

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

**EAST EUROPEAN JOURNAL
OF
PSYCHOLINGUISTICS**

Volume 2
Number 2

Lutsk
2015

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

Editor-in-Chief

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

Associate Editor

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

Editorial Assistant

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

Editorial Board

Dr. Tetiana Andriyenko Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

Prof. Natalya Fomina Sergey Yesenin Ryazan State University, Russia

Prof. Janna Glozman Mikhail Lomonosov Moscow State University, Russia

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

Dr. Oleksandr Kapranov University of Bergen, Norway

Prof. Oleksandr Kholod Kyiv National University of Culture and Art, Ukraine

Prof. Lada Kolomiyets Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

Dr. Nina Kresova University of Tartu, Estonia

Prof. Andrzej Łyda University of Silesia, Poland

Dr. Amelia Manuti University of Bari, Italy

Dr. Svitlana Martinek Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine

Prof. Rieko Matsuoka National College of Nursing, Japan

Prof. John McCabe-Juhnke Bethel College, USA

Dr. Diana Terekhova Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Reviewers: Dr. Nanaliya Dyachuk (Ukraine), Prof. Janna Glozman (Russia), Dr. Olena Halapchuk-Tarnavska (Ukraine), Prof. Hordiyenko-Mytrofanova (Ukraine), Dr. Oleksandr Kapranov (Norway), Dr. Nataliya Kashchyshyn (Ukraine), Dr. Nataliya Kharchenko (Ukraine), Dr. Alla Khomyak (Ukraine), Prof. Larysa Kompantseva (Ukraine), Dr. Yuriy Lynnuke (Ukraine), Dr. Oksana Shevchuk (Ukraine), Dr. Anastasiia Odintsova (Ukraine), Dr. Olena Savchenko (Ukraine), Dr. Nataliya Saveliuk (Ukraine), Dr. Dmytro Vlasiuk (Ukraine).

East European Journal of Psycholinguistics. – Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2015. – Vol. 2, No 2. – 176 p.

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

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

www.eenu.edu.ua

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

psycholing@eenu.edu.ua; Web site of the Journal: <http://eepl.at.ua>

© Malinevska Iryna (cover), 2015

© Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2015

ETHICS STATEMENT

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

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

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

The Journal is indexed and listed in:

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

ЗМІСТ TABLE OF CONTENTS

PREFACE	7
ARTICLES	
Адамчук Ірина Моделі асертивно-мовленнєвої поведінки особистості	8
Adamchuk, Iryna Models of Individual Verbal Assertive Behavior	8
Акимова Наталія Почему это непонятно: исследование особенностей понимания интернет-текста с помощью модифицированного рецептивного эксперимента	16
Akimova, Nataliya Why Is It Unclear? Understanding Internet Texts on the Basis of Modified Receptive Experiment	16
Беспалова Татьяна Речевая деятельность девушек-курсантов академии федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России как фактор формирования их профессиональной компетентности	22
Bespalova, Tatyana Speech Activity of Cadet-girls of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia as a Factor of Forming Their Professional Competence.....	22
Дуркалевич Ірина Симбіотична травма в дітей, які зростають у заробітчанських сім'ях: психолінгвістичний аспект	31
Durkalevych, Iryna Symbiotic Trauma Among Children Growing Up in Migrant Worker Families: Psycholinguistic Aspect	31
Дячук Наталія Смислова єдність художнього тексту у площині психолінгвістики.....	40
Dyachuk, Nataliya The Ideational Unity of Literary Text from the Psycholinguistic Perspective	40
Жуйкова Маргарита Структура словникової дефініції в аспекті антропоцентризму.....	47
Zhuykova, Marharyta Structure of a Dictionary Definition in Terms of Anthropocentrism	47
Лесин Александр, Фомина Наталья Связи между жизненными ценностями, особенностями активности и карьерной направленности студентов	55
Lesin, Aleksander, Natalya Fomina Relationships Between Life Values, Peculiarities of Students' Activity and Career Orientation.....	55

