorder in children. Similar findings by Biederman et al (1995b,) corroborated earlier work by Rutter and his colleagues to establish that negative family–environment significantly influenced children with ADHD. In addition, the finding established that, exposure to parental psychopathology (particularly maternal) is more pertinent to families of children with ADHD than the control families (Biederman et al 1995b).

Interestingly, while some studies in the field of developmental approach established that children are born with a genetic predisposition that relates to hyperactive disorder (e.g., Faraone, Perlis, Doyle, Smoller, Goralnick, Holmgren, 2005), others maintained that heredities are rarely the sole reason for the development of attention/ hyperactive disorder, as MZ concordance rates is not near 100% (Faraone & Biederman, 2000; Kuntsi & Stevenson, 2000). Besides, some scholars maintained that 50% of children with hyperactive disorder do not display the biological anomaly associated with congenital factors (Swanson, et al., 1998). Therefore, in situation where biological predisposition is strongly established, family characteristics was viewed as reflection of the indicator and consequence of the disorder in children.

Furthermore, the categorization of relative contributions of shared versus non-shared hereditary and ecological menaces within the families of children diagnosed of ADHD is important for proper analysis of the disorder. For example, in a situation where there is a problem in a family, which is due to the disorder, or shared genetic susceptibilities, the family environments must be related to the child characteristics. On the other hand, when family breakdown is linked to the child empathy, the constancy of the disorder became aggravated. In this case, the family environment is associated with attention/hyperactive disorder not as a main cause, but as a factor that increased and influenced its development. However, children with ADHD develops relatively little tendency to the disorder, as confusing and uncaring family setting increase their behaviours (e.g., Carlson, Jacobvitz, & Sroufe, 1995). This means that, the degree of intellectual and physical stimulation that children received in their immediate environment impacted on their brain development and behavior (Halperin & Healey, 2011). Therefore, responsive and sensitive parenting promotes child self-regulation skills and parental difficulties that harmonize parents' activities with child's desires for development of disinhibited

behaviour (e.g., Carlson, Jacobvitz, & Sroufe, 1995). So, when the family and child characteristics work in tandem, child's temperament antecedents of inattentiveness and impulsivity that create or exacerbate parents' problems are moderated.

3.7. Genetic contributions to ADHD and developmental course

ADHD is not a genetic disorder in a clear sense, but can be categorised as a genetic factor that was shaped by developmental pathways. (Thapar, O'Donovan, & Owen, 2005). While past and present research continues to highlight the importance of genetic factors on ADHD (Faraone & Doyle 2001; Faraone & Tsuang 1995), attempts to recognize its source of using a candidate gene method to detect common hereditary variant have been less successful (Neale et al., 2010). Thus, genetic explanations of ADHD are determined by data, such as family and twin studies that shows ADHD as a familial and highly hereditary. This heritability was estimated to be in average of 76 % (Faraone et al., 2005). While it was established that attention/hyperactive disorder is a family oriented symptom, the first-degree families of affected persons displayed higher rates of the disorder (relative risk 4–5). In addition, it was confirmed that the threats of the disorder are higher in families of those with history of hyperactive disorder (Faraone et al., 2005). This finding highlighted the significant agreement between early studies of children diagnosed with hyperactivity syndrome (Morrison and Stewart 1971) and successive studies that uses DSM-III and DSM-III-R definitions of ADHD (Biederman, Faraone, Keenan, Knee, & Tsuang, 1990).

A meta-analysis study conducted by Faraone et al., (2005) revealed a small but significant impacts for a number of assumed functional variants in genes controlling brain neurochemistry particularly, in the dopamine system (e.g., D4 and the dopamine transporter (DAT1) The common variants in genes of other neuromodulator systems (i.e., serotonin and norepinephrine) was also related with genes that control the general brain function and growth (e.g., Brophy, Hawi, Kirley, Fitzgerald, & Gill, 2002, Oades et al., 2008).

Furthermore, the analysis of comorbid psychiatric disorders supported the inherent heterogeneity of the ADHD in children. This established a significant degree of ADHD among families of adults with ADHD (Biederman et al 1995a). For example, the independent samples of children with DSM-III attention-deficit disorder and DSM-III-R ADHD are related to familial susceptibilities (Biederman et al., 1990; 1991b; 1992), while attention/hyperactive disorder and bipolar conditions was established as a separate familial subtype of ADHD in children (Faraone, Biederman, & Monuteaux, 2001a). Attention/ hyperactive disorder were also found to be familially free from anxiety disorders and learning disabilities (Faraone et al 1993). Based on this foregoing, we can conclude that stratification by behaviour and bipolar disorders divides the life of children diagnosed of ADHD into more familial related subgroups, and that major depressive disorder is a generic expression of different subtypes of ADHD in children. Therefore, persistent attention/hyperactive disorder are a useful phenotype for molecular genetic studies (Faraone et al 2001). However, despite the inaccessible findings in literature, individual gene

relationships account for modest variation in ADHD expression in children (Faraone et al., 2005; Neale et al., 2010).

3.8. Twin and adoption studies

Due to the genetic nature of ADHD, twin's studies are consistently used to establish the heritability, or the level at which genetic characteristics influence attention/hyperactive disorder (Hudziak, Rudiger, Neale, Heath, & Todd, 2000; Kuntsi and Stevenson 2001; Martin, Scourfield, & McGuffin, 2002). The studies also offered a reliable evidence to support that, hereditary factors add to the aetiology of ADHD i.e., (60–91%) (Thapar et al, 2005b). Twin studies also confirmed that inherited factors are the main source of continuousness of attention/hyperactive disorder particularly, the relationship between the disorder and disruptive behaviour (Thapar et al, 2006). The studies revealed that inherited factors impacted on ADHD and its developmental progression. Research on twins and adoption studies also established extra risk factors that do not have any significant influence on the origin of ADHD, but contributed to its clinical developmental outcomes. However, this notion was condemned because children genetic factor are chosen with a priori notion of genetic involvement in the syndrome, while in neuropsychiatric illnesses, the pathophysiology is typically unidentified.

3.9. Biological adversity

Research suggested that some biologic factors, such as lead contamination, food additives/diet, cigarette and alcohol exposure, to mention a few, contributed to the development of attention/hyperactive disorder in children. Though, Feingold Diet for ADHD was promoted by the media and acknowledged by most parents as a contributing factor, scientific enquiry showed that the idea is ineffectual, as addictiveness to food cannot cause attention/hyperactive disorder (Conners 1980). Research also argued that exposure to lead pollution causes restlessness, hyperactivity, distractibility, and lower intellectual ability in children diagnosed with hyperactive disorder. This idea was opposed by other studies, as it was established that lead account for only few of the majority of ADHD issues in children. This means that exposure to high lead environment does not necessary lead to hyperactive disorder in children. Further, research identified complications during pregnancy and delivery (i.e., maternal age, poor maternal health, and duration of labour) to mention a few as influenced development of ADHD in children (Sprich-Buckminster, Biederman, Milberger, Faraone, & Krifcher, 1993). They also confirmed that maternal smoking is related to the pathophysiology of ADHD that caused disruption to nicotinic receptors and changed dopaminergic activity.

3.10. Gene-environment interaction and ADHD

Though, studies on children with ADHD revealed a significant relationship between heredity and attention/hyperactive disorder, there are quite a number of environmental factors that connected with ADHD symptoms. Two of these factors have been systematically analysed and reported as a contributing factors for

development of ADHD. These are: exposure to maternal smoking in pregnancy (Langley, Rice, & van den Bree, 2005) and low birth weight/prematurity (Bhutta, Cleves, & Casey, 2002). However, not all the vulnerable children that are exposed to environmental severity developed attention hyperactive disorder. The effects of gene–environment interaction on ADHD occurs when genes responds to environmental adversity. This is documented as important features of attention/hyperactive disorder in children.

However, only few works have probed the influence of G6E on development of children hyperactive disorder. For instance, a recent research on the issue established strong link between a DAT1 haplotype (combination of risk alleles) and attention/hyperactive disorder when mother is alcoholic during pregnancy (Brookes, Mill, & Guindalini, 2006), while others studies reported the DAT1 risk allele earlier found to be related with attention/hyperactive disorder as associated with hyperactive–impulsive symptoms found in children exposed to maternal smoking during pregnancy (Kahn, Khoury, & Nichols, 2003). Further, studies that focus on childhood behavioural disorder symptoms reported that children who carried the COMT gene risk variant are more vulnerable to the negative effects of lower birth weight (Thapar et al, 2005a). While all these findings require replication, the indication so far showed that, some genetic factors influenced children sensitivity to ecological adversity and the developmental sequence of attention/hyperactive disorder.

4. Discussion

This systematic review used developmental perspectives to address the clinical and social factors associated with children diagnosed of ADHD. Specifically, it demonstrates that gene- environment interactions are important factors in the development of attention/ hyperactive disorder in children. By focusing on developmental perspective, the paper provided considerable evidence to support the influence of bio-psychosocial factors on behaviour of children diagnosed with attention/hyperactive disorder. Therefore, the present study supported the growing body of research that emphasised the use of developmental perspective as opposed to clinical treatment of children with attention/hyperactive disorder. The study also charted a developmental framework as bases for conceptualizing the effect of gene-environment interaction on children with ADHD, and reviewed the consequences and limitations of existing studies on the symptom by exemplifying the areas where untimely deductions have been obtained and where further effort is desirable.

Also the study established that parent–child interactions and gene-environment interaction impacted on the development of children with attention/hyperactive disorder. This means that, the stressful demanding and intrusive nature of children diagnosed with attention/hyperactive disorder evoked negative reactions from other family members and disrupted family relationships (Langley et al, 2005). The review of literature in this present study also revealed that children with attention/hyperactive disorder influenced their parent’s behaviour and adjustment, and that parent’s behaviour also impacted on development of children diagnosed

with the disorder (Brookes et al, 2006). This further confirmed family characteristics and histories as the cause of attention/hyperactive disorder in children, as parent behaviour was linked to children conduct problems (Thapar et al, 2006).

Overall, there is a general concession of continuum association between genetic and environmental factors in children diagnosed with ADHD, as family factors were mentioned as the most influential variable that promote attention/hyperactive disorder in children. Though, the number of unsupportive or inconclusive studies actually limits these conclusions, this present review motivated research and hastens full informed conclusions about the clinical and social factors associated with children diagnosed of ADHD. Therefore, the dynamism of social and biological variables in children diagnosed with attention/hyperactive disorder is not only influenced by environmental factors, but also by common genetic characteristics of the parent and the child (Biederman, Faraone, et al., 1995).

5. Conclusions and recommendations

Although attention deficit hyperactive disorder is a predominant neurobehavioral illness in children, the symptom is characterised by factors such as hereditary, ecological, and biologic aetiologies that begin from conception to adulthood. Although its aetiology remains indeterminate, the developing evidence on the symptom documented its strong neurobiological and hereditary foundations and emphasised the phenotypic difficulty of disorder on children development. Therefore, there is a need to understand how genomic susceptibilities, family environment, parental characteristics, and children's experiences interrelate and modify its developmental pathway in children; as such efforts would prospectively enlighten and proffers intervention strategy that support its diagnose. Based on these assumptions, the following recommendations are suggested:

1. Effort should be directed toward understanding the mechanisms that underlie the associations between parental maladjustment and development of ADHD in children.

2. Future research should focus on developmental progression of attention/hyperactive disorder in children and underlie observed associations of family characteristics on the disorder.

3. Future research should focus on addressing the gaps and the great inconsistencies in the area of families characteristic and childhood attention/hyperactive disorder, because such inconsistencies remain unclear.

4. Future research should regularly embrace multiple informants and impartial assessments on childhood attention/hyperactive disorder, so that more confidence can be placed on the associations that are revealed.

5. Lastly, future research should be directed toward development of better focus theoretical models that focus on family influences and childhood attention/hyperactive disorder, as most of the existing theory on the topic were focused on either the biological contributions of families or the contributions of family environment.

References

1. American Psychiatric Association.(2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.
2. American Psychiatric Association.(2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.
3. Arnsten, A.F, (2007). Catecholamine and second messenger influences on prefrontal cortical networks of “representational knowledge”:a rational bridge between genetics and the symptoms of mental illness. *Cerebral Cortex*, 17, i6–i15.
4. Arnsten, A.F, & Pliszka, S.R. (2011). Catecholamine influences on prefrontal cortical function: relevance to treatment of attention deficit/hyperactivity disorder and related disorders. *Pharmacology, Biochemistry and Behavior*, 99, 211–216.
5. Atladóttir H.O, Parner E.T, & Schendel D. (2007). Variation in incidence of neurodevelopmental disorders with season of birth. *Epidemiology*, 18, 240–245.
6. Barkley, R. A. (2006). *Attention deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford
7. Baumeister A.A, Hawkins M.F (2001). Incoherence of neuroimaging studies of attention deficit/ hyperactivity disorder. *Clinical Neuropharmacology*, 24, 2–10.
8. Berger I. (2011). Diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder: much ado about something. *Israeli Medical Association Journal*, 13, 571–574.
9. Berger, A., Posner, M. I. (2000). Pathologies of brain attentional networks. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, 3–5.
10. Biederman J, Faraone S.V, Keenan K, Knee D, & Tsuang M.T (1990): Family genetic and psychosocial risk factors in DSM-III attention deficit disorder. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 526 –533.
11. Biederman J, Faraone SV, Keenan K, Tsuang MT (1991b): Evidence of familial association between attention deficit disorder and major affective disorders. *Archives of General Psychiatry*, 48, 633–642.
12. Biederman, J, Faraone, S.V, Keenan K, Benjamin, J, Krifcher, B. & Moore C. et al (1992). Further evidence for family-genetic risk factors in attention deficit hyperactivity disorder. Patterns of comorbidity in probands and relatives in psychiatrically and pediatrically referred samples. *Archives of General Psychiatry*, 49, 728 –738.
13. Biederman, J., Milberger, S., Faraone, S. V., Kiely, K., Guite, J., Mick, E., Ablon, S.,
14. Warburton, R., & Reed, E. (1995). Family environment risk factors for attention deficit hyperactivity disorder: A test of Rutter’s indicators of adversity. *Archives of General Psychiatry*, 52, 464–470.
15. Biederman, J., Faraone, S.V., Mick, E., Spencer, T., Wilens, T., Kiely, K., Guite, J., Ablon, J. S., Reed, E., & Warburton, R. (1995). High risk for attention deficit hyperactivity disorder among children of parents with childhood onset of the disorder: A pilot study. *Journal of American Psychiatry*, 152, 431–435.
16. Biederman J, Faraone S.V, Monuteaux M, Spencer T, Wilens T, Bober M, et al (2004). Gender effects of attention deficit hyperactivity disorder in adults, revisited. *Biological Psychiatry*, 55, 692–700.
17. Brookes, K., Mill, J., & Guindalini, C., et al (2006). A common haplotype of the dopamine transporter gene associated with attention-deficit/hyperactivity disorder and interacting with maternal use of alcohol during pregnancy. *Archives of General Psychiatry*, 63, 74–81.
18. Brophy, K., Hawi, Z., Kirley, A., Fitzgerald, M., & Gill, M. (2002). Synaptosomal-associated protein 25 (SNAP-25) and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Evidence of linkage and association in the Irish population. *Molecular Psychiatry*, 7, 913–917

19. Campbell, S. B. (2000). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A developmental view. In: *Handbook of Developmental Psychopathology*. (pp. 383–401). A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. Miller (Eds.). New York: Kluwer Academic/Plenum.
20. Carlson, E. A., Jacobvitz, D., & Sroufe, L. A. (1995). A developmental investigation of inattentiveness and hyperactivity. *Child Development*, *66*, 37–54.
21. Childress, A.C, Berry, S.A (2012). Pharmacotherapy of attention-deficit hyperactivity disorder in adolescents. *Drugs*, *72*, 309–325.
22. Cortese, S (2012). The neurobiology and genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): what every clinician should know. *European Journal of Paediatric Neurology*, *16*, 422–433.
23. Dopheide, J.A (2005). ASHP therapeutic position statement on the appropriate use of medications in the treatment of attention deficit/hyperactivity disorder in paediatric patients. *American Journal of Health System Pharmacy*, *62*, 1502– 1509.
24. Coghill, D., Nigg, J., Rothenberger, A., Sonuga-Barke, E., & Tannock, R. (2005). Wither causal models in the neuroscience of ADHD? *Developmental Science*, *8*, 105–114.
25. Cummings, E. M., Davies, P., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental Psychopathology and Family Process: Research, Theory, and Clinical Implications*. New York: Guilford.
26. Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., et al. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, *57*, 1313–1323.
27. Faraone, S, Biederman, J, Krifcher Lehman, B, Keenan, K, Norman, D, Seidman, L. et al. (1993). Evidence for the independent familial transmission of attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities: Results from a family genetic study. *American Journal of Psychiatry*, *150*, 891– 895.
28. Faraone, S. V, Tsuang, M. T. (1995). Methods in psychiatric genetics. In: *Textbook in Psychiatric Epidemiology*, Tohen, M, Tsuang, M., Zahner, G. (Eds). (pp. 81–134). New York: John Wiley & Sons.
29. Faraone, S. V. & Biederman, J. (1998). Neurobiology of attention deficit hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, *44*, 951–958.
30. Faraone S.V, Biederman J, & Monuteaux M.C. (2001a). Attention deficit hyperactivity disorder with bipolar disorder in girls: Further evidence for a familial subtype? *Journal of Affect Disorders*, *64*, 19 –26.
31. Faraone S.V, Doyle A.E (2001): The nature and heritability of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *10*, 299 –316, viii–ix.
32. Faraone, S.V., & Biederman, J. (2000). Nature, nurture, and attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Review*, *20*, 568–581.
33. Faraone S.V, Perlis R.H, Doyle A.E, Smoller J.W, Goralnick J, & Holmgren M.A, et al. (2005). Molecular genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, *57*, 1313–1323.
34. Gray, J. A., Feldon, J., Rawlins, J. N. P., Hemsley, D. R., & Smith, A. D. (1991) The neuropsychology of schizophrenia. *Behavioral and Brain Sciences*, *14*, 1–84.
35. Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety*. New York: Oxford University Press.
36. Halperin, J. M., & Healey, D. M. (2011). The influences of environmental enrichment, cognitive enhancement, and physical exercise on brain development: Can we alter the developmental trajectory of ADHD? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *35*, 621–634.
37. Hauschild K.M, Mouridsen S.E, & Nielsen S. (2005). Season of birth in Danish children with language disorder born in the 1958–1976 period. *Neuropsychobiology*; *51*, 93–99.

38. Hudziak J.J, Rudiger L.P, Neale M.C, Heath A.C, & Todd R.D (2000). A twin study of inattentive, aggressive, and anxious/depressed behaviors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 469–476.
39. Kahn, R. S., Khoury, J. & Nichols, W.C., et al (2003). Role of dopamine transporter genotype and maternal prenatal smoking in childhood hyperactive-impulsive, inattentive, and oppositional behaviors. *Journal of Pediatrics*, 143, 104–110.
40. Kesner R.P, & Churchwell J.C (2011). An analysis of rat prefrontal cortex in mediating executive function. *Neurobiology of Learning and Memory*, 96, 417–431.
41. Kuntsi, J., & Stevenson, J. (2000). Hyperactivity in children: A focus on genetic research and psychological theories. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 1–24.
42. Langley, K., Rice, F., & van den Bree, M. B., et al (2005). Maternal smoking during pregnancy as an environmental risk factor for attention deficit hyperactivity disorder behaviour. A Review. *Minerva Pediatrica*, 57, 359–371.
43. Manshadi M, Lippmann S, O'Daniel R, & Blackman A (1983): Alcohol abuse and attention deficit disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 44, 379–380
44. Martin N, Scourfield J, McGuffin P (2002). Observer effects and heritability of childhood attention-deficit hyperactivity disorder symptoms. *British Journal of Psychiatry*, 80, 260–265.
45. Neale, B. M., Medland, S. E., Ripke, S., Asherson, P., Franke, B., Lesch, K. P., et al. (2010). Meta-analysis of genome-wide association studies of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49, 884–897.
46. Nigg J, Nikolas M, & Burt S. A (2010). Measured gene-by-environment interaction in relation to attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49, 863–73.
47. Oades, R. D., Lasky-Su, J., Christiansen, H., Faraone, S.V., Sonuga-Barke, E. J.,
48. Banaschewski, T., et al. (2008). The influence of serotonin- and other genes on impulsive behavioral aggression and cognitive impulsivity in children with attention-deficit/hyperactivity. A Developmental Perspective on ADHD disorder (ADHD): Findings from a family-based association test (FBAT) analysis. *Behavioral and Brain Functions*, 4, 4–48.
49. Pastor P. N & Reuben C.A. (2008). Diagnosed attention deficit hyperactivity disorder and learning disability: United States, 2004–2006. *Vital Health Statistics*, 10, 1–14.
50. Quay, H. C. (1988a). Attention deficit disorder and the behavioral inhibition system: The relevance of the neuropsychological theory of Jeffrey A. Gray. In: *Attention deficit disorder: Criteria, cognition, intervention* (pp. 117–126). L. M. Bloomingdale & J. Sergeant (Eds.). New York: Pergamon.
51. Quay, H. C. (1988b). The behavioral reward and inhibition systems in childhood behavior disorder. In: *Attention deficit disorder V: New research in treatment, psychopharmacology, and attention* (pp. 176–186). L. M. Bloomingdale (Ed.). NA: Pergamon.
52. Quay, H. C. (1996, January). *Gray's behavioral inhibition in ADHD: An update*. Paper presented at the annual meeting of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, Los Angeles, CA.
53. Rader, R, McCauley L, & Callen, E.C. (2009). Current strategies in the diagnosis and treatment of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Family Physician*, 79, 657–665.
54. Robbins, T. W. (2003). Dopamine and cognition. *Current Neurol*, 16, (2), S1–S2.
55. Rutter, M, Cox, A, Tupling, C, Berger, M, & Yule, W. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas. 1—The prevalence of psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 126, 493–509.

56. Rutter, M., & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology*, 12, 265–296.
57. Sergeant, J. (2000). The cognitive-energetic model: An empirical approach to attention-deficit hyperactivity disorder. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, 7–12.
58. Sherman D, McGue M, & Iacono W (1997). Twin concordance for attention deficit hyperactivity disorder: A comparison of teachers' and mothers' reports. *American Journal of Psychiatry*, 154, 532–535.
59. Sonuga-Barke, E. J., Auerbach, J., Campbell, S. B., Daley, D., & Thompson, M. (2005). Preschool varieties of hyperactive and dysregulated behaviour: Multiple pathways between risk and disorder. *Developmental Science*, 8, 141–150.
60. Sonuga-Barke, E. J., Bitsakou, P., & Thompson, M. (2010). Beyond the dual pathway model: Evidence for the dissociation of timing, inhibitory, and delay-related impairments in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49, 345–355.
61. Sonuga-Barke, E. J., & Halperin, J. (2010). Developmental phenotypes and causal pathways in attention deficit/hyperactivity disorder: Potential targets for early intervention? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 368–398.
62. Sprich-Buckminster S, Biederman J, Milberger S, Faraone S, & Krifcher Lehman B (1993): Are perinatal complications relevant to the manifestation of ADD? Issues of comorbidity and familiarity. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1032–1037
63. Swanson, J. M., Sunohara, G. A., Kennedy, J. L., Regino, R., Fineberg, E., Wigal, T., Lerner, M., Williams, L., LaHoste, G. J., & Wigal, S. (1998). Association of the dopamine receptor D4 (DRD4) gene with a refined phenotype of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A family-based approach. *Molecular Psychiatry*, 3, 38–41.
64. Taylor, E. (1999). Developmental neuropsychopathology of attention deficit and impulsiveness. *Development and Psychopathology*, 11, 607–628.
65. Thapar, A., O'Donovan, M., & Owen, M. J. (2005b). The genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Human Molecular Genetics*, 14, 275–282.
66. Thapar, A., Langley, K., O'Donovan, M. (2006). Refining the attention deficit hyperactivity disorder phenotype for molecular genetic studies. *Molecular Psychiatry*, 11, 714–720.
67. Thapar A, Langley K, & Asherson P, (2007). Gene–environment interplay in attention-deficit hyperactivity disorder and the importance of a developmental perspective. *British Journal of Psychiatry* 190, 1–3.
68. Tochigi M, Okazaki Y, & Kato N, (2004). What causes seasonality of birth in schizophrenia? *Neuroscience Res*, 48, 1–11
69. Trent S & Davies W. (2012). The influence of sex-linked genetic mechanisms on attention and impulsivity. *Biological Psychology*, 89, 1–13.
70. United States, 2003 and 2007 (2010). Increasing prevalence of parent-reported attention-deficit/hyperactivity disorder among children, *MMWR Morb Mortal Weekly Rep*, 59, 1439–43.
71. Yehuda, R. (2000). Biology of posttraumatic stress disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 61, 14–21.
72. Zimmer, L (2009). Positron emission tomography neuroimaging for a better understanding of the biology of ADHD. *Neuropharmacology*, 57, 601–607.

КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО ДИСКУРСУ

Тетяна Андрієнко

tania_andrienko@ukr.net

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Received March, 27, 2016; Revised April, 19, 2016; Accepted April, 27, 2016

Анотація. Статтю присвячено вивченню перекладу як особливого типу дискурсу, який розуміємо як процес та результат професійної когнітивно-комунікативної діяльності перекладача, у ході якої породжується і набуває мовного оформлення нова когнітивна сутність – концепт цільового тексту. Когнітивний аспект перекладацького дискурсу має ієрархічну структуру, яка складається з двох рівнів когнітивної організації дискурсу: когнітивно-регулятивного і когнітивно-репрезентативного. Стратегія перекладу розглядається як когнітивний регулятив, який управляє організацією і реалізацією перекладацького дискурсу. Стратегія спрямовує дискурсотворчу діяльність перекладача, яка полягає у пересотворенні концепту вихідного тексту для його інтеграції в іншу мовну культуру. Глобальній стратегії підпорядковані локальні, які, в свою чергу визначають тактики і прийоми та методи перекладу.

Ключові слова: *перекладацький дискурс, когнітивно-комунікативна діяльність, стратегія перекладу, тактика перекладу, когнітивний регулятив.*

Andriyenko, Tetiana. Cognitive Aspect of Translation Discourse.

Abstract. The article is devoted to the study of translation as a special type of discourse which is understood as the process and the result of professional cognitive-communicative translator's activity in the course of which a new cognitive entity is generated and embedded through language means – the concept of the target text. The cognitive aspect of translation discourse has a hierarchical structure consisting of two levels of cognitive discourse organization: cognitive-regulatory and cognitive-representative. Translation strategy is seen as a cognitive regulative that controls the organization and implementation of the translation discourse. The strategy directs the translator's discourse creating activity which lies in the re-creation of the concept of the original text to integrate it into another language culture. Global strategies govern local strategies, which in turn determine the tactics and techniques and methods of translation.

Keywords: *translation discourse, communicative cognitive activity, translation strategy, translation tactics, cognitive regulative.*

1. Вступ

Розширення предмета дослідження лінгвістичних наук, залучення когнітивних, ситуативних та соціальних чинників привело до формування дискурсивного підходу до вивчення перекладознавчих проблем. Методологічне підґрунтя цього підходу складається під впливом компаративних досліджень дискурсивних чинників і категорій, універсального й ідеоетнічного в дискурсі (Кашкин, 2005), полілінгвальних досліджень концептів у дискурсі (Приходько, 2008). Ці студії оформлюються в окрему галузь – зіставну концептологію – і накреслюють перспективи вивчення «способів концептуального устрою різних лінгвокультурних систем на тлі універсальних

і етноспецифічних категорій, семіозис концептосфери, ідіо-, соціолектні, гендерні, вікові та інші схеми реалізації певних концептуальних конструктів у мові та мовленні» (Приходько, 2008: 83). Розуміння мови і мовлення як знакової діяльності людини в соціальній взаємодії, як знаряддя впливу, що має знакову (семіотичну) природу, а також бачення функції мови як «регулятивної функції» (Рудяков, 2004: 85) порушує питання когнітивної організації і комунікативної реалізації перекладу, який постає як мисленнєво-мовленнєва діяльність, яка здійснюється на перетині двох мов, із залученням щонайменше двох лінгвокультур і мовних картин світу.

За розуміння дискурсу як єдності мовного, когнітивного й комунікативного аспектів мисленнєво-комунікативної діяльності, що є сукупністю процесу й результату, і включає як позалінгвальний, так і власне лінгвальний аспект (Шевченко, 1998:38), стає очевидною актуальність дискурсивного підходу в перекладознавчих студіях. У сучасних дослідженнях переклад дедалі частіше розглядається не ізольовано, а як частина культурно-літературного процесу свого часу (Шмігер, 2009), як процес і результат діяльності творчої особистості – перекладача (Шевченко, 2005). Це визначає **актуальність** аналізу перекладу як особливого виду дискурсивної діяльності, визначення особливостей його організації та комунікативної реалізації.

2. Огляд літератури

Сучасне переосмислення поняття «дискурс» відбулося значною мірою завдяки опорі на принципово якісно відмінні від попередніх методологічні засади (Фролова 2009: 43). Підхід до дискурсу як когнітивно-комунікативного явища зумовлений органічними поєднаннями у ньому «актів когніції з актами комунікації» (Кубрякова, 1997: 188). Конвергентний розгляд когнітивних і комунікативних аспектів мовленнєвої діяльності (Приходько, 2008: 11) передбачає вивчення перекладу як єдності когнітивної і комунікативної складової. Бувши органічно пов'язаними, когнітивний і комунікативний аспекти перекладацького дискурсу можуть вивчатися окремо, з метою якнайповнішого опису кожного. Дослідники дискурсу вважають, що таке поєднання не виключає, а передбачає домінування одного з напрямків аналізу: для дискурсивних розвідок характерне фокусування уваги на комплексі проблем мова і мислення / свідомість / знання, які являють собою предмет когнітивноорієнтованих студій, або ж на комплексі проблем мова як засіб / інструмент комунікації в соціокультурному континіумі, котрі становлять предмет комунікативно-дискурсивного аналізу (Белова, 2002: 17; Фролова, 2009: 43–44). Інтерес до вивчення механізмів породження перекладу, і, зокрема, формування перекладацької стратегії, змушує нас першочергово зосередитись на когнітивному аспекті перекладацького дискурсу, який в нашому розумінні постає як первинний, такий, що керує комунікативною реалізацією перекладу. Метою статті є виявлення когнітивної структури перекладацького дискурсу, її рівнів та складових, і, зокрема, місця стратегії в перекладацькій діяльності. Ця мета передбачає виконання таких завдань: виявлення характеру взаємодії когнітивних структур в перекладі; опис

когнітивної структури перекладацького дискурсу; визначення місця стратегії в когнітивній організації перекладацького дискурсу. Дослідження проводилося із залученням комплексної методики, яка поєднує загальнонаукові методи опису, моделювання, порівняння та екстраполяції з методами когнітивного, компонентного аналізу і перекладознавчого порівняння.

У дискурсивно-орієнтованих дослідженнях переклад постає як взаємодія культур і картин світу. Погляд О. Г. Ревзіної на дискурс як глобальний процес зумовлює особливу оцінку функції перекладу у світі: «..матеріальну субстанцію дискурсу формують різні мови. Мовна концептуалізація, у якій втілюються національний менталітет і картина світу, є основою поділу дискурсу за національною ознакою... переклад може розглядатися як дискурсивний процес, завдяки якому частково усуваються межі національних дискурсів і визначаються пріоритети дискурсу «всесвітнього» (Ревзіна, 2005: 67). Ці ідеї суголосні з поглядами О.І. Чердиченка щодо взаємодії та зближення мовних і концептуальних картин світу внаслідок глобалізаційних процесів. Разом із тим, на думку перекладознавця, ці процеси не можуть призвести до повного нівелювання культурних розбіжностей (Чердиченко, 2002: 12). Роль перекладацького дискурсу слід вбачати не в подоланні культурних розбіжностей, а в ознайомленні носіїв мови перекладу з цінностями культури, до якої належить текст оригіналу. Ґрунтуючись на мовній та концептуальній картині світу одного соціуму (соціокультури), оригінал не може бути «дзеркально» відтворений засобами іншої мови насамперед, через розбіжності в концептуальних картинах світу. Тож залучення положень когнітивної і дискурсивної лінгвістики до досліджень перекладу зумовлює зміну погляду на сам цей феномен: переклад постає як дискурсивний процес, спрямований на відтворення соціокультурних цінностей однієї мовної спільноти на ґрунті іншої мовної культури.

Аналізуючи когнітивну природу дискурсу, Тойн ван Дейк обґрунтовує гіпотезу по те, що найважливішим компонентом процесів породження та сприйняття текстів природними мовами є осмислення і когнітивна репрезентація соціальних ситуацій, які стоять за ними (Дейк, 1989: 162). Проникнення в процеси сприйняття й породження текстів необхідне і для розуміння сутності перекладу, який об'єднує ці два види діяльності. Важливою для розуміння внутрішніх механізмів перекладацької діяльності вважаємо тезу Т. ван Дейка про наявність певних когнітивних моделей, сформованих на основі досвіду, які складають референційну базу для інтерпретації дискурсу. Такі моделі забезпечують швидкий та ефективний пошук, обробку і представлення інформації про соціальну ситуацію, впливають на оцінку класифікацію ситуацій (ван Дейк, 1989: 164 – 166). Породження текстів і дискурсу розглядається також як процес, що керується моделями ситуацій (Дейк, 1989: 169 – 171). Когнітивна теорія стратегічної обробки інформації відводить особливу роль стратегічному характеру продукування і сприйняття текстів; вона розглядає продукування і сприйняття текстів як гнучкий, багаторівневий процес обробки даних, здійснюваний в оперативному режимі.

Екстраполюючи ідею контрольованості тексто- (і дискурсо-) породжувальної діяльності сформованими на основі досвіду індивіда когнітивними моделями на діяльність перекладача, слід перш за все припустити можливість існування розбіжностей таких моделей у представників різних етносів. Як стверджує А. М. Приходько, «У своєму прагненні підібрати ключик до розуміння етосу інших народів дослідники часто відштовхуються від своєї власної ментальності, тобто описують його крізь призму світобачення свого народу» (Приходько, 2008: 137). Виявлено також, що англomовні дослідники у вивченні особливостей фреймової репрезентації дійсності на матеріалі інших мов, несвідомо керуються англomовною картиною світу як основою аналізу (Rosman, Rubel, 2003: 270). «Сприймаючи інокультуру крізь призму своєї власної, ми мимоволі даємо їй суб'єктивну інтерпретацію, оцінюємо чуже крізь призму свого, добре відомого й пережитого – всього того, що існує в нас як у представника певного етнічного колективу» (Приходько, 2008: 141).

Компаративні лінгвокогнітивні та етнографічні дослідження підтвердили існування розбіжностей етнокультурної репрезентації дійсності, які простежуються на різних рівнях концепту: понятійного ядра (культурно-детерміновані прототипи) (McElhanon, 2005), асоціативного адстрату (розбіжності метафоричних та метонімічних картувань), ціннісно-оцінної складової (різна оцінка тих самих явищ) (Приходько, 2008). Ці розбіжності неодмінно виявляються в перекладі. Про концепт національної культури слід говорити в тому випадку, якщо при перекладі на іншу мову в такій мові немає дослівного еквівалента відповідного концепту (Карасик, 1998: 89). Принципово можливим переклад є внаслідок існування певної універсальної бази знань, а також співіснування мовних картин світу вихідної та приймаючої культур у свідомості перекладача (Андрієнко, 2011: 53). Двомовна картина світу перекладача, яка уможлиблює його посередництво між культурами, представлена на рис. 1.1:

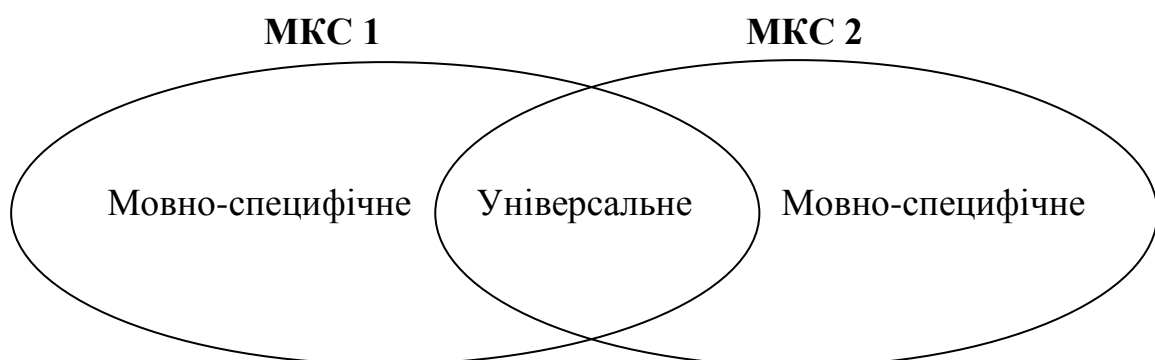


Рис. 1.1. Співіснування мовних картин світу в свідомості перекладача

Важливою передумовою успішного міжкультурного посередництва є не володіння рівною мірою обома мовами, що видається малоімовірним, а розмежування структур репрезентації знань.

Отже суттєво важливою характеристикою когнітивного аспекту перекладацького дискурсу вважаємо взаємодію в ньому когнітивних структур вихідної і цільової мовної картини світу. Саме внаслідок цієї взаємодії відбувається взаємозбагачення культур через переклад. Іноді запозичення концептів супроводжується розширенням лексичного складу за рахунок запозичення слів. Водночас, розвиток лексичного складу мови свідчить, що запозичені концепти не втрачають зв'язку зі своєю «рідною» культурою і в мові перекладу сприймаються як екзотизми, назви культурно-специфічних реалій тощо, що свідчить про неможливість «стирання» розбіжностей між культурами (Чередниченко, 2007:12).

Крім власне когнітивних структур, які взаємодіють в перекладі, когнітивно-дискурсивний підхід зумовлює інтерес до когнітивної організації перекладацького дискурсу як такого. Розуміючи дискурс як процес, організований на когнітивному рівні, розрізняємо два рівні когнітивної організації дискурсу: когнітивно-регулятивний (когнітивні структури, які забезпечують здійснення комунікації: знання про типи дискурсу і правила поведінки, стратегії, тактики тощо) і когнітивно-репрезентативний (когнітивні структури, які узагальнюють досвід концептуалізації світу і необхідні для інтерпретації ситуацій, представлених в дискурсі: концепти, фрейми, сценарії, як показано на рис. 1.2.



Рис. 1.2. Когнітивна структура перекладацького дискурсу

Вищий із цих рівнів досліджували переважно в теорії комунікації і прагматиці, де підгрунття вивчення когнітивних регулятивів дискурсу закладено формулюванням принципів мовленнєвої взаємодії – принципу кооперації Г. П. Грайса і принципу ввічливості Дж. Ліча; П. Браун, С. Левінсона. Ці принципи було визначено на основі дослідження усного діалогічного мовлення, де аналіз обмежувався переважно рівнем речення або діалогічної єдності. Для перекладацького аналізу, в центрі уваги якого перебуває зазвичай цілісний текст як реалізація єдиної складної мовленнєвої інтенції автора, необхідний пошук правил, які організують мовлення на вищому рівні – тексту або дискурсу. Основи такого аналізу закладено в дослідженнях стратегій і тактик дискурсу, де стратегія трактується як «комунікативно-соціальна за своєю природою єдність чинників свідомості, мислення, мови/мовлення і визначається як комунікативний *намір мовця*, сформований на підставі використання суспільного досвіду для власних індивідуальних потреб і бажань, і *мовна об'єктивація* цього наміру, що надає йому інтерактивного статусу через *осмислення вербалізованого наміру* усіма суб'єктами» (Фролова, 2009: 85) (курсив автора). Розвиваючи ідею Т. ван Дейка про пріоритетну позицію глобальної стратегії, яка здійснює керування дискурсом (Дейк, 1989:274-277), стратегію розглядають як регулятор комунікативного процесу загалом. Отже пропонують розрізняти вербальні й невербальні стратегії (Белова, 2004: 14; Фролова, Андриенко, 2013), оскільки стратегічною є не лише мовленнєва діяльність, а й ширша соціальна взаємодія, яка включає переконання, психологічний вплив тощо.

І. Є. Фролова доводить, що дискурсивна стратегія має ментальний корелят – концепт, ім'я якого є назвою стратегії. У структурі концептуалізованого комунікативно актуального знання виділяються декларативний (прототип, стереотипи-уявлення) та процедуральний (стереотипи поведінки) складники. Саме наявність останнього – процедурального – складника у концептуалізованому знанні забезпечує здатність певних концептів виступати ментальними корелятами дискурсивних стратегій, адже стереотипи поведінки, акумулюючи процедуральне знання, являють собою по суті готові «інструкції» дій або моделі поведінки (Фролова, Андриенко, 2013).

У перекладознавстві поняття «стратегія» використовується для опису програми діяльності перекладача під час інтерпретації інформації і створення тексту перекладу, яка має когнітивну природу (Krings, 1986; Loescher, 1991). Подібно до комунікативних стратегій, стратегії перекладу визначають й організують відбір мовних і мовленнєвих засобів. Проте, на відміну від комунікативної стратегії, стратегія перекладу ґрунтується на фахових знаннях. На думку В. Н. Комісарова, стратегія – це «своєрідне перекладацьке мислення, яке лежить в основі дій перекладача» і формується внаслідок спеціального навчання (Комиссаров, 2004: 356); Р. Яаскелайнен описує стратегію як «низку компетенцій, дій або процесів отримання, зберігання та / або використання інформації» (Jaaskelainen, 1999: 71). Вибір стратегії може здійснюватися перекладачем як свідомо, так і несвідомо: «в основі перекладацьких стратегій

лежить низка принципів настанов, якими свідомо чи несвідомо керується перекладач» (Дьяконова, 2004: 3–4); в англійському перекладознавстві сформувався уявлення про сутність стратегії як «потенційно свідомої» (“translator's potentially conscious plans” (Kring, 1986), “a potentially conscious procedure” (Loescher, 1991)). Під впливом тієї чи іншої стратегії перекладач здійснює вибір конкретного способу відтворення смислових, стилістичних, прагматичних ознак конкретної одиниці: калькування, компенсацію, пояснення тощо.

3. Процедура дослідження

Співвідношення поняття «стратегія» з широко вживаними теоретиками перекладу і практичними перекладачами поняттями «принципи перекладу», «методи і прийоми перекладу» є гіпо-гіперонімічним: як відзначає В.Н. Комісаров, «Вироблення перекладацької стратегії передбачає знання і застосування перекладачем загальних принципів здійснення процесу перекладу, які включають три основних групи: певні вихідні постулати, вибір загального напрямку дій ... і вибір характеру і послідовності дій в процесі перекладу» (Комісаров, 2004:356-357). Принцип перекладу є найзагальнішим теоретичним постулатом, який існує у свідомості перекладача незалежно від конкретного здійснюваного їм перекладу. Це узгоджується з загальнонауковим розумінням принципу як вихідного теоретичного положення.

Знання принципів перекладу є постійним компонентом компетенції перекладача і стає основою вибору загального напрямку дій, яке співвідноситься із загальною (глобальною) стратегією перекладу.

Глобальну стратегію перекладу визначаємо як загальну когнітивну установку на транспонування текстового концепту оригіналу на когнітивні структури мовної картини світу цільової мови. Формування глобальної стратегії перекладу ґрунтується на застосуванні перекладачем загальних принципів перекладу до конкретного цілісного тексту. І принципи, і стратегії перекладу є знанням, що формує напрямок діяльності – когнітивним регулятивом, який організує здійснення перекладацької діяльності в цілому.

Глобальна стратегія перекладу як когнітивний регулятор ієрархічно підпорядкована принципам перекладу і формується внаслідок вибору перекладачем основного (основних) принципів, які в даній ситуації видаються відповідними меті комунікації, когнітивним потребам і інтересам цільової аудиторії, і, на думку перекладача, враховують основні характеристики вихідного тексту, усвідомлені перекладачем як домінанти (певні характеристики смислу, форми, ідеостилію) або ж певні емпірично передбачувані характеристики перекладу.

Локальні стратегії перекладу визначаються як стратегії перекладу фрагментів тексту (рішення окремих перекладацьких проблем). У когнітивному плані в перекладацькій діяльності локальні стратегії включають аспекти «дискретизації» текстового концепту оригіналу, прочитання загального змісту тексту через його фрагменти, ідентифікації проблеми:

виявлення конкретного фрагмента, який вимагає прийняття перекладацького рішення за існування альтернативності, і вибір напрямку / програми вирішення ідентифікованої проблеми в світлі глобальної стратегії перекладу.

Подібно до глобальних і локальних стратегій комунікації, стратегії перекладу не є вибором мовної / мовденневої форми реалізації прийнятого рішення: вони залишаються сутностями когнітивного плану, що визначають концептуальний образ майбутнього перекладу в його співвідношенні з оригіналом. Вибір мовної одиниці або мовної форми визначається тактикою перекладу, яку, розвиваючи погляд В. В. Балабіна (Балабін, 2002), потрактуємо як визначення заданих стратегією смислових (денотативних, сигніфікативних, конотативних) і формальних характеристик майбутнього фрагменту цільового тексту. Вибір мовленнєвої реалізації або мовного елемента, який відповідає таким параметрам, являє собою прийом або метод (сукупність прийомів) перекладу.

4. Обговорення результатів

Стратегії й тактики перекладу різняться за характером об'єктів, на які вони спрямовані, або за рівнями когнітивних процесів, які вони контролюють. Необхідність розмежування стратегій і тактик перекладу пов'язана з їх спрямованістю на різні об'єкти: у той час як локальна стратегія співвідноситься із загальним відтворенням концептуального смислу або функції фрагменту тексту, на який націлена діяльність перекладача, в той час як тактика визначає, які саме смислові або формальні характеристики мовних одиниць оригіналу (денотативного, сигніфікативного, коннотативного значення, прагматичних або формальних характеристик) підлягають відтворенню в перекладі.

Наприклад, прагнучи відтворити ефект перебування в іншій країні, перекладач може вибрати стратегію відтворення іншомовних слів зі збереженням їх екзотичності (локальна стратегія очуження / форенізації). Ця стратегія передбачає такий набір тактик: повне збереження іншомовної форми (прийом безперекладного запозичення) без відтворення змісту або з його поясненням в коментарі або виносці; відтворення звукової або графічної форми засобами цільової мови (відповідно, прийоми транскрипції і транслітерації), які також можуть поєднуватися з коментарями або поясненнями; відтворення буквального значення («внутрішньої форми», яка мотивує образ) (прийом калькування). Тобто, визначення тактичних завдань дозволяє перекладачеві перейти до підбору відповідників у мові перекладу, які мали б певні змістовні або формальні характеристики.

Наприклад, тактика передачі графічної форми без експлікації смислу, і, відповідно, прийом безперекладного запозичення, обраний перекладачем роману Е. Гемінгвея на українську мову як реалізація локальної стратегії форенізації, дозволяє зберегти ефект відсторонення, перебування в чужій країні, і характерну рису ідеостілю автора:

'That for you, Cabrón,' and the blow hit Don Benito in the face...
(E. Hemingway. *For Whom the Bell Tolls*, p. 166)

«Ось тобі, cabrón!»¹ Цього разу удар влучив в обличчя...

Стратегію очуження рідко застосовують при відтворенні емоцій, що можна пояснити прагненням перекладачів передати саме характер та інтенсивність почуттів, а не національну специфіку їх переживання чи вираження. У цитованому прикладі іспанський емоційний вигук, ужитий в англomовному тексті без перекладу та пояснень (із загального контексту зрозуміло, що це – інвектив), у перекладі відтворено завдяки безперекладному запозиченню, проте з перекладом та коментарем.

5. Висновки

Отже, сучасні перекладацькі студії трактують поняття стратегії в системі координат «мова–свідомість–комунікація», з урахуванням культурно-соціальної позначеності усіх трьох складових та з наданням пріоритету чинникам свідомості й комунікації. Стратегія представляє когнітивний регулятив дискурсу, причому дискурс перекладу розуміємо як процес та результат професійної мисленнєво-комунікативної діяльності перекладача, у ході якої породжується і набуває мовного оформлення нова когнітивна сутність – концепт цільового тексту. Стратегія спрямовує дискурсотворчу діяльність перекладача яка полягає у пересотворенні концепту вихідного тексту для його інтеграції в іншу мовну культуру. Глобальній стратегії підпорядковані локальні, які, в свою чергу визначають тактики і прийоми та методи перекладу.

Розуміння перекладу як особливого типу дискурсу підводить нас до визначення стратегії як когнітивного регулятиву, який управляє організацією і реалізацією цього дискурсу; розвиток лінгвістичної теорії дискурсу створює підґрунтя для подальших досліджень – вивчення внутрішньої структури стратегії як концепту, визначення її місця серед інших регулятивів перекладацького дискурсу, виявлення типів стратегій, з'ясування їх історичного та національно-культурного варіювання.

Література

References

1. Jaaskelainen, R. (1999). *Tapping the process: an explorative study of cognitive and effective factors involved in translating*. Joensuu: University of Joensuu Publications in Humanities.
2. Krings H. P. (1986). *Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French. Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Gunter Narr, 263–275.
3. Loescher W. (1991). *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies*. Tübingen: Gunter Narr.

¹ Досл.: цап – іспанська лайка (E. Хемінгуей. *По кому подзвін* Перекл. М. Пінчевський, с. 234)

4. McElhanon, K. A. (2005) From Word to Scenario: The Influence of Linguistic Theories Upon Models of Translation. *Journal of Translation*, 1 (3), 29–67.
5. Rosman, A. and Paula G. Rubel (2003). Are Kinship Terminologies and Kinship Concepts Translatable? In: *Translating cultures : perspectives on translation and anthropology*. (pp. 269–283). Paula G. Rubel and Abraham Rosman (Eds.). Oxford, N.Y.
6. Андриєнко Т.П. Стратегії очуження й одомашнення в перекладі художнього дискурсу з англійської мови на українську: монографія. – К.: КиМУ, 2011.
Andriyenko, T.P. (2011). *Stratehiyi ochuzhennya y odomashnennya v perekladi khudozhn'oho dyskursu z anhliys'koyi movy na ukrayins'ku [Foreignizing and domestication strategies in translation of artistic discourse from English into Ukrainian]*. Kyiv : KyMU.
7. Балабін В. В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.16 «Перекладознавство» / В.В. Балабін. К., 2002.
Balabin, V. V. (2002) *Suchasnyy amerykans'kyu viyskovyy slenkh yak problema perekladu [Modern American Military Slang as a Problem of Translation]*. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv.
8. Белова А. Д. Комунікативні стратегії і тактики: проблеми систематики / А. Д. Белова // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. пр. – К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 2004. – С. 11–16.
Belova, A. D. (2004) *Komunikatyvni stratehiyi i taktyky: problemy systematyky [Communication strategies and tactics: problems of taxonomy]*. *Movni i Kontseptualni Kartyny Svit*, 11–16.
9. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Дейк ван Т. А. ; [пер. с англ. ; сост. Петров В.В. ; под ред. Гарасимова]. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.
Dijk, T. van (1989). *Yazyk. Poznaniye. Kommunikatsiya [Language. Knowledge. Communication]*. Moscow: Progress.
10. Дьяконова Н.А. Функциональные доминанты текста как фактор выбора стратегии перевода : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Наталья Анатольевна Дьяконова. – М., 2004.
Djakonova, N.A. (2004) *Funkcional'nye dominanty teksta kak faktor vybora strategii perevoda [Functional dominants of the text as a factor in the choice of the translation strategy]*. Moscow.
11. Кашкин В. Б. Сопоставительные исследования дискурса / В. Б. Кашкин // Концептуальное пространство языка. – Тамбов: ТГУ, 2005. – С. 337–353.
Kashkin V.B. (2005). *Sopostavitel'nye issledovaniya diskursa [Comparative studies of discourse]*. *Konceptual'noe Prostranstvo Yazyka*, 337–353.
Карабан В. И. Сложные речевые единицы: прагматика английских асиндетических полипредикативных образований : [монография] / Карабан В. И. – К. : Вища школа, 1989.
Karaban, V. I. (1989). *Slozhnye Rechevye Yedynitsy: Pragmatika Angliyskikh Asindeticheskikh Polipredikativnykh Obrazovaniy [Complex Speech Act: Pragmatics of English Asynthetic Polypredicative Formations]*. Kyiv: Vyshcha Shkola.
12. Карасик В. И. О категориях дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. тр. – Волгоград-Саратов : Перемена, 1998. – С. 185–197.
Karasik, V. I. (1998) *O Kategorijah Diskursa [On Discourse Categories]*. In: *Yazykovaja Lichnost: Sotsiolingvisticheskiye i Eemotivnye Aspekty*. (pp. 185–197). Volgograd-Saratov: Peremena.
13. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: Учебное пособие / Вилен Наумович Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004.
Komissarov, V. N. (2004) *Sovremennoye Perevodovedenye [Contemporary Translation Theory]*. Moscow: ETS.

14. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1997.
Kubryakova E. S. (1997) *Chasti Rechi s Kognitivnoy Tochki Zreniya* [Parts of Speech from a Cognitive Perspective]. Moscow: Institut Yazykoznaneya RAN
15. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / Анатолій Миколайович Приходько – Запоріжжя: Прем'єр, 2008.
Prykhodko, A. M. (2008). *Kontsepty i kontseptosystemy v kohnityvno-dyskursyvnii paradyhmi linhvistyky* [Concepts and concept systems in cognitive discourse paradigm of linguistics]. Zaporizhzhya: Premyer.
16. Ревзина О. Г. Дискурс и дискурсивные формации / О. Г. Ревзина. // Критика и семиотика. – Вып. 8. – Новосибирск, 2005 – с. 66 – 78. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/revzina-05.htm>.
Revzina, O. G. (2005) *Diskurs i diskursivne formatsii* [Discourse and discursive formations]. *Kritika i Semiotika*, 66–78. Retrieved from <http://www.philology.ru/linguistics1/revzina-05.htm>.
17. Рудяков А. Н. Язык или почему люди говорят (опыт функционального определения естественного языка) / Рудяков А. Н. – К. : Грамота, 2004.
Rudyakov, A. N. (2004). *Yazyk ili Pochemu Lyudi Govoryat* [Language, Or Why Do People Speak]. Kyiv: Gramota.
18. Чередниченко О.І. Про мову і переклад / Олександр Іванович Чередниченко. – К.: Либідь, 2007. – 248 с.
Cherednychenko, O. I. (2007). *Pro Movu i Pereklad* [On Language and Translation]. Kyiv: Lybid.
19. Шевченко І.С. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу / І.С. Шевченко // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / під загальн. ред Шевченко І. С.: Монографія. – Харків: Константа, 2005. – С. 105–117.
Shevchenko I.S. (2005). *Kohnityvno-prahmatychni doslidzhennya dyskursu* [Cognitive-pragmatic discourse studies] *Dyskurs yak Kohnityvno-Komunikatyvnyu Fenomen*. Kharkiv: Konstanta.
20. Шевченко О. Н. Языковая личность переводчика: На материале дискурса Б. В. Заходера / Ольга Николаевна Шевченко: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 : Волгоград, 2005.
Shevchenko, O.N. (2005). *Yazykovaja lichnost' perevodchika: Na materiale diskursa B. V. Zahodera* [Language personality of the translator: based on Boris Zakhoder's discourse]. Volgograd.
21. Шмігер Т. Історія українського перекладознавства ХХ сторіччя / Тарас Шмігер. – К.: Смолоскип, 2009.
Shmiher, T. (2009). *Istoriya Ukrayinskoho Perekladoznavstva XX Storichchya* [History of Ukrainian Translation theory of the Twentieth Century]. Kyiv: Smoloskurp.
22. Фролова І. Є. Стратегія конфронтації в англомовному дискурсі: Монографія / Ірина Євгенівна Фролова // Харків, 2009.
Frolova, I. Ye. (2009). *Stratehiya Konfrontatsiyi v Anhlovnomu Dyskursi* [The Strategy of Confrontation in the English Discourse]. Kharkiv.
23. Фролова І. Є., Андрієнко Т. П. Стратегії спілкування та стратегії перекладу / Ірина Фролова, Тетяна Андрієнко // Переклад у наукових дослідженнях представників харківської школи: колективна монографія / за ред.: Л. М. Черноватого, О. А. Кальниченка, О. В. Ребрія. – Вінниця : Нова Книга, 2013, С. 211 – 232.
Frolova, I. Ye., Andriyenko, T. P. (2013). *Stratehiyi spilkuvannya ta stratehiyi perekladu* [Communication strategies and strategies of translation]. In: *Pereklad u naukovykh doslidzhennyakh predstavnykiv kharkivskoyi shkoly*. (pp. 211 – 232). L. M. Chernovatyi, O. A. Kalnychenko, O. V. Rebriy, (Eds.). Vinnytsya: Nova Knyha.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF MIND MAPPING STRATEGIES IN TEACHING ENGLISH

Svitlana Buchatska

svitusik@gmail.com

Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Ukraine

Received May, 31, 2016; Revised June, 21, 2016; Accepted June, 30, 2016

Abstract. The present study investigates psychological foundations of mind mapping as one of the relevant tools in teaching and learning process. A Mind Map, the modern approach implemented and developed by Tony Buzan is viewed as a visual diagram used to record and organise information in a way which the brain finds captivating and easy to process. It is based on the conception of radial tree, diagramming key words in a colorful, radiant, tree-like structure. The study focuses on the theoretical analysis of brain's as well as cerebral hemispheres' functioning aiming to explain the claimed increased effectiveness of mind mapping over other forms of learning, understanding, remembering and performing. Much attention is devoted to the benefits and challenges of using mind maps. Thus, some sufficient mind mapping strategies for English teachers which can be effectively used in the classroom have been presented. The research confirms that mind mapping is a beneficial learning tool to help students brainstorm any topic and think creatively. It is a powerful way for students to reach high levels of cognitive performance.

Keywords: *mind mapping, psychological foundations, teaching English, benefits, visual diagram, learning tool, students.*

Буцацька Світлана. Психологічні основи використання інтелектуальних мап у викладанні англійської мови.

Анотація. У дослідженні проведено аналіз психологічних основ створення інтелектуальних мап (ментальних карт) як одного з важливих та релевантних інструментів у навчальному процесі. Інтелектуальні мапи, як сучасний підхід у викладанні, розроблений Тоні Бузеном розглядається як візуальна схема, яка використовується для запису та організації інформації, що легко піддається обробці. Ідея інтелектуальної мапи заснована на концепції радіального дерева, у якому його окремі елементи, ключові слова поєднуються у барвисту, деревоподібну структуру. У дослідженні увага зосереджена на теоретичному аналізі функцій мозку загалом та півкуль головного мозку зокрема, який дозволяє пояснити високу ефективність використання інтелектуальних мап у порівнянні з іншими формами навчання, розуміння, запам'ятовування та виконання рішень. Велику увагу приділено перевагам та недолікам використання ментальних карт. Відтак, у статті представлені деякі стратегії використання карт для вчителів, які можуть бути ефективно використані у викладанні англійської мови. За результатами дослідження доведено, що інтелектуальні мапи є необхідним інструментом навчання, який допоможе студентам активізувати свій інтелектуальний резерв, обговорюючи будь-яку тему і мислити творчо. Це – потужний спосіб для досягнення високого рівня когнітивних функцій.

Ключові слова: *інтелектуальні мапи, психологічні основи, викладання англійської мови, переваги, візуальні діаграми, засоби навчання, студенти.*

1. Introduction

Learning process proves to be successful only if it involves multiple strategies available for critical thinking, decision-making and creative studying. The greatest challenge expected is to change the education situational factors in the direction of teacher as coach and learner from the prevailing model of teacher as disseminator of

information and boss in the classroom. Therefore teachers and educators need to be engaged in training programs that can model the new educational approaches.

The next challenge lies in changing assessment practices that now rely primarily on multiple-choice tests that measure mainly rote recall of information, to performance-based projects that require students to demonstrate their understanding of basic concepts, ability of using them in topic discussions as well as visualizing and modifying their ideas. There exists plenty of room for acquisition of a variety of tools and techniques to generate and organize thoughts in order to hold large amounts of information and knowledge, such as mind mapping, concept mapping, diagramming and an endless list of accessible applications used today.

Being involved in teaching English and English language related courses we tend to intensify and improve the process of foreign language learning by seeking for a diversity of techniques, tools and methods to be performed in the class. The **purpose** of the present study is to investigate psychological foundations of mind mapping as one of the relevant tools of learning and analyse the benefits and challenges of using mind maps in teaching English.

2. Methods

Observational and opinion based research involved first and second - year students of a number of specialties in Vinnytsia pedagogical university who are not majoring in English. Engaging students from various departments and institutes (Philology, Journalism, Primary Education and Psychology) we supposed that they obviously possess different motivation towards learning English, which might influence their ability of foreign language acquisition.

3. The study

Having made a profound investigation in the field we draw a conclusion that the use of diagrams that visually "map" information using branching and radial maps traces back centuries. The pictorial methods used by Porphyry of Tyros (3rd century), Ramon Llull and others helped them record knowledge and model systems as well as permit us today understand the principles of human cognition. The modern approach which is more known as Buzan's specific approach is based on the conception of radial tree, diagramming key words in a colorful, radiant, tree-like structure.

Although Tony Buzan is considered to be the founder of Mind Mapping he grounded his ideas making a deeper insight into the theories underlying the above notion and analyses the earlier studies of the key mechanisms of brain functioning. In the book "The Mind Map Book: How to use radiant thinking to maximize your brains untapped potential" (1993) the authors focus on the scientific discoveries, made by Dr. Roger Sperry whose "initial findings indicated that the two sides or hemispheres of the cortex tend to divide the major intellectual functions between them. The right hemisphere appeared to be dominant in the following intellectual areas: rhythm, spatial awareness, gestalt (wholeness), imagination, daydreaming, colour and dimension. The left hemisphere appeared dominant in a different but equally powerful range of mental skills: words, logic, numbers, sequence, linearity, analysis and lists" (Buzan & Buzan, 1993:32). Sperry claimed that the more

activities were integrated, the more the brain's performance became co-operative, with each intellectual skill enhancing the performance of other intellectual areas.

The immense abilities of human brain were investigated by Professor Petr Kouzmich Anokhin in 1973 who concluded that “each of the ten billion neurons in the human brain has a possibility of connection of one with twenty-eight noughts after it. If a single neuron has this quality of potential, we can hardly imagine what the whole brain can do” (1993:30) which actually proves that the potential of our brain is unlimited. Still, the human brain looks for patterns and completion that may be satisfied by Mind Mapping technology.

Buzan (1993:59) defines a Mind Map as a visual diagram used to record and organise information in a way which the brain finds captivating and easy to process. Thoughts, ideas or facts are laid out around a central theme so that you can clearly ‘see’ their flow across different levels. The fundamental idea of Buzan & Buzan’s (2010:37) observations is that a mind map resembles the brain's neuronal structure with infinite connections. The brain is a big "associative machinery" and mind mapping "mimics thought processes" by naturally calling to mind associations to recorded words and images on the map as you progress through the task. They observe that the brain—unlike a sequential processing computer—uses multilateral thinking, going in many directions at once in a holistic manner, using both sides of the brain. This they label "radiant thinking."

According to Anokhin (1973), information in a Mind Map is structured in a way that mirrors exactly how the brain functions – in a radiant rather than linear manner. The brain likes to work on the basis of association and it will connect every idea, memory or piece of information to tens, hundreds and even thousands of other ideas and concepts. Therefore radiant thinking can be seen as a natural and efficient way of using our brains. It should be taken into consideration that mind mapping derives from huge information processing ability and learning capacity. In other words brain's *radiant thinking* pattern may thus be seen as a gigantic branching association machine - a super bio computer with lines of thought *radiating* from a virtually infinite number of data nodes.

There is still relatively little known about memory processes and how knowledge finally gets incorporated into our brain, but it seems evident from the diverse sources of research that our brain works to organize knowledge in hierarchical frameworks and using imagery, visualization as it helps to acquire concrete concepts, such as object identification, spatial relationship, or motor skills where words alone are inefficient. Thus, human ability to mental imagery which is always understood to function as a form of mental representation, visual mental imagery, was thought to be caused by the presence of picture-like representations (mental images) in his mind or brain.

Earlier studies prove a very large, even pivotal, role of mental imagery in both memory (Yates, 1966; Paivio, 1986) and motivation. It is also commonly believed to be centrally involved in visuo-spatial reasoning and inventive or creative thought, providing background for all thought processes, and the semantic grounding for language respectively. It is commonly admitted that mental imagery is a familiar aspect of most people’s everyday experience.

Obviously, because the mind map constructively uses the tools of Imagination, Association and Location, as well as the tools of the left and right brain, we can consider it as the ultimate thinking tool that incorporates all the significant and potent ways of thinking into its own structure.

There is an increasing amount of recent research that suggests mind mapping can improve learning and memory by 10 to 15% versus conventional note-taking and studying techniques. Creating new methods of observing or recording events learners open up new opportunities for their new knowledge creation.

Cunningham (2005) conducted a user study in which 80% of the students thought "mind mapping helped them understand concepts and ideas in science". Farrand, Hussain, and Hennessy (2002) also reported on positive effects of mind mapping (spider grams) on memory recall in undergraduate students (a 10% increase over baseline for a 600-word text only) as compared to preferred study methods (a 6% increase over baseline). Abi-El-Mona and Abd-El-Khalick (2008) found that 8th grade students assigned to a Mind Mapping group showed substantial gains in conceptual and practical understanding on a science achievement test than those assigned to a note summarization group.

A brief review of studies suggests that mind mapping produces comparable or superior results to traditional note-taking strategies. Much evidence can be found to confirm a broad usage of mind maps in all spheres of human activity.

4. Results and discussion

Considering the great value of mind mapping in the process of human learning and human knowledge creation, we tend to implement some technologies which we suppose significantly enhance the learning capability of all learners. At the same time one must realize that learning should be thinking and meaning centered. In other words, students don't simply record information but build up their knowledge structurally. Gardner's Theory of Multiple Intelligences, thus, may make an essential ground for personality's further development. Although there are obvious differences between individual's abilities which were manifested by Gardner (1993:7-8) in his theory, still "there is not just one form of intelligence based on verbal and reasoning abilities, but that there are seven different intelligences, each having a unique neurological pattern and course of development".

In this case Mind Mapping can be successfully used as it brings together left brain (words, logic, numbers, linearity) and right brain skills (curves, colour, rhythm, images, space) making brain's performance more synergetic. This means that each cortical skill enhances the performance of other areas so that the brain is working at its optimum. Experimenting with Mind Mapping we encourage students to enhance their competence in English as well as develop their creativity, critical thinking and what is more, teach them how to structure their thoughts and sort out information they work with.

In the previously conducted research Buchatska (2015:7) claimed that prevailing difficulties and therefore the students' negative experiences in foreign languages communication are determined by a high degree of speech fluency, difficulty in understanding spoken language and grasping the meaning of an utterance. As the conducted correlation analysis showed, the failure to understand a

foreign speaker adequately is mainly related to the lack of vocabulary and low skills in expressing opinions. Thus, we focused on the formation of students' speaking skills using the technology of mind mapping on the basis of topics "English as a Universal Language" (Appendix A), "Practical Pieces of Advice on How to Learn a Foreign Language" (Appendix B) and "Choosing a Career" (Appendix C). The purpose of teaching speaking through the above technology is to make students be able to use language communicatively and meaningfully incorporating words, images, numbers, and color; generate ideas; outline and summarise large amounts of information.

Once the topic is given, the students are supposed to work out the text, that is to say, read it, write down all unknown words and outline the text. For example, while studying the topic "Choosing a career" (Appendix C) we pointed out four paragraphs which actually represented "The main steps" in choosing a career:

Step 1 → Define your requirements for the career;

Step 2 → Look for a job;

Step 3 → Apply for the job;

Step 4 → Go through the interview.

Further, the students are asked to expand on the following steps using key words or expressions and at last to design a mind map introducing details and relationships among these details. The learners are free to choose the technique of their mind maps.

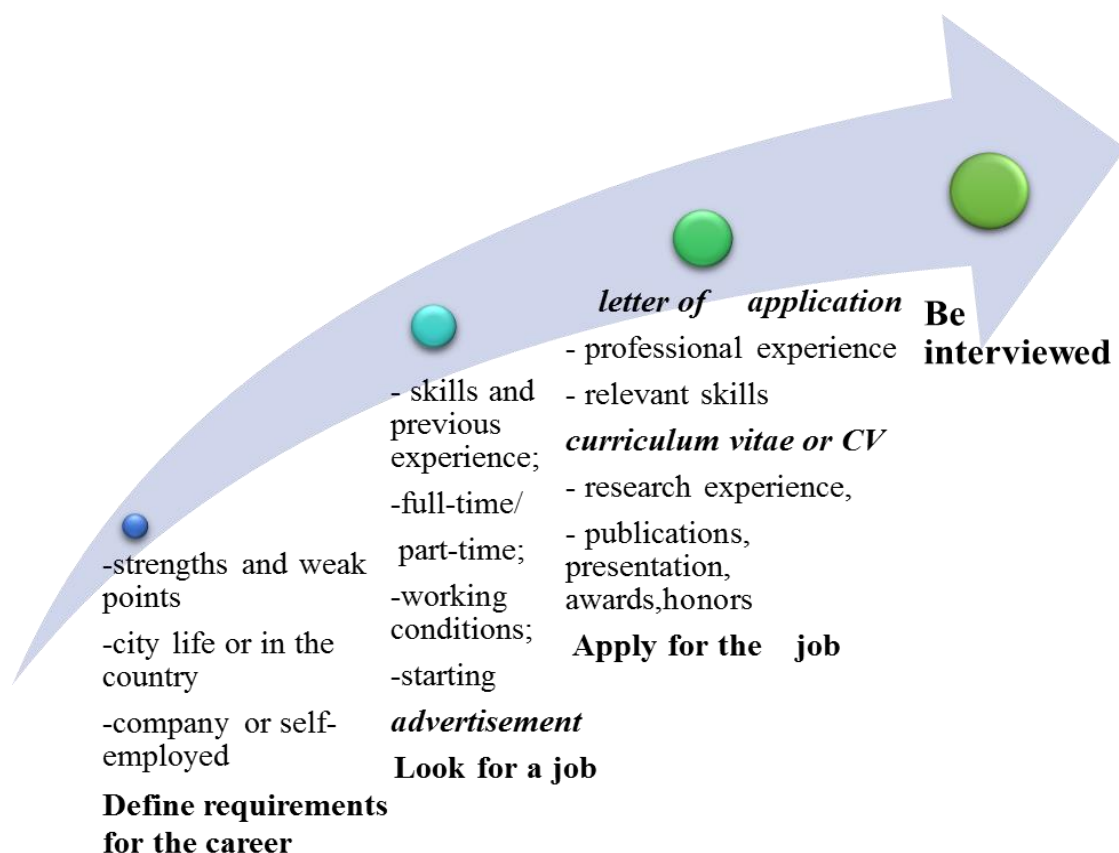


Fig. 1. A Mind Map to the topic "Choosing a Career" supported by SmartArt graphs

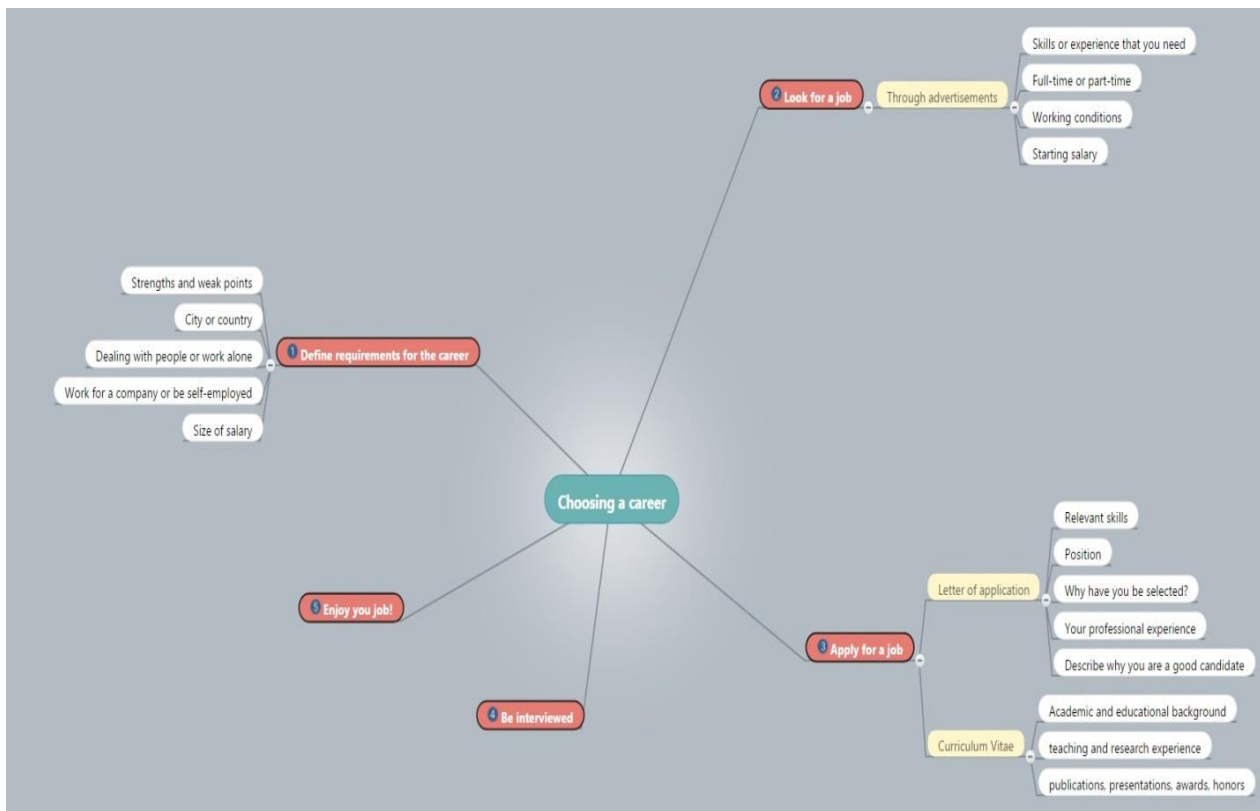


Fig. 2. A Mind Map to the topic “Choosing a Career” supported by Mind Meister

Figure 1 and Figure 2 above represent two different mind maps created by second-year students which illustrate two approaches and peculiar abilities in visualizing and organizing information.

While observing students mind mapping we have found that many of them have difficulty identifying the important concepts and key notions in a text, lecture or other form of presentation. Part of the problem, as concluded by Novak & Cañas (2008:24) stems from a pattern of learning that simply requires memorization of information, and no evaluation of the information is required. Such students fail to construct powerful maps by recording the ideas, where they fit in terms of context and content and organize their notes by categories and relationships while mapping.

For these students, the subject matter of most disciplines, and especially science, mathematics, and history, is a cacophony of information to memorize, and they usually find this boring. Many feel they cannot master knowledge in the field.

Although the benefits of mind mapping have long been established, one of the most important aspects of making ideas visible using both words and images, is that our very process of thinking can become visible. Once our ideas exist outside our brains we can explore them in greater depth. This capacity to work with ideas made visible is an important aspect of visual intelligence.

While mapping their ideas the students realize that this process allows them to see the whole picture, the parts and the whole and notice the relationship between

them. Lacking the ability to understand some notions at first, they then move from detail to detail to see the entire system. It became evident that starting point from which the map is constructed can vary depending on the expected previous understanding by the students, the difficulty and novelty of the topic, and the teacher’s confidence in mastering the topic.

As mentioned before the process of mind mapping trains them in summarizing information efficiently, pointing out the key elements or notions and organizing thoughts, bouncing ideas off of each other, rather than thinking linearly.

Most of students manage to talk more confidently conveying basic meanings, following the structure they perform in their mind maps. In addition, we have found out that students’ involvement in mind mapping while learning English and their language practice improvement significantly reduce anxiety they usually suffer from. Thus, these positive changes in students influence and raise their motivation.

It was also discovered that students feel better and communicate more effectively in situations when their speech is supported by visual map. Mind mapping ideas help students select, structure, synthesize and integrate information, improve their foreign language communication. It proved to be even more important for the first-year students while studying the topic “English as a Universal Language” (Appendix A), “Practical Pieces of Advice on How to Learn a Foreign Language” (Appendix B).

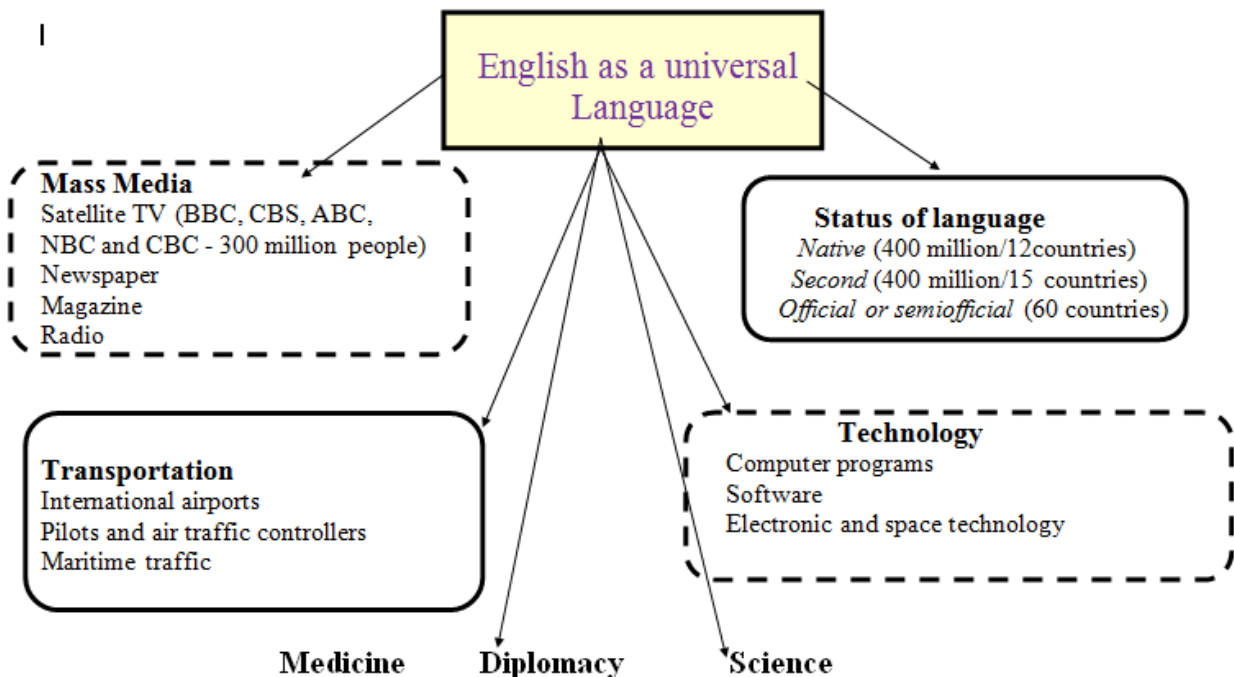
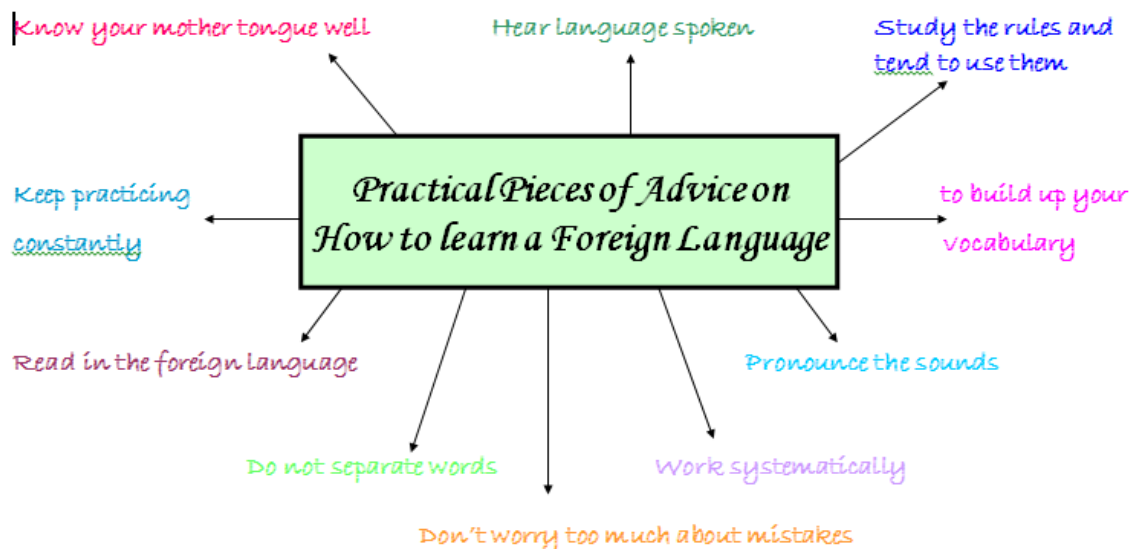


Fig. 3. A Mind Map to the topic “English as a Universal Language”



And finally, remember that learning a language is a never-ending process

Fig. 4. A Mind Map to the topic “Practical Pieces of Advice on How to Learn a Foreign Language”

As indicated earlier mind mapping is a powerful way for students to reach high levels of cognitive performance, an ideal evaluation tool for educators measuring the growth of and assessing student learning. As students create maps, they interpret ideas using their own words and help identify incorrect ideas and concepts; educators provide an accurate, objective way to evaluate areas in which students do not yet grasp the notions fully.

The observation research confirmed that Mind Maps also provide teachers with insight into their students’ thought process regarding a specific topic. By asking students to create mind maps demonstrating their comprehension of main ideas, teachers are able to understand what a student’s prior knowledge was and how well the student understands the assignment or the material being taught. This is a very effective way of evaluating students’ understanding.

In order to facilitate the learning atmosphere Mind Mapping can also be a class effort, using a projector, where all students give their opinion and participate in the construction of the map. In this case a teacher must be alert to evaluate the individual participation of every student.

5. Conclusions

The above analysis of theoretical foundations of Mind Maps proves that it is truly profound and powerful learning tool. Mind Mapping has been shown to help learners learn, researchers create new knowledge, educators to better structure and manage their learning process, and evaluators assess learning. As a beneficial tool, it

can help students brainstorm any topic, facilitate the learning process and capitalize on students' natural creativity.

In addition, it is required to develop special mind mapping techniques and implement them in educational environment to sufficiently benefit from usage of all possible visual tools.

References

1. Abi-El-Mona, I., & Ad-El-Khalick, F (2008). The Influence of Mind Mapping on Eighth Graders' Science Achievement. *School Science and Mathematics*, 108, 298-312.
2. Buchatska, S. (2015). Anxiety factors of students' emotional disposition to professional communication in foreign languages. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2(1), 3–10.
3. Buzan, T. and Buzan, B. (1993). The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brains untapped potential. Dutton.
4. Buzan, T., & Buzan, B. (2010). The Mind Map Book. Unlock your creativity, boost your memory, change your life. Harlow, England: Pearson.
5. Cunningham, W. A., Raye, C. L., & Johnson, M. K. (2005). Neural correlates of evaluation associated with promotion and prevention regulatory focus. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 5, 202-211.
6. Farrand, P., Hussain, F., & Hennessey, E. (2002). The efficacy of the 'mind map' study technique. *Medical Education*, 36, 426-431.
7. Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
8. Novak, J. D., & Cañas, A.J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Institute for Human and Machine Cognition. Pensacola Fl. Retrieved from <http://www.ihmc.us>.
9. Paivio, A. (1971). Imagery and Verbal Processes. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Republished in 1979 – Hillsdale, NJ: Erlbaum.)
10. Yates, F.A. (1966). The Art of Memory. London: Routledge and Kegan Paul.

Appendix A

ENGLISH AS A UNIVERSAL LANGUAGE

English is becoming the world's first truly *universal language*. It is the native language of some 400 million people in twelve countries. That is a lot fewer than the 800 million people or so who speak *Mandarin Chinese*. But another 400 million speak English as a second language. And several hundred million more have some knowledge of English, which has official or *semiofficial status* in some sixty countries. Although there may be as many people speaking the various dialects of Chinese as there are English speakers, English is certainly more *widespread geographically*, more genuinely universal than Chinese. And its usage is growing at an extraordinary pace. Today there are about 1.5 billion English speakers in the world. By the year 2020, that figure **is likely to** exceed 2 billion.

Media and Transportation

English *prevails in* transportation and the media. The travel and communication language of the international airwaves is English. Pilots and *air traffic controllers* speak English at all international airports. *Maritime traffic* uses flag and light signals, but «if vessels needed to communicate verbally, they would find a common language, which would probably be English».

Five of the largest broadcasters – CBS, NBC, ABC, the BBC, and the CBC – *reach a potential audience* of about 500 million people through English broadcast. It is also the language of satellite TV.

The Information Age

The language of the information age is English. Computers talk to each other in English.

More than 80 percent of all the information *stored in* the more than 100 million computers around the world is in English.

Eighty-five percent of international telephone conversations *are conducted* in English as are *three-fourths* of the world's mail and e-mail. Computer program instructions and the software itself are often supplied only in English.

Science

German was once the language of science. Today more than 80 percent of all *scientific papers* are published first in English. Over half the world's technical and *scientific periodicals* are in English, which is also the language of medicine, electronics and space technology.

Diplomacy

English is replacing the dominant European languages of centuries past. English has replaced French as the language of diplomacy being the official language of international aid organizations: such UNICEF, UNESCO, NATO, and the UN.

Appendix B

PRACTICAL PIECES OF ADVICE ON HOW TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

1. If you know your **mother tongue** well, you can learn *a foreign language*.
2. If you want to speak a language, you must hear it spoken, and it is very good if you have a teacher who *speaks this language well and fluently*. *In case* there is no teacher whom you can imitate, a record or a tape recording might be *of great help*.
3. Every language has its own *grammar rules*. You must always remember that each language is organized according to its own grammar. Study the rules and tend to use them. Do a lot of grammar exercises. Some people believe that learning a foreign language is just *a matter of memorizing words*. You certainly have *to build up your vocabulary*, but you will never speak or read a language unless you know grammar rules and are able to use them.
4. Say words, phrases, sentences over and over again until they *come automatically*. You have to practice just as a pianist has to play the piano for hours. You must *keep practicing constantly* or you will get out of practice. The more you learn, the easier it is for you to learn still more. Your knowledge of a language is like a rolling snowball.
5. You must *read journals and newspapers in the foreign language* you are learning. You should even read children books or other easy-reading series books you have *at your disposal*. The more you read, the sooner you will *get the feel of the language*.
6. Learn the language *by ear*. Listen to records. Listen to tapes. Turn on radio and listen.
7. Pronounce the sounds of the language you are learning, especially the sounds that are different from the sounds of your *mother tongue*. Imitate as close as possible the intonations.
8. You must try to learn and memorize whole sentences and phrases - not just words! Do not separate words that are put together.
9. *Work systematically*. You should learn systematically whether you are taking a class or studying on your own. These who do not work hard enough cannot expect to get good results.
10. *Do speak up*. He who keeps thoughts to himself may well be blessed but you will do better if you don't go by this principle when speaking a foreign language. Remember it is always better to say something than not to speak at all.
11. *Don't worry* too much about mistakes. You will make them anyway — there is no getting away from them. A brilliant idea will still be brilliant even if it is expressed against all rules of grammar and pronunciation.
12. And finally, remember that learning a language is *a never-ending process*. When is the best time to start learning a foreign language? You can learn it at any age but it is much easier when you start young. - So the best time to start learning is NOW. Good luck!

Appendix C

CHOOSING A CAREER

Choosing one's career is an important step in everybody's life. Most children have only vague ideas of what they want to be. Some children admire their parents and want to follow in their footsteps or at least they take their parents' advice, others prefer to go their own way.

The best idea is to define clearly what your **requirements for the career** are. This involves taking a realistic view of your **strengths** and **weak points**. You should also answer some important questions. First: what sort of life do you want to live: in the country or in the town? Is the size of your **salary** important to you? Second: what sort of work do you want to do? For example, do you like working alone or **dealing with people**? Do you want **to work for a company** or **be self-employed**? Does teaching **appeal to you**? Do you want to be **an organizer** of other people's activities?

The next step is looking for a job. Most people find jobs through **advertisements** in newspapers or on the Internet. They look through "Help Wanted" or "Employment Opportunities" in the classified section of a newspaper or on the website. Job advertisements may include the information on what **skills** and **previous experience** you need, whether it is a **full-time** or **part-time** position, describe **working conditions** and indicate the **starting salary**. They may also inform you what you should do if you are interested in **applying for** this job.

Having found a suitable position a person usually writes a **letter of application**, also known as a **cover letter**. Your application letter should let the **employer** know what position you are applying for, why the employer should select you for **an interview**, and how you will follow-up. When writing the letter you should include details of the position you are applying for, explain the reasons for your interest in the specific organization, describe your **professional experience** and most **relevant skills**, say why you think you are a suitable **candidate**. When applying for academic, education, scientific or research positions a **curriculum vitae or CV** is written. A **CV** includes a summary of your **educational and academic backgrounds** as well as teaching and research experience, publications, presentations, awards, honors and other details.

Be prepared to work hard before you get a job. You may spend long hours and lots of energy just looking for a job. But anyway, a good **occupation** is worth all the efforts. You must think about your future, because if you don't think about the future you don't have one.

GLOBAL-MINDEDNESS THROUGH THE EYES OF EFL LEARNERS: GENDER AND LEVEL OF PROFICIENCY IN FOCUS

Javad Ahmadi Fatalaki
ahmady.fatalaky@gmail.com
Allameh Tabataba'i University, Iran

Runhan Zhang
zhangrunhan_nora@hotmail.com
Central University of Finance and Economics, China

Received April, 15, 2016; Revised June, 24, 2016; Accepted June, 29, 2016

Abstract. The major aim of the present study is to find connections between global-mindedness and some important factors such as gender and level of proficiency. To this end, 182 language learners, 92 females and 90 males, participated in the study. These students were selected and categorized based on one-stage cluster sampling from 16 branches of different language centers, namely Safiran, Shoukoh, and Kish. The main phase of the study was conducted through the use of Google Docs platform that provides the researchers with the well-organized data. Language learners were asked to answer all the demographic information by considering their anonymity during the process of data collection. The result of the study, through t-test, showed that there was a significant difference between male and female language learners regarding their level of global-mindedness. The result also showed that the level of proficiency of the female language learners does not influence their level of global-mindedness.

Keywords: *global-mindedness, gender, EFL, communication, level of proficiency.*

Джавад Агмаді Фаталакі, Рунган Жанг. Глобальне мислення студентів, які вивчають англійську як іноземну: проблема гендеру та рівня володіння.

Анотація. Мета дослідження полягає у знаходженні зв'язку між глобальним мисленням і деякими важливими чинниками, як-от: стать і рівень майстерності. У дослідженні взяло участь 182 особи, з яких 92 особи жіночої статі та 90 осіб чоловічої статі. Студенти були відібрані й поділені на групи за принципом одноступінчастого кластера з вибіркою 16-ти філіалів різних мовних центрів, а саме «Сафіран», «Шоуко» і «Кіш». Головний етап дослідження було проведено за допомогою використання сервісу Google Docs, що забезпечує дослідників добре впорядкованими даними. Студентам було запропоновано надати повну демографічну інформацію про себе зі збереженням принципу анонімності протягом процесу збору даних. Результати Т-тесту (t-критерій Стьюдента) показали велику різницю глобального мислення між особами чоловічої та жіночої статі. Серед студентів жіночої статі вагомої різниці між глобальним мисленням і рівнем володіння мовою не було виявлено.

Ключові слова: *глобальне мислення, гендер, англійська мова як іноземна, комунікація, рівень володіння мовою.*

1. Introduction

Communication itself can not be solidly discussed through one specific dimension and there is no clear-cut boundary to circumscribe its widespread realm. Moreover, the study of communication truly empowers multidisciplinary co-constructions and interventions. The fact that cultural norms and conventions impose several attributes upon the nature of the communication is undoubtedly of paramount significance because such norms constantly shape orientations within communication in broader

sense. Therefore, there is a necessity to prepare local students confronting with evolving conditions in transnational communities. This preparation is not only assured through communicative competence, but also it needs intercultural competence and, especially, reinforcement of the commonalities among parties of interaction. These commonalities engender desirable conditions which induce higher reciprocity between contributors in communications. Besides, the betterment of the relationship between people with different nationalities can be achieved, appropriately, through their heart. In other words, people should carry their carry-on heart when they contact people with different nationalities and reinforce commonality regardless of all incongruities.

Smallman and Brown (2011) stated that the nature of the global interconnectedness is the process that affects every individual's perception of the culture and identity. A quick glance at global problems, such as global warming, war and range of natural disasters around the world, can indicate the extent to which such interconnected process are operative motives in the evolution of the worldviews. This evolution necessitates, chiefly, policy makers in broader sense to count on the influential role of every individual in this vast planet. At least, they should believe in the 'Butterfly effect' which metaphorically claims on the slight effect of every organism on global issues, and they should also align their palette of policy making based upon such understandings. In general, these deep concerns for transnational issues cause permeability of sympathy over the border of the countries in which firm patriotic beliefs took precedence over 'cosmopolitan outlook'. However, this cosmopolitanism is not in concordance with what is meant by globalization in Giddens' (1991) view because he asserted that globalization is the act of homogenizing the world by gathering ideas together and bringing a unified system of thought, though newer perspective over the globalization not only rejects this unification, but also it insists on incongruities and diverse cultural backgrounds.

This study aims at determining the extent to which gender and level of proficiency of language learners, who attended foreign language programs, influence their global-mindedness. The result of the study can also shed light on the development of the intercultural communicative competence models based on the students' backgrounds.

2. Literature review

2.1. Intercultural competence

Although there is no consensus over any terminology for intercultural competence, there are quite a few studies which adopted different terms to resolve the opaque theme of intercultural competence (Deardorff, 2011). All in all, one of outstanding examples of such a terminology is Sercu's (2005) one. She defined intercultural competence as the willingness to communicate appropriately with foreigners, to develop self-awareness, to think outside the box, to play the role of cultural mediator, to analyze others' point of view in a broader sense, and to extrapolate the new cultural contexts from previously learned skill. The assessment of intercultural competence, however, evolved it into a dilemma (Fantini, 2009). The lack of assessment may be because of what FitzGerald (2003) called as 'fluidity of intercultural competence'. Byram, Zarate & Neuner (1997) also mentioned that assessment of intercultural competence is well-nigh impossible because of multidisciplinary nature of intercultural competence and several considerations over the

socio-cultural competence. This issue arose simply due to the necessity of assessment of socio-cultural aspect of every language which broadens its scope from language to language users. Hence, what problematizes the concept of intercultural competence is the widespread misunderstanding regarding the assessment of such term due to its fluidity in nature. But having said that, a new instrument needs to be constructed to fully assess what it should assess regarding the profound cultural awareness and understanding.

2.2. World-view

How people approach life depends on the values that they encounter and accept through the process of socialization in which people shape and being shaped through the appropriate mediation in the societies. However, this mediation can be accompanied with the manipulation of the reality that leads into diversity of interpretation of one single entity. In other words, some people think that they are watching the world through one big window, while such assumption can be changed totally into a hallucination and in higher cases localization of the concept of the reality. In this sense, reality is reflected through one gigantic mirror in which people see their religion, culture, tradition, and language of utmost significance. With such perspective, it is unavoidably evident that people's world-views would be limited to their ethnic boundaries. What sets this shackled nations free of such ideologies was the World War II. People got united for one specific purpose regardless of their nationalities to defeat Nazism. Thereafter, this event, idealistically, propelled people to come to think of a united nation in which physical borders were determined through soil, while the real border was passage way for the supranational interactions.

2.2.1. International vs. world-mindedness

To begin with the preliminary concepts regarding global perspectives, one should peruse the course of the history to see some constructs that worked as touchstones to assay nations' emotionality toward global communities in 20th and 21st century. Among such constructs, international-mindedness and World-mindedness played and still play the pivotal role in perceiving nations' attitudes and perspectives. Although these terms have been used interchangeably, some believed that each one of them should be defined distinctively and discussed along with their weak points in coverage of what they measure.

World-mindedness is every individual's worldview regarding national and supranational problems of human-being regardless of any bias toward national affairs in order to develop a sense of mankind in broader scopes out of national boundaries (Sampson & Smith, 1957). They also made a clear distinction between world-mindedness and international-minded through the following assertion:

International-mindedness refers to interest in or knowledge about inter-national affairs ; factual and topical statements frequently serve as items in scales that measure international-mindedness. The concept world mindedness, in contrast, designates purely a value orientation, or frame of reference, apart from knowledge about, or interest in, international relations. We identify as highly world minded the individual who favors a world-view of the problems of humanity, whose primary reference group is mankind, rather than Americans, English, Chinese, etc. Such a person may or may

not have a heightened interest in and knowledge about international affairs (Sampson & Smith 1957:99).

International-mindedness is defined as a curiosity about the people’s diverse cultural backgrounds (Hill.2007). International mindedness lets people see themselves as the part of the larger community and feel the sense of kinship and personal responsibility for other members of global community (Muller, 2012). Duckworth, Levy, and Levy (2005) stated that international-mindedness can be manifested, implicitly, through individuals’ understandings of their own actions to change the whole global community. Moreover, the new definition of international mindedness encompasses several attributes, such as Ethical practice, Global literacy, Linguistic fluency Global issues, Learning access, Service learning, and Student leadership.

2.2.2. Global-mindedness

Few years later, Hett (1993:4) defined global mindedness as “a worldview in which one sees oneself as connected to the global community and feels a sense of responsibility to its members. This commitment is reflected in the individual’s attitudes, beliefs, and behaviors” (as cited in DeMello, 2011: 41). She also developed a full-fledged scale for assessing global-mindedness. Hopefully, this work buttressed the fundamental steps in designing a model for the assessment of global mindedness.

In prima facie, global mindedness resembles, to some extent, international-mindedness and world-mindedness. World and Global mindedness both deal with individual’s worldview which can be within the range of ethnocentric to globalcentric inclinations. Olsen, Lodwick & Dunlap (1992) stated that the shift from ethnocentrism to more globally-oriented worldview can be achieved through socialization and social interactions. Duckworth, Walker-Levy, and Levy (2005) claimed that international-mindedness and global-mindedness are synonym, while there are some slight differences between such terms that are depicted in table 1:

Table 1

Comparison of Characteristics of GM and IM

Characteristics of global-mindedness (Hett, 1993)	IB learner profile attributes (Hill, 2007)
Personal attributes	Inquirer; balanced
Oppose prejudice	Principled
Responsibility & care	Caring
Activists	Risk-taker
Additional language ability	Communicator
Seek to learn	Knowledgeable; reflective; thinker
Unity of humanity	Open-mindedness
Environmental concern	Not identified
Cultural pluralists	Not identified
Interconnectedness	Not identified
Futurist perspective	Not identified

Following Hett's study (1993), handful of research utilized the same scale for the measurement of individuals' global perspectives. However, in twenty-first century, this number increased by the emergence of new trends in intercultural studies. Gillian (1995) conducted a survey on the level of global mindedness of university students who lived in USA. She concluded, in line with Hett's study (1993), that females enjoyed higher sense of global mindedness. Few years later, Zhai & Scheer (2004) reemphasized the role of gender in the level of global mindedness. In an attempt to synonymize international and global mindedness, Duckworth et al. (2005) used Hett's scale in order to measure pre-service and in-service teachers' international-mindedness. Unlike the previous studies, they didn't find any significant relation between the level of global-mindedness and gender. They also concluded that age, ethnic background, length of residence in foreign countries, types and the number of the languages that one knows didn't have any significant relation to global-mindedness. All in all, living in foreign countries for the long period of time and gender were among the most influential factors for the level of global mindedness. In the similar vein, Kehl and Morris (2007) investigated the effect of college students' length of residence in foreign countries for the short and long period of time to fulfill their academic education and claimed that those who resided more than eight weeks and approximately one semester received higher level of global mindedness in GMS.

Research questions

1. Is there any difference between male and female language learners regarding their level of global-mindedness?
2. Is there any relationship between female English language learners' level of proficiency and their level of global-mindedness?

Purpose of the study

The present study attempts to find the role of gender in the EFL language learners' global-mindedness. The reason behind the implementation of the study lies in the role of the global-mindedness in intercultural communication and the necessity of positive attitude towards the global partners. The second aim of the study is the investigation of the relation between the level of the proficiency and Global-mindedness.

3. Method

3.1. Participants

The current study included 182 participants who were studying English as a foreign language at different language institutes (Safiran, Shoukoh, and Kish language centers). All participants were aged between 21–34 years. The proficiency level of the participants ranged from intermediate to upper-intermediate. They all completed the consent form in order to take part in the present study. The participants were 92 female and 90 male language learners.

3.2. Instrumentation

The researchers in this research implemented the global-mindedness scale that is devised by Hett (1993). Hett (1993:143) divided the scale (consisted of 30 items) into

five dimensions, that is, Responsibility, Cultural Pluralism, Efficacy, Globalcentrism, and Interconnectedness. The items were accompanied by the 5-point Likert scale response ranging from strongly disagree to strongly agree. These multidimensional aspects for the development of the global mindedness are depicted in Table 2:

Table 2

Global Mindedness Dimensions

Responsibility	Having a personal responsibility to concern for supranational problems or even collective responsibility to improve the quality of others' life.
Cultural Pluralism	Respecting others' cultures with all diversities and accepting their values despite their incongruity with the local culture. This dimension runs on a parallel with cultural literacy. According to Schmelkes (2009), respect for the diverse cultural background of ethnic groups leads into the enrichment and cultivation of human being.
Efficacy	Holding this belief that every individual's action will be beneficial and quite remarkable for the global community
Globalcentrism	Considering the world as one unified land where one enjoys the benefit of what s/he does in a reflexive mirror. Such belief rejects any ethnocentric judgments
Interconnectedness	Having the sense of the connectedness to the people around the world. Such understanding leads into sense of global belonging and kinship among individuals with diverse cultural background.

3.3. Procedure

Data collection in the current study took 3 months to be completed. The researchers asked the respondents to carefully tick the response pattern that is too close to their views. Also, they were asked to complete the whole scale in 20 minutes. Google Docs platform was used for the ease of the final evaluation and the access to the respondents who live in different cities during the implementation of the study. The proficiency level of the participants was assessed through FCE test that identifies intermediate and upper-intermediate learners with B1 and B2 according to CEFR leveling.

3.4. Data analysis procedure

SPSS 20 was used to analyze the data both in descriptive and inferential sense. Cronbach alpha reliability of the questionnaire was evaluated to work on the appropriateness of the questionnaire in the new context ($r=.72$). Regarding the first and the second research questions, Independent samples t-test was used. The first t-test was the indicator of the relationship between gender and global-mindedness and the second t-test was used to show the potential effect of the language learners' level of proficiency on their global-mindedness.

4. Results

In the present study, the first research question is designed to indicate whether male and female language learners have different levels of global-mindedness or not. Table 2 and 3 show the Mean and Standard deviation of both groups in descriptive sense and indicate whether there are statistically significant difference between male and female language learners regarding their level of global-mindedness.

Table 3

Descriptive Statistics: Gender and Global-mindedness

VAR00001		Statistic	Bootstrap ^a				
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
					Lower	Upper	
VAR00002	Female	N	92				
		Mean	104.7717	.0528	1.7506	101.2265	108.2391
		Std. Deviation	17.39275	-.11630	1.26210	14.78223	19.74046
		Std. Error Mean	1.81332				
	Male	N	90				
		Mean	98.1333	-.0213	2.0060	94.1810	101.8934
		Std. Deviation	19.08479	-.16753	1.78066	15.50156	22.55450
		Std. Error Mean	2.01171				

As table 2 indicates, mean and stand deviation of the female participants' GM is 104.77 and SD=17.39 and that of male participants' is 98.13 and SD=19.08. This information shows that female participants had higher level of global mindedness. However, it is not clear whether this difference is in the margin of significance or not.

Table 4

Independent Sample T-Test for Gender and Global-mindedness

		Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
	Equal variances assumed	.002	.963	2.454	180	.015	6.63841	2.70557
	Equal variances not assumed			2.451	177.66	.015	6.63841	2.70834

As table 3 shows, there is significant difference between male and female language learners regarding their level of global-mindedness ($t(180) = 2.45, P = .015$). The second research question, which dealt with the relationship between the level of proficiency and global-mindedness, is addressed in Table 4 and 5:

Table 5

Descriptive Statistics: Global mindedness and Level of Proficiency

VAR00001		Statistic	Bootstrap ^a				
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
					Lower	Upper	
VAR00002	Upper	N	43				
		Mean	107.4884	.1032	2.4198	102.8098	112.2363
		Std. Deviation	16.19578	-.27900	1.76500	12.47941	19.44794
		Std. Error Mean	2.46983				
	Inter	N	49				
		Mean	102.3878	-.1030	2.5615	97.4551	107.5456
		Std. Deviation	18.20922	-.28331	1.65119	14.58128	21.09319
		Std. Error Mean	2.60132				

Table 4 shows the mean of both intermediate (M=102.38) and upper-intermediate students (M=107.48). Based on this data, this is evident that the level of global-mindedness was higher for upper-intermediate students. The next table (Table 5) shows whether this difference is in the margin of significance or not.

Table 6

Independent Sample T-Test for Global mindedness and Level of Proficiency

Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
	Equal variances assumed	1.276	.262	1.411	90	.162	5.10062	3.61475
	Equal variances not assumed			1.422	89.990	.158	5.10062	3.58705

As table 5 shows, there is no significant difference between intermediate and upper-intermediate students regarding their level of global-mindedness ((t (90) =1.41, P =.162).

5. Discussion

Global-mindedness works hand in hand with intercultural communication. The degree to which one is successful in intercultural and international communication depends on his/her awareness of the target culture features and, mostly, the attitude s/he has regarding the target community. As Hett (1993) stated, globally-minded students are more connected to the global community and, also, they express their concern about the global problems rather than the local ones. Thus, this can be implied that globally-minded students are less ethnocentric. Hill (2007) considered

international-mindedness the curiosity that people have towards the target culture. This curiosity may be related to the concept of cultural intelligence that has been proposed by Earley and Ang(2003). Cultural intelligence may be regarded as the predisposition people have towards the new cultural features of the target culture. However, this concept does not satiate researchers to confront with the new contextual features. Thus, global-mindedness is in vogue to compensate the dynamic sense of culture.

Regarding the first research question, the result of the study shows that female language learners enjoyed the higher level of global-mindedness ($t(180) = 2.45$, $P = .015$). This result shows that female language learners are more concerned with the global community and its problems and features. In a general sense, Wardhaugh (1992) discussed the role of gender in the pattern of communication. Also, Lakoff (1973) emphasized the role of gender in the channels through which people use language to serve the social and cultural purposes. There are few studies that deal with the role of gender in the level of global-mindedness. In this regard, Gillian (1995) in her study concluded that female learners have higher level of global-mindedness. Per contra, Duckworth et al. (2005) did not find the significant difference between male and female teachers regarding their level of global mindedness. Although the present study supports Gillian's study, this is necessary to conduct more studies to discover the role of gender in different contexts.

The result of the study regarding the second research question shows that there is no significant difference between intermediate and upper-intermediate students with regard to their level of global-mindedness ($t(90) = 1.41$, $P = .162$). Johnson, Lenartowicz, and Apud, S. (2006) stated, level of proficiency plays a significant role in intercultural communication. In the study conducted by Kehl and Morris (2007), longer exposure to the target culture influenced the level of global-mindedness. This exposure to the foreign culture may be quite different from the one students receive in their own country but this shows that through the appropriate exposure the higher level of global-mindedness is achievable.

6. Conclusions and implications

This research was conducted to determine the role of gender and level of proficiency in English language in the level of global mindedness. The relation between gender and global-mindedness is a far cry from the relation between the level of proficiency and global-mindedness because gender is in the identity of the language learners but level of proficiency is related to the environmental forces. Therefore, the present study brought both the role of identity and the environmental factors into focus. Based on the results of the study, gender influenced the level of global-mindedness but level of proficiency does not necessarily have the same impact on the language learners. The result of the study may shed light on the concept of the educationability of features of intercultural communication. In other words, global-mindedness as one of the features of the intercultural communication may not be achievable by simple instruction even over the long period of time.

References

1. Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *Sociocultural competence in language learning and teaching: Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg, France: Council of Europe.
2. Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65–79.
3. DeMello, M. A. (2011). *The impact of study tours in developing global-mindedness among PK-12 educators in Southeastern Massachusetts* (Doctoral dissertation, Northeastern University, Boston)
4. Duckworth, R. L., Levy, L. W., & Levy, J. (2005). Present and future teachers of the world's children How internationally-minded are they?. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 279–311.
5. Earley, P. C. and Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: An Analysis of Individual Interactions Across Cultures*. Palo Alto (CA): Stanford University Press.
6. Fantini, A. E. (2009), Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In Deardorff, D. K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks (CA): Sage, 456–476.
7. FitzGerald, H. (2003). *How Different Are We? Spoken Discourse in Intercultural Communication*. Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters Ltd.
8. Gaudelli, W. (2003). *World class: Teaching and learning in global times*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
9. Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity.
10. Gillian, K. J. (1995). *A measure of global-mindedness at the University of Northern Colorado: An assessment of students, faculty, and administrators* (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado, 1995). *Dissertation Abstracts International*, 5,08.
11. Hett, E. J. (1993). *The development of an instrument to measure global-mindedness* (Doctoral dissertation, University of San Diego).
12. Hill, I. (2007). International education as developed by the International Baccalaureate Organization. *The SAGE handbook of research in international education*, 25–37.
13. Johnson, J. P., Lenartowicz, T., & Apud, S. (2006). Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. *Journal of International Business Studies*, 37(4), 525–543.
14. Kehl, K., & Morris, J. (2007). Differences in global mindedness between short-term and semester-long study abroad participants at selected private universities. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15(1), 67–79.
15. Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in society*, 2(1), 45–79.
16. Muller, G. C. (2012). *Exploring characteristics of international schools that promote international-mindedness* (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).
17. Olsen, M.E., Lodwick, D.G., & Dunlap, R.E. (1992). *Viewing the World Ecologically*. Boulder: Westview.
18. Sampson, D. L., & Smith, H. P. (1957). A scale to measure world-minded attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 45(1), 99–106.
19. Sercu, L. e.a. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. An International investigation. Clevedon–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters Ltd.
20. Smallman, S. C., & Brown, K. (2011). *Introduction to international & global studies*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
21. Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. USA: Blackwell Publishers.
22. Zhai, L., & Scheer, S. (2004). Global perspectives and attitudes toward cultural diversity among summer agriculture students at the Ohio State University. *Journal of Agricultural Education*, 45(2), 39–51.

SYNTACTIC COMPLEXITY AT THE INTERMEDIATE LEVEL IN EFL WRITING BY EARLY BALANCED BILINGUALS

Melisa Grabovac

melisa.dervisevic89@gmail.com

Stockholm University, Sweden

Oleksandr Kapranov

oleksandr.kapranov@uib.no

University of Bergen, Norway

Received June, 15, 2016; Revised June, 26, 2016; Accepted June, 30, 2016

Abstract. The present article involves an empirical psycholinguistic study aimed at examining syntactic complexity in English as a Foreign Language (EFL) by early balanced Bosnian/Swedish bilingual EFL learners. 15 early balanced bilingual Bosnian/Swedish EFL learners were recruited for the study and matched with their respective control groups of intermediate EFL learners (15 speakers of Bosnian as their first language (L1) and 15 speakers of Swedish as their L1). The experimental task involved an unprepared writing assignment in English about the most significant invention of the 20th century. The corpus of the participants' written assignments was analysed in *L2 Syntactic Complexity Analyzer* and *SPSS* software programs respectively. Data analysis involved measures of syntactical complexity. It has been found that the participants' written assignments are characterised by statistically significant number of T-units scores in comparison with the Swedish L1 monolingual controls. These findings are further presented and discussed in the article.

Keywords: *early balanced bilinguals, EFL writing skills, psycholinguistics, syntactic complexity, T-Unit.*

Анотація. У статті йдеться про емпіричне психолінгвістичне дослідження, спрямоване на вивчення синтаксичної складності в англійській мові як іноземній (EFL). 15 збалансованих двомовних боснійсько-шведських учнів EFL було відібрано для дослідження, разом з відповідними контрольними групами монолінгвів. Експеримент передбачав написання невідготовленого твору англійською мовою про найзначущі винаходи 20-го століття. Твори було проаналізовано в програмі *L2 Syntactic Complexity Analyzer* і *SPSS* відповідно. Аналіз даних уключав показники синтаксичної складності. Було встановлено, що твори збалансованих двомовних боснійсько-шведських учнів EFL характеризувала статистично значуща кількість Т-одиниць у порівнянні з контрольними групами. Ці висновки представлені та обговорені в статті.

Ключові слова: *ранні збалансовані білінгви, EFL, навички письма, психолінгвістика, синтаксична складність, T-Unit.*

1. Introduction

The present article involves an empirical psycholinguistic study which seeks to elucidate syntactic complexity in English as a Foreign Language (EFL) identified in an EFL written task produced by early balanced Bosnian/Swedish bilinguals. Following Ortega (2003), syntactic complexity in this study is understood as

variation and sophistication of forms that appear in written EFL language production. Specifically, syntactic complexity in the present research is investigated by means of identification of dependent and independent clauses in EFL writing. Presumably, syntactic complexity in EFL writing is associated with a host of variables, one of which is the level of bilingualism (Inoue 2016). Hence, this research is based upon a contention that the level of syntactic complexity in EFL writing produced by early balanced bilinguals would be quantitatively different from a control group of monolingual EFL learners.

Syntactic complexity is regarded as an important construct in EFL/ESL research involving written skills (Ahmadian & Tavakoli 2011; Alotaibi 2016; Byrnes 2009; Gaies 1979; Grodner et al. 2002; Kobayashi & Rinnert 1992; Macnamara & Conway 2014; Sotillo 2000). It is posited that syntactic complexity is associated with the growth of syntactic repertoire in the learner's development in the target language (Ortega 2003). The growth of the syntactic repertoire is thought to involve a variety of features (Gaies 1980), such as the learner's usage of multiclausal sentences exhibiting subordination and/or coordination, an increase in the number of clauses per T-unit, a varied and sophisticated usage of verb phrases, etc. (Hunt 1965; Ho-Peng 1983). Traditionally, the T-unit has been regarded as an index of syntactic complexity (Daiute 1981; Hunt 1965; Wolff 2000; Youn 2014).

The T-unit, or minimal terminable unit of language, is intended to measure the smallest word group that is considered a grammatical sentence, regardless of how it was punctuated (Hunt 1965). The T-unit is defined as "*a single main clause (or independent clause) plus whatever other subordinate clauses or non-clauses are attached to, or embedded within, that one main clause*" (Hunt 1965:93). T-units are low-level inference categories which are easily identifiable, thus providing an objective means of assessing sentence-level complexity in written texts (Sotillo 2000).

Previous research indicates that the standard measures of syntactic complexity involve number of words per T-unit, number of words per clause, clauses per T-unit, error-free T-units, the number of S(entence)-nodes per T-unit, error-free clauses, average lengths per syntactic unit, total number of subordinate clauses, total number of embedded subordinate clauses, clauses in terms of occurrences, the proportion of clauses per sentence, ratio of nodes per sentence, ratio of combined clauses per sentence (Bardovi-Harlig & Bofman 1989; Ben-Zev 1977; Byrnes 2009; Cummins 2000; Inoue 2016; Kobayashi & Rinnert 1992; Navés et al. 2003; Sotillo 2000). It should be noted that S-nodes do not take into account nontensed clauses and T-units do not consider the existence of multiple embeddings in an S-node (Bachmann et al. 1988:145; Dekydtspotter & Renaud 2014; Wolfe-Quintero et al. 1998). Despite these shortcomings, the measures of syntactic complexity are thought to be practical means of normative comparison across samples, populations and contexts (Ortega 2003:493), including child language acquisition, language impairment, language and aging, second language acquisition and EFL respectively (Yau & Belanger 1984). In EFL studies involving writing, the above-mentioned measures of syntactic complexity can be employed in conjunction with measures of syntactic variety, e.g.

the total number of different grammatical verb forms, such as tense and modality respectively (Ahmadian & Tavakoli 2011).

It is suggested that syntactic complexity in EFL writing appears to interact with the use of cognitive strategies the learner employs (Kobayashi & Rinnert 1992). Psycholinguistic research indicates that cognitive strategies in several domain-specific areas are affected by bilingualism (Bialystok et al. 2003; Bialystok 1988; Molnar 2011). Current literature is suggestive of a contention that bilinguals may have an advantage over monolinguals in language acquisition and in language production respectively (Bialystok et al. 2003; Navés et al. 2003). In particular, research indicates that early balanced bilinguals enjoy positive outcomes in the additional language acquisition facilitated by the bilinguals' linguistic awareness, i.e. the bilinguals' linguistic knowledge (Bialystok 1988). Linguistic knowledge corresponds to the memory-based knowledge about a language, its syntactical and lexical composition. It is suggested that the bilingual's linguistic awareness may lead to certain advantages attributed to the previously learnt languages (Bialystok et al. 2003). Presumably, these advantages involve the bilinguals' awareness of formal linguistic features of language in general, and syntactic features in particular, the ability to reflect upon these features and their usage, the ability to intentionally monitor, plan and self-assess the effectiveness of linguistic processing (Bialystok et al. 2003; Norbert 2012).

An early balanced bilingual's language learning is evocative of the observation that those learners who experience early exposure to an additional language ultimately surpass those learners who started their exposure as adults, in both pronunciation and syntax (Navés et al. 2003). However, the positive effects of bilingualism are inconclusive, since they have not been confirmed across various groups of bilinguals, in particular additive and subtractive bilinguals (Cenoz 1998; Cenoz & Valencia 1992). Whilst additive bilingualism implies no loss of an L1, i.e. the L1 is robustly used in socio-communicative contexts, subtractive bilinguals suffer from the loss of L1 skills due to the pressure to replace the socially non-dominant L1, (Lambert 1974). Slavoff and Johnson (1995) demonstrate that subtractive bilinguals exhibit no differences concerning initial morphosyntactic intuition. Given the inconclusiveness of empirical evidence, it can be assumed that syntactic complexity in EFL tasks executed by bilinguals will be in contrast with the EFL task execution by monolinguals. It remains to be investigated whether or not early balanced bilinguals would exhibit advantages in syntactic complexity over monolingual learners. To address this assumption, an empirical psycholinguistic experiment was conducted with early balanced Bosnian/Swedish bilingual EFL learners and contrasted with two groups of monolingual EFL learners. The experiment and its findings are further described in this article.

2. Hypothesis

Based upon previous research (Weissberg 2000), it was assumed that syntactic complexity would be robustly reflected in EFL writing tasks. Following previous research findings (Bialystok et al. 2003; Grosjean 2008; Herdina & Jessner 2000), it

was hypothesised that syntactic complexity in EFL writing tasks executed by early balanced bilinguals would be in contrast with syntactic complexity identified in the EFL writing tasks by their respective monolingual controls. Presumably, the contrast would be evident from measures of syntactic complexity involving T-Units and other associated variables. Arguably, the contrast in syntactic complexity would be associated with a contrast in lexical data identified in EFL writing tasks. Following the hypothesis, the main research questions were formulated as followed: i) Would early balanced Bosnian/Swedish bilinguals exhibit superior T-Unit values in their unprepared writing in the English language compared with their respective control groups? ii) Would early balanced Bosnian/Swedish bilinguals exhibit a contrast in their self-assessment of EFL skills in conjunction with the syntactic complexity data compared with their respective control groups?

3. Participants

15 early balanced Bosnian/Swedish bilingual participants were recruited for the study in Stockholm. The participants' mean age was 16 y.o. at the time of the experiment. The participants identified themselves as early balanced Bosnian/Swedish bilinguals, being equally proficient in both Bosnian¹ and Swedish respectively. The participants were secondary school students with the Swedish language as their medium of instruction. The participants had two classes of English per week. The participants were age-matched with the respective control groups. The first control group consisted of 15 Swedish L1 speakers who were intermediate-advanced EFL learners. Those controls resided in Stockholm, Sweden and were secondary school students whose language of instruction was Swedish. Those controls had two classes of English per week. The second control group involved 15 Bosnian L1 speakers who were intermediate-advanced EFL learners from Mostar, Bosnia-Herzegovina and were secondary school students with Bosnian as their language of instruction. Those controls were reported to have two classes of English per week. All the participants and their respective controls reported English to be their foreign language.

4. Procedure

The participants and their respective controls were accessed at their respective EFL classes by research assistants, one in Stockholm (Sweden) and another in Mostar (Bosnia-Herzegovina). First, the participants and their respective controls were asked to fill a questionnaire pertaining to their socio-linguistic background (e.g., age, gender, L1, L2, approximate amount of exposure to EFL, etc.) and rate their EFL proficiency on the Likert's scale. Second, the participants and their respective control groups were instructed to write an unprepared essay in English titled "*The most significant invention of the 21st century is...*".

5. Data analysis

The participants' and their respective controls' written data were analysed in software programs *L2 Syntactical Complexity Analyzer* (Xiaofei 2010) and in *SPSS*

respectively. The automatic segmentation into T-units, clauses, etc. by *L2 Syntactical Complexity Analyzer* (Xiaofei 2010) was manually checked by two linguists following the guidelines developed in Ortega et al. (2003).

6. Results and discussion

The application of the algorithm *L2 Syntactical Complexity Analyzer* (Xiaofei 2010) to the corpus of essays yielded the descriptive statistics summarised in Table 1 below:

Table 1

Descriptive Statistics Involving the Participants' and the Control Groups' Syntactic Performance in the Experimental Task

Measure	S/B/E	B/E	S/E
Words	M 143(STD 73)	M 106 (STD 41)	M 65 (STD 40)
Sentences	M 9 (STD 4,4)	M 8 (STD 3)	M 4 (STD 2)
VP	M 20 (STD 10)	M 16 (STD 6,6)	M 9 (STD 5)
Complex Nominal	M 16 (STD 8)	M 13 (STD 7)	M 7 (STD 4)
Complex Nominal/T-Unit	M 2 (STD 0,8)	M 1,3 (STD 0,5)	M 1,7 (STD 0,6)
Coordinate Phrase/Clause	M 0,9 (STD 0)	M 0,2 (STD 0,1)	M 0,1 (STD 0,2)
Clauses	M 16,7 (STD 9)	M 13 (STD 5,3)	M 7 (STD 4,5)
T-Units	M 9,6 (STD 5)	M 9,6 (STD 4)	M 4,6 (STD 2,4)
Dependent clauses	M 7 (STD 4)	M 3 (STD 2,3)	M 3 (STD 2)
Complex T-Units	M 4,6 (STD 3)	M 2 (STD 1,3)	M 2 (STD 1,7)
Coordinate phrases	M 3 (STD 1,4)	M 2 (STD 1,4)	M 1 (STD 1,3)
MLS	M 16,7 (STD 4)	M 13,9 (STD 3,5)	M 15 (STD 5)
ML T-Units	M 15,7 (STD 4)	M 11,5(STD 2,7)	M 14 (STD 3,5)
ML Clause	M 8,8 (1,6 STD)	M 8 (STD 1,5)	M 9 (STD 2,8)
Clause per sentence	M 1,8 (0,2 STD)	M 1,6 (STD 0,4)	M 2 (STD 0,4)
VP/T-Unit	M 4 (STD 0,4)	M 1,7 (STD 0,4)	M 2 (STD 0,5)
Clause/T-Unit	M 1,8 (STD 0,2)	M 2 (STD 0,3)	M 1 (STD 0,5)
Dependent Clause/Clause	M 0,4 (STD 0,7)	M 0,2 (STD 0,1)	M 0,3 (STD 0,1)
Dependent Clause/T-Unit	M 0,8 (0,2 STD)	M 0,3 (STD 0,2)	M 0,6 (STD 0,4)
T-Unit/Sentence	M 1 (0,1 STD)	M 1,2 (STD 0,2)	M 1 (STD 0,2)

Explanation of the abbreviations in Table 1: S/B/E = early balanced Bosnian/Swedish bilinguals who participated in the study, participants; B/E = Bosnian L1 monolingual control group in Bosnia; S/E = Swedish monolingual L1 control group in Sweden; VP = verb phrase; MLS = mean length of the sentence; ML = mean length; VP/T-Unit = verb phrase per T-Unit

The subsequent analysis of those statistics in *SPSS* yielded measures of statistical significance. Paired t-tests revealed statistical significance in contrasting i) T-units of the participants' with their respective Swedish L1 controls: $p = 0.0024$, $t = 3.34$, $df = 28$, standard error of difference = 1.5. ii) MLT (Mean Length of T-units) of the participants' with their respective Bosnian L1 controls: $p = 0.0051$, $t = 3.0354$, $df = 28$, standard error of difference = 1.340; iii) MLT (Mean Length of T-units) of the participants' with their respective Swedish L1 controls: $p = 0.0141$, $t = 2.6192$, $df = 28$, standard error of difference = 0.178; iv) Clause

per T-Unit of the participants' with their Swedish L1 controls: $p = 0.0011$, $t = 3.6299$, $df = 28$, standard error of difference = 0.147.

The participants' and the respective control groups' self-assessment of their EFL skills involving listening, speaking and writing were computed in *SPSS* and presented in Table 2:

Table 2

Self-assessment of the participants' and the control groups' EFL skills on the Likert scale

Participants/Controls	EFL listening	EFL speaking	EFL writing
S/B/E	M 32 (STD 2)	M 30 (STD 3)	M 30 (STD 2)
B/E	M 27 (STD 4)	M 26 (STD 4)	M 14 (STD 2)
S/E	M 28 (STD 5)	M 27 (STD 6)	M 10 (STD 3)

It has been assumed in the hypothesis that early balanced bilinguals would have an advantage in acquisition of additional languages and that they would produce texts of higher syntactic complexity. Specifically, syntactic complexity would involve higher T-unit values compared with the analogous values of the monolingual groups. Data analysis indicates that the participants outperformed the control groups on the following measures: M T-Units, M Length of T-Units, and the number of clauses per T-Unit. These findings can be taken to indicate that early balanced bilingualism offers certain advantages in syntactic complexity. The results of the present data analysis seem to support a contention that T-Unit is a robust means of measuring overall syntactic complexity of writing samples, and as such, T-Units are indicative of the language learners' syntactic maturity (Shaw & Liu 1998).

Following previous research literature (Iwashita et al. 2008), it should be noted that in the present data set, syntactic complexity is particularly evident from the participants' increased use of the number of clauses per T-unit, i.e. the T-unit complexity ratio, the ratio of dependent clauses to the total number of clauses, the number of verb phrases and the mean length of T-Units. However, these findings should be taken with caution, since, for instance, Shaw & Liu (1998) indicate that syntactic complexity is associated with the decrease of the total number of verb phrases and the increase in nominalisation. Nevertheless, the present results seem to support the contention that the average length of the T-unit correlates closely with the maturity of a writer, i.e. the more proficient students write fewer and longer T-units in their compositions than the less proficient students (Hunt 1970).

In the present corpus of EFL essays, the participants' writing is characterised by an increased number of verb phrases (M 20, STD 10) compared with both the control groups, e.g. M 16 (STD 6,6) by the control group from Bosnia and M 9 (STD 5) by the control group comprised of Swedish L1 monolinguals. The participants' EFL writing exhibits the presence of nominalization, which is evident from the mean number of complex nominals and the ratio of complex nominals per T-Unit.

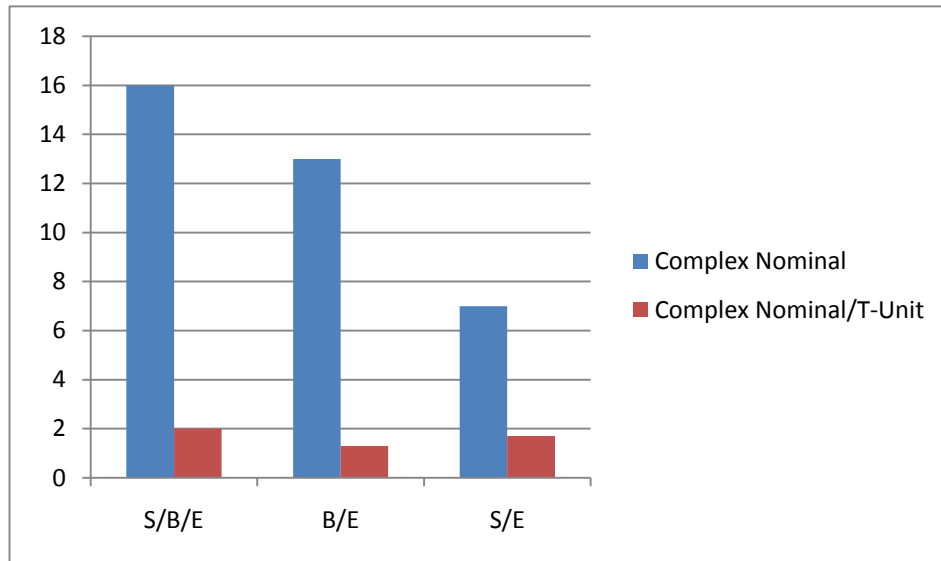


Fig. 1. *Nominalisation across the groups*

Whilst the measures of complex nominals and the ratio of complex nominal per T-Unit are not statistically significant, it is observed in Figure 1 above that the participants exhibit a tendency to outperform the two control groups in terms of nominalisation. In concert with the studies by Wolfe-Quintero et al. (1998) and Iwashita et al. (2001), this measure is deemed to capture grammatical complexity. It has been assumed in the hypothesis that early balanced bilinguals would exhibit a contrast in their self-assessment of EFL skills in conjunction with the syntactic complexity data compared with their respective control groups. The results of the questionnaire involving the participants' and the controls' self-assessment of the EFL skills appear to support the hypothesis.

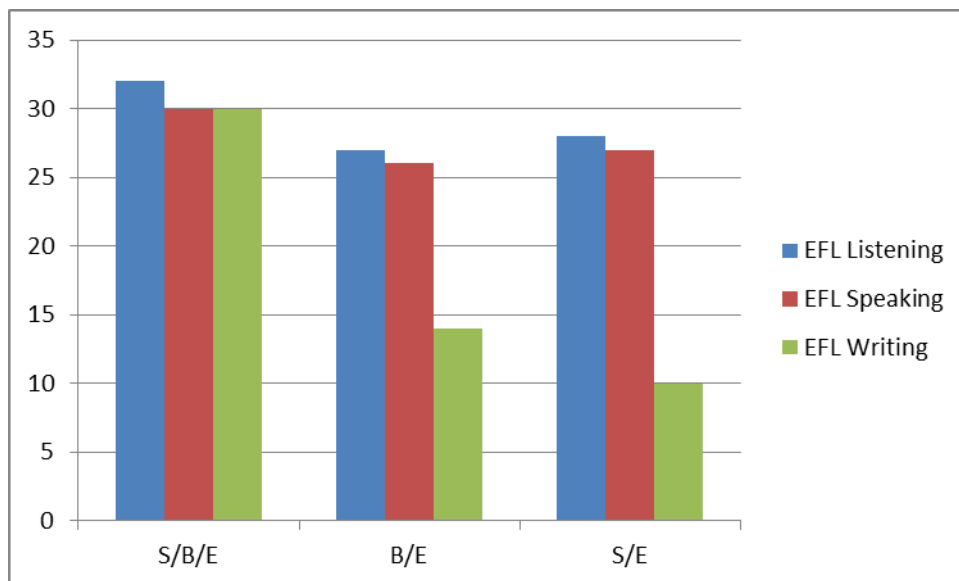


Fig. 2. *The participants' and the controls' self-assessment of the EFL skills on the Likert scale*

As evident from Figure 2 above, the participants self-assess their EFL writing skills higher in comparison with both the control groups. These findings are specifically noteworthy within the context of the T-units scores exhibited by the participants (M 9,6; STD 5) and the control group of Bosnian L1 monolingual EFL learners (M 9,6; STD 4). It is observed from the self-assessment data that the participants and the control group of Bosnian L1 monolingual EFL learners tend to evaluate their EFL writing skills higher in comparison with the control group comprised of Swedish L1 monolinguals. Whilst the Swedish L1 monolingual controls have produced less T-Units in their EFL writing task (M 4,6; STD 2,4), their self-assessment of the EFL writing skills appears to be lower than both the participants' and Bosnian L1 monolinguals' self-assessment. A possible explanation of the difference in self-assessment can be provided by the examination of multiple variables which are involved in the early bilinguals' acquisition of their additional language (Kapranov 2013; 2015). However, it is beyond the scope of the present article to offer a plausible explanation of these variables and to shed light on whether or not there is a correlation between a higher self-assessment of the EFL writing skills and the actual higher number of T-Units in a piece of the EFL writing.

7. Conclusions

The participants in the present study have exhibited significantly higher results in the EFL writing task compared with the control groups. Specifically, paired t-tests have revealed statistical significance in contrasting i) T-units of the participants' with their respective Swedish L1 controls; ii) Mean Length of T-units of the participants' with their respective Bosnian L1 controls; iii) Mean Length of T-units of the participants' with their respective Swedish L1 controls; iv) Clause per T-Unit of the participants' with their Swedish L1 controls. These findings are suggestive of the bilinguals' advantage in the study of a foreign language, in particular EFL. Additionally, it has been found that the early balanced participants in this study appear to self-assess their EFL writing skills higher on the Likert scale in comparison with the control groups. It is assumed that further empirical studies will elucidate whether or not there is a correlation between a higher self-assessment of the EFL writing skills and the actual higher number of T-Units in EFL written tasks executed by the early balanced bilingual EFL learners.

References

1. Ahmadian, M. J., & Tavakoli, M. (2011). The effects of simultaneous use of careful online planning and task repetition on accuracy, complexity, and fluency in EFL learners' oral production. *Language Teaching Research*, 15(1), 35-59.
2. Alotaibi, A. M. (2016). Examining the Learnability of English Relative Clauses: Evidence from Kuwaiti EFL Learners. *English Language Teaching*, 9(2), 57.
3. Bardovi-Harlig, K., & Bofman, T. (1989). Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(01), 17-34.
4. Byrnes, H. (2009). Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor. *Linguistics and Education*, 20(1), 50-66.

5. Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48(3), 1009–1018.
6. Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560–567.
7. Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M.M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27–44.
8. Cenoz, J. (1998). *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Clevedon, England Multilingual Matters
9. Cenoz, J. & Valencia, J. (1992). The role of bilingualism in foreign language acquisition: Learning English in the Basque country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*
10. Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters
11. Daiute, C.A. (1981). Psycholinguistic Foundations of the Writing Process. *Research in the Teaching of English*, 15, 1, 5–22
12. Dekydtspotter, L., & Renaud, C. (2014). On second language processing and grammatical development: The parser in second language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(2), 131–165.
13. Gaies, S. J. (1979). Linguistic input in formal second language learning: The issues of syntactic gradation and readability in ESL materials. *TESOL quarterly*, 41–50.
14. Gaies, S. J. (1980). T-unit analysis in second language research: Applications, problems and limitations. *TESOL quarterly*, 53–60.
15. Grodner, D., Gibson, E., & Tunstall, S. (2002). Syntactic complexity in ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 46(2), 267–295.
16. Grosjean, F. (2008). Studying Bilinguals. *Journal of linguistics*, 45, 3, 715–719.
17. Herdina, P., & Jessner U. (2000). The dynamics of third language acquisition. In J. Cenoz and U. Jessner (eds) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, (pp. 84–98). Clevedon: Multilingual Matters.
18. Ho-Peng, L. (1983). Using T-unit measures to assess writing proficiency of university ESL students. *RELC Journal*, 14(2), 35–43.
19. Hunt, K. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. *NCTE Research report*, 3. Champaign, IL.
20. Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the society for research in child development*, 35(1), iii–67.
21. Inoue, C. (2016). A comparative study of the variables used to measure syntactic complexity and accuracy in task-based research. *The Language Learning Journal*, 1–19.
22. Iwashita, N. (2006). Syntactic complexity measures and their relation to oral proficiency in Japanese as a foreign language. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 3(2), 151–169.
23. Kapranov, O. (2015). Self-Evaluation of Speech Fluency in English as a Second Language by Korean Exchange Students Studying in Sweden. In L. Szymanski & M. Kuczynski (eds.) *Language, Thought and Education: Exploring Networks*. (pp. 61–77). Zielona Gora: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogorskiego.
24. Kapranov, O. (2013). Beginner Students' Speech Fluency in a Second Language Compared across Two Contexts of Acquisition. In E. Piechurska-Kuciel & E. Szymanska-Czaplak (eds.) *Language in Cognition and Affect* (pp.81-95). Berlin: Springer.
25. Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition. *Language Learning*, 42(2), 183–209.
26. Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. *Cultural factors in learning and education*. Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

27. Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing, *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(4), 474–496.
28. Macnamara, B. N., & Conway, A. R. (2014). Novel evidence in support of the bilingual advantage: Influences of task demands and experience on cognitive control and working memory. *Psychonomic bulletin & review*, 21(2), 520–525.
29. Molnár, T. (2011). Second language versus third language acquisition: A comparison of the English lexical competence of monolingual and bilingual students. *Toronto Working Papers in Linguistics*, 33(1).
30. Navés, T., Torras, M. R., & Celaya, M. L. (2003). Long-term effects of an earlier start: An analysis of EFL written production. *Eurosla yearbook*, 3(1), 103–129.
31. Norbert, F. (2012). *Bilingual competence and bilingual proficiency in child development*. Massachusetts: MIT Press.
32. Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied linguistics*, 24(4), 492–518.
33. Shaw, P., & Liu, E. T. K. (1998). What develops in the development of second-language writing?. *Applied linguistics*, 19(2), 225–254.
34. Slavoff, G.R. & Johnson, J. S. (1995). The effects of age and the rate of learning a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (1), 1–16.
35. Sotillo, S. M. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 4(1), 82–119.
36. Weissberg, B. (2000). Developmental relationships in the acquisition of English syntax: writing vs. speech. *Learning and Instruction* 10, 37–53.
37. Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S, & Kim, H-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity* Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
38. Wolff, D. (2000). *Second language writing: a few remarks on psycholinguistic and instructional issues*. Bergische Universita't Gesamthochschule Wuppertal: Wuppertal, Germany.
39. Xiaofei, L. (2010). *L2 Syntactical Complexity Analyzer*. Software program.
40. Yau, M. S., & Belanger, J. (1984). The Influence Mode on the Syntactic Complexity of EFL Students at Three Grade Levels. *TESL Canada Journal*, 2(1), 65–77.
41. Youn, S. J. (2014). Measuring syntactic complexity in L2 pragmatic production: Investigating relationships among pragmatics, grammar, and proficiency. *System*, 42, 270–287.

THE ROLE OF ASSOCIATIONS IN VOCABULARY ACQUISITION: A PSYCHOLINGUISTIC STUDY OF INDIAN ESL LEARNERS

V. Kavitha

vkavitha912@gmail.com

Dr. M.G.R. Educational and Research Institute University, India

Padmasani Kannan

thangamw@gmail.com

Dr. M.G.R. Educational and Research Institute University, India

Received April, 15, 2016; Revised May, 23, 2016; Accepted June, 1, 2016

Abstract. Learning English as a second language is an area of study which demands persistent research, probing and application of the findings. In India, English language is a part of everyday life, and the exposure to English vocabulary comes through a multitude of sources which include media, game applications and social networking among others. In many instances, even complicated and less frequent words are made familiar by these sources. However, the learners of ESL struggle for a good choice of words when they are in a situation to use the language. This has led the researcher to question how the process of vocabulary acquisition happens and how the acquired words are organised and stored. The current research is a psycholinguistic analysis of the way words are organised and associated with each other in the mental lexicon of the learners. The researcher attempts to study the role and impact of associations in vocabulary acquisition through an experimental study. The participants of the study are 120 Indian ESL learners enrolled for an undergraduate programme. They were tested with two methods of teaching vocabulary, namely the word definition method and semantic cluster method. The outcome of the study is discussed in the research paper.

Keywords: *vocabulary acquisition; psycholinguistics; mental lexicon; associations; semantic networks.*

Кавітга, В., Каннан Падмасані. Роль асоціацій в опануванні лексики: психолінгвістичне дослідження індійських студентів, які вивчають англійську як другу мову.

Анотація. Вивчення англійської мови як другої мови є сферою дослідження, яка вимагає наполегливості, перевірки й прикладне застосування одержаних результатів. В Індії англійська мова є частиною повсякденного життя, тому частина англійської лексики має безліч джерел, які включають у себе засоби масової інформації, ігрові додатки та соціальні мережі. У багатьох випадках навіть складні та менш поширені слова стають загальновідомими завдяки вищезгаданим джерелам. Проте студенти, які вивчають англійську як другу мову стикаються з проблемою вибору правильної лексики під час конкретної мовленнєвої ситуації. Це зумовило мету цієї статті – з'ясувати, яким чином відбувається процес відбору лексики і як набуті слова організуються та засвоюються. Це дослідження присвячене психолінгвістичному аналізу, а саме: як слова організовані й пов'язані одне з одним в ментальному лексиконі студентів. Автори роблять спробу вивчити роль і вплив асоціацій на формування словникового запасу шляхом експерименту. Учасниками дослідження були 120 індійських студентів бакалаврату, які вивчають

англійську як другу мову. Студентів тестували за допомогою двох методів викладання лексики, а саме методу визначення слова і методу семантичного кластера. Результати дослідження подано в цій науковій праці.

Ключові слова: опанування лексики, психолінгвістика, ментальний лексикон, асоціації, семантичні мережі.

1. Introduction

Vocabulary learning is an integral part of language learning. Singleton (1999), in a book on Mental Lexicon, says, "...the major challenge of learning and using a language – whether as L1 or L2- lies not in the area of broad syntactic principles but in the nitty-gritty of the lexicon". It still remains a challenge in language learning, especially when it comes to second language vocabulary acquisition. The process becomes even more layered and complicated in adult learners of a second language. The experience of having already learnt a language is both a help and hindrance for learning a second language as an adult. Added to this is increased self-awareness, fear of being mocked, and other psychological barriers.

In India, where the language has been given the status of second language, teaching and learning of English is a process that is continuously researched upon and improvised to meet the needs and changes of time. In the present day scenario, the L2 learners of English in India come across and assimilate English vocabulary from multitude of sources other than the classroom training. This makes vocabulary acquisition a more complicated phenomenon. The learners are exposed to English vocabulary in different forms through new technology, science, social media, mass media, international sports, and so on.

The spread of English in India is so deep that the language has undergone the 'process of nativisation' (Saghal, 1991) and has assimilated characteristic features of the land, culture and different religions. The extensive functions and deep rooting of English has given rise to many varieties and genres of spoken and written English for expressing different social, cultural and religious situations. In fact, British English has become a minority in comparison with Indian English (Crystal, 1988). On the contrary, in a language classroom, it can be observed that the students struggle even to compose a letter or articulate their problems properly. In some areas like day to day communication and expressing their feelings they seriously lack good choice of words. But surprisingly, they are familiar with a handsome number of words, inspite of their less frequent usage in day to day conversations. They are familiar with words and concepts like 'colosseum', 'barbarian', 'grenade', 'aerobatics', 'genie', 'regiment', 'pixel' and a number of other words learnt through mobile technology and games. They are able to understand the concepts and contents in social networks.

This paradoxical language situation gives rise to a few questions,

- How is vocabulary acquired and stored?
- How can the acquired words be stored and recollected efficiently?

The search for answers to these questions leads us to the study of the cognitive processes behind the vocabulary acquisition. The theories of psycholinguistics render a profound insight into the language learning process.

2. Literature review

The perspective of Psycholinguistics for vocabulary acquisition and the psycholinguistic theories that explain the acquisition and storage process have contributed a lot to the understanding of the vocabulary acquisition process. According to Schmitt (2010), “Psycholinguistics is the study of the cognitive process that supports the acquisition and use of language”. Psycholinguists explain vocabulary in terms of Mental Lexicon, a metaphor that gives the closest possible picture of the structure of human vocabulary. In the Mental Lexicon, according to the psycholinguists and their findings, the words are stored in networks and not in the form of lists like in a dictionary. These networks are made of associations connecting the words by their phonological similarities, orthographic similarities and different types of semantic connections. Aitchison(1987) visualises the network of words as ‘giant multi-dimensional cobweb’. Carter (1992) reinforces the idea by saying that “... words do not exist in isolation: their meanings are defined through sense relations they have with other words.” These networks keep changing their structure and size with a person’s changing vocabulary knowledge. The associations the words make with each other characterise the storage and usage of the word. At initial stages of exposure in a child, the association between words are mainly based on their phonological similarities (Aitchison, 1987). As they grow, they associate the words by their semantic affinities. However, in Second language learners, there is a more common type of association found and classified as ‘encyclopaedic associations’ (Fitzpatrick, 2006;Meara, 2009). They are the types of associations in which the learner connects a word to one particular experience in which they encounter the word. The word knowledge is limited to the particular context and the richness of meaning remains unexplored. A native-like proficiency is achieved when a word is associated and networked with more number of words with close semantic affinities like synonymy. Researches have proved that with increasing proficiency level, learners shift towards these types of associations. The learners move from making phonological associations to semantic associations (Aitchison, 1987), reaching a higher level of proficiency when they associate a word with stronger semantic counterparts like synonyms and coordinates (Ervin, 1961; Aitchison, 1987; Schmitt, 2000; Meara, 2009).

This understanding of the association of words in the lexical networks has given rise to a wealth of research aimed at understanding the nature of the networks and exploiting the knowledge for improving the vocabulary teaching methods. The very common Word Association Test with its long history has been one useful technique to get a closer insight into the Mental Lexicon and the lexical networks (Schmitt, 2000).In the beginning stages, the associations were studied through Word Association tests by psychologists to understand the general behavior (e.g., Galton, 1879; Jung, 1910, cited in Meara, 2009) and to study behavioral abnormalities (e.g.,

Sommer, 1901; Kent and Rosanoff, 1910, cited in Meara, 2009). Gradually the study of the associational behavior made its way into the study of L1 and L2 vocabulary acquisition process with the incessant research works of experts like Lambert, Klaus Riegel and Ervin.

The implications of the research on associations and semantic networks have been used for vocabulary teaching. Norbert Schmitt (2000) recommends ‘associating words with their coordinates’ and using ‘semantic maps’ as a memory technique in vocabulary teaching. He says that semantic grouping is “an important way to aiding recall and people seem to organise words into groups naturally without prompting” (p. 37). Paul Nation (2013) suggests that knowing a sensible number of associations for a word like synonyms, opposites or coordinates “helps understand the full meaning of the word and helps recall the word form or its meaning in its appropriate context” (p.136). He proposes that knowing a list of ‘associations’ as one of the aspects of ‘knowing’ a word (p. 79).

The review of the studies that has been done so far suggests that strong semantic associations play a very important role in efficient learning, storage and recall of vocabulary. To test this assumption formed, an experimental study was conducted and the results were analysed.

3. Methods

3.1. Participants of the study

The participants of the study were 120 tertiary level learners enrolled in Bachelor’s Degree programme in commerce. The learners were divided into two sections by the institution, evenly distributing them in terms of proficiency level and gender to maintain evenness in the quality of the classes. The participants were believed to have the basic training in English since they had to mandatorily take up English as a subject in their Higher Secondary Schooling (HSC) and score a minimum of 40% to get admitted into the undergraduate degree programme. The researcher has taken up the two evenly distributed groups of learners as two groups of participants for the experimental study.

3.2. Tools for the study

The research material for the study was a list of 20 words chosen from a prose piece titled “To Know When to say ‘It’s None of Your Business’” written by Mark McCormack in the text “Textures in English” prescribed by the University of Madras. Since it can be safely assumed that the material in the text prescribed is relevant and suitable for learning, the prose piece in the text was chosen for study. The content of the prose work is based on the professional setup of a corporate office and the behaviour of the people working in the office.

For group 1 (henceforth called Word Definition (WD) Group), the words were explained in the context of the prose piece. After the completion of the prose, the words were extracted and explained again with their definitions. The participants were asked to write down the list of words with their definitions.

For group 2 (henceforth called Semantic Association (SA) Group), the selected words were explained in the context of the lesson. After the completion of the prose, the words were grouped based on their close semantic relationships and taught as four clusters (Figure 1). The list of 20 words were grouped under four categories namely, 'positive attributes', 'negative attributes', 'roles in office' and 'pay'. The similarities and differences between the words within the groups were also explained.

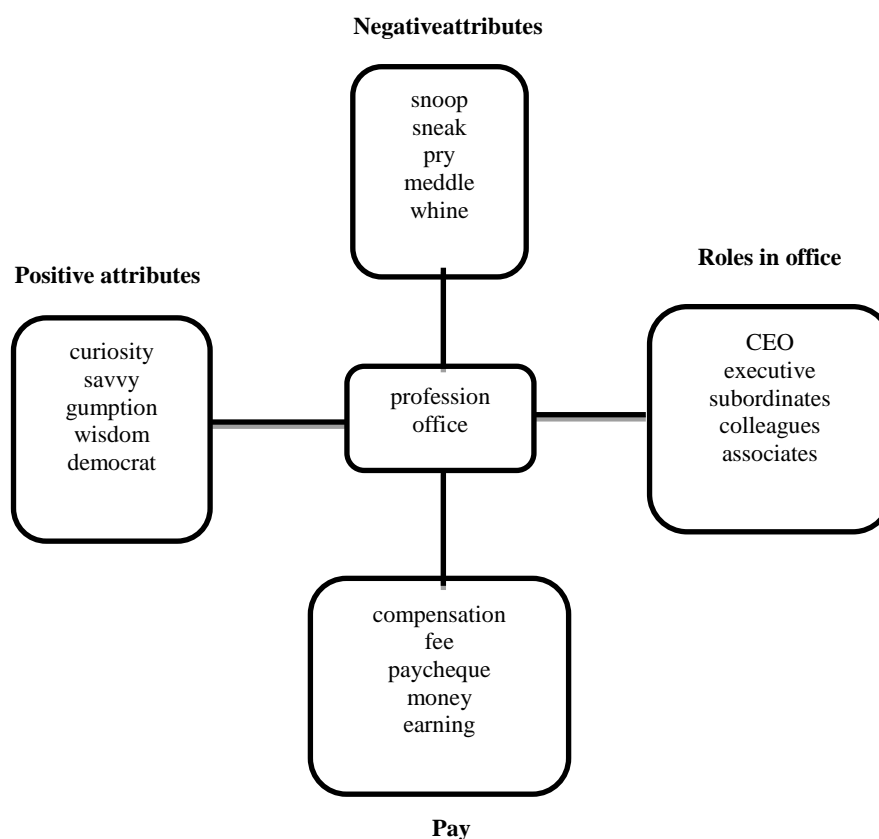


Fig. 1. *The semantic groups*

After three weeks, the learners of both the groups were asked to recollect as many words as possible from the prose. They were not given prior intimation about the task. The chosen words were identified, counted and compared for result analysis.

4. The study

The words recollected by each participant were analysed and the words they had recollected from the list were noted down and counted. A comparative table (Table 1) was made with the number of words that was recollected (in percentage) and the number of participants from each group. The results of the two groups were compared. The data collected from the samples were then statistically tested using ANOVA (Analysis of Variance) for the significance level of the difference between the groups.

Table 1

Numerical results of the two groups

Words recollected	Word Definition Group (Number of participants)		Semantic Cluster Group (Number of participants)	
	Number	Percentage	Number	Percentage
85% and above	0	0	2	3.3
70% and above	0	0	08	13.3
55% and above	4	6.7	17	28.3
45% and above	11	18.3	28	46.7

Source: Computed from primary data.

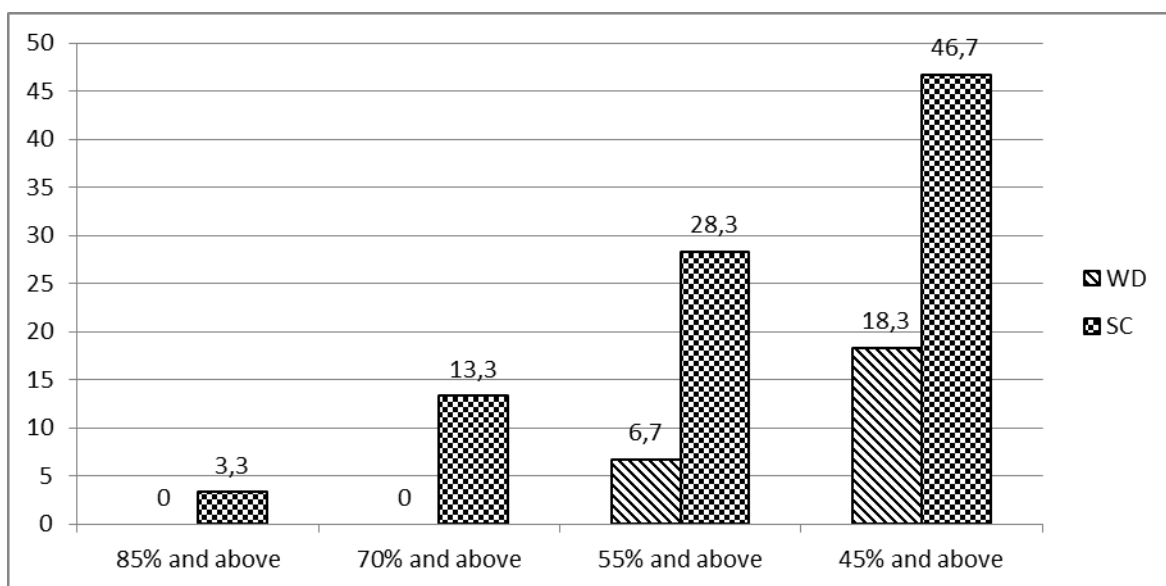


Fig. 2. Graphical representation of the results

The results (Table 1 and Figure 2) clearly indicate that the associations certainly have an impact over the learning process. There is a positive sign of better retention and recollection when the words learnt with semantically associated words. Even after the words were explained in context and with word definitions, only about 18 % of the participants were able to recollect more than 45% of the words. Whereas in the semantic grouping method, number of the participants who could recollect 45% and above is more than double (46.7%).

However, to verify if the difference is significant, a simple statistical test namely ANOVA test was applied to compare the total number of words recollected by each group. A null hypothesis was framed for the statistical analysis.

Null Hypothesis (H_0): There is no significant difference between the recollection capacity of the Semantic Cluster Group and the Word Definition Group

Table 2

The ANOVA Test

Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
220.861	10	22.086	3.962	.001
551.722	49	11.260		
772.583	59			

Source: Computed from primary data.

* Significant at five percent level (p value ≤ 0.05)

As can be seen from the result of the test (Table 2), the calculated F value is (3.962) is higher than the table value of 5 % level of significance. This proves the null hypothesis rejected and it is concluded that there is a significant difference between the recollection capacity of the Semantic Cluster Group and the Word Association Group.

Apart from the numerical difference, there are a few other phenomena that can be observed from the study. The participants of the Semantic Cluster Group showed a tendency towards recollecting the words in clusters to which they were exposed. They exhausted one cluster moving on to the next one rather than recollecting in random.

The cluster that was made of roles in office was the most recollected. the words ‘CEO’, ‘executive’ and ‘subordinates’ were found to be the most recollected from this cluster. The word ‘colleagues’ was recollected by a few while ‘associates’ was hardly to be found recollected. Surprisingly, in spite of being less familiar and frequent, the words clustered under ‘negative attributes’ were found to be recollected without much effort. Most of the participants had effortlessly recalled the word ‘snoop’ and in a significant number of cases, it was immediately followed by ‘sneak’ and ‘pry’. The least recollected were the words clustered under the category of ‘positive attributes’.

Another interesting behaviour was observed in the participants of the ‘Semantic Cluster Group’. While the words were exposed as clusters in the classroom, the participants had a natural tendency to analyse the internal differences between the words belonging to one cluster. For example, the word ‘associates’ intrigued them when it was placed along with words like ‘colleagues’ and ‘subordinates’. Since the word ‘associates’ was used commonly in a different meaning (commonly as a verb), they wanted to find out how it came to be under this cluster.

5. Results and Discussion

The analysis of the study has helped understand the vocabulary acquisition process not merely through numbers, but through the kind of words that were easily retained and recalled. In addition, the participants’ reaction and response to the different techniques reveal the cognitive process of vocabulary learning. As can be seen from the data collected and the numerical values extracted, the semantic

clustering of words has a positive impact on the retention and recollection of words. During recollection, the participants showed the tendency to exhaust words under one cluster before moving on to the next cluster. This shows that the words with semantic affinities were simultaneously activated. This simultaneous activation of words which are semantically associated gives a learner a good choice of words to choose from in a particular context, leading to the enrichment of the vocabulary.

The participants' inclination to analyse the words in each cluster by the way of compare and contrast was another positive sign of their involvement in the learning process. They could learn more on the meanings of the words by learning the subtle differences with the related words. They get motivated for self-learning. Also their interest for vocabulary develops since clusters are mostly taught with a graphic aid like mapping.

6. Conclusion

The study proves that the association of words indeed play a very significant role in vocabulary knowledge. The associations help create a meaningful, rich and dense networks for the words learnt. But, the words that are retained should be available for usage in different contexts. The scope of this study, however, is limited to the testing the impact of associations in the vocabulary acquisition and recollection process and not the testing of vocabulary knowledge. The findings of the research can be taken further by probing deep into the different types of associations, their influence on different word classes and their impact on the vocabulary input methods.

References

1. Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
2. Crystal, D. (1988). *The English Language*. London: Penguin Books Ltd.
3. Ervin, S. M. (1961). Changes with age in the verbal determinants of word association. *American Journal of Psychology* 74: 361–72.
4. Fitzpatrick, T. (2006). Habits and rabbits: Word associations and the L2 lexicon. *EUROSLA Yearbook 2006*, 6, 121–45.
5. Meara, P. (2009). *Connected words: Word Associations and Second Language Vocabulary acquisition*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
6. Nation, I.S.P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Sahgal, A. (1991). Patterns of language use in a bilingual setting in India. In: J. Cheshire, ed. *English around the world: Sociolinguistic perspectives*. (pp. 299–307). Cambridge: Cambridge University Press.
8. Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
10. Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ
ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ
В ПІДПИСАХ ПІД ФОТОГРАФІЯМИ
(на прикладі газет Рейхскомісаріату «Україна» 1941–1944 років)**

Олександр Холод
akholod@ukr.net

Київський національний університет культури і мистецтв

Received March, 15, 2016; Revised March, 24, 2016; Accepted May, 16, 2016

Анотація. Проблема дослідження полягає у відсутності знань про конкретний перелік і якість психолінгвістичних інструментів інформаційно-психологічного впливу (ІПВ) у підписах під фотографіями (на прикладі фашистських газет Рейхскомісаріату «Україна»). У статті автор ставить *мету* ідентифікувати, описати й класифікувати психолінгвістичні інструменти ІПВ в підписах під фотографіями, які були розміщені в газетах, що виходили в період із 1 вересня 1941 до 10 листопада 1944 року на території Рейхскомісаріату «Україна» (далі – РКУ) й фінансувалися фашистським режимом. Дослідник звертається до таких *методів*: спостереження, класифікація, узагальнення, контент-аналіз, інтент-аналіз, кількісно-якісний метод. Упродовж дослідження автор піддає аналізу 81 підпис під 85 фотографіями, опублікованими в газетах, що виходили в період із 1 вересня 1941 до 10 листопада 1944 року на території Рейхскомісаріату «Україна» й фінансувалися фашистським режимом. За результатами дослідження були описані й класифіковані на 8 груп (та 23 підгрупи) психолінгвістичні інструменти інформаційно-психологічного впливу в згаданих газетах РКУ. Установлено, що в газетах РКУ найчастотнішими є психолінгвістичні інструменти інформаційно-психологічного впливу, які відносяться до груп «Німеччина» (9 підгруп) і «Інші» (6 підгруп).

Ключові слова: психолінгвістичні інструменти, Рейхскомісаріат «Україна», інформаційно-психологічний вплив, фотографії в газетах, підписи під фотографіями.

Kholod, Oleksandr. Psycholinguistic Tools of Information and Psychological Influence in Captions Written under the Photographs (Based on the Material of Reichskommissariat Ukraine Newspapers Published in 1941–1944).

Abstract. Despite the importance of information and psychological influence (IPI) of psycholinguistic tools used in captions written under the photographs, no attention has been paid to this topic, especially to the Nazi newspapers of Reichskommissariat *Ukraine* which were published in 1941–1944. The aim of this study is to identify, describe and classify psycholinguistic tools of IPI used in captions written under the photographs in newspapers published in the period from 1 September 1941 to 10 November 1944 on the territory of the Reichskommissariat *Ukraine* (hereinafter RKU) and funded by the Nazi regime. The research is based on the following methods: observation, classification, summarization, content analysis, intent analysis, quantitative and qualitative methods. The present study analyzes 81 captions placed under 85 photographs in the newspapers published in the period from 1 September, 1, 1941 to November, 10, 1944 on the territory of RKU and funded by the Nazi regime. 8 groups (23 subgroups) of psycholinguistic tools of IPI have been described and classified. The analysis shows that the most widely used psycholinguistic tools of IPI in RKU newspapers belong to the following two groups: group *Germany* which is divided into 9 subgroups, and group *Others* which is divided into 6 subgroups.

Keywords: psycholinguistic tools, Reichskommissariat *Ukraine*, information and psychological influence, photographs in newspapers, captions written under photographs.

1. Вступ

Проблема дослідження полягає у відсутності знань про конкретний перелік і якість психолінгвістичних інструментів інформаційно-психологічного впливу (ІПВ) у підписах під фотографіями (на прикладі фашистських газет Рейхскомісаріату «Україна»).

Актуальністю нашого дослідження є те, що сьогодні в Україні ще не здійснено вивчення психолінгвістичних інструментів, що активно використовувалися в підписах під світлинами в газетах, що виходили на території Рейхскомісаріату «Україна» у період із 1 вересня 1941 року до 10 листопада 1944 року. Хоча нам відомі праці (Горевалов, 2010; Горевалов, 2014:192–195; Жуковський, Субтельний, 1991; Івлєв, Юденков, 1985; Коваль, 1977; Коваль, 1988; Літвінюк, 2013; Мальчевський, 1985; Проненко, 2016; Стафійчук, 1968; Титаренко, 2002; Холод, 2016; Шаповал, 1985; Черняков, 2003:135–159), в яких автори аналізували специфіку структури, жанрово-тематичне наповнення та зображальні засоби газет, що виходили на окупованій території, але психолінгвістичні інструменти в згаданих звітах про дослідження не зустрічається, що й робить наше дослідження актуальним.

Мета дослідження – ідентифікувати, описати й класифікувати психолінгвістичні інструменти ІПВ в підписах під фотографіями, які були розміщені в газетах, що виходили в період із 1 вересня 1941 до 10 листопада 1944 року на території Рейхскомісаріату «Україна» (далі – РКУ) й фінансувалися фашистським режимом.

Гіпотеза дослідження: Було передбачено, що автори підписів під фотографіями, які були розміщені в газетах, що виходили в період із 1 вересня 1941 до 10 листопада 1944 року на території Рейхскомісаріату «Україна», активно використовували різні групи психолінгвістичних інструментів інформаційно-психологічного впливу.

2. Методи дослідження

Ми звернулися до таких груп методів:

1) методи емпіричного дослідження:

– спостереження, яке допомогло нам цілеспрямовано й організовано сприйняти фотографії в газетах, що видавалися за кошти фашистського режиму в Рейхскомісаріаті «Україна» (далі – РКУ);

– опис, завдяки якому ми зафіксували отримані результати;

2) методи теоретичного дослідження:

– кількісно-якісний метод, завдяки якому ми змогли перевести якість світлин з їхнім тематичним наповненням в кількісні показники;

– гіпотетико-дедуктивний метод, який дозволив висунути гіпотезу й дедуктивним методом довести її істинність;

3) загальнонаукові методи:

– класифікація як метод допомогла нам розподілити фотографії на групи залежно від їхніх ознак і фіксувати закономірні зв'язки між групами в системі психолінгвістичних інструментів;

– узагальнення дало нам змогу встановити загальні властивості й ознаки психолінгвістичних інструментів інформаційно-психологічного впливу надписів під фотографіями в газетах, що видавалися на гроші фашистського режиму Рейхскомісаріату «Україна»;

4) спеціальні галузеві методи:

– контент-аналіз ми застосували для визначення змісту згаданих фотографій та його кореляції зі змістом надписів, що їх супроводжували; одиницею контент-аналізу ми обрали «тему» змісту фотографій.

3. Процедура дослідження

Методика нашого дослідження полягала у здійсненні таких процедур:

1) пошук наукових джерел, у яких детально описано «правові» засади створення Рейхскомісаріату «Україна» (РКУ) на території колишніх республік СРСР (УРСР, БРСР, РСФСР);

2) визначення конкретного переліку тих газет, видання яких фінансувалося фашистською Німеччиною в період від 1.09.1941 року до 10.11.1944 року й створювалося журналістськими силами українців, які добровільно служили фашистському режиму на території РКУ;

3) пошук у газетному відділі Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського наявних в архіві газет зазначеного періоду;

4) копіювання тих світлин і підписів під ними, що були розміщені на шпальтах аналізованих газет;

5) на базі контент-аналізу (за одиницею «тема») виокремити критерії здійснення класифікації світлин на групи;

6) ідентифікація й опис конкретних психолінгвістичних інструментів, використаних авторами підписів під світлинами в газетах, що виходили на території РКУ в згаданий період.

4. Обговорення результатів

Виконуючи першу дослідницьку процедуру, ми здійснили пошук наукових джерел, у яких детально описано «правові» засади створення Рейхскомісаріату «Україна» (РКУ) на території колишніх республік СРСР (УРСР, БРСР, і за планами – РСФСР). Нами встановлено, що за наказом А. Гітлера Рейхскомісаріат «Україна» (РКУ) було проголошено 1 вересня 1941 року (Воропаєв 1996; Двірна, Левченко 2014; Мюллер 1965; Німецько-фашистський окупаційний режим на Україні 1963; Преступные цели – преступные средства 1985; Толанд 1993: т.1–2). До РКУ фіюрер включив Волинь/Поділля (центр у м. Рівне); Житомир, Київ, Миколаїв, Дніпропетровськ та частина Таврії/Криму (центр у м. Мелітополь).

Друга дослідницька процедура передбачала визначення конкретного переліку тих газет, видання яких фінансувалося фашистською Німеччиною в

період від 1.09.1941 року до 10.11.1944 року й створювалося журналістськими силами українців, які добровільно служили фашистському режиму на території РКУ. Виконуючи другу процедуру, ми встановили, що у згаданий період видавалося за різними даними різна кількість газет. Наприклад, нами встановлено (Холод, 2016), що у період від 1.09.1941 по 17.07.1942 (дата початку Сталінградської битви) на території згаданих шести округів видавалися на гроші окупантів 34 газети (10 газет видавалися 1941 року і 24 газети – 1942 року). 1941 року видавалися 10 таких газет: «Голос Волині» (місто видання – Житомир); «Дзвін» (місто видання – Біла Церква); «Дзвін» (місто видання – Кривий Ріг); «Дніпропетровська газета» (місто видання – Дніпропетровськ); «Звільнена Україна» (м. Богуслав Дніпропетровської області); «Нове українське слово» (м. Київ); «Останні вісті» (м. Київ); «Українська думка» (м. Миколаїв); «Українське життя» (м. Бориспіль Київської області); «Українське слово» (м. Житомир).

1942 року видавалися 24 таких газети: «Васильківські вісті» (м. Васильків Київської області); «Відродження» (м. Тараща Київської області); «Вісті» (м. Рівне); «Волинь. Український часопис» (м. Рівне); «Голос Волині» (м. Житомир); «Голос Сарненщини» (м. Сарни Рівненської області); «Дніпропетровська газета» (м. Дніпропетровськ); «Звягельське слово» (м. Звягель, нині – м. Новоград-Волинський Житомирської області); «Іванківські вісті» (м. Іванків Київської області); «Ковельські вісті» (м. Ковель Волинської області); «Козятинська газета» (м. Козятин Волинської області); «Костопільські вісті» (м. Костопіль Рівненської області); «Наше слово» (м. Береста Рівненської області); «Наші вісті» (м. Любомль Волинської області); «Нове українське слово» (м. Київ); «Переяславські вісті» (м. Переяслав Київської області); «Последние новости» (м. Київ); «Ружинський вісник» (м. Ружин Житомирської області); «Українець» (м. Павлоград Дніпропетровської області); «Українська думка» (м. Миколаїв); «Українське життя» (м. Бориспіль Київської області); «Український голос» (м. Луцьк); «Український хлібороб» (м. Київ); «Український хлібороб» (м. Рівне).

Кількість газет, що виходили на території РКУ в період від 1.09.1941 року до 10.11.1944 року і мали назву українською або російською мовами, Б. І. Черняков визначає числом 406 (тексти газет друкувалися як українською, російською, так і німецькою мовами) та 37 періодичних видань іноземними мовами (німецькою, румунською) і з назвами німецькою мовою і текстом газет українською мовою (Черняков, 2003; Черняков, 2015), дослідник Титаренко, на жаль, не уточнює загальну кількість аналізованих ним газет, що виходили на Донеччині (Титаренко, 2002), але наш аналіз його автореферату свідчить про те, що число видань може визначатися більш як 120. За даними І. Мальчевського (Мальчевський, 1985:291–295) під німецькою окупацією на території РКУ видавалося 102 газети. А. Жуковський й О. Субтельний подають інформацію про те, що на українських землях видано під фашистською окупацією близько 115 газет і журналів. Натомість І. Стафійчук (Стафійчук, 1968: 26) стверджує, що «на Україні на кошти окупантів видано

біля 150 газет й інших періодичних видань переважно більшістю українською мовою» (Жуковський, Субтельний, 1991: 123). На думку М. Ковалю, «до середини 1942 р. в РКУ видавалося 189 газет українською та 6 німецькою мовами загальним тиражем 957 тис. прим.» (Коваль, 1977: 203). Хоча пізніше автор стверджує, що «до середини 1942 р. на території РКУ видавалися 160 газет українською і до 10 газет німецькою, румунською і угорською мовами. Їх загальний тираж перевищив 1 млн. прим.» (Коваль 1988: 57). Дослідники І. Івлєв і А. Юденков (Івлєв, Юденков, 1985: 42) нарахували 260 газет, випущених на окупованій території Радянського Союзу. Автори вважають, що таких газет, було не менше 300.

Невелика кількість газет, що виходили на території РКУ, подана в архівних джерелах Рівненської області (Die Presse im Reichskornmissariat Ukraine), але не уточнена кількість таких видань аналізованого періоду.

Отже, підводячи підсумок аналізу різних даних, про які згадують різні дослідники, можемо констатувати, що на території РКУ у період від 1.09.1941 до 10.11.1944 видавалося від 34 газет до 300.

Третя дослідницька процедура вимагала від нас пошук у газетному відділі Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського наявних в архіві газет зазначеного періоду. Оскільки ми досліджували лише період від 1.09.1941 до 17.07.1942, констатуємо про те, що нами виявлено лише 34 газети (а саме: 10 газет видавалися 1941 року і 24 газети – 1942 року).

Згідно з четвертою дослідницькою процедурою ми зробили копії тих світлин і підписів під ними, які були розміщені на шпальтах аналізованих газет. У ході дослідження ми піддали аналізу 81 підпис під 85 фотографіями, опублікованими в газетах, що виходили в період із 1 вересня 1941 до 10 листопада 1944 року на території Рейхскомісаріату «Україна» й фінансувалися фашистським режимом.

Виконуючи п'яту дослідницьку процедуру, на базі контент-аналізу (за одиницею «тема»), ми виокремили критерії здійснення класифікації світлин на групи. Такими критеріями стали найменування гіпотетичних груп, до яких можна було б віднести подібні за темою аналізовані фотографії. Серед критеріїв-назв були такі передбачувані групи: «Групи людей», «Праця українців у німецьких селах», «Полонені», «Портрети», «Природа», «Військова техніка», «Групи людей», «Бій», «Німеччина», «Село», «Інші».

Під час виконання практичної частини нашого дослідження гіпотетичні критерії були нами переглянуті в бік їхньої трансформації й уніфікації. Критерії аналізу згаданих підписів спиралися на диференціацію самих зображень за тематикою й дозволили нам виокремити такі вісім тематичних груп і 24 тематичні підгрупи: 1) портрети (2 підгрупи: «Портретні фото однієї особи» й «Портретні фото двох і більше осіб»); 2) природа; 3) військова техніка та зброя; 4) групи людей (2 підгрупи: «Групи людей в мирних обставинах» і «Групи вояків на фронті»); 5) бій (3 підгрупи: «Бій на землі», «Бій на воді», «Бій у повітрі»); 6) Німеччина (9 підгруп: «Життя в Німеччині», «Мальовнича Німеччина», «Пам'ятники та будівлі», «Німеччина дбає про

своїх ранених вояків», «Праця німецьких людей», «Праця остарбайтерів (українських працівників у Німеччині)», «Життя робітників у Райху», «Подорож українців до Німеччини», «Відпочинок остарбайтерів (українських працівників у Німеччині)»; 7) село (2 підгрупи: «Праця на селі», «Розподіл землі в селі»); 8) інші (6 підгруп: «Нагородження переможців», «Полонені», «Міста і села», «Непереможна Німецька Армія», «Відзначення свят чи роковин трагедії», «Оборонні споруди»).

Згідно з шостою процедурою дослідження ми ідентифікували й описали конкретні психолінгвістичні інструменти (точніше – психолінгвістичні маркери, або ПЛМ, інформаційно-психологічного впливу, або ІПВ), що активно були використані авторами підписів під світлинами в газетах, що виходили на території РКУ в період із 1.09.1941 до 10.11.1944.

До цих психолінгвістичних інструментів-маркерів (ПЛМ) інформаційно-психологічного впливу (ІПВ) слід віднести (далі, як ілюстрацію, подаємо лише декілька) такі:

– «головній квартирі Фірера фінляндський маршал барон фон Маннергайм»;

– «Непереможна Німецька Армія визволила Україну з неволі жидо-більшевизму. Наша вдячність – наша невтомна праця»;

– «величезну залю німецької механічної фабрики, де безупинно виробляють найсильніші в світі паро тяги. Здобуття від ворога нових територій збільшує продукцію цих велетнів»;

– «Німецька панцерна артилерія на становищі»;

– «Байреті»; «вагнерівські торжества»;

– «д-р Лей»; «бажання вояків»;

– «Гренадири СС окопуються. Галас бою сповнює цілий терен. Стрільна свищуть крізь повітря. Німецькі танки – далеко один від одного – ідуть даліше вперед»;

– «В багатьох німецьких парках відпочинку влаштовано мініатюрні залізниці, якими особливо захоплюються відвідувачі»;

– «У Берліні заводять нові типи трамвайних вагонів»;

– «Українські робітниці працюють в Німеччині в одному державному маєткові біля Берліна при копанні картоплі»;

– «Державна опера в Берліні»;

– «будинок Данцігського міського театру»;

– «націонал-соціалістичного уряду».

Установлено, що у 81 підпису під 85 фотографіями загальна кількість слів сягнула 1 846 (100%). Із загальної кількості слів ми виокремили 1091 слово, які склали 59,1% психолінгвістичних інструментів-маркерів інформаційно-психологічного впливу.

5. Висновки

За результатами дослідження були сформульовані такі висновки:

1) поставлена мета (ідентифікувати, описати й класифікувати психолінгвістичні інструменти ІІВ у підписах під фотографіями, які були розміщені в газетах, що виходили в період із 1 вересня 1941 до 10 листопада 1944 року на території Рейхскомісаріату «Україна» й фінансувалися фашистським режимом) була досягнута повною мірою;

2) були описані й класифіковані на 8 груп (та 23 підгрупи) психолінгвістичні інструменти інформаційно-психологічного впливу в згаданих газетах РКУ;

3) встановлено, що в газетах РКУ найчастотнішими є психолінгвістичні інструменти інформаційно-психологічного впливу, які відносяться до груп «Німеччина» (9 підгруп) і «Інші» (6 підгруп).

Перспективою подальшого дослідження вважаємо опис і класифікацію інструментів інформаційно-психологічного впливу, які застосовувалися в газетах СРСР, які підпільно виходили на території РКУ у період від 1 вересня 1941 року до 10 листопада 1944 року.

Подяки

Висловлюємо свою вдячність за терпіння й допомогу під час здійснення наукового пошуку й написання статті своїй дружині Ганні Холод – кандидату філологічних наук, доценту кафедри видавничої справи та мережевих видань Київського національного університету культури і мистецтв. Ми щиро вдячні працівникам газетного відділу Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського за дбайливе ставлення до архівування газетних видань і за готовність допомогти порадою під час аналізу раритетних видань. Без детальної і копіткої архівної роботи Бориса Чернякова – доктора філологічних наук, професора Київського національного університету імені Тараса Шевченка неможливе було б наше дослідження. Ми вдячні Борисові Івановичу, на жаль, нині покійному, за титанічну бібліографічну працю.

Література

References

1. Воропаев С. Энциклопедия Третьего рейха [Текст] / С. Воропаев. – М.: Локид-Миф, 1996.
Voropaev, S. (1996). *Entsiklopediya Tret'yego Reykha [The Encyclopedia of the Third Reich]*. Moscow: Lokid–Mif, 1996.
2. Горевалов С. І. Фотокореспонденти й документальна фотографія періоду Другої світової війни (до 70-річчя Великої Перемоги) / С. І. Горевалов // Наукові записки Інституту журналістики. – 2014. – Т. 54. – С. 192–195.
Gorevalov, S. (2014). *Fotokorespondenty i Dokumental'na Fotografiya Periodu Drugoyi Svítovoyi Vínny (Do 70–Ríchyha Velikoyi Peremogi)* [Photocorrespondents and Documentary Photograph During World War II]. *Naukovi Zapyski Institutu Zhurnalistyky*, 54, 192–195.
3. Горевалов С. І. Фотожурналістика в системі засобів масової комунікації: єдність слова і зображення: навч. посіб. / С. І. Горевалов, Н. І. Зикун, С. А. Стародуб. – К.: КиМУ, 2010.

- Gorevalov, S., N. Zykun, S. Starodub. (2010). *Fotozhurnalistika v Systemi Zasobiv Masovoyi Komunikatsiyi: Yednist' Slova i Zobrazhennya [Photo Journalism in the System of Mass Communication: The Unity of Word and Image]*. Kyiv: KyMU.
4. Двірна К. П., Левченко Ю. І. Рейхскомісаріати «Україна» та «Остланд» в період німецької окупації: особливості територіально-управлінської системи та політики / К. П. Двірна, Ю. І. Левченко // *Грані*. – № 3(107). – Березень 2014. – С. 106–114.
Dvirna, K., Levchenko, Yu. (2014). Reykhskomisariaty "Ukraina" ta "Ostland" v Period Nimets'koyi Okupatsiyi: Osoblyvosti Teritorial'no-upravlins'koyi Systemy ta Polityky [Reichskommissariats "Ukraine" and "Ostland" During German Occupation: The Specific of Administrative Government and Politics]. *Grani*, 3(107), 106–114.
 5. Жуковський А., Субтельний О. Нарис історії України. – Л.: Вид-во НТШ, 1991.
Zhukovs'kyi, A., Subtel'nyi, O. (1991). *Narys Istoriyi Ukrainy [An Outline of History of Ukraine]*. Lviv: NTS Publishers.
 6. Залесский К. А. Кто был в Третьем Рейхе. Библиографический, энциклопедический словарь [Текст] / К.А. Залесский. – М.: Астрель, 2003. – 942 с.
Zallesskiy, K. A. (2003). *Kto Byl v Tret'yem Reykhe. Bibliograficheskiy, entsiklopedicheskiy slovar'* [Who Was in the Third Reich]. Moscow: Astrel.
 7. Івлєв І. О., Юденков А. Ф. Контрпропаганда підпільників і партизанів на окупованій радянській території (1941–1944 рр.) // *Український історичний журнал*. – 1985. – № 6. – С. 42.
Ivlev, I., Yudenkov, A. (1985). Kontrpropaganda Pidpil'nykiv i Partyzaniv na Okupovanii Radyans'kiy Terytoriyi (1941–1944 rr.) [Counterpropaganda of the Underground Activists and Partisans on the Occupied Soviet Territory] *Ukrayinskyi Istorychiy Zhurnal*, 6, 42.
 8. Коваль М. В. Общественно-политическая жизнь трудящихся Украинской ССР в период Великой Отечественной войны. – К.: Наук, думка, 1977. – С. 203.
Koval, M. (1977). *Obshchestvenno-politicheskaya Zhizn' Trudyashchikhsya Ukrainskoy SSR v Period Velikoy Otechestvennoy Voyny [The Social and Political Life of Workers of the Ukrainian SSR During the Great Patriotic War]*. Kyiv: Naukova Dumka.
 9. Коваль М. В. Фашистская политика духовного, морально-политического подавления населения Украины и ее крах (1941-1944) // *Общественно-политическая жизнь трудящихся Украины в годы Великой Отечественной войны: Сб. науч. тр.* – К.: Наук, думка, 1988. – С. 157.
Koval, M. (1988). Fashistskaya Politika Dukhovnogo, Moral'no-politicheskogo Podavleniya Naseleniya Ukrainy i Yeyo Krakh (1941–1944). [The Fascist Policy of Spiritual, Moral and Political Oppression of Ukrainian Citizens and Its Collapse]. In: *Obshchestvenno-politicheskaya zhizn' trudyashchikhsya Ukrainy v gody Velikoy Otechestvennoy voyny*, Kyiv: Naukova Dumka.
 10. Літвінюк О. В. Періодична преса як інформативне джерело з історії повсякденного життя населення Донбасу в роки Великої Вітчизняної війни / О. В. Літвінюк // *Історичні і політологічні дослідження*. – № 3(53). – 2013. – С. 77–86.
Litvinyuk, O. (2013). Periodichna Presa yak Informativne Dzherelo z Istoriyi Povsyakdennoho Zhyttya Naselennya Donbasu v Roky Velikoïyi Vitchiznyanoi Viyny [Periodical Press as an Information Source from the History of Everyday Life of the Donbas Inhabitants During the Great Patriotic War]. *Istorychni i Politolohichni Doslidzhennya*, 3(53), 77–86.
 11. Мальчевський І. Українська преса під німецькою окупацією // *На зов Києва: Український націоналізм у II світовій війні: Зб. статей, спогадів і документів*. – Торонто; Нью-Йорк: Новий шлях, 1985. – С. 291–295.
Malchevskyi, I. (1985). Ukrayinska Presa pid Nimets'koyu Okupatsieyu [The Ukrainian Press Under German Occupation]. *Na Zov Kyieva: Ukrayinskyi Natsionalizm u Dryhiy Svitiviy Viyni*, 291–295.

12. Мюллер. Н. Вермахт и оккупация [Текст] / Н. Мюллер. – М.: Вече, 2010.
Mueller, N. (2010). *Vermakht i okkupatsiya* [Vermacht and Occupation]. Moscow: Veche.
13. Немецко-фашистский оккупационный режим (1941-1944 гг.) [Текст] / Ред. С. Бубеншиков. – М.: Политиздат, 1965.
Nimetsko-fashistskiy Okkupatsionnyy Rezhim (1941–1944 gg.) [German Fascist Occupation Regime (1941-1944)]. (1965). S. Bubenshikov, Ed. Moscow: Politizdat.
14. Німецько-фашистський окупаційний режим на Україні. Збірник документів і матеріалів [Текст] / Ред. П. М. Костриби та ін. – К.: Державне видавництво політичної літератури, 1963.
Nimets'ko-fashists'kiy okupatsiyniy Rezhym na Ukrayini. [German Fascist Occupation Regime in Ukraine] (1963). P. M. Kostribi, Ed., Kyiv: Derzhavne Vydavnytstvo Politychnoyi Literatury.
15. Преступные цели – преступные средства: Документы об оккупационной политике фашистской Германии на территории СССР (1941-1944 гг.) [Текст] / Сост. Г. Ф. Заставенко. – М.: Экономика, 1985.
Prestupnyye tseli – prestupnyye sredstva: Dokumenty ob okkupatsionnoy politike fashistskoy Germanii na territorii SSSR (1941–1944 gg.) [Criminal Goals – Criminal Means]. (1985). G. F. Zastavenko, Ed. Moscow: Ekonomika.
16. Стафийчук И. П. Комсомол Украины в партизанском движении 1941–1944 гг.: (Полит, работа среди населения оккупированных районов). – М.: Мысль, 1968. – С. 26.
Stafiychuk, I. P. (1968). *Komsomol Ukrainy v Partizanskom Dvizhenii 1941–1944 gg. : (Politrabota sredi naseleniya okkupirovannykh rayonov)*, [The Komsomol of Ukarine in the Partisan Movement 1941 – 1945]. Moscow: Mysl.
17. Титаренко Д. М. Преса Східної України періоду німецько-фашистської окупації як історичне джерело (1941–1943 рр.): дис. ... к. і. н.: 07.00.06. / Донецький нац. ун-т. – Донецьк, 2002. – С. 45–46.
Titarenko, D. (2002). *Presa Skhidnoyi Ukrainy Periodu Nimets'ko-fashists'koyi Okupatsiyi yak Istorychne Dzherelo (1941–1943 rr. [The Press of Eastern Ukraine During German fascist Occupation as a Historical Source]*. Ph.D. dissertation. Donetsk: Donetsk National University.
18. Толанд Дж. Адольф Гитлер / Дж. Толанд. – Том 1. – М.– Мн.– Калининград: Интердайджест, 1993.
Toland, G. (1993). *Adolf Hitler. Vol. 1.* Moscow; Minsk; Kaliningrad: Inter-Digest.
19. Толанд Дж. Адольф Гитлер / Дж. Толанд. — Том 2. — М.–Мн.–Калининград: Интердайджест, 1993.
Toland, G. (1993). *Adolf Hitler. Vol. 2.* Moscow; Minsk; Kaliningrad: Inter–Digest.
20. Холод О. М. Преса Рейхскомісаріату «Україна» і сучасні медіа: монографія / О. М. Холод. – К.: КНУКіМ, 2016.
Kholod, O. (2016). *Presa Reykhskomissariatu “Ukrayina” i Suchasni Media [The Ukraine Reichskommissariat Press and Modern Media]*. Kyiv: Kyiv National University of Culture and Art.
21. Черняков Б. І. Періодична преса на окупованій території України / Б. І. Черняков // Наукові записки Інституту журналістики [Електронне видання]. – Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1648>.
Chernyakov, B. *Periodychna Presa na Okupovaniy Terytoriyi Ukrainy [The Peridical Press on the Occupied Territory]*. *Naukovi Zapyski Institutu Zhurnalistyky*. Retrieved from: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1648>.

22. Черняков Б. І. Окупаційна преса Рейхскомісаріату Україна / Б. І. Черняков // Зб. праць Науково-дослідного центру періодики Львівської національної бібліотеки імені В. Стефаника. – Л., 2003. — С. 152–159.
Chernyakov, B. (2003). Okupatsiyna Presa Reichskomisariatu Ukrayiny [The Ukraine Reichskommissariat Press During the Occupation Period]. *Bulletin of the Research Center for Periodicals of Lviv vasylyk Stefanyk National Library*, 152–159.
23. Шаповал Ю. Г. Изображение и слово в журналистике / Ю. Г. Шаповал. — Львов : Вища школа, 1985.
Shapoval, Yu. (1985). *Izobrazheniye i Slovo v Zhurnalistike* [The Image and Word in Journalism]. Lviv: Vyshcha Shkola.
24. Die Presse im Reichskornmissariat Ukraine. The State Archive of Rivne Oblast. F. P-22, on. 1 page. 149. 21–27.

OPTIONS FOR MULTIMODAL EXPRESSION, AND THE LITERACY REQUIRED FOR PERCEIVING THE MEANING OF TEXTUAL MATERIAL IN THE DIGITAL AGE

Larysa Makaruk

laryssa_makaruk@ukr.net

Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

Received May, 28, 2016; Revised June, 15, 2016; Accepted June, 30, 2016

Abstract. This article deals with the visualization of textual information, and provides a description and an analysis of the principal means by which this process of visualization can be achieved. Extensive attention has been given to images of various kinds which are being employed nowadays in almost all types of discourse and on different language levels, and their specific advantages and disadvantages have been noted. Other media devices including charts, graphs and various types of diagrams have received some attention as well, although not to the same degree, and their importance and their unique characteristics have been described. The distinctive features of non-verbal means have been analyzed in the light of the developmental patterns which can be observed in recent decades. A great deal of attention has been focused on the fact that traditional paradigms are in the process of being reoriented in the 21st century. As a result of this evolution, it is necessary to reconsider some paradigms which we may have assumed to be fixed permanently. On a broader level, the concepts of multimodal and visual literacy have been characterized in terms of the approaches which are proving to be appropriate for present-day linguistic study.

Keywords: *multimodal literacy, non-verbal means of communication, multimodality, semiotic resources, paralinguistic devices.*

Макарук Лариса. Засоби мультимодальної експресії та необхідні навички грамотності для декодування значення тексту у цифровому столітті.

Анотація. У статті розглянуто способи візуалізації текстової інформації. Обґрунтовано особливості зображень, світлин, таблиць, діаграм, графіків. Значну увагу звернуто на ілюстративні компоненти та доцільність їх використання у різних типах дискурсу. Проаналізовано їх переваги та недоліки, беручи до уваги сучасні лінгвістичні парадигми. Окреслено специфіку паралінгвальних компонентів комунікації з урахуванням пріоритетних тенденцій розвитку соціуму. Зосереджено увагу на тому, що в ХХІ ст. відбулася переорієнтація традиційних парадигм як результат, виникла закономірна потреба у переосмисленні усталених підходів до аналізу текстів. Висвітлено поняття мультимодальна грамотність та візуальна грамотність з огляду на концепцію розвитку сучасного соціуму. Простежено взаємозв'язок і взаємозалежність кількох семіотичних ресурсів у межах одного тексту. Виявлено особливості вербальних та невербальних компонентів як складників різних знакових систем. Звернуто увагу на те, що характерною ознакою сучасної англосовітської писемної комунікації є симбіоз неоднорідних семіотичних ресурсів, які належать до кількох знакових систем. Обґрунтовано особливості невербальних одиниць, які, як і вербальні, можуть бути контекстуально залежними, часто вступають у парадигматичні зв'язки.

Ключові слова: *мультимодальна грамотність, невербальні засоби комунікації, мультимодальність, семіотичні ресурси, паралінгвістичні засоби.*

1. Introduction

The texts with which ordinary people most often deal nowadays are multimodal, in the sense that they include both verbal and non-verbal devices, and with the passing of time, texts of this type are becoming more and more common. They demonstrate the creativity of the individuals who formulate texts of different styles and genres, and they also illustrate the wide range of spheres and new patterns that can be observed in in the world of modern communication.

From the point of view of linguistic analysis, it can be argued that it would be inappropriate to place these patterns and devices in the category of non-linguistic means. Some researchers have gone so far as to question the value of studying communicative material or devices which are beyond the range of verbal expression, but modern scholarly investigation has convincingly brought these phenomena into the realm of effective vehicles for conveying concepts and emotions. It is evident that the type of discourse within which these devices occur will inevitably influence the way in which an audience is likely to evaluate the effectiveness of the various kinds of units.

Individuals in the present era, like those of many generations before them, have to process some information that is verbal in form, and at other times they receive input which is of a non-verbal nature. Our particular focus is on the latter type of communicative 'material', represented in one or another type of graphic medium. From the physical standpoint, this material possesses a wide variety of different characteristics in the areas of form, appearance, size, structure, and function. From the theoretical point of view, it is important to consider the fact that they belong to diverse semiotic systems.

2. Methods

In the course of the research, descriptive, contextual, and distributional methods have been used, as well the processes of analysis and synthesis.

3. The study

Among the scholars who deal with issues related to multimodality the following names should be mentioned: S. Barnes (Barnes, 2011), A. Berger (Berger, 2008), J. Bateman (Bateman, 2014), B. Bergstrom (Bergstrom, 2008), G. Kress (Kress, 2001; 2004; 2006; 2010), T. Leeuwen (Leeuwen, 2001; 2006), P. Lester (Lester, 2006), and K. O'Halloran (2011). Still, there are many questions for which we have no answers in this field of multimodality. The *aim* of this research is to analyze the peculiarities of some of the non-verbal means which are employed in modern communication and to devote attention to multimodal literacy, which needs to be recognized as a vital skill for deriving meaning and information from the material to which individuals in the modern world are exposed.

Among the non-verbal elements which are used in modern multimodal discourse we identified five groups (some of which include subgroups): segmentation and other graphic effects, font and color, non-pictorial and non-photographic graphic textual elements, iconic language elements (images) and other

non-verbal means. In the course of this present research project we have devoted attention primarily to the categories of non-verbal means involving images, photos, tables, maps, charts, graphs, and diagrams. Other areas of multimodality mentioned above have been touched on at some length in previous studies, and will be the centre of attention in another paper that will be presented in the relatively near future.

An important point to consider is that although the text and the images that accompany it are often considered as a single entity, the text and the illustrations actually perform functions which are very distinct from one another. Texts generally consist of a step-by-step, detailed presentation of the content which the author wishes to convey to his readers, and the images (such as photos) are intended to present some form of visual confirmation of the points that are discussed in the text.

4. Results and discussion

In the modern process of communication, images have not only become an integral part of the text, performing the function of completing and intensifying information, but in a sense can themselves become a part of the sentence or the word, replacing its components and/or performing a number of different functions. Images often replace individual syllables or letters, and increasingly, this is extending to whole words, serving the functions of verbs or nouns.

We have already indicated that images are intended to facilitate the transmission of information, but at the same time we must recognize the fact that they sometimes actually complicate that process. They can have an effect on the coherence and cohesiveness of a text, which are inextricably linked with its effectiveness. When this aspect is taken into consideration, it becomes somewhat significant to devise some way of calculating the proportions of verbal and nonverbal information expressed in a text; however, to do this precisely in terms of percentages would be quite difficult, although it might be feasible with reference to one specific information unit. A casual observer might assume that the amount of space on the page that is occupied by graphic images provides a simple indicator of these proportions. However, it must be remembered that the physical size of the image or images is not the only important criterion: consideration must also be given to the volume of information conveyed by the image, the relative importance of that information within the text as a whole, and the degree to which the use of the image successfully achieves a specific desired result. Sometimes a successful combination of several well-chosen images belonging to different semiotic systems can be very effective in facilitating comprehensibility and perceptibility.

It is useful to bear in mind that graphic objects used in texts are not only of an informative nature: they are often used for other purposes, such as to entertain those who see them, or to convince people to purchase some item that is for sale or some type of service that is offered. Whatever the case may be, the process of perceiving information involves both verbal and nonverbal aspects, and in most cases begins with a graphic component which is almost impossible to overlook when perusing the text. This impels the reader to read the text from start to finish, and during this

process the non-verbal elements often convey information which, for one reason or another, may be unclear in the verbal part of the text. In other words, nonverbal components often serve to illustrate the most important aspects of the text as a whole, and to enhance the comprehensibility of any elements which could be difficult to grasp.

It must be noted that these combinations of words along with images functioning as words represent quite an original phenomenon, and one which demands certain corresponding skills on the part of the recipient. This can create a new problem: as many scholars have noted, the question arises whether people can actually be taught to 'read' images, considering the fact that they must put forth a certain amount of effort and possess certain types of background knowledge. Reading images is beyond the scope of that which can be defined in terms of specific rules, and reaches into the domain of contemplation and imagination, where there are no clear and fixed rules.

The process of becoming familiar with the elements of written and oral expression is one that begins in childhood, and over the course of a considerable period of time individuals gradually master the skills of reading and writing ordinary verbal signs. This raises a question to be considered: if learners come to realize how significant this aspect is, will they then be motivated to master the specific literacy skills needed for extracting the essential information as they read messages that are partially or completely graphic in nature? The areas of study implicated in this question are completely new and are still in the process of evolving; many people don't even think about the specific process of deriving information from images, or even more, of becoming skilful in accomplishing this. As a matter of fact, this undertaking is not as simple as it might seem to be at first glance.

One of the problems that considerably complicates the issue outlined above is the rapid and large-scale emergence and development of devices and technologies which have given and/or are giving rise to different, previously unknown methods of communication, and this process is irreversible. It is clear that realistically it would be impossible to create a dictionary of images in which a single illustration would be given a single unified value, or a restricted value; in fact, it would be futile even to attempt such a thing. It is necessary to recognize that we are not dealing with specific-sign systems, such as on road signs, in which one image has a single value; in cases of that kind, the process of interpretation is much simpler. However, changes may occur even in systems of this type, so they cannot be described as totally stable or unchangeable.

To a great extent, single images are the ones can be expected to be contextually dependent, and texts involving this feature are attracting an increasing amount of interest on the part of linguists. However, as we are not solely dependent upon the context, one single image can be deciphered in various ways using different words. Everything depends on the recipient and his vision of the world.

In a somewhat different category, and arguably much easier to deal with, are images which are an integral part of a word or sentence. In cases of this kind, the

expressive possibilities are not unlimited, due to the simple fact that the rules which govern the contextual distribution of elements in a sentence—letters, syllables or words—remain in effect when one or more of those elements is replaced by a graphic feature; this is the restrictive factor. It is also important to note that in cases of this kind, it is possible to break alphabetical letters down into the various straight or curved lines of which they are composed, and to replace these graphic elements with pictorial and symbolic elements which, in combination, are recognizable both in terms of the original letter and in terms of the concepts associated with the graphic forms.

Photos have particular value in situations where it is impossible for individuals to observe the real object, but it is naturally understood that the dimensional size of the photos does not correspond to reality which they represent. Primarily, photo images can be used to emphasize the importance of the key issues in the text, and may be utilized in place of a considerable body of verbal text that would otherwise be required to illustrate the facts or the events that are being presented.

Apart from photos, there are several other equally important ways of presenting textual information in a form that is more readily possible to visualize: among these are **maps**, and various types of **charts** and **graphs**. The latter are most often used when it is necessary to provide statistical information, and they are very suitable in such cases. They present information in the economic, political and sociological spheres, but their applicability is not limited to these fields: it is evident that there is no sector of industry where they cannot be utilized, and they are always available as an explicatory and illustrative instrument if such is required.

Tables constitute a means of presenting information in an orderly manner, and making it easier to assimilate. Like all other structures used for this purpose, they involve certain disadvantages, such as the smallness of the fonts which tend to be used, and the fact that vast amounts of data are shown in a single column or row. Their notable advantage is their effectiveness in enabling the user to make quick comparisons of information relative to a single specific issue.

Diagrams are used to provide a visual representation of something that we can imagine, but for which we have not found an appropriate vehicle of expression. They are very effective in illustrating situations, institutions or processes where a sequence of steps is involved, or where it is desirable to elucidate for an audience how various elements or steps are interrelated.

Charts, whether they be pie charts or those constructed with bars or lines, give a clear demonstration of statistical data, particularly when the object is to make the aspect of relative proportions immediately perceptible. It might be argued that in some cases they seem to add complexity to verbal information; hence it is advisable that they be used primarily in those cases where alternative methods cannot adequately present the data that is being transmitted.

Considering all the points that have been raised, it becomes evident that the first and the most important issue is to determine how all these semiotic resources (images, photos, tables, maps, charts, graphs, diagrams) are involved in the functioning of the communication. If they are involved in the communication

process they should influence the meaning and have a part in the creation of meaning. These are only a few of the points to be considered in connection with the issue of multimodal literacy.

It should be mentioned that the non-verbal devices already referred to can be used in the mass media as well as in other spheres where written texts of any nature exist. However, the mass media environment is the one which I believe to be the most suitable for experimenting with the functioning of these elements. The majority of the non-verbal elements are present on the Internet (in blogs, chats, in Skype communication, in forums, in emails, and in other online sites) where communication is becoming considerably simplified, due to the fact that in many cases nothing needs to be typed: the very fact of clicking on some object can become an expression of a negative or positive opinion. Special combinations of keys can also be used to convey one's attitude towards something.

Some issues which have been touched on by C. Leborg (Leborg 2006), G. Kress and T. Van Leeuwen (Kress and Leeuwen 2006), as well as by J. Elkins (Elkins 2008), but on which I wish to focus more in-depth attention in the future, include the formulation of grammar rules for multimodal texts, the perception and recognition of multimodal texts and metaphors, and the overall issue of multimodal literacy.

Kress states that “we can no longer treat literacy (or ‘language’) as the sole, the main, let alone the major means for representation and communication. Other modes are there as well, and in many environments where writing occurs these other modes may be more prominent and more significant. As a consequence, a linguistic theory cannot provide a full account of what literacy does or is; language alone cannot give us access to the meaning of the multimodally constituted message; language and literacy now have to be seen as partial bearers of meaning only” (Kress 2004: 35).

It can definitely be affirmed that in any case, the process of multimodal communication demands that people acquire at least some basic skills in order to keep up with their contemporaries, and not be left behind. It is rather ironic that modern society, which has achieved such visible advances in many spheres of human life, has gradually and unwittingly returned to a means of communication which is closer to that which people employed at the dawn of history. It is clear that modern graphic illustrations are dramatically different from the ancient ones, but the essential content remains the same.

Donis A. Dondis (Dondis 1998) mentions that “language is a means of expression and communication and therefore, is parallel system to visual communication. We cannot slavishly copy the methods that are used to teach reading and writing, but we can observe and acknowledge them” (Dondis 1998: 182). Taking into account the fact that there are various kinds of paralinguistic signs, some language methods can be applied, such as for analysing the sentence “I ♥ it.” The word order of this sentence doesn’t differ from that which is natural in the language. Another question arises, in connection with morphological peculiarities, regarding the means of deciding whether a particular pictogram may be deciphered

as corresponding to the present, past or future tenses—a distinction which can be readily recognized in verbal texts. This represents a real challenge.

5. Conclusions

Within the overall field of multimodality several aspects remain important which have been the object of study with respect to traditional forms of textual expression: orthography (the graphic representation of a letter, a word, a phrase or a sentence); vocabulary; and grammar (syntactic combinability). The most unpredictable situation involves pictures, in which meaning can be unclear and the transfer from the non-verbal system to the verbal (interpretation) can be carried out in an unlimited number of ways. Another question which arises in the process of the analysis is the formulation of grammar rules: first of all, whether it is possible to create a set of definite rules, and if so, whether one set of rules can apply to all of the groups, and whether even subgroups may have criteria of their own.

Literacy in the media age presupposes having at least some basic skills for decoding the meaning and peculiarities of non-verbal elements which are a part of multimodal texts. Individuals living in contemporary society must be also aware of the fact that every paralinguistic element, be it a dot, a line or a pictogram, conveys some content and can be context-dependent.

The general thought that we need to take with us after reading through the material presented above is that information can be presented in a large variety of ways, and that images represent an increasingly important component of expressive content. We noted that these images involve a variety of different genres and styles, and can take the form of tables, diagrams, charts, photos, maps, and graphs, each of which has certain inherent advantages and disadvantages. We observed the fact that several of the above items can be interwoven within a single multimodal text. This doesn't automatically imply that the use of several modes at the same time makes the process of communication more complicated, or that the text is easier to comprehend as a result. Fundamental factors that are constantly at play involve the specific selection of devices used; the communicative power of those devices individually or in combination with one another; and the precise attributes of the individuals who are the recipients of the information, including their background knowledge and their personal world view. Every modus has functions and distinctive features which define its affordance or inaffordance in any given case. It has been a source of satisfaction and deep scientific interest to explore these elements and processes, and it provides genuine motivation to pursue various related but as yet unexplored avenues of research in the future.

There are several additional points which should be considered when dealing with multimodal texts: whether texts should be studied separately if they can function together; whether verbal or non-verbal elements are of greater importance; which elements should be predominant; whether one semiotic resource can be considered as being more important, such as a pictogram or a picture, by comparison with a group of sentences which are only verbally represented; whether there are any rules which influence the process of choosing them; and whether one

non-verbal element can be more important than several non-verbal ones. The question as to whether there are any special rules of syntactic combinability which apply both to verbal and to non-verbal devices must be considered.

References

1. Barnes B. S. (2011). *An Introduction to Visual Communication: from Cave Art to Second Life*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
2. Berger, A. A. (2008). *Seeing is Believing. An Introduction to Visual Communication*. USA: McGrawHill. Learning Solutions.
3. Bateman, J. A. (2014). *Text and Image: a Critical Introduction to the Visual/Verbal Divine*. London & New York: Routledge.
4. Bergstrom, B. (2008). *Essentials of Visual Communication*. London: Laurence King Publishing Ltd.
5. Donis A. D. (1998). *A Primer of Visual Literacy*. Cambridge & London: The MIT Press
6. Elkins, J. (2008). *Visual literacy*. London & New York: Routledge.
7. Kress G., Leeuwen, T. van. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
8. Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. London & New York: Routledge.
9. Kress, G. (2010). *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge.
10. Kress, G., Leeuwen, T. van. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London & New York: Routledge.
11. Leborg, C. (2006). *Visual Grammar*. New York: Princeton Architectural Press.
12. Lester, P. (2006). *Visual Communication: Images with Messages*. Canada: Wadsworth Cengage Learning.
13. O'Halloran, K. (2011). *Multimodal Discourse Analysis*. London & New York: Continuum.

КАЗКОТЕРАПІЯ В СИСТЕМІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Зоряна Мацюк

zorienka@mail.ru

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
Україна

Марія Фенко

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
Україна

Received May, 9, 2016; Revised June, 6, 2016; Accepted June, 24, 2016

Анотація. У складних суспільних умовах дедалі більше розширюється коло проблем, які потребують педагогічного вирішення. Дієвий метод – казкотерапія, використовують для безпосереднього впливу на емоційно-почуттєву сферу особистості для зміни моделей поведінки, аналізу прихованих можливостей дітей. У статті обґрунтовано теоретичні засади використання казкотерапії в психолого-педагогічній практиці. Зокрема було визначено критерії та показники мовленнєвого розвитку дошкільників в ігрових казкових ситуаціях: 1) обізнаність із казками; уміння розповідати знайомі казки; уміння оцінювати свою розповідь і розповідь товариша; 2) самостійність складання дітьми сюжетів казкових ситуацій; оригінальність вигаданого казкового сюжету; наявність засобів творчого самовираження. Особливий акцент зроблено на творчому мовленнєвому самовираженні дітей, чому безпосередньо сприяє використання казкотерапії: відбувається занурення дітей у світ казки, що поглиблює максимальну мовленнєву активність дітей на навчально-виховному просторі дитячого навчального закладу; наявність позитивних емоційних стимулів у складанні творчих розповідей; створення ситуацій успіху в мовленнєво-ігровій діяльності; стимулювання мовленнєвого самовираження і творчої ініціативи дошкільників в казкових ситуаціях. Результати проведеного дослідження свідчать, що використання методу казкотерапії є доцільним і виправданим.

Ключові слова: казка, казкотерапія, метод, мовленнєвий розвиток, дошкільник.

Matsyuk, Zoriana; Fenko, Maria. Fairy Tale Therapy in the Speech Development System of Preschool-age Children.

Abstract. Difficult social conditions lead to an expanding range of problems that require solutions at the pedagogical level. Fairy tale therapy is an effective method used to exert a direct influence on the emotional and sensory spheres of the personality to change behaviour patterns and provide an analysis of children's innate abilities. In this article the theoretical principles of the use of fairy tale therapy in psycho-pedagogical practice are substantiated. In particular the criteria and the performance indicators of speech development of preschool-age children were determined in situations where they engaged in fairy tale-related play: 1) the level of fairy tale-based learning; the ability to recount familiar fairy tales; the ability to evaluate their own narration and that of a friend; 2) children's self-sufficiency in making up plots involving fairytale-based situations; the originality of the fictitious fairy tale plot; and the presence of tools for creative self-expression. Particular emphasis is put on the children's creative self-expression in speech, to which the use of fairy tale therapy contributes directly: children are immersed in the fairy-tale world, which extends the maximum speech activity of the children in the educational/developmental setting of their

school; the presence of positive emotional stimuli in formulating creative narratives; the devising of successful scenarios in activities involving a combination of speech and play-acting; providing incentives for oral self-expression and creative initiative in preschool-age children in fairy tale-related situations. The results of the research which was conducted demonstrate that the use of the fairy tale-therapy method is appropriate and justified.

Keywords: *fairy tale, fairy tale therapy, speech development, preschool-age children.*

1. Вступ

Проблема розвитку професіоналізму педагогів особливо актуальна, оскільки у складних суспільних умовах все більше розширюється коло проблем, які потребують соціально-педагогічного вирішення: духовна деградація, втрата ціннісних орієнтацій, деформація відносин у суспільстві та родині тощо. Усі означені проблеми беруть свій початок ще з формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку. Дитина здатна засвоювати суспільний досвід, осмислювати систему пануючих відносин, моральних цінностей. Завдання педагога – зорієнтувати дошкільника в сучасному складному світі. Унікальним методом розв'язання поставлених проблем є метод казкотерапії, використання якого дає змогу безпосередньо впливати на емоційно-почуттєву сферу особистості, змінювати моделі поведінки, актуалізувати приховані ресурсні можливості дошкільників.

Діагностичні та терапевтичні можливості казки перебувають у полі досліджень психологів і педагогів різних напрямів. Однак на сьогодні ще не достатньо досліджена казкотерапія як нова психолого-педагогічна технологія розвитку мовлення дошкільників.

Теоретико-методичним підґрунтям дослідження стали фундаментальні праці з лінгводидактики Е. В. Белкіна, О. О. Дронова, А. М. Бугуш, Н. В. Гавриш, О. С. Монке, С. М. Чемортан. Традиція вивчення проблеми розвитку словесної творчості дошкільнят пов'язана з розглядом її як одного з видів зв'язного висловлювання в умовах навчання рідної мови. Дослідники доводять, що в дітей до старшого дошкільного віку формується свідоме художньо-естетичне сприймання літературних творів, що полягає в розумінні змісту й ідеї твору, здатності виділяти й усвідомлювати його мовні засоби виразності (хоча процес складання власної творчої розповіді для більшості дітей складний). Проявами самосвідомості є саморегуляція, самопізнання, самопрезентація, самостановлення і самовираження. Творче самовираження виявляється в різних видах діяльності дитини, зокрема і мовленнєвій. Казкотерапія сприяє становленню самосвідомості дитини, що слугує підґрунтям формування творчого мовленнєвого самовираження.

Мета дослідження: обґрунтувати специфіку розвитку творчого мовленнєвого самовираження дітей дошкільного віку засобами казкотерапії.

2. Методи дослідження

У психолого-педагогічній науці та практиці освіти спостерігаємо актуалізацію уваги до теоретичного осмислення і практичного упровадження казкотерапії у сучасний освітній простір дитячого навчального закладу.

Визначення змісту та специфіки використання методу казкотерапії потребує докладного аналізу й обґрунтування особливостей використання в дошкільній лінгводидактиці. Рівень зацікавлення дітей навчанням, звичайно ж, залежить від вихователя, від його вміння організувати навчально-виховний процес. Креативний педагог, розробляючи цікаві ігри, дидактичний матеріал, добираючи казки та методичні прийоми, спонукає вихованців до творчої активності.

3. Процедура дослідження й обговорення результатів

В організації спільної діяльності «дорослий-дитина» (інтелектуальної, ігрової, трудової) казка є тією сходинкою, із якої розпочинається взаємодія. Тож, розуміючи значення казки для всебічного розвитку дитини, спеціально створені казки та розроблені до них завдання дають змогу педагогам організувати інтегрований освітній процес, який допомагає дітям не лише краще пізнати рідну мову, природу, засвоїти правила етичної поведінки, усвідомити ціннісні орієнтири, а й навчити їх міркувати, висловлювати власну думку, відстоювати індивідуальну точку зору, порівнювати, зіставляти, робити висновки тощо.

Казка – найулюбленіший і найпопулярніший твір усної народної творчості для дітей, який розкриває «безмежний світ людської уяви, полонить серця дітей і дорослих» (Nassrullaeva 1982). Дитина за допомогою казки пізнає світ, розкриває поняття добра і зла. Казка в особливій метафоричній формі впливає на психіку дитини, формує її поведінку.

Завдяки казці дитина навчається жити із власними інстинктивними прагненнями та міфологічними уявленнями, опановує їх завдяки раціональному мисленню, інтерпретуючи казкові сюжети та образи, долає свої страхи та переживання.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «казка» визначається як «розповідний народно-поетичний або писемно-літературний твір про вигадані події, вигаданих осіб, іноді за участю фантастичних сил» (Velykyi Tlumachnyi ..., 2004: 410). Учені-фольклористи, етнографи та літературознавці (О. Афанасьєв, О. Величко, Є. Мелетинський, В. Пропп і ін.) присвятили вивченню казки чимало досліджень, однак на сьогодні не існує єдиного тлумачення цього поняття.

На думку Е. Померанцевої, казка – епічний, переважно прозовий твір чарівного, авантюрного та побутового характеру, який розповідає казкар і сприймається слухачами як вигадка (Pomerantseva, 1956). Означену особливість казки відзначають також Т. Давидова та В. Пронін, які стверджують, що «у казці відбуваються завчасно фантастичні події, казка – вигадка у чистому вигляді, що казкар і не приховує» (Davudova, 2003:215).

Одним із більш точних, на наш погляд, є визначення В. Анікіна: «Казки – це колективно створені, колективно збережені народом усні художні епічні оповідання в прозі з таким морально-етичним, соціально-побутовим змістом, який за своєю суттю потребує повного або часткового використання засобів

фантастичного зображення дійсності й тому вдається до фантастичної вигадки, різні й традиційні форми якої, не повторюючись більш ні в якому іншому жанрі фольклору, склалися протягом віків у тісному зв'язку з народним життям, мали первісний зв'язок із міфологією» (Yakymenko, 1999:20).

Ураховуючи власне світосприймання, кожен народ протягом століть формував свою, властиву лише йому, систему виховання, критеріями ефективності якої вважаємо: загальну культуру, освіченість, духовність тощо. В основі української системи виховання перебуває давня педагогічна традиція нашого народу, у якій казка завжди була основним інструментом формування світоглядних уявлень людини. Вона створює сприятливі умови для творчої самореалізації особистості, є своєрідним виховним прийомом, завдяки якому дитина може у власній уяві пережити різноманітні ситуації, у які потрапляють герої казок, і зробити самостійний висновок щодо доцільності тої чи тої поведінки.

Казки слугують для дітей однією із форм пізнання світу, адже через життя героїв, дошкільник сам стає учасником подій, співчуває добру, засуджує зло. Народна казка захоплює малюка не лише сюжетом, поетичною формою, а й своїм ідейним змістом.

Казка вводить дошкільника у світ фантазії, пробуджує його активну діяльність, співтворчість, а в кращому випадку – творчість. Дитина через емоції та почуття, викликані казкою, сприймає колорит народності в передачі казкового образу, красу рідної мови. Реалістичний підхід дітей до казкової фантастики формується в середньому дошкільному віці через безпосередній вплив виховання та навчання.

З огляду на порівняно молодий вік казкотерапії як наукового напрямку, на сьогодні ще не існує загальноприйнятого, чіткого його визначення. Немає його й у реєстрі більшості словників. Доречним вважаємо розгляд основних аспектів потрактування досліджуваного поняття.

На думку І. Вачкова, «казкотерапія – це такий напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, дозволяє людям розвинути самосвідомість та побудувати особливі рівні взаємодії один з одним, що створює умови для становлення їх суб'єктності» (Vachkov, 2001:7), тобто автор робить акцент на метафоричності як домінуючій характеристиці казки. За В. Алексеєнком та Я. Лощиніною, казкотерапія – психологічний напрям терапевтичного впливу на несвідому сферу дитини та дорослої людини (Alekseienko, 2008). Також, на думку А. Осипової, «казкотерапія – це метод, який використовує форму казки для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості та взаємодії з оточуючим світом» (цит. за Sokolov, 1997:7).

Завдання казкотерапевта, психолога чи педагога вбачаємо в тому, щоб дібрати чи створити казку відповідно до потреб дитини. Якщо це зроблено вдало, то дитина «вбудовує» її послання у свій життєвий сценарій. Особливо корисно, коли дошкільник просить повторити казку неодноразово, адже саме так відбуваються глибокі зміни у світогляді. Найкращі результати можна спостерігати в роботі з дітьми, які активно співпереживають казковим героям

(чому особливо сприяють вікові особливості дошкільнят). У ранньому віці мислення в дітей орієнтоване на образне осмислення інформації й емоційно-чуттєве сприйняття світу, саме тому важливу інформацію малюк краще засвоює через яскраві образи, які представлені в казках.

Домінантна особливість роботи у системі казкотерапії – це *взаємодія з дитиною на ціннісному рівні*, спираючись на моральні орієнтири, духовні цінності, особистісний потенціал дитини, можна розв'язати різнопланові психологічні, педагогічні, лінгвістичні, культурологічні проблеми.

Як терапевтична технологічна одиниця, казка виконує низку *функцій*:

– *діагностичну* (пригадуючи образи знайомих із дитинства казок, у малюка виникає певна емоційна реакція);

– *терапевтичну* (по-перше, психологічно готує особистість до напружених емоційних ситуацій; по-друге, символічно знівельовує фізіологічні й емоційні стреси; по-третє, приймає в символічній формі свою фізичну активність і здатність діяти у кризових ситуаціях; по-четверте, відмовляється від інтелектуальних інтерпретацій і повністю приймає всю гаму емоційних переживань);

– *виховну* (казка дозволяє в м'якій формі пояснювати дитині як варто чинити і як ні);

– *корекційно-реабілітаційну* (робота з поведінковими особливостями особистості, як засіб заміщення неефективного стилю поведінки на більш продуктивний; пояснення того, що відбувається);

– *мовленнєвого розвитку* (одночасно з орієнтацією на зміст слів дитина виявляє неабияку цікавість до звукової форми слова, змінює слова, творить нові).

Мовленнєвий розвиток дошкільників відбувається у процесі вдосконалення та практичного використання мови у спілкуванні з іншими. Засвоєння мови супроводжується великою активністю дитини. Саме тому важливо зробити особистісно значущим увесь зміст роботи щодо лінгвістичної підготовки дитини.

Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному віці визначено завданнями щодо створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, які виявляються в специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані із комунікацією. Становлення в людини всіх психічних функцій, психічних процесів, особистості в цілому неможливе без міжособистісного контакту. Водночас мовленнєвий розвиток та його вдосконалення необхідно розглядати як відображення становлення навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Комунікативно-мовленнєві здібності можна характеризувати як індивідуальні психологічні й психофізіологічні особливості, які сприяють швидкому та якісному засвоєнню умінь і навичок застосовувати засоби спілкування в конкретній ситуації взаємодії з однолітками чи дорослими. Однак для розвитку мовлення дитини недостатньо пропонувати їй лише різноманітний

мовний матеріал. Необхідно ставити перед дитиною нові завдання спілкування, що вимагали б нових мовних засобів.

Використання методу казкотерапії полегшує професійну комунікацію. Окремі казкотерапевтичні техніки (пригадування улюбленої казки, малювання казки чи її фрагменту, розповідання казки) можна успішно використовувати під час занять для встановлення сприятливої, доброзичливої атмосфери та створення ситуацій успіху. Комунікативні уміння педагога представлені такими показниками: уміння володіти культурою професійного спілкування у процесі організаційної й освітньо-виховної діяльності з використанням казкотерапії; інтерпретувати вербальну та невербальну інформацію, отриману від дошкільників і представлену продуктами їх творчої діяльності (казок, малюнків тощо).

Вагому роль під час реалізації аналізованого методу відіграє мовленнєво-ігрова казкова ситуація, яка виникає між дітьми у процесі творчого відображення змісту знайомої казки, супроводжувана діалогічним або монологічним мовленням, іграми, розподілом ролей, застосуванням дитиною лінгвістичних і екстралінгвістичних засобів, що слугують засобом самовираження.

Зміст психологічної та розвиваючої роботи полягає в тому, щоб зрозуміти й осмислити зміст казкових ситуацій, образів, сюжетних ліній. Кожна казкова ситуація містить величезний прихований зміст через казкові образи, досвід вирішення предками складних життєвих проблем. Ефективність використання цього методу для розвитку мовлення та творчого мислення, аналітико-синтетичних здібностей дієве в роботі з дітьми дошкільного віку.

Вважаємо за доцільне класифікувати мовленнєві ситуації:

- *ситуація інсценування* (послугуємося готовими текстами);
- *рольова ситуація* (ілюстрацій на основі яких відбувається рольова гра);
- *навчальні ситуації* (реальні, уявні);
- *уявний діалог героїв*;
- *словесний малюнок*;
- *мінімонолог героїв художнього тексту* тощо.

У таких ситуаціях дитина за допомогою слова, мовлення та гри виражає себе, висловлює особисте ставлення до інших, до довкілля, тобто тут ігрова мовленнєва ситуація виступає засобом самовираження дитини. Відтак, для розвитку мовлення ми обрали ігрову діяльність методом казкотерапії, яка не тільки максимально активізує мовлення дітей, а й сприяє його розвитку, переходу відтворювального, репродуктивного висловлювання за змістом тексту казки у творчі висловлювання, що передбачають інтерпретацію змісту знайомої казки, самостійне створення дитиною нових варіантів казкових ситуацій з наступним їх розігруванням.

Відповідно до виокремлених мовленнєвих ситуацій та ураховуючи ключові теоретичні позиції щодо використання казкотерапії, правомірним є дотримання наступних умов розвитку творчого мовленнєвого самовираження дітей:

- 1) занурення малюків у світ казки;
- 2) максимальна мовленнєва активність дітей у різних казкотерапевтичних моментах;
- 3) наявність позитивних емоційних стимулів під час створення творчих розповідей;
- 4) створення ситуацій успіху в мовленнєво-ігровій діяльності дітей;
- 5) стимулювання творчого мовленнєвого самовираження дітей засобами казкотерапії.

Особливої актуальності в сучасному освітньому просторі набуває саме проблема творчого мовного самовираження дошкільників.

На наш погляд це досить складний процес, який передбачає кілька взаємопов'язаних етапів. На першому етапі формування творчого мовленнєвого самовираження дітей в ігрових казкових ситуаціях вважаємо за доцільне: ознайомлювати дітей із текстами казок, збагачувати активний словник образними елементами, лінгвістичними та екстралінгвістичними засобами виразності. Змістовий аспект роботи містить читання та розповідання казок; бесіда за змістом прочитаного; відтворення дій героїв казок; інсценування уривків казок; розігрування окремих епізодів казки тощо.

Наступний етап передбачає стимулювання дітей до:

- відтворення змісту казок (розповідей про героїв казок);
- ігор за змістом казок;
- використання низки творчих прийомів (словесний малюнок – опис героїв казки; вигаданий діалог із героями казок; написання листа позитивному та негативному персонажу казки; ігри-драматизації).

Зазначимо, що Річард Гарднер описує низку ігор, які він запропонував для покращення техніки складання розповіді за допомогою яких можна значно урізноманітнити процес складання казки. Наприклад, під час гри з мішечка дістають іграшку або якийсь інший предмет і складають розповідь чи історію про них, відштовхуючись від слова на картці з намальованим предметом.

Третій етап казкотерапевтичної роботи зорієнтований на активізацію творчого самовираження в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. Незалежно від обраного прийому, вважаємо, що основним завданням педагога залишається уміння адекватно сприйняття фантазії та чарівного рішення, представленого в казці з життям дитини. Максимально ефективно реалізувати це завдання нам допомагає саме авторська казка.

Останній етап передбачає самостійне складання дітьми творчих розповідей за казковими сюжетами, театралізовані ігри, ігри-драматизації. Цей етап вважаємо ключовим в казкотерапії, оскільки в авторських текстах дітей утілено їх переживання, проблеми, захоплення, страхи тощо. На інтуїтивному рівні діти «розкривають власну душу» за допомогою чарівних історій. Щоб створити казку не просту, а терапевтичну, насамперед потрібно визначити проблему чи ситуацію, з якою необхідно попрацювати. Також необхідно з'ясувати, як саме дитина виявляє проблемну поведінку та записати найхарактерніші приклади, щоб потім їх використати.

Справжня казка розпочинається з гарного зачину (*Жили-були; Де-не-де у якимсь царстві жив собі цар та цариця, а в них три сини, як соколи. От дійшли вже ті сини до зросту, – такі парубки стали, що ні задумати, ні згадати, хіба в казці сказати; Це було давно-предавно, коли кури несли телят, а вівіці писанки файніші ніж у Косові*).

Обираючи казкового героя, слід дотримуватися певних вимог, а саме герой має: бути однакової статі та віку з дитиною, для якої створюють казку; мати схожу поведінку; іншу ніж у дитини, щоб не викликати спротив. Ім'я або прізвисько героя казки має бути веселим і кумедним, адже гумор створює позитивну атмосферу.

Наступний крок – складання казки, де необхідно описати, як герой виявляє проблемну поведінку у трьох різних ситуаціях. Оскільки для казок властиві повтори (зазвичай герой має відгадати три загадки, виконати три завдання, подолати три перепони тощо) – що сприятиме кращому засвоєнню та запам'ятовуванню казки. Педагогу необхідно показати, як із кожним поганим вчинком герой стає менш щасливим та набуває негативних рис. На такому прикладі дитина краще зрозуміє до чого призводить погана поведінка. Далі доцільно увести в сюжет персонажа на кшталт мудрого вчителя, поважного старця чи доброго чарівника, який підкаже герою вихід із проблемної ситуації та підштовхне його до позитивних змін. Фінал казки: герой усвідомив помилку ситуації та виправився, а отже, й змінив свою поведінку, що призвело до відчуття задоволення, практичного розуміння алгоритму створення терапевтичної казки. Наприклад, *«Неймовірні пригоди»*:

*У річці Стир жив собі Рак,
смішний повільний неборак.
І якось у погоду днину,
він залишив свою хатину.
Пустився в мандри,
Щоб знайти край радості та доброти.
Іще від батька він чував,
що край цей дивний – там, де став,
де верби похилились,
на себе в воду задивились...
Там їжі вдосталь, мислив Рак,
і гордо повз вперед, як танк.
Так дуже довго він ходив,
собі всі клешні натрудив.
Вже ледве-ледве він повзе,
йому стає все зле та зле...
Аж ось і серце обімліло –
І в грудях Рака заніміло...
Перед домівкою стоїть
І, гірко плачучи, мовчить...
І зрозумів тоді наш Рак –*

*Оце по колу ходив так.
Ледь клешні свої не зламав –
від втоми Рак на ліжко впав.
Не буду більше я ходити,
а в хатці смирененько сидіти!
І з того часу Рак удома,
у гості жде він кума Сома,
щоб все детально розказати,
свої пригоди описати.
Аж раптом в двері гух-гух-гух...*

- Іду я, брате, не оглух.

- Та відкривай уже скоріше!

*- А ти поведь себе тихіше,
бо я стомився дуже-дуже...*

- Кола намотував, мій друже?

- А це, ти, знаєш звідкіля?

*- Розповіло одне, маля:
воно з трави спостерігало,
від сміху бульбашки пускало.*

- Не смійся, куме, гріх тобі, сміятись, коли друг в біді.

- Не буду друже! Вибачай! Ти краще чаю наливай.

*І друзі всілися до столу,
ще й завели веселу мову,
бо біди в кожного бувають,
а з них лиш друзі виручають.*

Наведений приклад фольклорного жанру спонукає дітей до побудови висловлювань, формує комунікативні вміння й навички, розширює словниковий запас, сприяє розвитку творчих здібностей дошкільника. Казка здатна оптимізувати процес розвитку мовленнєво-комунікативних здібностей дитини, надаючи їй почуттєвої спрямованості – через емоційну взаємодію з образами дошкільники засвоюють певні знання й уявлення, виробляють конкретні судження, формулюють особистісні орієнтири.

Казки унікальні не лише як літературний жанр, але і як твір, який цілком зрозумілий дитині. Казки наповненні глибоким значенням і змістом, який по-різному розкривається для різних людей і навіть по-різному для однієї людини в різні моменти її життя. Дитина усвідомлює той чи той зміст з одної і тої ж казки залежно від її інтересів та потреб у даний момент. Якщо надати можливість, дитина повернеться до вже прочитаної казки, розширивши його попереднім змістом або ж замінивши його новим.

Закінчення казок оформляють за допомогою типових висловів, що слугують виразниками щастя, захищеності, благополуччя та, водночас, акцентують увагу на прихованому вигаданому змісті: *От вони живуть і хліб жують, коромислом сіно возять, оберемком водуносять; На вербі дзвінчик, нашій казці кінчик; І я там був, мед-вино пив; хоч в роті не було, а по бороді*

текло – тим вона в мене й побіліла), який дає стійке відчуття психологічної захищеності, а також сприяє філософському, екзистенційному осмисленні дійсності. Зачин містить ореол таємниці та магичності.

4. Висновки

Дитина старшого дошкільного віку оволодіває на достатньому рівні зв'язним мовленням, здатна виявляти творчість у побудові висловлювань і розповідей різного типу в спілкуванні, зокрема, і за змістом казкових текстів. Таким чином, науково-теоретичний аналіз дав можливість зробити наступні висновки та узагальнення, а саме:

1) здійснити теоретичне обґрунтування особливостей використання методу казкотерапії у психолого-педагогічній практиці дошкільного-навчального закладу та з'ясувати, що казкотерапія – це метод, який використовує форму казки для інтеграції особистості, розвитку творчо-мовленнєвих здібностей, розширення свідомості та взаємодії з навколишнім світом;

2) доведено, що використання аналізованого методу є доцільним та виправданим;

3) запропоновано класифікацію мовних ситуацій, які сприяють творчому мовленнєвому самовираженню дітей і обґрунтовано їх особливості;

4) розкрито поетапну реалізацію методу казкотерапії в освітньому просторі дитячого навчального закладу;

5) створено алгоритм побудови терапевтичної казки.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні наступності та перспективності формування мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в різних видах діяльності.

Література

References

1. Алексеенко В. В. Играем в сказку. Воспитание и развитие личности ребенка 2–7 лет. – М.: РИПОЛ.
Alekseienko, V.V. (2008). *Igraem v skazku. Vospitanie i razvitie lichnosti rebionka 2–7 let. [Playing Fairy-Tale. Educating and Developing Personality from 2 -7].* Moscow: RYPOL.
2. Бурчик О. В. Групова казкотерапія в особистісно-орієнтованому вихованні дітей // *Вісник Житомирського державного ун-ту ім. Івана Франка.* – 2005, № 25. – С. 203-205.
Bourchuk, O.V. (2005). *Grupova kazkoterapia v osobystisno-orientovanomu vyhovanni ditej [Group Fairy-Tale Therapy in Personality-oriented Education of Children].* *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni I. Franka*, 25, 203-205.
3. Давыдова Т. Т. Сказка // *Лит. Учеба.* – 2003., № 1.
Davydova, T. T. (2003). *Skazka [Сказка]. Lit. Ucheba*, 1.
4. Деркач О. О. Педагогіка творчості: Арт-терапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, праткичному психологу. Вінниця, 2003.
Derkach, O. O. (2009). *Pedahohika tvorchosti: Art-terapiia ta kazkoterapiia na dopomohu vchyteliu, vykhovatelii, praktychnomu psykhologu.* Vinnytsia.
5. Кирилюк О. С. Універсалії культури і семіотика дискурсу : казка та обряд. – Одеса: ЦГО НАНУ, 2003.

- Kyryliuk, O. S. (2003). *Universalii kultury i semiotyka dyskursu: kazka ta obriad [The Cultural Universals and Semiotics of Discourse: Fairy-Tale and Rite]*. Odesa: TsHO NANU.
6. Мелетинский Е. М. От мифа к литературе. – М.: РГГУ, 2000.
Meletynskiy, E. M. (2000). *Ot Mifa k Literature [From Myth to Literature]*. Moscow: RGGU.
 7. Насруллаева Н. Н. Влияние содержания и языковых средств народной сказки на образность и выразительность речи старшего дошкольника. – К.: Рад. школа, 1982.
Nassrullaeva, N. N. (1982). *Vlyianie sodержansii i yazykovykh sredstv narodnoy skazki na obraznost i vyraziytelnost rechy starsheho doshkolnyka [The Impact of Content and Linguistic Means of Folk-Tale on the Imagery and Expressiveness of Older Pre-schooler Speech]*. Kyiv: Rad. Shkola.
 8. Померанцева Э. В. Русское народное поэтическое творчество. – М.: Учпедгиз, 1956.
Pomerantseva, E. V. (1956). *Russkoe narodnoe Poeticheskoe Tvorchestvo [Russian Folk Poetic Art]*. Moscow: Uchpedgiz.
 9. Пропп В. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: АСТ, 1998.
Propp, V. (1998). *Morfologiya volshebnoy skazki. Istoricheskie korny volshebnoy skazki [The Morphology of Fairy-Tale]*. Moscow: AST.
 10. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия. – М.: Эксмо-Пресс, 2001.
Sokolov, D. (2001). *Skazki i skazkoterapiia [Fairy Tales and Fairy Tale Therapy]*: Moscow: Eksmo-Press.
 11. Вачков Я. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Ос-89. – С. 144.
Vachkov, Y. V. (2001). *Skazkoterapiia: Razvitie samosoznaniya cherez psykholohyeheskiju skazku [Fairy Tale Therapy]*. Moscow: Os-89.
 12. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2004.
Velykuj tlumachnyj slovnyk suchasnoy ukrainskoi movy (2004). V. Busel, Ed. *[Great Explanatory Dictionary of Modern Ukarinain]*. Kyiv; Irpin: Perun.
 13. Якименко С. І. Формування основ світогляду у дітей молодшого шкільного віку засобами казки: теорія і практика. – Київ: Знання, 1999.
Yakymenko, S. I. (1999). *Formuvannia osnov svitohliadu u ditej molodshoho shkilnoho viku zasobamy kazky: teoriia i praktyka [The Formation of Worldview in Junior Preschool Children by Means of Fairy Tale: Theory and Practice]*. Kyiv: Znannia.
 14. Зинкевич-Евстигнеева Т. Формы и методы работы со сказками. – СПб: Речь, 2006.
Zynkevych-Evstyhneeva, T. D. (2006). *Formy i metodu raboty so skazkami [Forms and Methods of Working with Fairy-Tales]*. S.-Petersburg: Rech.

ПОГЛЯДИ РОНАЛДА ЛЕНЕКЕРА НА КОГНІТИВНУ СЕМАНТИКУ ЯК МОДЕЛЬ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧОГО АНАЛІЗУ («СЛОВО НЕКОЕГО КАЛУГЕРА О ЧЬТЬИ КНИГ» В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКО- ТА АНГЛОМОВНИХ ПЕРЕКЛАДАХ)

Тарас Шмігер
t_shmiher@ua.fm

Львівський національний університет імені Івана Франка

Received January, 21, 2016; Revised May, 15, 2016; Accepted May, 26, 2016

Анотація. Мета цього дослідження – проаналізувати можливість використовувати погляди Р. В. Ленекера на когнітивну семантику як семантико-текстологічну модель перекладознавчого аналізу. Матеріалом для розгляду обрано твір «Слово некоего калугера о чьтьи книг» із «Ізборника Святослава» 1076 р. та його три переклади: два переклади сучасною українською мовою (повний – В. Яременка, частковий – Є. Карпіловської й Л. Тарновецької) та один переклад англійською мовою (В. Федера). Теорія когнітивної семантики Р. Ленекера орієнтується здебільшого на граматичні проблеми й опис мови через параметри простору. Параметрам опису образності, які пропонує когнітивна семантика, бракує чіткості, які мають аналітичні методи структуралізму. Однак, вони виконують головну аналітичну функцію: вони дозволяють усвідомити наявні в перекладі порушення й відхилення від першотвору та намагатися усвідомити їхню природу й межі.

Ключові слова: когнітивна семантика, критика перекладу, перекладознавчий аналіз, образність, давня українська література.

Shmiher, Taras. Views by Ronald Langacker on Cognitive Semantics as a Model for Translation Quality Assessment (“The Discourse of a Certain Monk in Reading Scripture” in Contemporary Ukrainian- and English-language Translations).

Abstract. The aim of this study is to analyse the applicability of R. Langacker’s views on cognitive semantics as a semantic and textual model for translation quality assessment. The text for this case study is an excerpt under the title “The Discourse of a Certain Monk in Reading Scripture” from the collection “Izbornyk of Sviatoslav of 1076”, and its three translations: two translations into modern Ukrainian language (the complete one by V. Yaremenko, and the partial one by Ye. Karpilovska and L. Tarnovetska) and one translation into English (by W. Veder). The theory of cognitive semantics by R. Langacker focuses mainly on grammar issues and the description of the language via space parameters. Cognitive semantic dimensions for describing imagery lack clarity which is enjoyed by analytical methods in structuralism. However, they perform the main analytical function: they make it possible to show how and why violations and deviations from the original occur in a translated text as well as what their essence and limits are.

Keywords: cognitive semantics, translation criticism, translation quality assessment, imagery, Early Ukrainian literature.

1. Вступ

Теорія когнітивної семантики Р. В. Ленекера як цілісна система не настільки активно використовується, як використовуються фреймова семантика Ч. Філмора, теорія силової взаємодії Л. Талмі і навіть окремі

дотичні постулати із когнітивної граматики Р. В. Ленекера. Утім Ленекерова розвідка «Огляд лінгвістичної семантики» (Langacker, 1988) містить сконденсований інструментарій семантичного аналізу, який можна цілісно застосовувати до перекладознавчого аналізу тексту.

Когнітивна теорія орієнтується на мововжиток (a usage-based theory) (Langacker, 1987:46), а тому при будь-якому розгляді на мовні й текстові явища дивимося через контекст (Stockwell, 2002:2). Розгляд тексту як концептуалізована схема сприйняття дійсності є обов'язковою умовою для успішного й охопного аналізу якості перекладу. Ленекерова розвідка містить два окремі підрозділи «Профіль і база» та «Образність», і певною мірою такий погляд можна перенести на бачення перекладознавчого аналізу загалом: бачити текст як обраний інтерпретативний варіант (профілювання) і занурюватися у семантичні процедури аналізу окремих лексем (розгляд мовної образності). Так передбачається творення взаємозв'язків між матрицею тексту та її окремими компонентами.

Мета цього розгляду – проаналізувати можливість використовувати погляди Р. В. Ленекера на когнітивну семантику як семантико-текстологічну модель перекладознавчого аналізу. З такого погляду потрібно пояснити, у яких аспектах цей аналіз може (або навпаки – не може) виконувати функції оцінки перекладного тексту.

2. Методи дослідження

Головним методом перекладознавчого аналізу є модель когнітивної семантики Р. В. Ленекера, яка складається із ряду семантичних параметрів, що їх можна застосувати для оцінки лексикосемантичних особливостей тексту.

Матеріалом для розгляду обрано твір «Слово некоего калугера о чьтѣи книг» із «Ізборника Святослава» 1076 р. та його три переклади: два переклади сучасною українською мовою (повний – В. Яременка, частковий – Є. Карпіловської й Л. Тарновецької) та один переклад англійською мовою (В. Федера).

3. Процедура дослідження

3.1. Заголовок як макроконтекст: загадковий «калугер»

Установлення відносин між профілем і базою (у теорії Р. В. Ленекера) або між фігурою і тлом (у гештальт-психології) несе проєкцію на встановлення семантичної доміанти тексту (Stockwell, 2002:14), тобто на визначення доміантної інтерпретації. Водночас, тлумачення тексту потрібно розмежовуватися на різні пласти, оскільки потрібно враховувати полісемантичні і синонімічні зв'язки, що у такий спосіб розміщує концепт у складну систему різноплановості (багатозначність слова і поліконтекстуальність смислу) і мережі (синонімічні й тезаурусні ряди).

Перекладач і критик спочатку бачать доміную настанову тексту, яка визначатиме вибір еквівалентів у цільовому тексті. Тому ми припускаємо, що макростратегію перекладу цілком можна описати у категоріях профілювання, коли ми однакові явища бачимо на різному тлі, на різних базах (*base*), і відповідно називаємо їх по-різному (Langacker, 1988:58-59 *i далі*), а отже, конструємо відмінну дійсність. Однак, оскільки перед нами дві пари термінів, і сам Р. Ленекер уживає їх з погляду концептуалізації лише мовних одиниць, а не текстових реалізацій, доцільно закріпити пару термінів «фігура – тло» (*figure-ground*) для модуляції макроконтексту, всього тексту для читача; натомість пара термінів «профіль – база» розкриває операції із семантичною одиницею на рівні лексеми чи виразу.

«Слово» можна розцінювати як цінність у чотирьох аспектах – освітньому, політичному, етичному та естетичному. Книжність несе просвіту й освіту у суспільство. Так формувалася кодекс суспільної поведінки, і до речі, це відбувалося у церковному контексті: виробився прийнятний спосіб виправдовувати літературну діяльність згідно із доктринами церкви (Пиккіо, 2003:136). Церква була монополістом на поширення знань і книг, але в самій церковно-релігійній сфері погляди на книгу різнилися. Зокрема, грамотність у Візантії була низькою, і тому серед візантійського церковного та релігійного люду спостерігалася протиставлення книжної та некнижної мудрости (Каждан, 1973:44-45), бувало, що монахи теж ставилися вороже до книг (Каждан, 1973:136). Так поставала потреба обґрунтовувати вагомість книг і для суспільного розвитку, і – найбільше – для спасіння душі.

«Слово» потрібно сприймати не тільки в єдності із візантійським контекстом, але й староболгарським, коли Болгарія переживала золоту еру. У державотворчій праці цар Симеон I Великий спирався на такий тип цивілізації, який сприяв творенню нової держави через такі інституції як нова столиця, національна церква, унікальний мистецький – графічний і архітектурний – стиль, що могли опиратися візантійській цивілізації (Божилов, 1983:66). Обидва Святославові Ізборники вважаються частиною саме Симеонового культурного контексту (Божилов, 1983:63), а тому належить вважати «Слово» не тільки похвалою книжності, а й широкою політичною програмою.

Книголюбство було «етичною цінністю» Київської Русі (Сивокінь, 1984:26). Хто сповідував такі етичні правила? «Є дані, що користувалися цими книжками не тільки люди високоосвічені (князі, придворні, духовні особи, особливо ченці), а й широкі кола суспільності. Зрозуміло, що читачами не могли бути смерди і челядь, холопи чи ізгої – читацьке середовище формувалося все ж із привілейованих» (Сивокінь, 1984:26). Маючи на оці більш-менш ідеального читача, автор «Слова» намагався формувати читацький канон, який містив життя Василя Великого, Івана Золотоустого й Кирила Філософа. До слова, етичний аспект перетинається із приписом

церковного права: у християнській традиції існувала кара за знищення Священних книг згідно з 68-им правилом П'ято-Шостого Вселенського Трульського Собору в Константинополі: «Книги Старого і Нового Завіту, і так само святих і визнаних наших проповідників та вчителів, нікому не дозволяється пошкоджувати...» (Книга правил, 2008:78-79).

Існує думка, що книжність мала й естетичний вимір: оскільки насолода – це підкатегорія краси, то давньокиївський книжник опанував красу мудрости через насолоду (Бычков, 1999:34). Про це пише сам автор: «коль сладъка словеса тво" паче меда устомъ моимъ и законъ оустъ твоихъ паче тыс#шт# злата и сребра». Отож, похвала – це й взірєць не тільки для наслідування, а й естетичного задоволення.

Крізь чотири аспекти «Слово» можемо дивитися на оповідача тексту – калугера:

1) монах-філософ, де філософ є учителем і носієм знань, церковної доктрини, що цілком уписується у візантійський освітній контекст (Каждан, 1973:53);

2) монах-державотворець, адже християнство у Візантії, Болгарії та Русі пов'язувалися із створення централізованого державного і суспільного інституту; церква і держава дуже тісно співіснували, а тому творення нової держави не бачилося без участі церкви;

3) монах-наставник: запозичена із грецької, лексема буквально означає «щасливий у старому віці», що її в середньогрецькій мові уживали до монаха безвідносно до віку (Sophocles, 1914:623); отже, йдеться про старця-мудреця, який може включати й родинні архетипи;

4) монах-носій краси: це найслабша ланка в інтерпретації, але *καλος* вміщає семантичний компонент «краса» (Sophocles, 1914:623), відповідно грецька лексема вміщає етичні й естетичні категорії, і краса сприймалася спочатку тільки як зовнішня ознака, а згодом як універсальна, включаючи духовний аспект («благочинний», «благородний»).

Враховуючи такий макроконтекст-гло, потрібно шукати відповідну лексему-фігуру, яка би представляла потрібний ширший контекст.

Натомість визначити поняття «калугер» у системі православної спільноти не так просто. Грунтуючись на поділі «священнослужителі – церковнослужителі – чернецтво», православна спільнота витворила складну ієрархію, які ділиться за двома категоріями: за способом служіння – κληρικός (клерик) і λαϊκός (мирянин), а за способом життя – μοναχός (монах) і κοσμικός (не-монах) (Православная энциклопедия, 2007: т. 16, С. 374-375). Намагаючись увібгати численні посади церковного служіння, можна представити православну ієрархію у такій базовій схемі (за: Настольная книга, 1983: т.4 325-326, 357-358):

Таблиця 1

Православна ієрархія

Ієрархія	Біле священство (одружені або в целібаті)	Чорне священство (ченці)
III Єпископат (архиєрейство)		Патріярх Митрополит Архиєпископ Єпископ
II Пресвітерство (ієрейство)	Протопресвітер Протоієрей Ієрей (пресвітер, священник)	Архимандрит Ігумен Ієромонах
I Дияконат	Протодиякон Диякон	Архидиякон Ієродиякон
Монашество		Інок
		Схимник
		Монах
		Рясофор

Важливо пам'ятати, що коли послушник (рясофор) приймає постриг, тобто проходить ув інший ієрархічний стан, то він одразу переходить під опіку старшого монаха (старця), без якого послушника не рукопокладуть (Настольная книга, 1983: т.4 с. 358). Отож, підсумувати відносини «профіль–база» можна у такій таблиці (також, ЕСУМ, 2012:т. 6:308):

Таблиця 2

Відносини «профіль–база»

Профіль	База
Чръньць	Чорне священство з обов'язковою безшлюбністю та розгалуженою ієрархією від найнижчого стану (диякон) до найвищого (патріярх), а також монашество
Чръноризьць	Зовнішні ознаки чорного священства й монашества
Мънихъ	Особливе служіння Богові на відміну від священничого й мирянського
	Монах після постригу
старьць «»»»»»»»»»» (=??калоугер)	Наставник (старший монах) для монаха щойно після постригу

Усі ці синоніми давньоукраїнського періоду мають свої прями відповідники у сучасній мові: *чернець*, *чорноризець*, *монах*, *старець*. І навіть

калугер (*калугирь*) уживався до кінця XIX ст. (Словарь укр. мови, 1908:Т.2:211; Малорус.-нім. словар 1886:т. 1:331).

Монаше життя римо-католицької церкви бере початки із ранньохристиянських аскетичних традицій, що й православна церква. Однак із часом римо-католики витворили дуже відмінну систему взаємин між мирянами, монахами й церквою завдяки існуванню чернечих орденів. Ця терміносистема – складна та відмінна – й увійшла в англійську мову (New Catholic Encyclopedia, 2002-2003:т. 1: 9, т. 6: 1, т. 9: 812, т. 10: 467-469, 512; CEOED, 1971:vol. 1:514; CEOED, 1987:153):

Таблиця 3

Система взаємин між мирянами, монахами й церквою

Профіль	База
Abbot	Управління автономного монастиря одного із найстаріших чернечих орденів (бенедиктинців, камедулів, волломброзіянів, цистеріянців). Ченці-Василіяни інколи вживають термін «ігумен», тоді як деякі інші східні монастирі називають свого управителя «архимандритом». Уживається із початку IV ст. для означення єгипетських самітників як привідників і учителів релігійного життя для молодих монахів, які прийшли жити від їхню опіку. Початкова ідея духовного наставництва для нових монахів зрештою викристалізувалася у бенедиктинців.
Novice director / Novice master	Керування вихованням новіціїв згідно із програмою ордену на легітимній основі під керівництвом найвищої управи ордену (на основі Канонічного права Католицької Церкви).
Monk	Релігійна громада, що безшлюбно живе окремо від зовнішнього світу під обітницями бідности й послуху. Присвячує себе виконання релігійних обов'язків та молитовному життю.
Friar	Жебручий орден, який цілком залежить від милостині людей на засоби існування та не має ніякої власності, приймаючи обітницю бідности, щоб присвятити всю енергію та час релігійній роботі. Існують від XIII ст. (домініканці, францисканці, кармеліти, августинці).
Novice	Випробувальний період перед складанням обітниць на чернече життя.
Candidate	Час перед новіціятвом (випробувальний період перед складанням обітниць на чернече життя).
Oblates	Батьки урочисто віддають дитину монастирю та посвячують її у монахи.

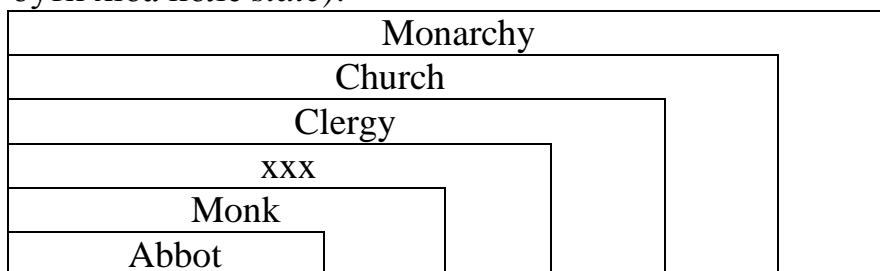
	(Мирські брати). Догляд за матеріальними засобами монастиря. Не у всіх орденах вважалися справжніми монахами.
Confrater	Християнська спілка мирян для пропагування християнських цінностей, схвалена церковною єрархією. Поширена серед римо-католиків, англікан, лютеран і православних західного обряду.

Гадаючи, який відповідник краще відповідатиме давньоукраїнській лексемі калугер в англійській мові, варто звернутися до розмежування мікро- і макроконтексту. У протиставленні лексеми до мікроконтексту речення й мовокультури (профіль-база) найкращим відповідником є *abbot*, адже більш-менш корелюється церковна ієрархія й характеристики монашого буття. Натомість, із погляду протиставлення лексеми до макроконтексту всього художнього твору та його ролі у рецепції відповідник *monk* значно ближче стоїть до державотворчого повідомлення твору. Звісно, це справджується, якщо інтерпретувати ціль твору в контексті будування нової держави.

Застосувавши інший параметр для опису образності – **шкали й обсягу предикації** (*scale and scope of predication*) (Langacker 1988:70), можна унаочнити інтерпретаційну відстань від ключової лексеми до найрозгорнутіших концептуальних структур. Найнижча структура є частиною вищою структури, і так можна простежити входження сегменту монашого життя через церковну ієрархію навіть до уявлення про державу, особливо враховуючи той факт, що у візантійській традиції держава не мислилася без церкви:



На відміну від українськомовної концептуалізації, найширшим полем у британській англомовній концептуалізації є поняття *monarchy* (ширшим від нього може бути хіба поле *state*):



Англомовний перекладач – свідомо чи підсвідомо, – обравши загальніше слово, прописує ширший контекст, коли в оригіналі дуже конкретизоване явище має відмінні інтерпретаційні настанови.

3.2. Параметри для опису образності

Рівень характерності (level of specificity) передбачає ступінь уточнення й деталізації описуваної одиниці (Langacker, 1987:64).

Таблиця 4

Приклад деталізації описуваної одиниці в перекладі

Оригінал (Изборник 1965:153)	Переклад В. Яременка (Золоте слово 2002:371)	Переклад Є. Карпі- ловської й Л. Тар- новецької (Укр. літ. XI-XVIII ст.:21)	Переклад В. Федера (Edificatory prose 1994:3)
оузда коневи правитель ~сть и въздърж#ни~	узда коневі – керма і стримання	узда коневі є правитель	as a bridle is a governor and a restraint for a horse

Приєм може прояснити актуалізацію смислу полісемантичної лексеми, а також імовірнісні параметри інтерпретації. В обраному фрагменті сучасного читача вражає метафора «узда – правитель».

Словник І. Срезневського подає досить розлогу полісемантичну мережу до лексеми *правитель*: а) напрямник, б) керманіч, в) вершник, г) наставник, ґ) володар (Срезневский, 1902: т. 2:1344-1345). Лексикограф дуже чітко розмежував мережу контекстів даної лексеми, на відміну від інших словників (напр., Словарь рус. яз., XI-XVII вв. 1992:вып. 18:109).

Укладаючи схему уточнення, доцільно використати напрацювання І. Срезневського, у результаті якого окреслюється семантичний ланцюг:

напрямник → керманіч → наставник → володар.

Водночас, з погляду метонімії можемо лексему *правитель* розглядати не тільки як «особу за фаховою ознакою» або «особу за ознакою її характерних дій» (як про це свідчить суфікс – (и) *тель* у раніших пам'ятках (Цейтлин, 1977:105)), але й як знаряддя. На інтерпретацію смислу «вказівник» може вказувати сусідня лексема *въздърж#ни~* на позначення явища, а не особи.

Як бачимо, українські перекладачі або обрали логічний спосіб перекладу (В. Яременко), використовуючи поняття одного статусу, або намагалися зберегти філологічну затемненість тексту (Є. Карпіловської й Л. Тарновецької), опускаючи наступну лексему *въздърж#ни~* й відкриваючи шлях до яскравої метафори «книги – володарі праведникам», якої може й не бути в оригіналі.

Неоднозначний український текст ув англійському тексті відтворено також неоднозначною лексемою *governor* з погляду референції особи чи знаряддя. Цікаво, що семантичний ланцюг майже повністю збігається із

давньоукраїнською полісемією за єдиним винятком, що його можна продовжити на один член (CEOED, 1971:vol. 1:1182):

напрячник → керманіч → наставник → володар → божество.

Цікаво, що смисл *божество* може також позначати більш-менш персоніфіковані речі, що зафіксовано вже у XIV ст. Окремий смисл машинного регулятора активно вживається від XIX ст. Відповідно стверджуємо, що семантичний потенціал англійської лексеми *governor* дуже влучно відображає український оригінал.

Фонові припущення й сподівання (background assumptions and expections) відображають різні істинні твердження за таких самих об'єктивних умов, хоча вони звісно різняться значенням (Langacker, 1987:67).

Таблиця 5

Приклад перекладу на основі фонових припущень і сподівань

Оригінал (Изборник 1965:151)	Переклад В. Яременка (Золоте слово 2002:370)	Переклад Є. Карпі- ловської й Л. Тар- новецької (Укр. літ. XI-XVIII ст.:21)	Переклад В. Федера (Edificatory prose 1994:3)
ИСПЫТАЮШТИИ СЪВѢДѢНИИ" ~ГО ВЪ СѢМѢ СР(Ъ)ДЦѢМѢ	збагнуть усім серцем відомості Його	хто всім серцем взискує його	they that search out His testimonies

Враховуючи труднощі із тлумаченням цього тексту в оригіналі (фізичне пошкодження тексту, відсутність пунктуації й великої букви), уважатимемо, що обраний фрагмент є підрядним реченням прямої мови: «Ті, що збагнуть усім серцем відомості Його, знайдуть Його», дотримуючись інтерпретації І. Франка (Франко, 2010:914).

Ключовою лексемою фрагменту є дієслово *испытати*, що визначає і об'єкт (*сѡвѣдѣннн*"), і знаряддя (*с[ь]рцѣмѣ*). Словник І. Срезневського подає три смисли. Перший – найрозлогіший, для пояснення якого використати два російські слова і два грецькі. Його фактично можна розділити на два підсмисли – досліджувати і перевіряти (Срезневскій, 1893:т. 1:1140-1141). Наступні два смисли – запитувати й розсудити (Срезневскій, 1893:т. 1:1141) – неважливі для тлумачення фрагменту.

У словнику за редакцією Р. Аванесова виділено три групи смислів: а) перевірити, випробувати; б) розглянути, вникнути, взяти до уваги; в) дізнатися, виявити (Словарь древнерус. яз., 1991:т. 4:85-86). Деякі дослідники виділяють чотири смисли: а) пізнати; б) розслідувати; в) запитати; г) перевірити (Словарь рус. яз. XI-XVII вв., 1979:вып. 6:304). Утім такі лексикографічні пояснення теж підтримують думку, що в інтерпретованому фрагменті можна виокремити два фонові припущення, пов'язані із поняттями «досліджувати» й «перевіряти».

Отож, перекладачі мали відповісти на питання, що можна робити із знанням / вченням / Божим одкровенням за допомогою серця як центру духовного й інтелектуального життя в середньовічній людині. З одного боку, серце допомагає дослідити знання й Бога (маємо тут ціль); з іншого боку, виконавець добивається своєї цілі шляхом логічних розмислів і сумнівів, а тому перевіряє себе «серцем» (маємо тут процес). Наявність цих припущень не суперечать один одному.

У сучасній українській мові важко знайти аналогічний амбівалентний відповідник. В. Яременко, очевидно запозичивши ідею в І. Франка, уживає лексему *збагнути*, що є виправданим, враховуючи широке вживання тепер фразеологічної словосполуки *збагнути серцем* (СУМ 1972:т. 3:425). Є. Карпіловська й Л. Тарновецька перенесли із наступного речення ключову лексему *взискати* (*взшиштють*) у даний контекст й запропонували староукраїнський варіант *взискати*, що передбачає аналогічні до давньоукраїнської лексеми смисли «знайти, відшукати; здобути, досягнути» й «дізнатися, довідатися» (СУМ XVI – I пол. XVII ст. 1997:вип. 4:33-34; *пор.* ССУМ 1977:т.1:429). З етимологічного погляду ця лексема походить від праслов'янського *iskati* «шукати» (ЕСУМ 1985:т. 2:320). У цьому ж ключі вибір начебто зробив англomовний перекладач В. Федер, запропонувавши лексему *search*, яка проте, згідно із Оксфордським англійським словником, має смисл «розглядати (писання), щоб виявити зміст» (CEOED 1971:vol. 2:2696).

В. Федер обрав «орієнтацію на ціль», перенісши оригінальне знаряддя *всѣмъ с[ъ]рцьмъ* у кінець головного речення й додавши лексему *seek*: “...they will diligently seek Him with the whole heart” (Edificatory prose, 1994:3). Однак насправді це рішення мотивоване тим, що перекладач упізнав цитату з Псалма 119 (118):2 і дещо лексично, але не синтаксично модифікував її відповідно до вимог інтерпретації, які давній книжник міг увести у текст.

Таке різноманіття інтерпретацій не можливе у пізніших текстах, і, наприклад, наявні коми вже у Київському псалтирі 1397 р. (Київський псалтир, 1397:167зв.) повністю усувають непорозуміння такого плану. Натомість у тексті «Ізборника» 1076 р. допускаються відмінні тлумачення, яких не можна оцінити однозначно. У цій ситуації фонове припущення відіграє кардинальну роль в інтерпретації тексту і водночас не впливає на оцінку перекладу.

Вторинна активація (secondary activation) уводить перемінні смисли лексичної одиниці у складних концептуальних структурах, в асоціаціях, при метафоризації (Langacker, 1987:68-69).

Таблиця 6

Приклад перекладу на основі вторинної активації

Оригінал (Ізборник 1965:154)	Переклад В. Яременка (Золоте слово	Переклад Є. Кар- піловської й Л. Тарновецької	Переклад В. Федера (Edificatory prose

	2002:371)	(Укр. літ. XI-XVIII ст.:22)	1994:3)
красота воиному оружжю~	краса воїна – зброя	окраса воїнові зброя	the splendor of a soldier is his weapons

Особливістю давніх текстів є їхня надзвичайно багата полісемія. І. Срезневський реконструював п'ять смислів лексеми краса: а) властивість прекрасного; б) приємність, насолода; в) пишнота, величність; г) оздоба; ґ) біблійне значення – цитата із Книги Мудрости 5:16 (Срезневський, 1893:т. 1:1316; *пор.* Словарь древнерус. яз., 1991:т.4:286-288; Словарь рус. яз. XI-XVII вв., 1981:вып. 8:23). Припускаємо, що розширення прототипу й накладання смислів відбувалося саме в напрямку, який окреслив І. Срезневський. Відповідно тут не доводиться сумніватися, чи в даному фрагменті краса є естетичним поняттям і не включає етичну оцінку. Аналогічно не варто спрощувати інтерпретацію фрагменту до взаємозамінних формул «озброєний, отже красивий» або «красивий, отже озброєний». Однак не варто забувати про урочистість тексту, і якщо пряме повідомлення автора є «читання книг оздобить тебе, як воїна – зброя», то враховуючи урочистість стилю й той факт, що зброя буває різна (не тільки дорогоцінна й яскрава, але й для роботи, отже є зняряддям), вгадується намір книжника підкреслити оцінку вагомості. Цьому сприяє смисл «пишнота, величність».

В українських перекладах ситуація відмінна: краса може чергувати «прекрасне» й «оздоба» (СУМ, 1973: т. 4:326), а окраса – «прикраса» й «гордощі» (СУМ, 1974: т. 5:677). На жаль, вторинна активація ніде не передбачає смислу «пишноти», що дуже б пасувала князівському повчанню. Англійський перекладач обрав лексему *splendor*, смисли якої ґрунтуються власне на пишності: а) «яскравість»; б) «величність»; в) «видатність, слава»; ґ) «пишна оздоба» (CEOED, 1971:vol. 2:2972). На цьому позначилася дворянська історія Англії.

Відносне виділення підструктур (relative salience of substructures) у мовленні легко ствердити і важко справдити водночас (Langacker, 1987:75 *і далі*). Сюди Р. Ленекер зараховує і профілювання, і відносини «тіло–орієнтир» (trajector–landmark), і розкладальність значення (analyzability). Профілюванню відведено найбільшу роль, адже його не тільки виокремлено, але його застосовано для опису деяких інших параметрів, які описують складні структури концептуалізації. При вивченні лексики це можна вжити для опису синонімічних і видо-родових мереж. Відносини «тіло–орієнтир» доцільно застосувати до характеристики лексико-граматичних трансформацій, особливо коли йдеться про заміну пасивних конструкцій у мовах, де немає пасивного стану. Розкладальність значення є дуже неоднозначною темою в когнітивістичних дослідженнях. Під сумнів ставиться сама ідея об'єктивного розщеплення значення, однак підсвідомо чи свідомо сприймаючи певний

рівень компонентності, мовець використовує розщеплення для конструювання чи маніпулювання складеної структури (Langacker 1987:79).

Спробуймо застосувати параметр розщеплювальності значення до амбівалентного виразу «почитань~ книжно~»:

Таблиця 7

Приклад розкладальності значення в перекладі

Оригінал (Изборник 1965:151, 153, 154)	Переклад В. Яременка (Золоте слово 2002:371)	Переклад Є. Карпі- ловської й Л. Тар- новецької (Укр. літ. XI-XVIII ст.:22,23)	Переклад В. Федера (Edificatory prose 1994:3)
почитань~ книжно~	читати книжки, читання книжок	почитання книжне	to read the Scripture, the reading of Scripture

Наявність двох лексем *почитань~* і *чътени~* ув одному тексті свідчить про потребу розмежування значень, а те, що перша лексема вживається тричі, то їй відводиться ключова роль. І. Срезневський подає два смисли для слова *почитань~*: а) читання, б) турбота (Срезневській, 1902:т. 2:1326). Хоча дієслово *почитати* має ще один смисл – «вивчати, вчитуватися», а замість «опікуватися» (корелят до «турботи») – «шанувати» (Срезневській, 1902:т. 2:1326-1327). Іменник *чътени~* має тільки літературознавчі смисли: а) процес читання; б) читиво; в) літературно-релігійний жанр (Срезневській, 1912:т. 3:1575).

Очевидно, існує позалітературна традиція цього слова, адже в старослов'янській мові ідея читання виникла від лічби і наклалася на смисли «шанувати», «вшановувати», «славити» (Словарь старослав. яз., 2006:т. 4:869-870; *пор.* ЕСУМ, 2003:т. 4: 546, 2012:т. 6:328-329). Саме так можна пояснити, що переплітаються долі дієслів *читати* й *чтити*, адже останнє активно вживалося ще в кінці XIX ст. (Малорус.-нім. Словар, 1886:т. 2:1077; Словарь укр. мови, 1909:т.4:473; *пор.* СУМ, 1976: т.7:472), а до нині зберігається стійкий вираз *читати молитву* й *читати псалтир*, тобто проголошувати урочисто.

Префіксальний формант *по-* не дуже надається до вичленованого тлумачення. Можна припускати, що смисли прийменника *по*, орієнтовані на з'ясування основи, подібності, причини, мети, способу (смисли а7, а8, б7, б8, б9, в5, в6 зі словника І. Срезневського (Срезневській, 1893-1912:т.2:980, 982, 984)), вплинули на розвиток і змішування смислів, однак у нашому випадку довести це наразі не можливо.

Заглиблюючись у передісторію та трансформацію значення, розкладальність значень пояснює семантику зіставляваних слів і вказує, наскільки важливим у тексті оригіналу є потреба вказати на шанобливе ставлення до книг. З погляду сучасної української мови констатуємо, що лексеми *читання* й *почитання* хоча й мають обидва компоненти у своїх значенням, утім не викликають урочистих асоціацій (*пор.* ВТССУМ, 2005:1096,1097, 1603).

В англійському дієслові *read* можна на основі трьох смислів – «розуміти письмо», «читати вголос» і «навчати» (CEOED, 1971:vol. 2:2427) – запропонувати тричленну структуру «читаючи вголос навчати». Це корелюватиме із принципом біблійного виховання в середньовічній Європі й навіть додаватиме урочистих асоціацій. На культурноасоціативному рівні здогадуємося, що таке навчання головно відбувалося в церкві, про що свідчить уточнений об'єкт читання – Біблія (*Scripture*). Хоча на тому ж культурноасоціативному рівні і з погляду тексту першотвору книги – звісно релігійні – треба розуміти так, що вони включають Біблію, але не обмежуються нею. Адже трохи згодом автор згадує життя святих Василя, Івана Золотоустого та Кирила Філософа.

Перспектива (*perspective*), що включає такі чинники, як скерованість, кут зору та суб'єктивність / об'єктивність концептуалізації (Langacker, 1987:84 ff), найкраще описує просторові поняття. Однак, варто спробувати їх перенести на історично-культурний контекст.

Таблиця 8

Приклад перекладу на основі залучення перспективи

Оригінал (Изборник 1965: 156)	Переклад В. Яременка (Золоте слово 2002:372)	Переклад В. Федера (Edificatory prose 1994:3)
користь многоу	користі багато	much spoil

Автор використовує фразу із Псалму 119(118):162 (*напр.*, Київський псалтир, 1397:178), яка в перекладі о. І. Хоменка звучить так – «хто знайшов велику здобич». У давньому значенні справді можна виділити три смисли – «здобич», «здобуток», «перевага» (Срезневській, 1893:т.1:1286-1287), з яких належить пояснити два. Як зазначають біблійні коментатори (Henry, 1972:vol. 1:(2)426), у вірші псалму йдеться про «здобич», яку зазвичай одержуємо внаслідок перемоги над ворогом, і тільки із перемогою можна порівняти радість від Божого Слова. Саме тому смисл першотвору з біблійного кута зору повністю відтворено в англійському тексті (CEOED, 1971:vol. 2: 2975), оскільки перекладач ішов за текстом Біблії короля Джеймса. Якщо змінити кут зору із поля бою, який все-таки не названо прямо у псалмі, то другий смисл теж має право на існування і дуже добре корелює із англійським відповідником.

Жоден із двох смислів не відповідає значенню сучасного іменника *користь*: а) добрі наслідки; б) матеріальна вигода (СУМ, 1973:т. 4:290). Піддавшись звуковій подібності український перекладач, імовірно, не перевіряв значення цієї лексики ув XI сторіччі, ані не зміг розшифрувати біблійну основу цього тексту. Запропонувавши кут зору сучасного українця, він знівлював зміст глибокої християнської радості.

4. Обговорення результатів

Переклад В. Яременка – дуже логічний, по-сучасному простий. Переклад Є. Карпіловської й Л. Тарновецької намагався максимально скористатися з давньої мовної матриці, у лексичному плані ці перекладачки немовби

прагнули утворили «церковнослов'янську сучасної української редакції». Звісно, історична семантична спадщина повністю не могла відійти у минуле, але її активація у сучасному прочитанні не може бути швидкою й легкою.

Англомовний перекладач В. Федер намагався розкодувати прототекст, а тому його текстові відмінності виправдані з погляду біблійного контексту, але є девіантними з погляду можливих інтерпретацій, які існували у київській книжній школі XI сторіччя.

5. Висновки

Теорія когнітивної семантики Р. Ленекера орієнтується здебільшого на граматичні проблеми й опис мови через параметри простору. Критерії компарабельності мов ще потрібно знайти, якщо їх можна однозначно встановити. З іншого боку, пошук балансу між критеріями опису двох мов сприяє глибшому пізнанню об'єктивної відмінності двох мов, а отже умотивовує природу відхилення перекладу від оригіналу. Складні когнітивні процеси актуалізують різні семантичні структури, якщо заглиблюватися в історію динаміки лексико-семантичних змін. Перед аналітиком постає два світи, які абсолютно непеєднані, а отже звідси формуємо й погляд, що при об'єктивній неперекладності пошуки еквівалентності це дуже суб'єктивний і конвенційний процес. Навіть найвлучніші відповідники не гарантуватимуть глибинне прочитання авторського задуму-тексту.

Існування двох термінних пар «фігура–тло» й «профіль–база» не доцільне в рамках одного типу аналізу, але їх можна розрізнити за рівнем й об'єктом аналізу: якщо йдеться про весь макроконтекст твору й загальну авторську настанову, то тут є місце для вживання термінів «фігура–тло»; натомість коли досліджуємо рівень лексеми або мікрообразу, то варто вживати терміни «профіль–база».

Параметрам опису образності, які пропонує когнітивна семантика, бракує чіткості, які мають аналітичні методи структуралізму. Однак, вони виконують головну аналітичну функцію: вони дозволяють усвідомити наявні в перекладі порушення й відхилення від першотвору та намагатися усвідомити їхню природу й межі.

Література

References

1. Бычков В. *2000 лет христианской культуры sub specie aesthetica : в 2 т. Т. 2 : Славянский мир. Древняя Русь. Россия*. Москва; Санкт-Петербург : Университетская книга, 1999.
Bychkov, V. (1999). *2000 let khrystyanskoï kultury sub specie aesthetica. T. 2: Slavianskyi myr. Drevniaia Rus. Rossyia. [2000 years of Christian culture sub specie aesthetica. Vol 2: Slavonic world. Old Rus. Russia]*. Moscow; S.-Petersburg: Unyversytetskaya Kniga.
2. Божилов И. Цар Симеон Велики (893–927): Златният век на Средновековна България. София: На отечествения фронт, 1983.
Vozhylov, Y. (1983). *Tsar Symeon Velyky (893–927): Zlatnyi at vek na Srednovekovna Balgariya. [Czar Simeon the Great (893–927): the golden epoch of the Medieval Bulgaria]*. Sofia: Na Otechestvenyia Front.

3. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005.
Velykyi tlmachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. [A great comprehensive dictionary of the contemporary Ukrainian language]. (2005). Busel, V. T. (comp.). Kyiv; Irpin: Perun.
4. *ЕСУМ: Етимологічний словник української мови.* – К.: Наукова думка, 1982.
Etymologichnyi slovnyk ukrayinskoji movy. [An etymological dictionary of the Ukrainian language]. (1982). Kyiv: Naukova Dumka.
5. *Изборник 1076 года.* М.: Наука, 1965.
Izbornik 1076 goda. [A synaxarion of 1076]. (1965). Moscow: Nauka.
6. *Золоте слово* / упорядн. : В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2002.
Zolote slovo. [Golden word] (2002). Yaremenko, V., Slipushko, O. (comp.). Kyiv: Akonit.
7. Каждан А. П. *Книга и писатель в Византии.* Москва: Наука, 1973.
Kazhdan, A. P. (1973). *Kniga i pisatel v Vizantii. [Books and writers in Byzantium].* Moscow: Nauka.
8. *Київський псалтир : Давида пророка и царя пѣснь.* Київ, 1397. Зберігається: Російська Національна бібліотека (Санкт-Петербург). Шифр: ОЛДП F 6.
Kyivskiy psalmyr: Davyda proroka i tsaria pisp. [The psalm book of Kyiv] (1397). Kyiv. Manuscript. Stored at: Russian National Library (Saint-Petersburg). Code: OLDP F 6.
9. *Книга правил святих апостолів, Вселенських і Помісних Соборів і святих Отців.* К.: Видання Київської Патріархії Української Православної Церкви Київського Патріархату, 2008.
Knyha pravyl sviatykh apostoliv, Vselenskykh i Pomisnykh Soboriv i sviatykh Ottsiv. [A book of rules of Saint Apostles, Ecumenical and Local Councils and Holy Fathers]. (2008). Kyiv: Vydannia Kyivskoyi Patriarkhiyi Ukrayinskoji Pravoslavnoyi Tserkvy Kyivskoho Patriarkhatu.
10. *Малоруско-німецький словар* / уложили Є. Желеховский, С. Недільский. Львів : Т-во ім. Шевченка, 1886.
Malorusko-nimetskyi slovar. [A Ukrainian-German dictionary]. (1886). Zhelekhovskyi, Ye., Nedilskyi, S. (comp.). Lviv: Tovarystvo im. Shevchenka.
11. *Настольная книга священнослужителя.* Т. 4. Москва, 1983.
Nastolnaia kniga sviashchennosluzhytelia. T. 4. [A priest's handbook. Vol. 4]. (1983). Moscow.
12. Пикцио Р. *Slavia Orthodoxa: Література и язык.* Москва : Знак, 2003.
Piccio, R. (2003). *Slavia Orthodoxa: Literatura i yazyk. [Slavia Orthodoxa: Literature and language].* Moskcow: Znak.
13. *Православная энциклопедия.* Т. 16. Москва : Церк.-науч. центр «Православная энциклопедия», 2007.
Pravoslavnaia Entsyklopediia. T. 16. [Orthodox Encyclopedia. Vol. 16]. (2007). Moscow: Church and Scientific Center “Pravoslavnaia Entsyklopediia”.
14. Сивокін Г.М. *Одвічний діалог: (Українська література і її читач від давнини до сьогодні).* Київ : Дніпро, 1984.
Syvokin, H. M. (1984). *Odvichnyi dialoh: (Ukrainska literatura i yiyi chytach vid davnyuny do sohodni). [The eternal dialogue: Ukrainian literature and its readership from the old times till nowadays].* Kyiv: Dnipro.
15. *Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.)* / гл. ред. Р. И. Аванесов. Москва: Рус. яз., 1988.
Slovar drevnerusskogo yazyka (XI–XIV vv.). [A dictionary of the Russian language of the 11th–14th centuries]. (1988). Avanesov, R. Y. (ed.-in-chief). Moscow: Russkiy Yazyk.
16. *Словарь русского языка XI–XVII вв.* Москва: Наука, 1975.
Slovar Russkogo Yazyka XI–XVII vv. [A dictionary of the Russian language of the 11th–17th centuries]. (1975). Moscow: Nauka.
17. *Словарь старославянского языка.* СПб, 2006.

- Slovar Staroslavianskogo Yazyka. [A dictionary of the Old Slavonic language].* (2006). Saint-Petersburg.
18. Словарь української мови / упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко. Київ, 1907–1909.
Slovar Ukrayinskoï Movy. [A Dictionary of the Ukrainian language]. (1907–1909). Hrinchenko, B. (comp.) Kyiv.
19. Срезневский И.И. *Материалы для словаря древне-русского языка по письменным памятникамъ.* Санктпетербургъ, 1893–1912.
20. Sreznevskiy, I. I. (1893–1912). *Materialy Dlia Slovaria Drevne-russkago Yazyka po Pismennym Ppamiatnikam. [Materials for the Dictionary of the Old Rus Language as Based on Written Monuments J.* Saint-Petersburg.
21. *Словник української мови.* Київ : Наукова думка, 1970–1980.
Slovyuk Ukrayinskoï Movy. [A Dictionary of the Ukrainian language]. (1970–1980). Kyiv: Naukova Doumka.
22. *Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.* Київ: Наук. думка, 1977–1978.
Slovyuk Staroukrayinskoï Movy XIV–XV st. [A Dictionary of the Ukrainian Language of the 14th–15th centuries]. (1977–1978). Kyiv: Naukova doumka,.
23. *Словник української мови XVI – першої половини XVII ст.* Львів, 1994.
Slovyuk Ukrayinskoï Movy XVI – Pershoyi Polovyny XVII st. [A Dictionary of the Ukrainian Language of the 16th to the first half of the 17th centuries]. (1994). Lviv.
24. *Українська література XI–XVIII століть / упоряд. Є. А. Карпіловська, Л. О. Тарновецька.* Чернівці : Прут, 1997.
Ukrayinska Literatura XI–XVIII stolit. [Ukrainian Literature of the 11th–18th Centuries]. (1997). Ye. A. Karpilovska, L. O. Tarnovetska (Eds.). Chernivtsi: Prut.
25. Франко І. *Із лектури наших предків XI в. // Франко І. Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / І. Франко.* Київ : Наук. думка, 2010. Т. 54. С. 911–922.
Franko, I. (2010). *Iz lektury nashykh predkiv XI v. [From the Readings of our Ancestors in the 11th century].* In: *Dodatkovi Tomy do Zibrannia Tvoriv u Pyatdesiaty Tomakh . Vol. 54* (pp. 911–922). Kyiv: Naukova doumka.
26. Цейтлин Р.М. *Лексика старославянского языка: Опыт анализа мотивированных слов по данным древнеболгарских рукописей X–XI вв.* Москва: Наука, 1977.
Tseitlin, R. M. (1977). *Leksika Staroslavianskogo Yazyka: Opyt Analiza Motivirovannykh Slov po Dannym Drevnebolgarskikh Rukopisei X–XI vv. [Lexis of the Old Slavonic Language: A Case Study of Derived Vocabulary in the Old Bulgarian Manuscripts of the 10th–11th centuries].* Moscow: Nauka.
27. *The Compact Edition of the Oxford English Dictionary: Complete Text Reproduced Micrographically.* (1971). Oxford: Oxford University Press.
28. *The Compact Edition of the Oxford English Dictionary: Complete Text Reproduced Micrographically.* (1987). Burchfield, R. W. (ed.). Oxford u.a.: Clarendon Press.
29. *The Edificatory Prose of Kievan Rus' (1994).* Veder, W. R. (trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
30. Henry, M. (1972). *Commentary on the Whole Bible: Complete and Unabridged in 2 Volumes.* Wilmington, Delaware: Sovereign Grace.
31. Langacker, R. (1988). *A View of Linguistic Semantics.* In: *Topics in Cognitive Linguistics* (pp. 49–89). Amsterdam: Benjamins.
32. Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar.* Stanford CA: Stanford University Press.
33. *New Catholic Encyclopedia.* (2002–2003). Detroit: Thomson/Gale.
- Views by Ronald Langacker on Cognitive Semantics as a Model for Translation Quality...
B. C. 146 to A.D. 1100). Cambridge : Harvard University Press ; London: Humphrey Milford.
35. Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction.* London: Routledge.

VOCABULARY ACQUISITION IN FIRST LANGUAGE: CAN THIS BE CATEGORIZED UNDER ANY UNIVERSAL DEVELOPMENTAL STAGES? A CASE STUDY OF A BANGLADESHI CHILD

Shafinaz Sikder

shafinaz_sikder@hotmail.com

BRAC University, Bangladesh

Received June, 13, 2016; Revised June, 18, 2016; Accepted June, 29, 2016

This paper is dedicated to my respectable parents and to all my teachers for their valuable guidance and support throughout my life.

Abstract. This researched based case study has been conducted to investigate the fact that whether first language acquisition process in case of vocabulary (acquiring word meanings) follows some certain sequential stages despite specific learners and their particular contexts. That is to say, to challenge the existing idea of having universal developmental patterns in case of vocabulary acquisition which tries to bring all the unique learners under one single umbrella, this study was conducted on an individual to observe whether and to what extent the child is following or conforming up to any idealistic standard of acquiring vocabulary. Therefore the study had some pre-determined questions set which was ask to the randomly selected child within an informal context (her play time). Interestingly, the study results which were analyzed both qualitatively and quantifiably with support of secondary literatures revealed that the child is not following any particular patterns of development at a time. Rather is developing word meanings by following some random sequences. That is to say, she has developed some features of word meanings which she should have acquired in some later stages (after a particular age) according to the claim of many researchers. On the other hand, she has not yet acquired features which she should have acquired already. Therefore it can be concluded that a child's first language vocabulary acquisition process (especially acquisition of word meanings) cannot be made generalized under some certain or principled patterns or rules. This is because every learning process is unique since every individual learner is unique.

Keywords: *vocabulary acquisition, sequential developmental stages, overgeneralizations, metaphors, dustbin words, systematic learning.*

Сікдер Шафіназ. Процес засвоєння лексики в рідній мові: чи слід його класифікувати згідно з етапами загального розвитку (на прикладі дитини з Бангладеша)?

Анотація. Це дослідження здійснено для з'ясування того, чи процес вивчення рідної мови у контексті засвоєння лексики (оволодіння лексичними значеннями) підпорядковується певним послідовним етапам, не зважаючи на особу, що навчається, та її особливості. Автор піддає сумніву панівну думку щодо універсальних закономірностей розвитку в контексті засвоєння лексики, згідно з якою все підпорядковано загальноприйнятій схемі. Дослідження проведено на прикладі конкретного індивіда з метою визначення того, чи відповідає він упродовж свого розвитку схемі загальноприйнятого стандарту набуття лексики, і в якій мірі. Тому було обрано заздалегідь певні питання, які задавали в довільній послідовності обраній дитині в неофіційному контексті (під час гри). Результати дослідження, які були проаналізовані якісно й кількісно з використанням допоміжної літератури, показали, що дитина не слідує будь-яким

конкретним закономірностям у своєму розвитку, а опановує значення слів шляхом довільних послідовностей. Автор стверджує, що впродовж спостереження дитина розвинула особливості певних значень слів, які за твердженнями багатьох дослідників, повинна була освоїти на пізніших етапах свого розвитку (після досягнення певного віку). Також, як з'ясувалося, вона ще не опанувала рис, які повинна була вже набути. Автор робить висновок, що процес опанування рідної мови (особливо засвоєння лексики) не можна узагальнювати до рівня певних моделей і правил, тому що кожен процес навчання є унікальним, як і кожен індивід.

Ключові слова: засвоєння лексики, опанування рідної мови, послідовні етапи розвитку, надмірні узагальнення, помилкові судження, метафори, систематичне навчання.

1. Introduction

Language acquisition can be referred to as one of the complex phenomenon that every human child has to go through during his/her childhood. In fact acquiring a first language is all about gaining access to the basic elements of a language with the help of natural exposure and one's innate abilities. As a result, the ability of children to pick up their mother tongue so quickly is the central concern of the first major sub fields of psychology of language (Scovel, 2004:7). Therefore, vocabulary acquisition can also be stated as one of the areas of this complex phenomenon. Hence, many could consider vocabulary acquisition as a uniform procedure. This may not be the case in all situations due to the combination of different environmental, learning and individual factors. Nevertheless, researchers seemed to point out some universal features in case of acquiring vocabulary (especially in case of acquiring the word meanings) regardless the differences in the context and individual learning factors. For example, there are authors who claim that learning of word meanings occurs sequentially within four developmental stages during childhood (Cruttenden, 1985:86). These stages are believed to include factors like overgeneralizations, use of dustbin words, metaphors, chaining etc. On the contrary, authors like Scovel (2004) said that many pieces of researches on the acquisition of mother tongue by several child subjects have revealed glaring differences in the rate of language learning researched over a period of several years (Scovel, 2004:22).

Now the question arises that how much strong these claims are? Are there any universal stages followed by a child sequentially in acquiring word meanings? Or is it a complicated non universal phenomenon that occurs out of a combination of several factors (for example, environmental inputs, learning process and learner's differences)?

This paper is therefore based on a case study done on a Bangladeshi young child that examines whether and to what extent the subject has followed the developmental sequences/stages of learning word meanings in case of vocabulary acquisition in her first language.

1.1. Research Statement

Developmental traits of learning word meanings of a Bangladeshi child in her first language (Bangla).

1.2. Research Purpose

To investigate whether and to what extent the child maintains any sequence of developmental stages in acquisition of word meanings in her first language.

1.3. Research Central Questions

Q.1) Does development of word meanings proceeds through some particular stages in a sequence? Or does it occur simultaneously?

Q.2) Is the developmental traits limited and applicable only to acquisition of English or to all other languages?

Q.3) Is there any influential factors like learners' level of motivation or interest which might faster the acquisition process?

1.4. Research Scopes

This study aims to talk about the scopes of conducting researches on different individuals within their particular contexts of learning their first languages. This is also to encourage more surveys to evaluate the effectiveness of the concept of existing universal developmental stages in case of acquiring vocabulary in first language.

1.5. Research Limitations

One of the most prominent limitations of this paper is that it is based on one single case study. Therefore the results to which the researcher has derived cannot be easily generalized.

2. Literature Review

2.1. Defining Vocabulary Acquisition

According to You (2011), "Vocabulary acquisition is one of the important features of estimating one's language proficiency" (You, 2011:43). In other words, vocabulary acquisition normally takes place during infancy and early childhood, at a time in which the child is maturing physically and mentally, and is simultaneously acquiring many other skills and much other knowledge of the world about him/her (Matluck, 1979:697). In practical terms, the acquisition of word meaning is considered to be a function of repeated exposure to particular word referent pairings (Smith, 1978:951)

2.2. Typical Developmental Stages of Acquiring Word Meanings

Sandra (1980) said that on what basis do children form early word meanings is difficult to understand since children begin to apply words to objects as soon they have formed the concepts" (Sandra, 1980:1103). However, Cruttenden (1985) has suggested that children typically go through four stages¹ in the development of word meanings (Cruttenden, 1985:86):

(1) The very first meanings are learnt with regard to just one object or one narrowly defined situation (cf. Item learning) (Cruttenden, 1985:86).

¹ The four stages mentioned by Alan Cruttenden (1985) on page 86 to 88 of the chapter 'Lexis' has been shortened for the 'Literature review' section of this paper.

(2) Children next go through a somewhat longer period of overgeneralization (from approximately 1; 0 to 2; 6). At first overgeneralization are of loose experiential type; however later it becomes more perceptual. The main perceptual features which form the basis for overgeneralization are movement, shape, sound, taste and texture. The relationship between the various overgeneralized meanings which a child uses for one word is sometimes not at all a simple one, because it may sometimes be the case that all the meanings share one or more semantic features (as when daddy's always have big feet) but often this is not so. Again the sort of relationship where a meaning is linked with at least one other meaning but where all the meanings do not share a common feature is sometimes called 'chaining'. Another problem even more difficult to dealt with in child language concerns metaphors. For example, a child who describes the shape made by his father's knee under the bedclothes as a mountain just overgeneralizing or, as seems more likely, making a deliberate, playful metaphor? (Cruttenden, 1985:87)

(3) Gradually the usage of overgeneralized words becomes more limited and approximate to adult usage. For example, at first, 'goggy' referred to all four legged animals, but as the terms 'cat' and 'horse' are added to the vocabulary, 'goggy' becomes the dustbin word for all other animals except those which have acquired their own label. (Cruttenden, 1985:88)

(4) At a much later age, (between five and seven) due to syntagmatic-paradigmatic shift, children learn features which group more specific things together. The child learns the feature 'animate' as referring to a class of these more specific things (and he may for the first time use the word animal on occasions when he needs to refer to all animals) (Cruttenden, 1985:88).

2.3. Acquisition of Vocabulary: Is It Always Sequential and Systematic?

"All children, no matter how rapidly or how pedestrian their rate of acquisition proceed systematically" (Scovel, 2004:23). However, other researchers like Miller (1978) said, we have no methods to follow the total process of lexis acquisition in which the child is engaged (Miller, 1978:1004). Besides, You (2011) also said that there are many internal variables of a learner that influences their vocabulary acquisition process (You, 2011:45).

3. Methods

3.1. Subject's details

Following is the personal profile of the subject who was selected for the case study:

Subject's Name : Orin Ahmed Student	Education : Kindergarten
Age : 3 years	Parents' L1 : Bangla
First Language : Bangla	Daily Interaction : Bangla
Sex : Female	Constant Exposure : Bangla

3.2. Why and how the subject was selected

The main objective of the researcher was to see whether and to what extent the child followed the typical developmental stages in acquiring word meanings. In other words, the objective of the paper was to examine whether the child can be put into any of the typical developmental stages of acquiring word meanings or not. Orin was chosen for the research since she has an intimate relation with the researcher and therefore was expected to communicate and interact freely without any hesitation. Moreover, in case of young children, informal relation becomes a necessity for carrying out an authentic research otherwise the child might not talk freely with the researcher. Besides, it is also important in case of collecting proper data through familiar conversations. In fact, the best possible way of data collection for this study was through talking with the child during her play time.

3.3. Setting (Environment) and Procedure of the Data Collection

A relaxed environment can lead a child to talk much more than he/she does usually. Besides it becomes easier to understand the child's gestures, postures, way of talking, emotions and understandings of concepts and perceptions through informal conversations. Such an environment was created with some dolls and toys that the child already had and which actually helped a lot in initiating the conversation.

In fact the time of collecting data was fixed according to the subject's convenience (her play time so that she can contribute effectively to the research).

3.4. Instrument of the Data Collection

The main instrument of this case study was the questionnaires of the informal conversation¹ which was audio recorded. The subject was provided with some pre-determined questions which were set to measure her level of already learnt word meanings. Following are some example questions that were asked in Bangla during the informal conversation:

Example Questions: Informal Conversation

The following questions were inserted deliberately within the informal conversation:

Q1.) *How are you?*

[This was asked to see whether there has been item learning of regularly used words]

Q.2) *Why „this one is also a Barbie...why do you say that it's a doll? It's the same thing*

[This was asked to clarify why the child was using a specific term Barbie for one particular doll and the general term 'doll' for other dolls.]

Q.3) *Why? They said the truth... You are a doll.*

¹ The entire conversation might have been influenced by one external factor; that is the child's sleepiness. Although it was her play time, yet she was feeling quite sleepy.

[This was said to see the child's reaction and to determine whether she is familiar yet with the use of metaphors or not].

4. Results and discussion

4.1. Conversational Analysis: Overall Observation

Following are the analysis of some of the features of the typical developmental stages that a child of this age is expected to have acquired.

Perceptual 'overgeneralization' along with 'generalization'

The first and most common trait which was found from the analysis of this conversational data is the child's tendency to overgeneralize words whose semantic features is being shared by one or more meanings. For example, the following chunk is an example:

Researcher: "shobaike dibo chocolate?" [will give the chocolate to everyone]?

Subject: "na dadura to chocolate khayna", [no, grandmas don't eat chocolate]

Researcher: "Tahole ki khay?" [than what do they eat] ?

Subject: "pan khay" [they eat betel leaf].

Here the child has this perceptual concept in her mind that all grandmothers prefer betel leaf instead of chocolates since her own grandmother have this habit. Therefore the child is trying to apply more than one semantic feature to the single concept of 'eating preference'. However, this behavior of the child's perception can also be justified by saying that it is based on loose experiential generalization. Again, it is also possible that the child has come across other elderly ladies who have similar preference regarding their choice of betel leaf over chocolates.

Apart from this, simple generalization can also be seen from the child's utterances. According to the second stage features, a child's perceptual generalization is usually based on features like movement, shape, sound, taste and texture. In this case, it happen that the child was not concentrating on all the features at a particular time rather making generalization based on only one particular feature like 'taste' (which is usually more prioritized by young children). For example, when the child was provided with a chocolate (which had a different shape other than the ones she has already eaten) she could not recognized it. In fact, she denied the fact that it was a 'chocolate'. However, when she tasted it, she realized that it was sweet and because it tasted 'sweet' she got the confirmation that it was a chocolate. Therefore, after this confirmation, she added this new feature (chocolates can also be square in shape, e.g. Kit Kat) into her existing knowledge of what she knew as chocolates. So learning took place when she generalized the concept.

No understanding of metaphors

Another thing about her acquisition of word meanings is that she was still not aware of the use of metaphors. According to Cruttenden (1985), a child might be familiar with the use of metaphors by the age of 2; 0 (p. 87). However in this case, the child could not understand the simple comparison of her looks with that of a bird (being pretty) even at the age of 3;0 years which is being reflected from the following chunk:

Subject: “jano ora amake pakhi bole dake...amar nam to pakhi na” [you know...they call me a bird, but my name is not bird]

Researcher: “tumito shotie akta pakhi” [you are a bird indeed]

Subject: “ami pakhi na, ami manush” (giving angry looks) [I am not a bird, I am a girl]

The idea of using metaphors might seem more complicated for a child since it is used to make symbolic comparisons between two different things. Like any other child, this child also has the knowledge that a human being is someone different from a bird and its features. She has two separate concepts for each of the entities, and therefore it became hard to find any similarities and make a comparison among them.

Use of dustbin words although familiar with specific function/usage

Another thing that is noticeable from the obtained data was the use of dustbin words. For example, the child used the word ‘table’ to refer to all the seats/chairs of her home except one particular type of chair; that is the ‘sofa’. It can be clearly understood from the following chunk:

Subject: “table e to boshe, shajena” [table is for sitting, not for dressing up]

Researcher: “tai? tumi table e bosho?” [really? So you sit on table] ?

Subject: “ami oi table e boshi” [yep, I sit on that table] ...(pointing to her chair)

Researcher: “tahole oikhane kara boshe?” [than who sits there]? (pointing to the sofa)

Subject: “oi sofay to mehman ra boshe” [guests sits over that sofa]

This is how she uses the exact term for this particular piece of furniture (sofa) because she knew it beforehand. Similarly she knew the specific function of the ‘sofa’ of her home. She is also aware about how the use of sofa differs from the use of any other chairs of her home even though she is not yet familiar with their names.

Differentiation among ‘animate’ and ‘inanimate’ and considering ‘complex entities’: a factor learned at a much later stage

Although the child has difficulties in understanding the use of metaphors, she could clearly differentiate between ‘animate’ and ‘inanimate’ objects which is something expected from a child of much later stage of development. Following two sentences are its proof:

Researcher: “ami putul na?” [so...am I not a doll]?

Subject: “na, tumi to putul na, tumi manush” [no, you are not a doll, you are a human]

Researcher: “Tom (cartoon character) o to manush, taina?” [therefore, Tom (cartoon character) is also a human, right] ?

Subject: “na”. [no]

Researcher: “tahole o ke?” [than who is he]?

Subject: (no reply).

This shows that the child considered cartoons as another entity which might be something between humans and dolls since cartoon characters can talk, act and move like humans however they do not exist in real life. Again it is not the 'lifeless doll' with which she can play; it is something existing only on television. Therefore the child seemed confused about what exactly 'Tom' is.

Item learning and use of difficult words in appropriate contexts:

There were lots of item learning like saying the name "amr nam Orin" [my name is Orin] etc. by the child which had been acquired by pure memorization. This has been learnt by copying elements from adults' utterances and by means of natural interactions. This item learning is also the reason of the child's usage of words which represents difficult concepts. However the child could use them in appropriate contexts. For example,

Researcher: "tahole oikhane kara boshe?" (pointing to the sofa) [than who do sits over there] ?

Subject: "Oi sofay to mehman ra boshe, mehman to amader poribarar keo na" [that sofa is just for the guests, guests are not my family]

Researcher: "bolo ki! Poribar mane? Bujhlam na..." [o! alright...but what do you mean by family..i don't understand]

Subject: "mane mehmanra to amader bashay thakena" [I mean the guests do not stay at our home]

It is clearly understood that the child learnt the word 'poribar' (family) through item learning strategy; although she was not aware of the complete meaning of the word; poribar (family) refers to only the ones who are staying with her at home.

An unusual conceptual complexity

Something interesting and quite unusual is that the child had a distinctive perception about one of her dolls and her doll house set. She did not go for any specifications like she did in case of naming one of her dolls as 'Barbie'; rather she gave a general term 'Ema' to the doll and the entire doll house set. The following chunk shows it clearly:

Researcher: "eita abar ke?" [now, who is this] ? (pointing to a doll of her doll house set)

Subject: "na...eita Ema, ..or nam Ema" [no, this is Ema, her name is Ema]

Researcher: "r eigula ki or? Ei gula? Ei khat, chula?" [and all these stuffs? Do they belong to her? This stove? This bed?]

Subject: "eigula Ema" [these all are Ema]

Researcher: "Kun gula? ei gulao? Eigulato Emar khat r chula" [which one? You mean all of these? But these things are supposed to belong to Ema]

Subject: "na....purata Ema" [no..all of them are Ema]

This chunk shows that she has given one single name to the doll and her belongings as “Ema”. This concept seemed even more interesting because she knows the terms ‘chula’, [stove] and khat’ [bed] along with their accurate meanings. Therefore there was no reason for her to give a general term to all of the things. Besides, there were no functional connections between the different terms. This is because the stove represents the act of ‘cooking’ and the bed represents ‘sleeping’. Nevertheless, one reason might be that the child had the idea that this stove and the bed was the personal possession of this doll and therefore they should be used only by this doll. This made her give one general term to all the things belonging to “Ema”.

Some understanding of abstract concept of ‘love’

The last thing found from this analysis is the child’s understanding of the abstract concept: love. According to Cruttenden (1985), the use of abstractions is learnt at a much later stage (Cruttenden, 1985:88). However in this case the child had a clear understanding of the concept which is noticeable from this chunk:

Subject: “Ammu bhalobashe” [mom loves]

Researcher: “koto bhalobashe?” [how much she loves you] ?

Subject: “eibhabe ador kore” [she loves me like this] (cuddling her doll)

This shows that she has a good perceptual sensitivity towards the concept of love. She feels that her mother has emotions for her which is expressed through cuddling. That’s why she did the same to express her love towards the doll.

It is important to mention that the study did not reveal any ‘creative’ use of lexical terms by the child in expressing the understanding of her surrounding world. For example, child of this age usually likes naming their dolls. They seem to give names like ‘dolly’ or other pet names to their toys which they might have never heard from their surroundings. They produce such by using their creativity and often make up new words by adding something to the already existing words (like adding ‘ly’ to doll and making it dolly). Another thing that was missing is the use of chaining which as stated by Cruttenden (1985) is something commonly seen in the relationship between the various meanings of a word (Cruttenden, 1985:87).

4.2. Determining the Child’s Developmental Stage: Relating to Theories

The above findings shows that the child’s understanding of learnt word meanings did not belong to one particular stage or level of development. That is to say the child’s acquisition of lexical items did not actually follow any particular sequence rather has developed simultaneously in a random manner which cannot be put into any systematic division. The following chart shows the vocabulary acquisition process of the child:

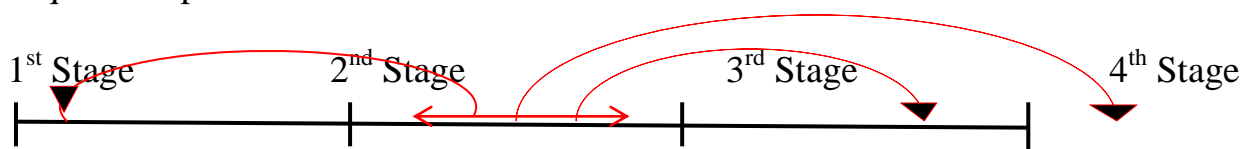


Fig. 1. *Developmental stages*

The above chart shows that the child is somewhere mainly between the second and third stage (on the basis of her use of the typical features); however she is also moving to and fro among the other stages and also outside the four typical stages. That is to say the child has acquired at least some of the elements (overgeneralization, item learning, use of dustbin words) of every stage which is been reflected in her use of vocabulary. Similarly there were elements (use of abstract concept) which have been acquired way too early and which were expected from a much older child. Again there were elements (like use of metaphors) which were expected from her but have not been acquired yet. Moreover, there were lexical items (dolls) which have been understood clearly with all the semantic features, whereas there were words whose meanings are still not completely known to the child “poribar” [family]. Again, there were objects which she could name (table) but could not refer to its particular function. On the other hand, there were also objects which has been understood in terms of it functions (cartoon character: Tom) but she did not know the exact terms to express it. Actually different lexical terms have different uses in different contexts which have not been fully understood by the child.

Therefore the question arises that what were some of the reasons which contributed to such an unsystematic acquisition of vocabulary?

4.3. What can be the Reasons behind Such a Complex Simultaneous Learning?

Therefore the discussion starts at the point that she has followed no single sequential and systematic way rather a simultaneous procedure of learning word meanings which is a complex combination of various factors like cognitive, psychological and individual learning factors.

According to Miller (1978), we have no theoretical frame-work in terms of which to characterize a conceptual learning project of this magnitude and complexity. The development of vocabulary is so intimately related to all aspects of a child's intellectual, emotional, and behavioral development that the lack of such a framework is less a criticism of developmental psycholinguistics than of psychology generally (p. 1004). That is to say human child learns a word as a result of a complex combination of different factors.

4.4. Can L1 Acquisition of Vocabulary be linked to Motivational Needs for Survival?

In this particular case, the factor that seems to be most influential is the child's motivational level (need for survival) which is an individual learner's factor. This is because a child who has lest knowledge about her surroundings, needs to develop at least some sort of cognitive abilities to perceive and function with the world around her; for example she needs to call her mother for her food (milk), care etc. and meet her basic necessities. Therefore to call or interact, she needs some words to convey the message to her mother. That is to say, she does not need to utter the complete

sentence ‘I want milk’, but she needs to utter at least the single word ‘milk’ to make her mother understand her need. So acquiring words and its meanings at this critical age becomes a ‘necessity’, because the child is very much vulnerable to her surroundings. Therefore understanding their primary needs through regular experiences and expressing them through words to accomplish activities like asking for food, sleep etc., becomes very crucial for their survival.

5. Conclusions

“First language vocabulary acquisition still remains a mystery and researchers are still debating on how much of it is innate, or nature, and how much is learned by nurture” (Ritgerd, 2014:4). In other words, it means that human child learns not only through one single factor like repetition but rather by a combination of different psychological factors which has been proved by the above case study. Actually, it is not only the frequency of input that a child receives from his/her surrounding but also their innate capabilities and other psychological elements that they unconsciously invests to learn a word and therefore its meaning. As a result, which word is learnt first and which is learnt at a later stage depends completely upon the unique abilities of the individual and their necessities to learn the meaning of the word.

To sum up, it is very difficult to decide when and how which word is acquired by the child and for what reasons. This is because acquiring or learning even a single word itself is a complex procedure which includes a lot more than it seems to be.

Acknowledgement

To start with, I would like to show my gratitude towards my parents. After them, my special thanks go to my supervisor Mohibul Hasan. His advice, guidance, suggestions, feedbacks and patience were the driving forces for me.

References

1. Cruttenden, Alan. (1985). *Language in Infancy and Childhood: A Linguistics Introduction to Language Acquisition*. Manchester, Manchester University Press.
2. Dodd, H. David & Tomikawa, A. Sandra (1980). Early Word Meanings: Perceptually or Functionally Based? *Child Development*, 51 (4), 1103–1109. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1129550>
3. Mace-Matluck, J. Betty. (1979). Order of Acquisition: Same or Different in First- and Second-Language Learning? *The Reading Teacher*, 32 (6), 696–703. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/20194855>.
4. Miller, A. George (1978). The Acquisition of Word Meaning. *Child Development*, 49 (4), 999-1004. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1128739>
5. Ritgerd, B. A. (2014). First Language Acquisition: The Rate and Style of Vocabulary Growth in the First Years. *Haskoli Islands*, 1–26. Retrieved from: http://skemman.is/stream/get/1946/17417/40471/1/BA_Essay.pdf
6. Scovel, Thomas. (2004). *Psycholinguistics* (5th ed.). New York, NY: Oxford University Press

7. Smith, D. Michael. (1978). The Acquisition of Word Meaning: An Introduction. *Child Development*, 49(4), 950–952. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1128733>
8. You, Yunjung. (2011). Factors in Vocabulary Acquisition through Reading. *ITJ*, 8, 43–57. Retrieved from: <http://15524-21995-1-PB.pdf>

Appendix Informal Conversation Transcript

Setting: 16 Adabor, Mohammadpur, Dhaka **Date:** 30th November, 2014 **Time:** 4.30 PM
[Researcher went to subject's house and the conversation was done during her play time]

Informal Conversation among the researcher and Orin Ahmed:

Researcher: babu kemon acho? Ai babu tomar nam jeno ki? [hey baby, how are you?..baby...what was your name]?

Orin: amar nam Orin...[my name orin]

Researcher: kemon acho?[how are you doing]?

Orin: bhalo [fine]

Researcher: eita ki? What is this] ? (Pointing to a doll)

Orin: or nam Barbie..[her name is Barbie]

Researcher: hmmm..ei ki?[hm..than whats this]? (pointing to another doll)

Orin: putul [doll] (smiling)

Researcher: eitaoto Barbie [ok...this is a Barbie as well...]

Orin: na [no] ...(taking a pause)...eita Barbie r iota putul [this one is Barbie and that one is doll]

Researcher: tahole ogula ki? [than what are those]? (pointing to her other dolls)

Orin: putul [doll]

Researcher: Ora chocolate khay na tomar moton?[don't they eat chocolates like you]?

Orin: (smiling)....ami khai...[I eat]

Researcher: koi? tomar to chocolate nai [where? You don't seem to have your chocolates with you]

Orin: ase to[I do have] ...(showing her candies)

Researcher: amar o ache..[I also have one]

Orin: dekhi?[show me] ?

Researcher: ei je [here it is] (showing a Kit Kat)

Orin: eita?[this one]? (looking enthusiastically)..tumi dushtu koro...[you are lying]

Researcher: shoti [no I am not] ...eitao chocolate...[this one is also a chocolate]

Orin: tahole khao na ken?[then why don't you eat it]?

Researcher: acha khai..tumi khaba?[ok I am eating...you want to take a bite] ?

Orin: (opening her mouth and eating the Kit Kat)....mishti[its sweet]eitato chocolate ! [yeh..its chocolate !]

Researcher: chocolate moja?[tasty]?

Orin: hay...[yes]

Researcher: shobaike dibo chocolate?[shall I give to everyone]?

Orin: keo khayna to..[no body eats them]

Researcher: dadu khay na?[what about grandma]?

Orin: na..dadura to chocolate khayna...[no..grandmas do not eat chocolates]

Researcher: tahole ki khay?[than what do they eat]?

Orin: pan khay [betel leaf]

Researcher: ar kun dadu khay? [which grandma eats them]?

Orin: Mita er dadu...[Mita's grandma]

Researcher: Mita ke? tomar friend? Koi thake o?[who's she? Your friend? Where is she living]?

Orin: janina..[I don't know]

Researcher: or basha gecho?or bashay ke ke thake?[you went to her home? Who else lives with her]?

Orin: *or dadu ar or ammu..r or abbu..*[her grandma, her mom and her father]
Researcher: *or ammu ki tomar ammur moton?*[is her mother similar to your mom]?
Orin: *na...or ammu to boka dey khali...*[no, her mother scolds her]
Researcher: *Tomar ammu boka deyna?*[don't your mom scold you]?
Orin: *(smiling)..ammu bhalobashe..*[mom loves]
Researcher: *koto bhalo bhalobashe?*[how much does she loves]?
Orin: *eibhabe ador kore* [she loves me like this] (cuddling her doll)
Researcher: *"eita abar ke?"* [now, who is this] ? (pointing to a doll of her doll house set)
Subject: *"na...eita Ema, ..or nam Ema"* [no, this is Ema, her name is Ema]
Researcher: *"r eigula ki or? Ei gula? Ei khat, chula?"* [and all these stuffs? Do they belong to her? This stove? This bed?]
Subject: *"eigula Ema"* [these all are Ema]
Researcher: *"Kun gula? ei gulao? Eigulato Emar khat r chula"* [which one? You mean all of these? But these things are supposed to belong to Ema]
Subject: *"na....purata Ema"* [no..all of them are Ema]
Researcher: *"ami putul na?"* [so...am I not a doll]?
Subject: *"na, tumi to putul na, tumi manush"* [no, you are not a doll, you are a human]
Researcher: *"Tom (cartoon character) o to manush, taina?"* [therefore, Tom (cartoon character) is also a human, right] ?
Subject: *"na".* [no]
Researcher: *"tahole o ke?"* [than who is he]?
Subject: (no reply).
Researcher: *acha..tomar putul gula shajena? Koi shaje? Dressing table e?*[ok,what about your dolls? Don't they put on make up? Where do they dress up?on the dressing table?]
Orin: *ki? table?*[what? Table?]
Researcher: *hm...table koi?*[hm..where is the table?]
Subject: *"table e to boshe, shajena"* [table is for sitting, not for dressing up]
Researcher: *"tai? tumi table e bosho?"* [really? So you sit on table] ?
Subject: *"ami oi table e boshi"* [yep, I sit on that table] ...(pointing to her chair)
Researcher: *"tahole oikhane kara boshe?"* [than who sits there]? (pointing to the sofa)
Subject: *"oi sofay to mehman ra boshe"* [guests sits over that sofa]
Researcher: *"tahole oikhane kara boshe?"* (pointing to the sofa) [than who do sits over there] ?
Subject: *"Oi sofay to mehman ra boshe, mehman to amader poribarar keo na"* [that sofa is just for the guests, guests are not my family]
Researcher: *"bolo ki! Poribar mane? Bujhlam na..."* [o! alright...but what do you mean by family..i don't understand]
Subject: *"mane mehmanra to amader bashay thakena"* [I mean the guests do not stay at our home]
Researcher: *mehman ra tomader bashay thakena?*[so guests don't stay at your home]?
Orin: *ora chole jay..*[they don't stay]..thakbe keno? [why will they]?
Subject: *"jano ora amake pakhi bole dake...amar nam to pakhi na"* [you know...they call me a bird, but my name is not bird]
Researcher: *"tumito shotie akta pakhi"* [you are a bird indeed]
Subject: *"ami pakhi na, ami manush"* (giving angry looks) [I am not a bird, I am a girl]
Researcher: *acha..tumi khelo tahole? Ami jai?* [ok...so you play? I will come later]
Orin: *hu* [ok]

АФЕКТИВНЕ ПОЗИЦІОНУВАННЯ СУБ'ЄКТА ДИСКУРСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АНГЛОМОВНІЙ КОМУНІКАТИВНІЙ СИТУАЦІЇ РИЗИКУ

Валентина Ущина

uval@ukr.net

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

Received March, 14, 2016; Revised April, 3, 2016; Accepted April, 24, 2016

Анотація. У статті вивчається психолінгвістична специфіка та соціокогнітивна динаміка суб'єктного позиціонування в англomовній комунікативній ситуації ризику. Поведінка суб'єкта дискурсивної діяльності в ситуації ризику передбачає прийняття рішень, у той час як процес прийняття рішень у цій роботі розуміється як його / її позиціонування щодо ризику. Суб'єктною позицією маніфестується вербальне / невербальне вираження мовцем свого ставлення до ризику як об'єкта мовленнєвої взаємодії, що включає його емоційний стан, оцінки, перспективи, знання, точки зору. Станси конструюються в мовленні за допомогою мовно-семіотичних ресурсів різних рівнів: лексичних, граматичних, прагматичних. Основна увага в цьому дослідженні приділяється афективному компоненту позиціонування як комплексу аксіологічних оцінок та емоційного ставлення суб'єкта дискурсивної діяльності до ризику. Загальною теоретико-методологічною основою слугує діяльнісний підхід до аналізу дискурсу, який уможливує інтегроване вивчення дискурсивної інтеракції.

Ключові слова: *позиція суб'єкта дискурсивної діяльності (станс), позиціонування, афективне позиціонування, ризик, ситуація ризику, комунікативна ситуація, емоція, оцінка, аналіз дискурсу.*

Ushchyna, Valentyna. Affective Stancetaking in the English Communicative Situation of Risk.

Abstract. The article deals with the study of psycholinguistic and sociocognitive dynamics of stancetaking in the communicative situation of risk. The concept of risk presupposes decision making, while the process of decision making is seen here as a stancetaking on risk. A speaker's stance includes subjective expressions of the speaker's attitude towards the object of conversation, his mood, evaluations, perspective, knowledge, point of view and opinion. Stances are reflected at different levels of language: lexis, grammar, style, and pragmatics. The main focus of the research is on the affective component of stance as a manifold of axiological evaluation and emotional attitude of the speaker to risks. The overall theoretical framework for the study synthesizes dynamic approaches to discourse analysis, which form an interface of mind, discourse interaction and society.

Keywords: *stance, stancetaking, affective stancetaking, risk, risk situation, communicative situation, emotion, evaluation, discourse analysis.*

1. Вступ

У статті проаналізовано *позиціонування* (англ. *stancetaking*) суб'єкта дискурсивної діяльності в комунікативній ситуації ризику як комплексна дискурсивна дія, котру здійснюють задля формування і публічної маніфестації свого ставлення до предмета мовлення, інших суб'єктів та власних

висловлених пропозицій з урахуванням релевантних когнітивних, прагматичних і соціальних параметрів ситуації.

2. Методи дослідження

Суб'єктне позиціонування – актуальний об'єкт наукових пошуків сучасної лінгвістики (Морозова, 2011; Ущина, 2012; Du Bois, 2007; Englebretson, 2007; Jaffe, 2009; Hyland, 2012; Ushchyna, 2014). Складний інтегрований комплекс позиціонувальних дій охоплює перцептивний (Леонтьев, 1975; Vorobyova, 2015; Outley, 1978), емоційний (Изард, 2000, Шаховский, 2010, Du Bois, 2012; Scherer, 2005; Slovic, 2010) і соціальний (Englebretson, 2007, Jaffe, 2009, Langlotz, 2015) аспекти дискурсивної діяльності людини, що спрямована на її само- та взаємоідентифікацію з іншими учасниками комунікації. Результатом позиціонування стає *позиція суб'єкта дискурсивної діяльності* (далі: позиція СДД, або станс – англ. *stance*) як динамічне ситуативно-залежне дискурсне утворення, у якому виділяються індивідуально-особистісний та інтеракційно-міжособистісний ракурси, що актуалізуються шляхом використання відповідних стансовиражальних та стансоконструювальних мовно-семіотичних ресурсів.

У комплексі ресурсів, що задіяні суб'єктами позиціонування, важливу роль відіграють мовні й позамовні засоби, за допомогою яких маніфестується їх епістемічно-оцінне (епістемічна позиція) та емоційно-оцінне (афективна позиція) ставлення до предмета мовлення та інших суб'єктів, адже мислення (*ratio*) та емоції (*emotio*) – співзалежні і комплементарні види соціокогнітивної діяльності, однаково важливі і для обробки інформації взагалі, і для дискурсивного позиціонування зокрема.

Особлива увага цієї наукової розвідки зосереджена на афективному (емоції й оцінки) аспекті стансу, що конструюється в англomовній комунікативній ситуації ризику. Уся людська діяльність, у тому числі й позиціонувальна, пронизана *емоціями*. Суб'єкт дискурсивної діяльності в процесі конструювання власної ідентичності не лише отримує знання про навколишній світ і обмінюється цими знаннями з партнерами по комунікації, а й транслює власне ставлення й оцінки (як до об'єкта, так і до інших суб'єктів мовлення), виражаючи викликані у нього почуття й емоції. На думку відомого фахівця у галузі емотіології В. І. Шаховського, «дискурсивна практика доводить, що людина далеко не лише *Homo sapiens*, але й *Homo sentiens*, оскільки багатьма її діями керують емоції» (Шаховский, 2010:7).

3. Процедура дослідження

Емоція як основа афективної позиції суб'єкта в дискурсі є одним з найефективніших засобів конструювання ситуативних, або «контекстних» ідентичностей (Crystal, 2010: 50). Згідно слушного зауваження К. Д. Ушинського, «ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так яскраво нас самих і наше сприйняття світу, як наші почуття» (Ушинський, 1953: 389). З одного боку, емоція задає певний кут зору суб'єкта, провокує позитивне або

негативне ставлення, і, відтак, активує його/її аксіологічну діяльність як елемент дискурсивного позиціонування. З іншого боку, емоція мотивує оцінний зміст висловлень суб'єкта, в яких виявляється його/її ідентичність. Крім того, вербально і невербально виражені емоції викликають реагування інших учасників інтеракції, що, своєю чергою, впливає на конструювання суб'єктом ідентичності.

У рамках діяльнісного підходу (Мартинюк, 2012; Морозова, 2008) до вивчення позиції СДД, афективне позиціонування можна назвати «динамічним синдромом», що складається з цілого комплексу психофізіологічних реакцій людини на зовнішні та внутрішні стимули (Schwarz-Friesel, 2007: 46). Так званий «емоційний цикл» (Ibid), на нашу думку, якраз і представляє процес афективного позиціонування у дискурсі, що відбувається таким чином:

→ 1) емоції активуються якимось внутрішнім або зовнішнім подразником;
 → 2) ця первинна рецепторна реакція веде до соматичних змін в організмі;
 → 3) соматична реакція дає індивіду змогу усвідомити емоцію як певний психічний стан або почуття; → 4) цей психічний стан асоціюється (збігається) з оцінюванням (добре – погано); → 5) лише після цього емоція може бути виражена вербально / невербально, а, отже → 6) вона стає **афективною позицією СДД** (далі – АП), оскільки транслюється іншим індивідам і сприймається ними. Наприклад:

(1_a) *“They flew into clouds, and she could see nothing. After a while **the plane began to shake**. Passengers looked at one another and **smiled nervously**, and the steward went around asking everyone to fasten their safety belts. **Diana felt anxious**, with no land in sight. [...] Just as Mark was saying: “What the hell happened to Muriel Fairfield?” there was a thud and a plane seemed to fall. **Diana felt as if her stomach had come up into her throat**. In another compartment, a passenger screamed. Diana said: “Mark, **I’m scared!**”* (Follet: 199).

У прикладі, взятому з твору Кена Фоллета «Ніч над водою», суб'єкт афективного позиціонування на ім'я Діана перебуває в літаку над Атлантикою. Подразником для виникнення її емоцій стало трусіння повітряного судна через турбулентність (*the plane began to shake; there was a thud and a plane seemed to fall*). Первинні рецепторні реакції виявились у вигляді нервового сміху (*smiled nervously*) і почуття тривоги (*felt anxious*). Зовнішні стимули (турбулентність) спровокували соматичні зміни в організмі суб'єкта: Діана відчула, неначе її шлунок підкотився до горла (*Diana felt as if her stomach had come up into her throat*), що дало змогу їй усвідомити свій емоційний та психічний стан і оцінити його в межах континууму «ДОБРЕ–ПОГАНО». І лише після цієї оцінки суб'єкта вербально (*Diana said: “Mark, I’m scared!”*) або невербально (*a passenger screamed*) виражають емоції, що почувають.

Водночас, вербальна та невербальна реакція співрозмовників на виражену суб'єктом емоцію спричиняє виникнення нового емоційного циклу. Наприклад:

(1_b) *“He turned to her. “It was only an air pocket, honey. It’s normal.” “But it felt as if we were going to crash!” “We won’t. It happens all the time”* [ibid].

У продовженні того самого фрагменту співрозмовник заспокоює Діану, яка злякалась, а, отже, страх був домінуючою емоцією, яку вона почувала на той момент. Судячи з реплік Марка стосовно того, що “це нормально”, “ми не розіб’ємось”, “таке трапляється повсякчас” (*It’s normal. We won’t. It happens all the time*), ми можемо визначити епістемічний статус цього мовця як впевненої і досвідченої людини, котра з власного досвіду (пряма евіденційність) може спокійно ставитись (модальність впевненості – “ЗНАЮ”) до ситуації турбулентності в польоті і переконувати у відсутності небезпеки свою співрозмовницю. Своєю чергою, поведінка партнера може вплинути на її емоції, тим самим започаткувавши новий цикл афективного позиціонування.

4. Обговорення результатів

Процес афективного позиціонування безкінечний та неперервний і залежить від цілої низки мовних та позамовних чинників. Зобразимо його схематично у вигляді колоподібної діаграми, у якій один цикл природнім чином переходить у інший:

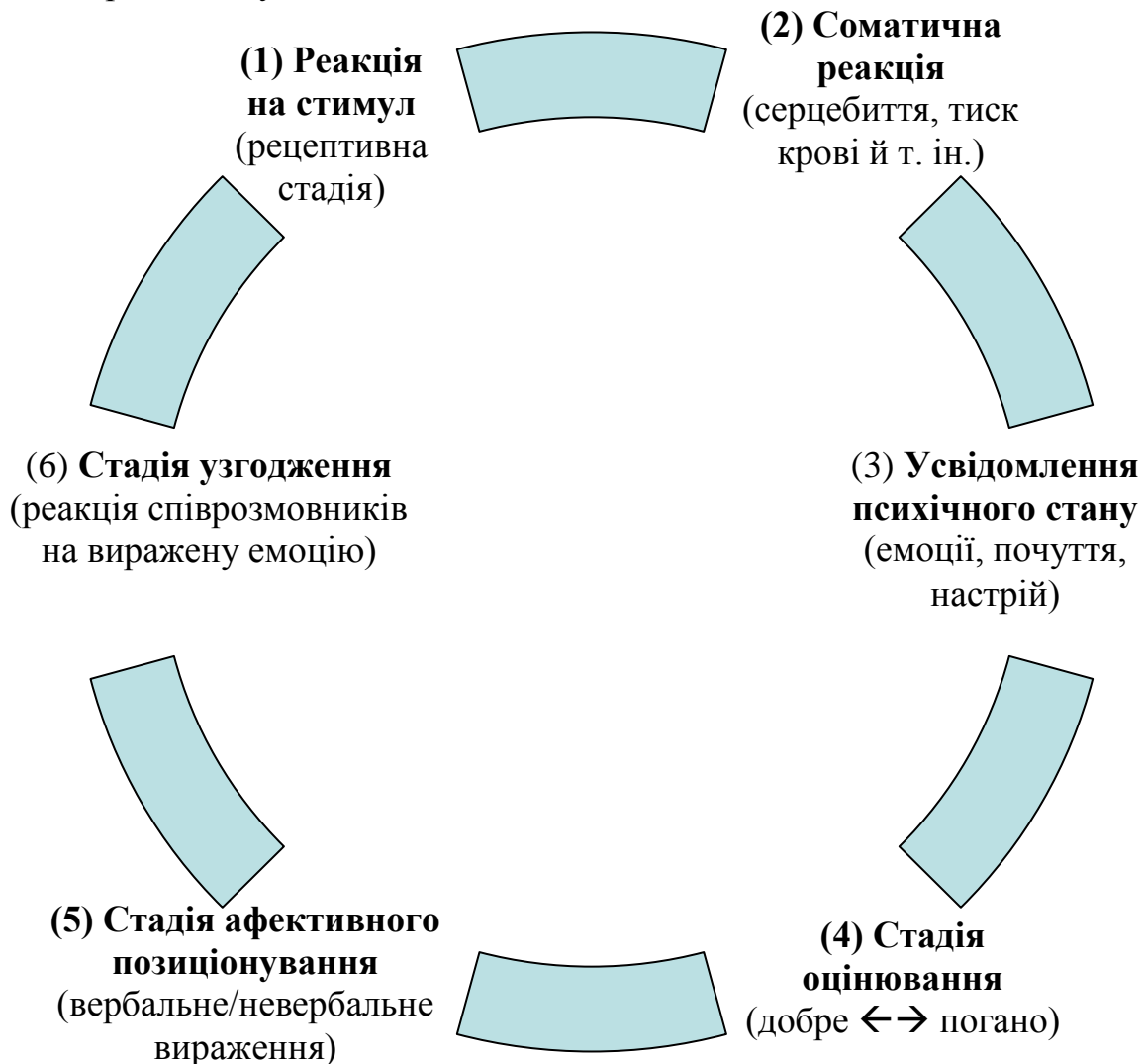


Рис. 1. Динамічний емоційний цикл, або процес афективного позиціонування

Розпочинаючись реакцією на будь-який зовнішній стимул (стадія₁ – рецептивна; у ситуації ризику це може бути невдоволення поточним станом справ і намагання змінити їх шляхом ризикованих дій), цикл афективного позиціонування переходить до другої стадії, що представлена у вигляді соматичної реакції. Після усвідомлення свого психічного стану (стадія₃), суб'єкт виносить свої оцінки цього стану в діапазоні добре-погано (стадія₄), що врешті дозволяє йому зайняти свою афективну позицію, вербалізувавши її (стадія₅) і узгодивши з позиціями інших учасників дискурсивної взаємодії (стадія₆). Завершуючись на стадії₆, може активуватись новий емоційний цикл, оскільки будь-яка взаємодія емоцій однієї людини з емоціями іншої, безумовно, викликає нові емоції.

Так, визначимо **афективну позицію** як компонент позиції СДД, що відображає почуття, емоції, оцінки і ставлення суб'єкта стосовно предмета мовлення та інших суб'єктів і реалізується інтеракційно за допомогою різноманітних мовно-семіотичних ресурсів. Афективна й епістемічна позиції розділені нами штучно – лише для зручності їх вивчення. Насправді ж вони нерозривно пов'язані і не існують одна без одної, оскільки виявляються компонентами оцінювання як одного з векторів соціодискурсивного акту суб'єктного позиціонування. Цей вектор включає оцінку не лише бажаності і привабливості об'єкта (дії, події) мовлення, а і його достовірності (модальність) та джерела отримання інформації (евіденційність). На основі афективних і епістемічних оцінок суб'єкт приймає рішення (або займає певну позицію) в комунікативній ситуації ризику.

Комунікативна ситуація у цій роботі трактується як обмежений у часі й просторі цілісний, соціально осмислений процес безпосередньої мовленнєвої взаємодії комунікантів в умовах, якими визначається їх дискурсивна поведінка і способи реалізації їх прагмакомунікативних інтенцій. *Комунікативною ситуацією ризику* вважаємо комплекс суб'єктів, обставин, подій, об'єктів і стосунків, а також реальних та гіпотетичних проблем, які повністю або частково долаються у процесі спільної дискурсивної діяльності безпосередньо в умовах необхідності прийняття рішення щодо ризику. Комунікативній ситуації ризику характерна потенційна небезпека, наявність або відсутність якої залежить від вибору суб'єкта цієї ситуації, який актуалізується у взаємодії з іншими суб'єктами дискурсивної діяльності і реалізація якого (у тому числі й дискурсивна) може привести як до позитивних, так і до негативних наслідків.

Поведінка учасників будь-якої комунікативної ситуації залежить насамперед від того, що для них є важливим у момент інтеракції. Що ж стосується комунікативної ситуації ризику, то у ній відображається одвічна нестабільність людського буття і тимчасовий баланс між двома антагоністичними початками, а, відтак, для її суб'єктів важливо знайти відсутню гармонію і відновити рівновагу. Діяльність суб'єктів в ситуації ризику супроводжується біполярними оцінками, що впливають на рішення, які ними приймаються. Знання про ситуацію ризику дають змогу суб'єкту очікувано

реагувати на цю ситуацію, відповідно узгоджуючи свої дії й конструюючи свої позиції. Очевидно, що така ситуація передбачає відсутність чітко запрограмованої розв'язки і повного контролю суб'єкта над подіями, однак допускає можливість вирішення ситуації на його користь. Якраз ця невизначеність і усвідомлення індивідом можливості як успіху, так і поразки, лежать в основі його емоційних реакцій і рішень.

Емоції як елемент суб'єктного позиціонування в ситуації ризику виникають через брак інформації, необхідної для досягнення індивідом його мети. Однак люди можуть задовольняти свої потреби і в умовах дефіциту інформації. Саме невизначеність та ймовірнісна природа ризику лежить в основі двополюсності аксіологічної оцінки, на якій ґрунтуються бімодальні емоції, характерні для ситуації ризику: позитивні емоції (азарт, радість, задоволення) протиставляються негативним (тривозі, страху, побоюванням). Наприклад:

(2) *“Happiness is a risk. If you're not a little scared, then you're not doing it right”* (Allen, PK 2011: 238).

Парадоксальне твердження про те, що „радість – це ризик”, а „ризик – це страх”, пояснюється наявністю в мовно-культурній картині світу суб'єктів дискурсивної діяльності ментальних моделей прототипного сценарію ситуації ризику, що передбачає знання про біполярність як її інгерентну характеристику. Отже, дискурсивна поведінка людини, яка ризикує, є до певної міри когнітивно і прагматично детермінованою – її супроводжують суперечливі емоції задоволення та страху, азарту і хвилювання. Наприклад:

(3) *The knowledge that he was going to steal from his hosts, and risk being caught red-handed and shown up as a fraud, filled him with fear and excitement* (Follet, 1: 54).

Згідно теорії позиціонування (Davies, 1990; Harre, 1998), комунікативні ролі і позиції суб'єктів дискурсивної діяльності, з одного боку, пов'язані з базисними (макро-)сценаріями, дискурсами, інтерпретативними репертуарами, очікуваннями щодо типового ходу подій, а з іншого, з локальним ситуативним (мікро-)контекстом, з поточним вибором ними власної ролі та позиції в інтеракції. У прикладі 3, взятому з твору К. Фоллета “Ніч на водою”, суб'єкта, котрий приймає рішення щодо ризику, водночас переповнюють емоції страху і задоволення. Збираючись здійснити крадіжку в домі, де гостює (*he was going to steal from his hosts*) і перебуваючи в ролі суб'єкта-злочинця, який іде на ризик, він усвідомлює, що може бути спійманим „на гарячому” (*risk being caught red-handed*). Однак це не зупинило його, а, навпаки, до емоції страху додало радість азарту, що характерно для суб'єктів, схильних до ризику. Таку суміш почуттів провокує саме передчуття, очікування майбутніх дій (*“The knowledge that he was going to steal”*) – емоції, які, вочевидь, уже відомі суб'єкту і які якраз мотивують його до ризикованих дій.

5. Висновки

Отже, ми приходимо до розуміння важливості не лише емоційного, але й оцінного компоненту афективного позиціонування, який набуває особливого

значення у дискурсивному середовищі ситуації ризику, оскільки в її екстремальних умовах іноді саме емоційна оцінка впливає на раціональне рішення суб'єкта. Так, на думку Дж. Лернера і Д. Кельтнера, які вивчали роль емоцій страху та гніву у процесі оцінювання ризиків, страх виникає у зв'язку з браком інформації і епістемічною невизначеністю в ситуації ризику, а, отже, провокує суб'єкта на посилення контролю над цією ситуацією. Поведінковою реакцією, спрямованою на таке посилення, може стати відмова від ризику у зв'язку з побоюваннями щодо невідомості наслідків (Lerner & Keltner, 2001: 149). З іншого боку, ті самі характеристики ситуації ризику (її невизначеність і ймовірність різних шляхів розвитку) лежать в основі виникнення емоцій з позитивним забарвленням – азарту й радості від передчуття можливого успіху. Адам Сміт, тонкий знаток людської природи, визначав мотивацію ризикуючої особистості як “властиву більшості людей зухвалу переоцінку своїх здібностей і абсурдну віру в свою щасливу зірку” (цит. за Бернстайн, 2000: 15).

Тому позиціонування суб'єкта в ситуації ризику зумовлене її аксіологічними і модальними оцінками, які можуть бути як позитивними, так і негативними. Суб'єкт обирає серед різноманітних альтернатив, намагаючись досягти нестабільної рівноваги. Емоція задає певний кут зору суб'єкта, провокуючи позитивну/негативну модальність. У цьому саме полягає нерозривний зв'язок між епістемічним та афективним компонентами позиції СДД: емоційним станом мовця активується його аксіологічна діяльність, провокуючи оцінний зміст його суджень під час позиціонування.

Література

References

1. Бернстайн П. Против богов: укрощение риска / П. Бернстайн. – М. : ЗАО «Олимп–Бизнес», 2000. – 400 с.
Bernstein, P. (2000). *Protiv Bogov: Ukroshcheniye Riska [Against Gods: Curbing Risk]*. Moscow: ЗАО “Olimp-Bizness”.
2. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
Izard K. (2000). *Psikhologiya Emotsiy [Psychology of Emotions]*. S-Petersburg: Piter.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 304 с.
Leontyev A. N. (1975). *Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]*. Moscow: Political Literature Publishers.
4. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики / А. П. Мартинюк. – Х.: ХНУ ім. В. І. Каразіна, 2012.
Martyniuk, A. (2012). *Slovnnyk Osnovnykh Terminiv Kohnityvno-Dykursyvnoyi Lingvistyky [A Dictionary of the Main Terms of Cognitive and Discourse Linguistics]*. Kharkiv: V. Karazin Kharkiv National University.
5. Морозова О. І. Stance: позиція суб'єкта дискурсивної діяльності / О. І. Морозова // Вісн. Київ. нац. лінгвістичного ун-ту. Серія філологія. – 2011. – Т. 14. – № 1. – С. 87–93.
Morozova, O. (2011). *Stance: pozytsiya sub'yekta dyskursyvnoyi diyalnosti [Stance: Position of the Subject of Discursive Activity]*. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriya Filologiya*, 14(1), 87–93.

6. Морозова О. І. Діяльнісний стиль мислення у лінгвістичних дослідженнях / О. І. Морозова // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2008. – № 811. – С. 41–45.
Morozova, O. (2008). Diyalnisnyi styl myslennya u lingvistychnykh doslidzhenniyah [Activity style of thinking in linguistic research]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universitetu imeni Karazina*, 811. 41–45.
7. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М., 1953. – Т. 1. – 390 с.
Ushynskiy, K. (1953). Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya: v 2-h t. [Selected Pedagogical Essays. In 2 Volumes]. Vol. 1. Moscow.
8. Ущина В. А. Позичіонування суб'єкта у дискурсивних ситуаціях ризику / В. А. Ущина // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. „Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов”. – 2012. – № 1023. – Вип. 72. – С. 77–84.
9. Ushchyna, V. (2012). Pozytsionuvannya sub'yekta u dyskursivnyh sytuatsiyah ryzyku [Stance-taking of subject in discourse situations of risk]. *Visnyk Kharkivskoho Natsionalnoho Universitetu Imeni Karazina. Romanic and Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages Series*, 92(1023), 77–84.
10. Шаховский В. И. Эмоции: долингвистика, лингвистика, лингвокультурология / В. И. Шаховский. – М.: Книж. дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
Shakhovskiy V. (2010). *Emotsiyi: Dolingvistika, Lingvistika, Lingvokulturologiya [Emotins: Pre-linguistics. Linguocultural Studies]*. Moscow: Librokom Book House.
11. Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 3rd Edition. Cambridge: CUP, 2010. 516 p.
12. Davies, B., Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43–63.
13. Du Bois, J. (2007). The Stance Triangle. In: *Stancetaking in Discourse* (pp. 139-182), R. Englebretson, Ed. Amsterdam: John Benjamins.
14. Du Bois, J., Karkkainen, E. (2012). Taking a stance on emotion: affect, sequence, and intersubjectivity in dialogic interaction. *Text and Talk*, 433–451.
15. Englebretson, R. (2007). Stancetaking in Discourse: An Introduction. In: *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction* (pp. 1-25). R. Englebretson, Ed. Amsterdam: John Benjamins.
16. Harré, R. (1998). *The Singular Self: An Introduction to the Psychology of Personhood*. London: Sage.
17. Hyland, K. *Stance and Voice in Written Academic Genres*. London; New York: Palgrave Macmillan, 2012. – 280 p.
18. Jaffe, A. Introduction: The Sociolinguistics of Stance. In: *Stance: Sociolinguistic Perspectives*. (pp. 3-28). A. Jaffe, Ed. Oxford: OUP.
19. Langlotz, A. (2015). *Creating Social Orientation Through Language. A Socio-Cognitive Theory of Situate Social Meaning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
20. Lerner, J. S., Keltner D. (2001). Fear, anger, and risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 146–159.
21. Oatley, K. (1978). *Perceptions and Representations: The Theoretical Bases of Brain Research*. London; Methuen; New York: Free Press.
22. Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729.
23. Schwarz-Friezel, M. (2007). *Sprache und Emotion*. Tübingen: A. Francke.
24. Slovic, P. (2010). *The Feeling of Risk* / Paul Slovic. New York: Routledge, 2010.
25. Ushchyna, V. (2014). Stancetaking in the discourse on risk: identities construed. In: *Subjectivity and Epistemicity. Corpus, Discourse, and Literary Approaches to Stance* (pp. 165-188), Dylan Glynn & Mette Sjölin, (Eds). Lund: Lund University Press.

26. Vorobyova, O. (2015). Fifty Shades of Tension: The Ecology of Sense and Nonsense. In: *Towards the Ecology of Human Communication*. (pp. 85-100). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Список джерел ілюстративного матеріалу

Sources

1. *Follett, K.* (1992). *Night Over Water*. N.Y.: Penguin Books.

THE INVESTIGATION OF LEARNING STRATEGIES OF AMERICAN LEARNERS OF CHINESE AND JAPANESE FOR CHARACTER LEARNING

Taichi Yamashita

taichiy@iastate.edu

Texas Tech University, USA

Hsiao Hsuan Hung

hsiao-hsuan.hung@ttu.edu

Texas Tech University, USA

Received May, 28, 2016; Revised June, 27, 2016; Accepted June, 30, 2016

Abstract. It has been widely recognized that Chinese and Japanese languages are exceptionally difficult to learn. One of the reasons is their logographic characters (i.e. hanzi in Chinese, kanji in Japanese) that are extremely different from alphabet-based orthography (Tong & Yip, 2015; Xu & Padilla, 2013). Accordingly, there have been research investigating how L2 learners of Chinese and Japanese deal with the difficulty by exploring learners' strategy (Gamage, 2003; Shen, 2005). However, learning strategies for a certain aspect of characters (i.e. shape, sound) have not been investigated as much as learning strategies in general (but see Shen, 2005). In addition, there are limited longitudinal research exploring how learners change their strategies. Therefore, the researchers investigate strategies that L2 learners of American university students are using most frequently for Chinese and Japanese character learning. The study had 66 L2 learners taking either Chinese or Japanese course at an American university. They took a questionnaire at the beginning and at the end of a semester. It was found that reading, context, decomposition, rote-writing, and listening were the most frequently used strategies. Moreover, the results indicated that strategies vary depending on which aspect of characters they learn. Furthermore, learners did not change their learning strategies over three months to a notable extent.

Keywords: *Chinese as a foreign language, Japanese as a foreign language, hanzi, kanji, learning strategy.*

Таїчі Ямашіта, Гсіао Гсуан Гунг. Дослідження стратегій опанування американськими студентами японського та китайського ієрогліфічного письма.

Анотація. Уважають, що китайська та японська мови є винятково складними в опануванні. Однією з причин такої складності є логографічні символи (китайське та японське ієрогліфічне письмо: ханьцзи та кандзі), які цілковито відрізняються від алфавітів, що базуються на орфографії. Сьогодні вже є дослідження, що присвячені з'ясуванню особливостей відбору стратегій опанування мови студентами, які вивчають китайську або японську як другу мову. Проте характеристики відбору стратегій навчання конкретних символів було приділено недостатньо уваги. Крім цього, існує досить мало досліджень, які присвячено спостереженню відбору стратегій опанування мови студентами. Тому в цьому дослідженні схарактеризовано найчастіше використовувані стратегії та вивчено зміни відбору цих стратегій протягом трьох місяців навчання. У дослідженні взяло участь 66 студентів, які вивчають китайську або японську як другу мову в одному з університетів

США. Вони пройшли анкетне опитування на початку і в кінці семестру. Було встановлено, що читання, контекст, декомпозиція, механічне запам'ятовування та слухання є найбільш поширеними стратегіями. Було також виявлено, що вибір стратегії залежить від того, який аспект знаків вони вивчають. Суттєвих змін у виборі цих стратегій упродовж трьох місяців не зафіксовано.

Ключові слова: японська як друга мова, китайська як друга мова, китайське ієрогліфічне письмо, японське ієрогліфічне письмо, ханьцзи, канджі, стратегії вивчення мови.

1. Introduction

Recently, Chinese and Japanese languages are drawing American university students' attention because of the blooming economy in China and Japan. Modern Language Association (MLA) Enrollment Database shows that the number of people learning Chinese in the U.S. was 34,153 in 2002, and the number approximately doubled in 2013. Regarding the number of learners of Japanese in the U.S., it has also been on increase since 2002, and the number was reported to be 66,740 in 2013. However, as compared to the other languages, such as Spanish and French, Chinese and Japanese are exceptionally difficult for American learners. In fact, Foreign Service Institute (FSI) of the U.S. Department of State has categorized Chinese and Japanese into Category III, which is harder than the rest of categories.

The backgrounds mentioned above motivated many researchers to investigate what is primarily responsible for such difficulty. According to previous studies, many researchers stated that hanzi and kanji are the most difficult in learning Chinese (e.g. Xu & Perfetti, 2010) and Japanese (e.g. Everson, 2011) respectively. Hanzi consists of logographic characters that compose the Chinese writing system, while kanji is one of the Japanese writing systems, which is partly shared with hanzi because it was originally transported from China in the past. It has been widely recognized that the difficulty of the two languages can be attributed to the huge difference in nature between the logographic characters and alphabetic orthography (e.g. Everson, 1998; Gamage, 2003; Liskin-Gasparro, 1982; Mori et al., 2007; Packard, 1990; Shen, 2005; Ton & Yip, 2015; Xu & Padilla, 2013). In fact, Yuki's (2009) survey showed all the participants but one with no logographic background reported that kanji was difficult.

Furthermore, quite a few studies have been implemented to explore how learners perceive and learn hanzi or kanji (e.g. Hays, 1988; Ke, 1998; McGinnis, 1999; Rose, 2013; Shen, 2005; Tseng, 2000). For instance, McGinnis (1999) found that rote-repetition was the most frequently used strategy among learners of Chinese. In addition, Rose (2013) stated that mnemonics helps in memorizing kanji and kanji components.

The present study uses a questionnaire to examine how learners of Chinese and Japanese learn hanzi or kanji. Exploring this field will enable language instructors to capture why learners have difficulties in learning those characters, how they are trying to overcome them, and to suggest employing a better strategy.

2. Literature review

Hanzi Learning

Among the previous studies, McGinnis (1999) collected the data from 29 Chinese learners' reports about their strategies in an immersion program. The results showed that there were mainly seven strategies used by the participants, and rote-repetition was the most frequently used followed by the creation of their own idiosyncratic stories about characters. While the author stated that beginners do not consider the orthographic knowledge useful, Ke (1998) stated that knowledge of radicals (i.e. components of a character), which is a part of orthographic knowledge, was more useful than the creation of a story. Furthermore, Shen's (2005) study, where 95 non-native speakers of Chinese participated, revealed that students tended to use cognitive strategies that (1) require orthographic knowledge as cues, (2) create mental association among sound, shape, and meaning, (3) employ both aural-oral cues and writing information about a new character when it is introduced, (4) focus on the sound as cues to make connections to meaning and shape, and (5) seek various avenues to explore how a new character functions. Moreover, she found that the most commonly used strategy from beginning courses through advanced courses was the orthographic knowledge-based cognitive strategies followed by metacognitive strategies (e.g., preview of characters). A recent study conducted by Xu and her colleagues (2014), where 48 beginning course students and 40 intermediate learners participated, found that radical knowledge (i.e. parts of a character) would be leading to better learning of characters for beginning learners. Besides, the authors implied that the perception on characters varies depending on learners' proficiency.

Kanji Learning

As for research on kanji learning, Chikamatsu (1996) found that advanced English learners of Japanese employed visual information when they retrieved how a character reads (aka, kana words). In addition, Gamage (2003) stated that analyses on the data from 116 learners in beginning courses revealed that repeated writing was the most used strategy type, and alphabetic background learners relied on the strategy more often than those with background of logographic characters. According to Yuki (2009), learners with prior experiences of studying kanji were found to use more various strategies (e.g., by kanji components, reading kanji in a context), though rote-repetition was the one used by the most participants, which was similar to the results from those with less prior experiences of studying kanji. To sum up, it has been reported that a variety of variables (e.g. first language, proficiency, prior learning experience) are influencing learners' strategies.

Research questions

The present research investigated strategies that non-native speakers, specifically American university students, of Chinese and Japanese use for hanzi or kanji learning. Drawing on the past studies, the researcher formulated the following research questions;

RQ1: What are strategies that learners of Chinese and Japanese commonly use?

RQ2: How do strategies change over a semester (i.e. three months)?

The first research question will explore the general tendency of strategy use among American university learners of Chinese and Japanese. Since hanzi and kanji characters have multiple aspects to learn (e.g. shape, meaning, sound), it was hypothesized that learners' strategy would vary depending on which aspect they focus on. Regarding the second research question, since past studies indicated that proficiency influences learners' strategies (e.g. Xu et al., 2014), it was hypothesized that the present study would reveal similar tendency; that is, as learners get proficiency over three months, they were expected to use different strategies. There have been limited research that investigated strategies of the same learners at different points of time (i.e. longitudinal), and thus the present study was expected to fill this research gap.

3. Methods

3.1. Participants

Participants are those who were enrolled in either Chinese or Japanese course at a southern university in the U.S. In order to minimize the effects of moderator variables (e.g. exceptional proficiency), heritage learner and those with orthographic-based language background (e.g. Chinese learner of Japanese) were excluded from the study. Moreover, those who did not complete all the procedures were excluded. As a result, 66 participants (i.e. Beginning Chinese, N=16; Intermediate Chinese, N=8; Beginning Japanese, N=26; Intermediate Japanese, N=19) were included in the final data pool.

3.2. Instrument

The researchers adapted one of Shen's (2005) questionnaires. They redesigned the questionnaire taking into account the results of a pilot study they had administered before the present study. As a result, a questionnaire in the present study asked learners to pick up less than three strategies predetermined by the researchers (see Appendix). Afterwards, if they had any comments to add, they wrote them down.

4. The study

4.1. Data collection procedures

The participants took the questionnaire in class and turned it in to their instructors in class. They had time to ask a question if they found the questionnaire unclear. The instructors reported that it took approximately 20 minutes for the participants to finish the questionnaire at every administration. The participants took the questionnaire at the beginning of the semester (i.e. February) and the end of the semester (i.e. May) in 2016.

After the data collection, one of the researchers manually typed into a spreadsheet while the other researcher was reading them. Then, they found a

strategy that was used most frequently by using mode function of Microsoft Excel. When there were more than one strategy that showed the most frequency, multiple strategies were chosen.

5. Results and discussion

5.1. Most frequently used strategies in February

The researchers asked what they did when an instructor introduced a new character at the first item. Beginners of Chinese reported that they used *reading* and *context* strategies most frequently, while intermediate students indicated that they employed *reading* and *listening* strategies. Those taking a beginners' course of Japanese used *writing* strategy, whereas intermediate students utilized *reading* strategy.

The researchers explored strategies that learners were relying on in order to increase their understanding of a character at the second item. The beginner students of Chinese stated that they utilized *context*, *writing*, and *rote-writing* strategies. The intermediate learners of Chinese reported that they used *reading* and *context* strategies. Regarding learners of Japanese, the beginners employed *reading* strategy, while the intermediate learners used *rote-writing* strategy.

Thirdly, the researcher tried to observe how learners were trying to analyze a character. All the courses used *decomposition* strategy most frequently. However, the beginners of Chinese used *rote-writing* strategy, and the intermediate students of Japanese harnessed *stroke order* strategy on top of *decomposition* strategy.

Next, the researcher tried to seek for a strategy that learners employed to memorize a character. The most frequently used strategy in all the courses was *rote-writing* strategy. In other words, no other strategy was utilized as much as *rote-writing* strategy.

The researchers investigated strategies that learners made use of in order to learn the sound of a character. Learners in both Chinese courses indicated that they used *listening* strategy most frequently. Meanwhile, the beginners and intermediate students of Japanese reported that they used *reading* strategy. In addition, the beginners relied on *listening* strategy as well.

The sixth item tried to reveal how students learned the shape of a character. The beginners and intermediate learners of Chinese stated that they utilized *stroke order* strategy. In addition, the beginners used *rote-writing* strategy in addition to the *stroke order* strategy. When it comes to learners of Japanese, learners in both courses reported that *decomposition* strategy was used most frequently, and only the beginners relied on *rote-writing* strategy as well.

The last item investigated strategies used for learning meaning of a character. Both Chinese courses indicated that they made use of *context* strategy. Learners of the beginning course of Japanese used *reading* strategy, whereas the intermediate students employed *context* and *visualization* strategy. Table 1 summarizes the results from the questionnaire administered at the beginning of the semester;

Table 1

Most frequently used strategies in February

	Beginning Chinese	Intermediate Chinese	Beginning Japanese	Intermediate Japanese
When a character is introduced	Reading Context	Reading Listening	Writing	Reading
To increase understanding	Context Writing Rote-writing	Reading Context	Reading	Rote-writing
To analyze	Rote-writing Decomposition	Decomposition	Decomposition	Decomposition Stroke order
To memorize	Rote-writing	Rote-writing	Rote-writing	Rote-writing
To learn a sound	Listening	Listening	Listening Reading	Reading
To learn a shape	Rote-writing Stroke order	Stroke order	Rote-writing Decomposition	Decomposition
To learn meaning	Context	Context	Reading	Context Visualization

As can be seen from the table, it is obvious that strategy use varies depending on to which aspect of a character learners pay attention. For instance, learners were more likely to rely on *rote-writing* strategy than *listening* strategy when they tried to memorize a character. Further discussion will be given later in this paper.

5.2. Most frequently used strategies in May

For the first item, both courses of Chinese reported that they were employing *reading* strategy, and only the beginners indicated that they were using *listening* strategy as well when an instructor introduced a new character. On the other hand, those who were in the beginning Japanese were utilizing *stroke order* strategy most frequently, while the intermediate learners stated that they were relying on *reading* strategy.

Secondly, the researchers asked how they were trying to increase understanding of a character. Only the beginners of Chinese revealed that they were employing *rote-writing* strategy. In the rest of the courses, it was found that *context* strategy was used most frequently.

Regarding the third item, the researchers explored how learners were trying to analyze a character, the results were quite similar to ones seen at the beginning of the semester. Those who were taking the beginning Chinese utilized *decomposition* strategy, while the intermediate learners were relying on *stroke order* strategy. Both courses of Japanese were making use of *decomposition* strategy, and only the intermediate learners reported that they were employing *stroke order* as much as *decomposition* strategy.

In the fourth item, the researchers tried to investigate how learners memorized a character, and the results were exactly the same as those that had been obtained at the beginning of the semester; that is, all the courses, including those for learners of

Chinese and Japanese, indicated that they were using *rote-writing* strategy most frequently.

In order to learn the sound of a character, learners in all the courses reported that they were employing *listening* strategy. However, only the beginners of Japanese answered that they were utilizing *reading* strategy as well.

The sixth item revealed how learners were learning the shape of character. All the courses but the intermediate learners of Chinese indicated that they were utilizing *rote-writing* strategy. Those who were taking the intermediate course of Chinese reported that they were harnessing *visualization* strategy.

For the last item, asking how learners were studying meaning of a character, all the courses but the beginning course of Chinese stated that they were relying on *context* strategy most frequently. Those who were in the beginning Chinese course answered that they were using *reading* and *decomposition* strategy. The results obtained at the end of the semester are summarized in Table 2;

Table 2

Most frequently used strategies in May

	Beginning Chinese	Intermediate Chinese	Beginning Japanese	Intermediate Japanese
When a character is introduced	Reading Listening	Reading	Stroke order	Reading
To increase understanding	Rote-writing	Context	Context	Context
To analyze	Decomposition	Stroke order	Decomposition	Decomposition Stroke order
To memorize	Rote-writing	Rote-writing	Rote-writing	Rote-writing
To learn a sound	Listening	Listening	Listening Reading	Listening
To learn a shape	Rote-writing	Visualization	Rote-writing	Rote-writing
To learn meaning	Reading Decomposition	Context	Context	Context

As have been found in the previous table, learners switched strategies depending on which component they were learning.

6. Conclusions

Hanzi (i.e. Chinese characters) and kanji (i.e. Japanese characters) are quite similar, and thus American learners of either language were expected to perceive hanzi or kanji in almost the same way, which would result in similar learning strategies. Based on the data, the researchers confirmed that this expectation was true to a certain extent. First, the intermediate learners of Chinese and Japanese relied on *reading* strategy when an instructor introduced a new character. This indicates that learners familiarize themselves with the new character by focusing on how it sounds. Accordingly, instructors might need to let learners work on a practice where their phonological activation is accelerated. Meanwhile, beginning learners used the variety of strategies when an instructor introduces a new character, and this difference can be attributed to the different amount of learning experience. Next,

learners of Chinese and Japanese used *decomposition* strategy to analyze a character, and given that this tendency is common among beginning and intermediate learners, this would not be dependent on the amount of learning experience. This means that learners are able to recognize parts of a whole character and further utilize the segmented block as native speakers do (Tong & Yip, 2015) for analyses. Third, the learners of all levels found *rote-writing* strategy the most useful to memorize a character. This supports the previous study that rote-writing is the most frequently used strategy among learners of Chinese (McGinnis, 1999), and this preference is applicable to learners of Japanese. Therefore, instructors are strongly encouraged to suggest this strategy to learners. Forth, learners of almost all the courses found *listening* strategy the most useful to learn sounds. This also suggests that an instructor should get learners involved in a certain phonological activity where learners are exposed to certain amount of phonological input all the better for the fact that learners focused on phonological aspect of the character in *reading* strategy when an instructor introduces a new character as well. Furthermore, they relied on *rote-writing* strategy to learn shapes. It could be the case that though learners can decompose a character for the purpose of analyzing the character, they are not utilizing such a strategy to memorize a whole character. Therefore, an instructor may explicitly introduce this strategy as the one of strategies for memorization, not only for analyses.

Regarding the second research question, there was no major change in strategies over the course of time. This indicates that proficiency development or learning experience accumulated in three months was not enough to produce such changes. Furthermore, it can be assumed that in the language courses which were selected for the study, characters were taught in a certain way throughout the semester, and thus learners continued to use the strategies which they had used at the beginning of the semester. A more in-depth study exploring learners' perception would shed the light on this aspect.

References

1. Chikamatsu, N. (1996). The effects of L1 orthography on L2 word recognition: A study of American and Chinese learners of Japanese. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 403–432.
2. Everson, M. E. (1998). Word recognition among learners of Chinese as a foreign language: Investigating the relationship between naming and knowing. *The Modern Language Journal*, 82, 194–204.
3. Everson, M. E. (2011). Best practices in teaching logographic and non-Roman writing systems to L2 learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 249–274.
4. Haththotuwa Gamage, G. (2003). Perceptions of kanji learning strategies: Do they differ among Chinese character and alphabetic background learners?
5. Hayes, E. B. (1988). Encoding strategies used by native and non - native readers of Chinese Mandarin. *The Modern Language Journal*, 72, 188–195.
6. Ke, C. (1998). Effects of language background on the learning of Chinese characters among foreign language students. *Foreign Language Annals*, 31, 91–102.
7. Liskin-Gasparro, J. (1982). ETS Oral Proficiency Testing Manual. Educational Testing Service, Princeton, NJ.
8. McGinnis, S. (1999). Student goals and approaches. *Mapping the course of the Chinese language field*, 151–188.

9. Mori, Y., Sato, K., & Shimizu, H. (2007). Japanese language students' perceptions on kanji learning and their relationship to novel kanji word learning ability. *Language Learning, 57*, 57–85.
10. Packard, J. L. (1990). Effects of time lag in the introduction of characters into the Chinese language curriculum. *The Modern Language Journal, 74*, 167–175.
11. Rose, H. (2013). L2 learners' attitudes toward, and use of, mnemonic strategies when learning Japanese kanji. *The Modern Language Journal, 97*, 981–992.
12. Shen, H. H. (2005). An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese. *System, 33*, 49–68.
13. Tong, X., & Yip, J. H. Y. (2015). Cracking the Chinese character: radical sensitivity in learners of Chinese as a foreign language and its relationship to Chinese word reading. *Reading and Writing, 28*, 159–181.
14. Yuki, M. (2009). Kanji Learning Strategies: From the Viewpoint of Learners with Non-kanji Background. *関西外国語大学留学生別科日本語教育論集, 19*, 143–150.
15. Xu, Y., Chang, L. Y., & Perfetti, C. A. (2014). The Effect of Radical - Based Grouping in Character Learning in Chinese as a Foreign Language. *The Modern Language Journal, 98*, 773–793.
16. Xu, X., & Padilla, A. M. (2013). Using meaningful interpretation and chunking to enhance memory: The case of Chinese character learning. *Foreign Language Annals, 46*, 402–422.

Appendix A

Name: _____ First Language: _____

Please look at the examples below and select one or more strategies that you think are the closest to your strategies for each question. The purpose of this survey is to help the instructor to understand the way you learn characters. Thus, telling your true feelings about your learning characters is important. Your responses will not affect your grade. Thank you for your cooperation.

Examples:

1. **Reading:** I read the characters aloud/in mind or I read the meaning of them or...?
2. **Context:** I relate the characters with a word or compound or phrase or sentence or grammar or context or dialogue or story or...?
3. **Listening:** I listen to teachers or audio files or...?
4. **Writing:** I write down the characters or sounds or meaning once or...?
5. **Rote-writing:** I write down the characters several times or...?
6. **Decomposition:** I see the similarities or differences between new and old characters or...?
7. **Stroke order:** I pay attention to the writing order of characters or...?
8. **Self-quiz:** I use flashcards to...?
9. **Visualization:** I associate the characters to a certain image or...?
10. **N/A:** I do not have any strategy.

Example: How do you prepare for Kanji Quiz?

_____ / _____ / _____

1. What do you do during the class when new writing characters are being introduced?

_____ / _____ / _____

2. What do you do to increase your understanding of the characters after they have been first introduced?

_____ / _____ / _____

3. Do you analyze the new characters in order to learn them? If so, how do you analyze them?

_____ / _____ / _____

4. How do you memorize the new characters?

_____ / _____ / _____

5. What specific strategies have you used in learning the sounds of the new characters?

_____ / _____ / _____

6. What specific strategies have you used in learning the shapes of the new characters?

_____ / _____ / _____

7. What specific strategies have you used in learning the meanings of the new characters?

_____ / _____ / _____

DISCOURSE REPRESENTATION OF DIALOGIC PRINCIPLES IN TEACHER-LEARNER COMMUNICATION

Olena Zarichna

elena-ivan1@yandex.ru

Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogic University, Ukraine

Received March, 12, 2016; Revised April, 16, 2016; Accepted May, 19, 2016

Abstract. This article presents a consideration of the problem of discourse representation of pedagogic dialogue in teacher-learner interactions. The functional parameters inherent in the pedagogical process condition an understanding of pedagogic dialogue as a personality-centered type of communication based on the principles of value oriented treatment, alterocentrism, personal inclusion, metaposition of the teacher, personal authenticity and thereby distinguished from the liberal and democratic paradigm. As a special challenge for this study there has been elaborated a scheme of dialogic discourse specified in corresponding discourse patterns, markers and speech acts. The focus is made on those discourse elements featuring the principles of pedagogic dialogue. In the course of inclusive observation conducted on the basis of this scheme there were determined three basic communication styles featuring different levels of communicative disposition: dialogic, semi-dialogic and monologic. The statistics reveal comparatively low percentage of young teachers possessing dialogic dispositions and strategies in pedagogic communication which calls for certain alterations in the system of teacher training as well as personality development of future educators.

Keywords: *dialogic discourse, teacher-learner communication, value oriented treatment, alterocentrism, discourse analysis.*

Зарічна Олена. Дискурсивна репрезентація принципів діалогу у спілкуванні вчителя й учнів.

Анотація. У статті розглянуто проблему дискурсивної репрезентації педагогічного діалогу у взаємодії учителів й учнів. Функціональні параметри педагогічного процесу зумовлюють розуміння педагогічного діалогу як особистісно-зорієнтованого типу спілкування, що ґрунтується на принципах ціннісного ставлення, домінанта на Іншому, особистісного включення, позиції позазнаходження і особистісної автентичності, що є альтернативним баченням відносно ліберально-демократичної концепції діалогу. У контексті даного дослідження було розроблено схему діалогічного дискурсу, специфіковану у відповідних дискурсивних патернах, маркерах і мовленнєвих актах. Особлива увага була приділена елементам дискурсу, які відображають принципи педагогічного діалогу. У ході включеного спостереження, проведеного у контексті цього дослідження, було визначено три основні комунікативні стилі, виражені у різних рівнях діалогічної диспозиції: діалогічний, напівдіалогічний і монологічний. Статистичні дані виявляють порівняно низький відсоток молодих учителів, які володіють діалогічною диспозицією і відповідними стратегіями педагогічного спілкування, що викликає потребу певних змін у системі професійної підготовки учителів, а також їхнього особистісного розвитку.

Ключові слова: *діалогічний дискурс, спілкування учителя і учнів, ціннісне ставлення, домінанта на Іншому, дискурс-аналіз.*

1. Introduction

In view of the uprising pursuit of dialogic policies in education as well as in all spheres of social intercourse dialogic communication competence is regarded as one of the pivotal teaching competences and thus an important aspect of teacher students' skill building.

A methodological analysis of the pedagogic conceptions of dialogue conducted in the context of this study, exposed the existence of three basically divergent approaches incorporated in the system of pedagogic views: the didactic theory of dialogue, the democratic dialogic paradigm and the one originating from existential philosophic trends.

The didactic approach represents a view defining dialogue as a heuristic method of instruction ensuring activation of the learners' cognitive activity through leading them to independent reasoning and individual inferences via an elaborate set of questions and cues (Kaminskaya, 2004).

The democratic dialogic paradigm is based upon the categorical line "freedom – right – equality – compromise" (Epicurus, J. Locke, J.-J. Rousseau). These are also seen as the principles of dialogue. In the framework of pedagogy it is seen as a system of specially designed open interactions serving certain educational purposes and involving communicative equality, building partnerships, collaboration and free informational and conceptual interchange (Biriukova, Labunskaya,).

Conversely, the existentialistic humanistic conception, to which this research is attached, regards dialogue as a personality-centered form of communication, converting the formal contextually based teacher-student interactions into spiritually enriching intellectual and emotional co-existence mainly directed at meeting the essentially human needs of acceptance and belonging, recognition and interpersonal contact (Bakhtin, 1979; Volodko, 1999). The categorical framework has quite a different quality features, i.e. "value oriented treatment – alterocentrism – personal inclusion – metaposition of the teacher – personal authenticity" (Ball, 2001, Buber, 1995), in which value oriented treatment is viewed as recognizing the child as an ultimate value rather than the object of instruction, alterocentrism as dominance of the Other One (after M. Buber), personal inclusion as involvement in the child's life and metaposition (M. Bakhtin) as a caring non-intrusive observant position synthesizing cognitive abstraction and esthetic perception of the child as a unique and significant being.

These seemingly contrasting accounts of the nature of dialogue in pedagogy are as much a multiform approach as a point of confusion on what specific functional resources, and namely those of pedagogic discourse, are or should be brought into action in expressing the dialogic intentions and ensuring their realization.

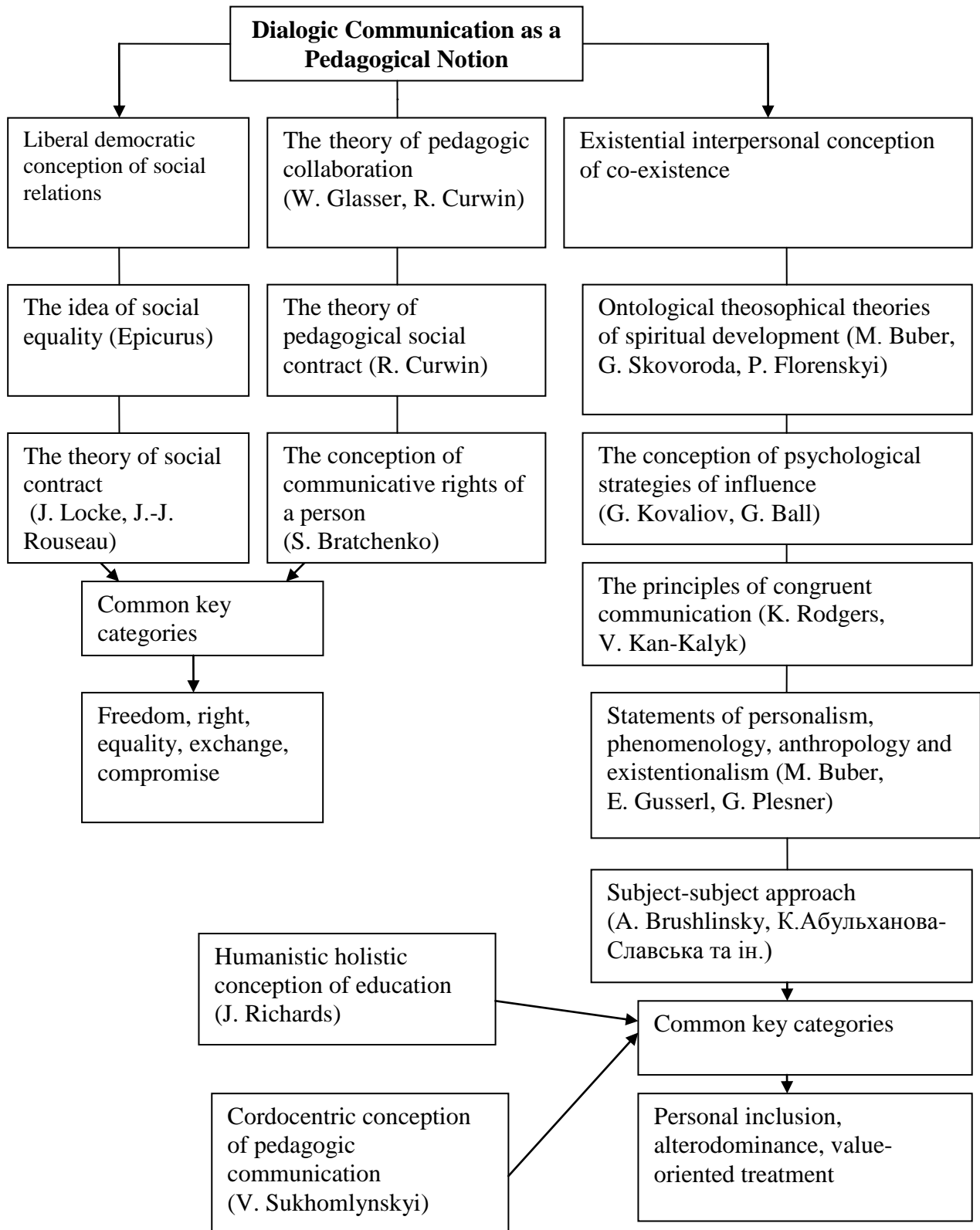


Fig. 1.

While the typical dialogic discourse in the didactic type is the Socratic stepwise evolvement of reasoning though back-and-forth form of question and answer, challenge and response (Burbules, 2001), the democratic dialogic strategy of building teacher-learner relationships is featured by quite different discursive

patterns related not to the quest of truth but rather to mutual consideration of the powers and responsibilities of the parties, their agreement and interaction in pursuing the common cause.

The existentialistic approach, however, tends to emphasize the interpersonal, largely human-to-human, parameters of pedagogic interaction and calls for a special form of verbal representation accordingly. What particular discourse patterns, markers and verbal acts are intentionally and functionally correlative to dialogic dispositions? Through what discursive practices is value oriented treatment or alterocentric position to be realized?

Statement of purpose

Based on a survey of prior research, a special challenge for this study was to explore and clarify what discourse patterns and verbal acts comply with the objectives of dialogic communication and ensure its introduction and functioning, what special discourse techniques enhance and facilitate interpersonal dialogue. As a necessary supplement to this elaboration, there logically ensued a level distribution of discursive patterns in young teachers according to their dialogic content.

3. The study

The basic tool for dialogic communication is undoubtedly the language, the masterly use of which is indispensable in pursuing pedagogic aims of teacher-learner dialogue. This necessitates a consideration of discourse parameters responsible for verbal representation of dialogic disposition on teacher-learner interaction.

Specifying the nature of pedagogic dialogue not as a sequence of communicative acts within the classroom academic frame, but rather as a term of culture, we define it as a three-dimensional phenomenon involving the intrapersonal (subject positioning), the interpersonal (teacher-learner communicative mode) and intragroup (i.e. group cohesiveness) parameters. These served as fundamental criteria in determining the character of the discourse patterns representing the dialogic communicative style as well as in defining the levels of their representation in teachers' communicative behaviour.

The discourse analysis completed in the context of this study predisposed identification of those teacher's utterances which the teacher intentionally introduces into the sequence with the purpose of constructing dialogic relations with the learners based upon the dialogic principles of value oriented treatment, alterocentrism, personal inclusion, metaposition of the teacher, personal authenticity.

Initially, the text analysis was conducted in several stages: the first stage involved theoretical empirical study resulting in an elaborated scheme of dialogic discourse acts on the bases of the functional model of pedagogic discourse compiled by Sinclair, J.McH. and Coulthard (1975), R.M. customized by L. Ushakova (2003:37). According to this model, pedagogic discourse is a system of frame (the

micro theme border), focal (the message border), initiating, reactive, feedback communicative acts gradually combined into cycles. The customized model of the discourse analysis scheme is featured in Table 1.

Table 1

Discourse patterns featuring dialogic dispositions in teacher-learner communication

Discourse marker	Representation	Aims and objectives
	Communicative acts of initiation	
Incentive starters	Phatic expressions, I-messages, we-messages, non-formal interrogatives, disjunctive question forms.	Establishing contact, expressing personal interest and collaborative intentions.
Meta-statement inner/threshold	"Comment of a comment" utterances, statement of intent while specifying upon topical issues: "Now I want to ask the following question...", "Let us consider the following..."	Marking the introductory line of the discursive cycle, enhancing individual meaning-making and addressing personal experience. Establishing alterocentric position.
Query for self-representation	Questions representing various levels of cognitive activity, from reproduction to analysis (complying with Bloom's taxonomy)	Stimulation cognitive and communicative activity, forwarding the dialogic principles of alterocentrism and juxtaposition.
Personalized utterance	Analytical statement, association, comparison, commentary, retrospection, open text markers ("In my view...", "As far as I am concerned...")	Fortifying the subject-based position, paralleling the didactic dialogue with interpersonal interaction.
	Communicative acts of feedback	
Reception of the learner's utterance (active listening)	Exclamation, re-questioning, paraphrasal, commentary, meta-conclusion.	Ensuring communicative support, maintaining the dominant position of the learner in the dialogue.
Evaluation	Relationship statements: "I do appreciate you effort..." Euphemistic statements with negative connotation "Next time you'd better...", "It would be really worthwhile to..."	Exercising the dialogic principle of value oriented treatment, maintaining the positive character of interaction.
Evaluation as a challenge	Referencing the learner's answer (possibly with a summary) with a further commenting question: "So, you want to say that..."	Focusing on the position of the partner, correction of understanding.
Drawing conclusions	Concluding statements, extended commentary, we-statements.	Demonstration of unification, value oriented treatment of each of the participants of interaction.

The discourse strategies tooling the principles of pedagogic dialogue are remarkably performative: employing the respective utterances is actually implementing a dialogical principle. We have defined several practical ideas of how to make pedagogical dialogue be run effectively.

a) Develop positive perceptive position.

Both V. Kan-Kalyk (1995) and C. Rogers stressed upon the unconditional acceptance of the learner as well as on the learner-centred approach in which the teacher is but a facilitator of the learner's progress. The evaluative function of the teacher in pedagogic interaction though is inevitably related to assessment and sometimes criticism which makes responding to the learners input in class as well as their behavior and ways particularly challenging if the teacher is willing to implement the dialogic principle of value oriented treatment in the teacher-learner interaction. The reframing technique in discourse layout means avoiding straightforwardly negative evaluative utterances by means of replacing them by ultimately positive and optimistic ones cherishing the undisputable value of each individual.

You're terribly lazy. → I wish you would work harder.

She is not very intelligent. → This subject is not quite her thing. She may be better in others.

He is bossy. → He is likely to be a good leader in the future.

She is weird. → She is an original personality.

b) Referencing the learner.

Making a thorough account of the learner's utterances, using them as a springboard in furthering the dialogue is a direct discourse representation of several dialogic principles: alterocentrism, metaposition of the teacher and value oriented treatment. Instead of promoting the pre-formed statements of ultimate truth and knowledge, as it is the case in the directive paradigm, the dialogically disposed teacher makes the learner's idea the starting point of the discussion, demonstrating its acceptance and value, comments, adds examples or his own ideas to the one originated by the learner, regulating the line of a discussion not by the prescribed view but rather mutually, in cooperation with the learner.

The subject of discussion: Boomerang Generation (an ESL class).

"Boomerang kids" leave home to go to university but then return to the nest in their twenties. With fewer jobs around, they find it's cheaper to live at home with mum and dad. Do you think the terms of living together again are the same or different?

Student: They can't be the same, because these kids are not the same as before.

Teacher: Yes, they have definitely changed after the time away from home. Could you specify more on what you mean?

c) Adhering to the Compliment – Criticism – Compliment Format of Evaluation.

Another technique applicable in the context of exercising the value oriented treatment is "amortization" of criticism via contextualizing them in two

complimentary statements before and after the criticism actually takes place. This technique is indispensable in withholding the value oriented treatment in pedagogical discourse.

Example 3:

"You've made a great introduction with multiple interactive elements. In terms of structure of the main body I'd rather recommend you to include more examples of what you are stating. It will make your presentation more adapted to the listener. This kind of layout will be great for those audiences that are expert in the field you represent. But in total, you've done a good job and obviously invested a lot of time in it. Thank you so much."

d) Building productive scenarios.

In order to maintain a positive interaction line as well as contribute to supporting the learner's self esteem the dialogically disposed teacher will enhance productive internality in a child minimizing the external locus of control and guiding him out of the state of inner standstill. The point is to emphasize the lack of effort, rather than lack of talent in case of failure, to motivate the learner to feel hopeful and optimistic about his future achievements.

e.g. The result of the test does not mean you can't make it in Maths, but that you should have prepared better.

Some other discourse techniques are:

- avoiding generalizations and conclusions as to the learner's behavior, rather concentrating on particular acts of behavior:

"You are monopolizing in today's discussion" instead of "You always strive to be the centre of attention";

- formulating the I-messages that contribute to the subject-subject communication scheme escaping the routine judgmental sequence refocusing the recipient's attention from their act to the consequences of it:

"I feel disappointed when you act like this" instead of "That's a nasty way to behave."

- "Frankline's technique": agreement – positive comment – substantiation of the comment – description of the conditions favourable for the idea to be applied – your own suggestion.

St: I think we should arrange the desk in the class so that they would suit the microsession format.

Tch: Yes, that would be great. Then we wouldn't sit with our backs to each other. On the other hand, it would be good if all the lessons presupposed holding microsessions. Maybe the hexagon arrangement will do better?

Concentrating on the interactive rather than instructional aspect of the pedagogic discourse, we performed an analysis of young teachers' communicative acts in terms of their reference to dialogic principles in teacher-learner interaction. The control group included 57 young teachers doing pre-service training in Vinnytsia secondary schools and those with no more than 2 years of teaching experience. This contingent was purposefully selected with the view of defining

how efficient the current system of university teacher training is in terms of developing dialogic dispositions in future educators. The experts, teachers and university methodologists, were invited for inclusive observation of pedagogic students' communication styles at lessons of the humanitarian cycle making an account of the three basic parameters:

- the subject position of the teacher (personalized reflection of the subject matter under study);
- implementation of group cohesion strategies (We-statements, encouragement techniques);
- interpersonal communication line (dialogic speech and active listening techniques).

4. Results and discussion

As an important finding of the observation there were revealed three main types of the teacher's communicative behavior within the standard instructional discourse.

The teacher representing the *dialogic* pedagogic style is intrinsically motivated for conscious dispositions for dialogic communication as existentially significant intercourse. The verbal form is substantiated by corresponding non-verbal affective parameters. There can be observed cognitive reflexive interpersonal space, intensive emotional interchange and intercorrelation, group cohesion strategies, as well as those regulating intra group psychological processes. The discourse is free and interpretative, adaptable for transformations and redistribution of accents.

The verbal parameters specifying this interaction type can be viewed as dialogical if the teacher:

- carries out fair distribution of communicative initiative;
- uses the learners' perspectives and standpoints as a springboard for his or her own inferences;
- brings the verbal contribution of each of the learners to a logical completion;
- provides full feedback, heeding and reducing the children's insecurities;
- has a discretionary strategy of intercourse organization;
- makes a deliberate account of individual mental filters in the organization of subject oriented dialogue: associations, emotional memory, experience, inferences, individual classifications, preferences and generalizations.
- Non-directive guidance through the subject terrain.

The *semi-dialogic style* is represented by high communicative activity and initiative. Nevertheless, the subject-based cooperation is devoid of the interpersonal dialogic line. The majority of the teacher's communicative acts are allocated with a particular number of certain students. The dialogic strategy appears to be winding down in the course of communication which leads to a distinct role and status distribution between the teacher and the learners.

The discursive patterns are outwardly similar to those represented in the dialogic type, having some deviations towards the directive style though:

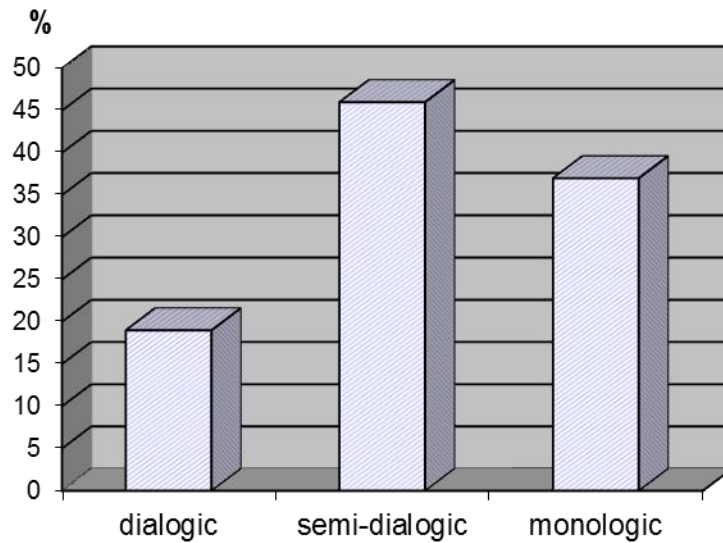
- the teacher employs incentive patterns, I-messages as well as other installments testifying to the subject position;
- the repertoire remains to be open and interpretative rather than rigidly institutionalized and reproductive;
- being marked by communicative intensity as well as emotionally charged, the teacher's sequence is interspersed by utterances coordinating the cognitive positions of teacher and learner (agreement, disagreement, balancing and clarification);
- the discourse line, however, is sporadically one-track, with distinctive features of cognitive monopoly mainly guiding the learners towards predetermined conclusions;
- the teacher's input significantly dominates over the learners' contributions lacking feedback markers, the teacher tends to interrupt, ignore or dismiss the learners' utterances, resorting to attention simulations.

The *monologic* style comprises the speech acts denoting an authoritative and directive instruction line without the interpersonal background or communicative initiative. The interpersonal distance is caused by the strict demarcation of role and status frames stemming from an understanding of teacher-learner interaction as that of exclusively subject-based academic work. The discourse is strictly abridged to a set of classroom expressions carrying no intentions of subjectivizing the discussion or activating the learners' own standpoints or productive rather than reproductive speech. The remarkably distinctive features of this dimension of classroom interaction are as follows:

- the range of the speech acts is reduced to informative, directive phrases, declarations of the utterances' reception and their emotionally neutral assessment;
- the I-messages are of formal character lacking personalized content thus never revealing the teacher's own perspectives on the subject matter;
- lack of discussion initiative, no markers of the interpretative discourse;
- minimal feedback, low responsiveness, both verbal and non-verbal, as to the learners' utterances.

The focal speech acts to be identified were those representing dialogic initiative and dialogic feedback. The data was gathered and summarized in accordance with the method of interactive discourse analysis by N. Pavlova (2005: **Ошибка! Источник ссылки не найден.**). The difference was, however, in the fact that while N. Pavlova focused on the subject-based pedagogic communication, our analysis primarily concerned the interpersonal aspect related to the formation and regulation of teacher-learner relationships.

The quantitative and qualitative analysis of the acquired data revealed the following statistics in the level distribution of dialogic competences in young teachers:



Thus, 19% of teacher-students can be referred to as those exercising the dialogic interaction style in their teaching practice, 46% are those representing the semi-dialogic style and the remaining 37% mainly use directive monologic teaching and interaction strategies.

The lack of dialogic communication competences in young teachers exposed in the course of this study reveals the causes much deeper than lack of teacher-student communication experience, these rather refer to the axiological, motivational, cognitive and personality domains. Before all, it is the lack of intrinsic prosocial motivation which prevents young teachers from value-oriented treatment of the child as well as directing their effort at dialogic communication as a self-valuable form of social life rather than a favourable background for classroom activities. Furthermore, it is the non-productive cognitive position showing itself in overall stereotypical perception of learners and teacher-learner relationships instead of deliberate construction of productive scenarios of interpersonal communication. The subject position naturally essential for a subject-subject dialogic intercourse appears to be dominated by reproductive manner of presentation without any references to the teacher's own perception and understanding of subject matter which also affects the interpersonal ground which is ensured by the partners' open statement of their views and standpoints. The personality aspect i.e. such qualities as openness, authenticity, internal subject position, tolerance appear to be suppressed by the functional role position involving the instructional aspect only. Sporadic dialogic patterns are performed without any pedagogic connotation or any account of pedagogic functions of interpersonal communication.

5. Conclusions

Sharing an understanding of pedagogic dialogue as an emotionally symmetric (mutually open) mutually enriching interpersonal communication we made an

attempt to find its representation in actual discourse patterns of teacher-learner classroom interaction.

The inclusive observation of young teachers' communicative behavior in the classroom context revealed low percentage of teachers representing the dialogic interaction style in their professional practice. This testifies to lack of intrinsic motivation to this communication style as well as that of conceptual understanding of the nature of pedagogic communication as such. Consequently, the praxeological parameters of dialogic style appear sporadically with individual teachers having inborn personal qualities ensuring the subject position and dialogic disposition in communication in general.

In our view, possible solutions lie in creation of a unified university communication policy based upon the principles of dialogue, actualization of the humanitarian potential of pedagogy-related courses responsible for conceptualization of the subject matter later reflected in students' own standpoints and interpretation, introduction of the subject matter of dialogic communication into theoretical and practical training, implementation of alternative forms of pre-service teacher training.

References

1. Балл Г. А. Современный гуманизм и его диалогические универсалии / Г. А. Балл // Гуманитарні науки. – 2001. - № 2. – С. 4–10.
Ball, G. (2001). *Sovremennyi gumanizm i ego dialogicheskiye universalii* [Modern humanism and its dialogic universal statements]. *Gumanitarni Nauky*, 2, 4–10.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979.
Bakhtin, M. M. (1979). *Estetika Slovesnogo Tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Art]. Moscow: Iskusstvo.
3. Бубер М. Диалог // М. Бубер. Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – С.158-232.
Buber, M. (1995). *Dialog. Dva obraza very*. [Dialogue. Two images of Faith]. Moscow: Respublika.
4. Бiryukova Г. М. Специфика диалогических отношений в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/biryukova/educdial_33.html
Biriukova, G. Spetsifika dialogicheskikh otnoshenij v obrazovatelnom protsesse. Retrieved from: http://anthropology.ru/ru/texts/biryukova/educdial_33.html
5. Володько Н. В. Диалогическое общение как фактор преодоления дезадаптации ребенка к школе: дисс....канд. псих. наук: 19.00.07 / Володько Наталия Валерьевна. – Н. Новгород, 1999.
Volodko, N. V. (1999). *Dialogicheskoye obshcheniye kak factor preodoleniya dezadaptatsii rebionka k shkole* [Dialogic communication as a factor of overcoming children's disadaptation to school]. Nizhniy Novgorod.
6. Каминская М. В. Методика экспертной оценки диалогического взаимодействия учителя и ученика на уроке развивающего образования / М. В. Каминская. – М.: Изд-во “Про-Пресс”, 2004.
Kaminskaya, M. (2004). *Metodika ekspertnoi otsenki dialogicheskogo vzaimodeistviya uchitelia i uchenika na uroke razvivayushchego obrazovaniya* [Methodology of expert evaluation of dialogic teacher-learner interaction at a lesson of developmental education]. Moscow: Pro-Press.
7. Лабунская Н. А. Студент в диалоге с преподавателем [Электронный ресурс] / Н. А. Лабунская. – Режим доступа:http://anthropology.ru/ru/texts/labunsk/educdial_44.html

- Labunskaya, N. A. Student v dialoge s prepodavatelem. Retrieved from: http://anthropology.ru/ru/texts/labunsk/educdial_44.html
8. Павлова Н.П. Интерактивный аспект дискурса: подходы к исследованию / Н. П. Павлова // Психологический журнал. – 2005. – Том 26. – №4. – С. 66 – 76.
Pavlova, N. P. (2005). Interaktivnyi aspekt diskursa: podhody k issledovaniyu [Interactive aspect of discourse: approaches to investigation], *Psihologicheskiy zhurnal*, 2005.
 9. Ушакова В. В. Педагогические условия формирования обобщенных конструктивных умений у будущих педагогов профессионального обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ушакова Вероника Валерьевна. – Челябинск, 2003. – 248 с.
Ushakova, V. V. (2003). Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya obobshchennykh konstruktivnykh umeniy u budyshchyykh pedagogov professionalnogo obucheniya. Ph.D. dissertation. [Pedagogic conditions of formation of comprehensive constructive abilities in future pedagogues of professional education]. Cheliabinsk.
 10. Burbules, N. C. (2001). Theory and research on teaching as dialogue. Handbook of Research on Teaching, 4th Edition., Virginia Richardson, Ed. Washington, D. C: American Educational Research Association. 1102-1121.
 11. Sinclair, J. McN. and Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. In: *The English Used by Teachers and Pupils*. (pp. 19-60). Oxford: Oxford University Press.

CALENDAR

INTERNATIONAL PSYCHOLINGUISTIC SCHOLARLY MEETINGS

11th Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics – ISAPL 2016

Host institution: Tbilisi State University

Deadline for submitting abstracts: October, 15, 2015

Location: Tbilisi, Georgia

Start Date: 27th – 30th June, 2016

Contact: Nino Aroshidze

E-mail: nino.arozhidze@yahoo.com

URL: <http://isapl.tsu.ge>

11th International Conference

Psycholinguistics in a Modern World

Host institution: Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University

Deadline for submitting abstracts: September, 15, 2016

Location: Pereyaslav-Khmelnyskyi, Ukraine

Start Date: 20th – 21st October, 2016

Contact: Nataliya Kharchenko

E-mail: psycholing.elab@gmail.com

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

11th International Symposium on Bilingualism – ISB

Host institution: University of Limerick

Deadline for submitting papers: October, 31, 2016

Location: Limerick, Ireland

Start Date: 11th June, 2017 – 15th June, 2017

Contact: Tadhg Ó hlfearnain

E-mail: isb11@ul.ie

URL: <https://isb11.com>

14th International Cognitive Linguistics Conference – ICLC-14

Host institution: University of Tartu

Deadline for submitting abstracts: open August, 1, 2016

Location: Tartu, Estonia

Start Date: 10th July, 2017 – 14th July, 2017

Contact: Jane Klavan

E-mail: iclc14@ut.ee

URL: <http://iclc14.ut.ee>

Experimental Psycholinguistics Conference – EPC

Host institution: National Distance Education University

Deadline for submitting abstracts: December, 1, 2016

Location: Menorca, Spain

Start Date: 28th June, 2017 – 30th June, 2017

Contact: Vincent Torrens

E-mail: vtorrens@psi.uned.es

URL: <https://www.psycholinguistics.info/experimental>

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

East European Journal of Psycholinguistics p-ISSN 2312-3265, e-ISSN 2313-2116 is an international double-blind peer-reviewed scholarly periodical published semiannually. All interested scholars in the area of psycho- and neurolinguistics, cognitive science, psychology of language and speech, translation studies, cognitive psychology are kindly invited to submit their articles for publishing in the Journal.

The texts submitted for the publication should be written in **English, Ukrainian, Russian**. Please attach a file with your first and last names (in three languages), title of the article (in three languages); place of work, scientific degree, position, contact phone and fax number, postal and electronic addresses.

The Editorial board will review the papers and inform the author(s) about any decision. The board will be responsible for the publication reserving the right of requesting the author(s) for modifications.

Only original (never published before or submitted to any other journal for reviewing) papers are accepted. The originals must meet the following requirements:

FORMAT /LENGTH

The paper must be in Word format. The recommended length is 12–18 pages including two abstracts and references (max. 5,000 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 the capitalized and centered title of the article in bold, then author(s) name, affiliation, e-mail. It should be written in bold, centered, Times New Roman, 14 point body, e.g.:

Petro Smith

petroalsmith@ukr.net

Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

ABSTRACT / KEYWORDS

Each paper should include two brief abstracts in English and Ukrainian, preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). For abstracts in Ukrainian, 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:

Шевельов Ю. Нарис сучасної української літературної мови та інші лінгвістичні студії / Ю. Шевельов. – К.: Темпора, 2012.

Shevelov, Yu. (2012). *Narys Suchasnoii Ukrain's'koi Literaturnoi Movy ta Inshi Lingvistychni Studii [An Outline of Modern Ukrainian Literary Language and Other Linguistic Studies]*. Kyiv: Tempora.

Journal paper:

Сміт П. Психолінгвістична модель дискурсу. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2014, 1(2), 122–130.

Smith, P. (2014). Psykholinivistychna model dyskursu [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2(1), 252–260.

Internet resource:

Smith, P. Psycholinguistic model of discourse. Retrieved from <http://xxx.xxx.xx>

Book chapter:

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: *Challenges of Psycholinguistics*, (pp. 222–242). J. Brown, (ed.). Lutsk: Vezha.

Conference abstract/paper:

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: J. Brown (Ed.) *Challenges of Psycholinguistics and Psychology of Language and Speech. Book of abstracts* (10–22). Lutsk: Vezha.

The papers should be sent to the E-mail: psycholing@eenu.edu.ua

All papers will be published in open access on the Journal site: <http://eepl.at.ua>.

ПАМ'ЯТКА АВТОРАМ

«Східноєвропейський журнал психолінгвістики» р-ISSN 2312-3265, e-ISSN 2313-2116 — міжнародний рецензований періодичний науковий часопис, який видається двічі на рік. У журналі автори можуть публікувати результати власних досліджень у галузі психо- та нейролінгвістики, когнітивної науки, психології мови та мовлення, когнітивної психології, перекладознавства. Редколегія приймає матеріали англійською, українською, російською мовами для публікації у черговому числі журналу за адресою: psycholing@eenu.edu.ua.

Вимоги до оригіналів статей, надісланих до наукового часопису «Східноєвропейський журнал психолінгвістики»

Стаття має відповідати тематиці часопису й сучасному стану науки, мати актуальність, не бути опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових журналах України та світу. Автор відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, відсутність плагіату й коректність висновків (див. Ethics Statement), правильне цитування наукових джерел і покликання на них.

Матеріали розглядає редакційна колегія відповідного розділу часопису, а також анонімний рецензент. Після схвального відгуку з його боку редакція приймає остаточне рішення про публікацію статті, про що повідомлятиметься авторові. Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті журналу <http://eepl.at.ua>.

Обсяг статті – 12–18 сторінок (разом з трьома анотаціями й літературою, не більше 5 тис. слів), формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзац – 1 см;

сторінки статті НЕ нумеровані;

не використовувати переносів;

таблиці, рисунки повинні мати нумерацію і назву;

ілюстративний матеріал подавати в тексті курсивом; рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт;

Окремим файлом потрібно додати відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові (трьома мовами); назву статті (трьома мовами); учене звання, посада, місце роботи (установа, підрозділ) автора; поштову адресу; електронну пошту; телефон, факс.

Структура статті:

- 1) ім'я та прізвище автора, рядком нижче установа, у якій працює автор, електронна адреса, наприклад:

Петро Сміт

petroalmsmith@ukr.net

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

- 2) назва статті по центру (великими літерами);

3) дві анотації українською, англійською 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 двох мов (5–7 слів) (12 кегль, курсив).

ТЕКСТ включає такі необхідні елементи:

- вступ (актуальність, мета та завдання статті);
- методи дослідження;
- процедура дослідження;
- обговорення результатів;
- висновки.

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:

Шевельов Ю. Нарис сучасної української літературної мови та інші лінгвістичні студії / Ю. Шевельов. – К.: Темпора, 2012.

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:

Сміт П. Психолінгвістична модель дискурсу. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2014, 1(2), 122–130.

Smith, P. (2014). Psycholingvistychna model dyskursu [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 1(2), 122–130.

Інтернет-ресурс:

Smith, P. Psycholinguistic model of discourse. Retrieved from <http://xxx.xxx.xx>

Розділ у монографії:

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: *Challenges of Psycholinguistics*, (pp. 222–242). J. Brown, (ed.). Lutsk: Vezha.

Тези конференції:

Smith, P. (2015). Psycholinguistic model of translation. In: J. Brown (Ed.) *Second International Conference Challenges of Psycholinguistics and Psychology of*

Language and Speech COPAPOLS 2015. Book of abstracts (10–12). Lutsk, Ukraine: Social Initiatives and Analytic Research Center.

На кожен позицію в списку літератури має бути покликання в тексті статті; покликання в тексті слід робити так: якщо мається на увазі джерело загалом (Smith, 2014), у випадку цитування із зазначенням номеру сторінки (Smith, 2014:225).

ПАМЯТКА АВТОРАМ

«Восточноевропейский журнал психолингвистики» p-ISSN 2312-3265, e-ISSN 2313-2116 является международным рецензированным периодическим научным изданием, публикуемым дважды в год. В журнале авторы могут печатать результаты своих исследований в области психо- и нейролингвистики, когнитивной науки, переводоведения, психологии языка и речи, когнитивной психологии. Редколлегия принимает материалы на английском, украинском, русском языках для публикации в очередном номере журнала по адресу: psycholing@eenu.edu.ua

Требования к оформлению статей для публикации

Статья должна соответствовать тематике журнала и современному состоянию науки, иметь актуальность, не быть опубликованной ранее или поданной к публикации в других журналах Украины или мира. Автор статьи отвечает за достоверность изложенного материала, отсутствие плагиата и корректность выводов, правильное цитирование научных источников и ссылки на них (см. Ethics Statement).

После рецензирования статьи анонимным рецензентом и его позитивного решения редактор уведомит автора об этом решении. Оригинальные версии статей будут публиковаться в открытом доступе на сайте журнала <http://eepl.at.ua>

Общий объем статьи – 12-18 страниц (не более 5 тыс. знаков), формат А-4, расстояние между строками – 1,5 интервала, кегль 14, гарнитура Times New Roman;

поля: слева, сверху, внизу – 2,5 см, справа – 1 см; абзац – пять знаков;

страницы статьи НЕ нумеруются;

не использовать переносов;

иллюстративный материал подавать в тексте, подписи набирать курсивом; рисунок, выполненный средствами MSWord, сгруппировать как один объект;

В отдельном файле просьба предоставить сведения об авторе: фамилия, имя, отчество название статьи, ученое звание, должность, место работы (учреждение, подразделение) автора, адрес, электронная почта, телефон, факс.

Структура статьи:

1) имя и фамилия автора, строкой ниже учреждение, где работает автор, адрес, например:

Петро Смит
petroalsmith@ukr.net

Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки

2) название статьи по центру (большими буквами)

3) аннотации на украинском и английском языках (150–200 слов) (12 кегль, курсив) с переводом имени, фамилии автора и названия статьи на соответствующий язык;

NB категорически запрещено подавать неотредактированный вариант машинного перевода;

редакция может помочь автору перевести резюме на украинский.

4) ключевые слова на каждом из трех языков (5–7 слов) (12 кегль, курсив).

ТЕКСТ включает такие необходимые элементы:

введение; методы исследования; процедура исследования; обсуждение результатов; выводы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ оформлять только согласно норм АРА: (<http://www.apastyle.org/>)

Если источник опубликован на украинском или русском языке (или другом кириллическом языке), в списке литературы его необходимо подавать **латинскими и кириллическими** буквами, например:

Книга:

Шевельов Ю. Нарис сучасної української літературної мови та інші лінгвістичні студії / Ю. Шевельов. – К.: Темпора, 2012.

Shevelov, Yu. (2012). *Narys Suchasnoii Ukrainskoi Literaturnoi Movy ta Inshi Lingvistychni Studii [An Outline of Modern Ukrainian Literary Language and Other Linguistic Studies]*. Kyiv: Tempora.

Статья:

Сміт П. Психолінгвістична модель дискурсу. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2014, 1(2), 122-130.

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 1, 222–230.

Интернет-ресурс:

Smith, P. Psycholinguistic model of discourse. Retrieved from <http://xxx.xxx.xx>

Раздел монографии:

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: *Challenges of Psycholinguistics*, (pp. 222–242). J. Brown, (ed.). Lutsk: Vezha.

Тезисы конференции:

Smith, P. (2015). Psycholinguistic model of translation. In: J. Brown (Ed.) *Second International Conference Challenges of Psycholinguistics and Psychology of Language and Speech COPAPOLS 2015. Book of abstracts* (10–12). Lutsk, Ukraine: Social Initiatives and Analytic Research Center.

На каждую позицию в списке литературы должна быть ссылка в тексте статьи; ссылки в тексте делаются так: если имеется в виду источник в целом (Smith, 2014), в случае цитирования с указанием номера страницы (Smith, 2014:225).

ДЛЯ НОТАТОК

For notes

ДЛЯ НОТАТОК

For notes

Наукове видання
Scholarly edition

**EAST EUROPEAN JOURNAL
OF
PSYCHOLINGUISTICS**

Volume 3
Number 1

Technical editor I. Zakharchuk

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

Формат 60×84¹/₁₆. Обсяг 10,01 ум. друк. арк., 9.95 обл.-вид. арк. Наклад 100 прим.
Зам. 3020-А. Редакція, видавець і виготовлювач – Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки (43025, Луцьк, просп. Волі, 13). Свідоцтво Держ. комітету
телебачення та радіомовлення України ДК № 4513 від 28.03.2013 р.