Фролова Олена	Контент-аналіз як засіб дослідження структурно-змістових особливостей організаційної ідентичності особистості	64
Frolova, Olena	Content Analysis as a Tool for the Structural and Semantic Feature Research of the Individual Organizational Identity	64
Калмиков Георгій	Професійно-комунікативна діяльність мовленнєвої особистості майбутнього психолога.....	72
Kalmykov, Heorhiy	Professional and Communicative Activity of Future Psychologist as Linguistic Personality	72
Kharchenko, Nataliya	Preschoolers' Listening Comprehension Development in Conjunction with their Cognitive Development: a Meta-analysis of Previous Research.....	81
Холод Александр	Дистанционная работа со студентами в условиях социального и политического кризиса	89
Kholod, Oleksandr	Distant Work with Students in Conditions of Social and Political Crisis.....	89
Кульчицька Анна, Мудрик Алла, Федотова Тетяна	Становлення комунікативної компетентності в студентів-психологів	100
Kulchytska. Anna, Alla Mudryk, Tetiana Fedotova	Development of Communicative Competence Among Psychology Students	100
Лавриненко Олександр	Вплив психологічно-фізіологічних особливостей людини на формування її мовних якостей.....	109
Lavrynenko, Oleksandr	The Influence of Psychological and Physiological Individual Features on the Formation of His Lingual Qualities	109
Мачикова Марія	Медіа в контексті психолінгвістичного медіа психології.....	118
Machikova, Maria	Media Within Psycholinguistic and Media Psychological Context.....	118
Малімон Людмила, Глова Ірина	Психолінгвістичний аналіз мотивації професійної діяльності державних службовців за допомогою проективної методики «завершення речення» ...	127
Malimon, Liudmyla, Iryna Hlova	Psycholinguistic Analysis of Civil Servants' Professional Activity Motivation with the Help of Sentence Completion Projective Test	127
Одінцова Анастасія	Метод казкоаналізу в дослідженні етнічної ідентичності	135

Odintsova, Anastasiia	
Method of Fairy-tale Analysis in the Study of Ethnic Identity	135
Shevchenko, Rosina	
Psychocorrection of Impaired Emotional Sphere in Servicemen with Neurotic and Psychosomatic Disorders: Psycholinguistic Analysis.....	144
Цьось Юлія	
Психологічні особливості мовленнєвої та емоційної сфери особистості студента.....	151
Tsyos', Yulia	
Psychological Characteristics of Speech and Emotional Spheres of Students' Personality.	151
Вічалковська Наталія, Іванашко Оксана	
Розвиток здатності до антиципації в навчальній діяльності	159
Vichalkovska, Nataliya, Oksana Ivanashko	
Developing the Ability to Anticipation in Academic Activity	159
CALENDAR	168
INSTRUCTIONS TO AUTHORS	169
ПАМ'ЯТКА АВТОРАМ	171
ПАМ'ЯТКА АВТОРАМ	173

PREFACE

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

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

The contributions of this volume issue 2 are focused on theoretical psycholinguistics (Tetiana Fedotova, Heorhiy Kalmykov, Anna Kulchitska, Alla Mudryk, Yulia Tsyos'), psychology of organizations (Olena Frolova, Liudmyla Malimon, Iryna Hlova), psycholinguistics of literary translation (Nataliya Dyachuk), academic and language acquisition issues (Oksana Ivanashko, Nataliya Kharchenko, Oleksandr Kholod, Nataliya Vichalkovska), individual speech activity, linguistic personality (Iryna Adamchuk, Tatiana Bepalova, Natalya Fomina, Oleksandr Lavrynenko, Aleksander Lesin), clinical and developmental psycholinguistics (Iryna Durkalevych, Rosina Shevchenko), psycholinguistics of electronic media, text and discourse analysis (Nataliya Akimova, Maria Machikova, Marharyta Zhuykova), ethno-psycholinguistics (Anastasiia Odintsova).

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

References

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

Serhii Zasiiekin,
Editor-in-Chief

ARTICLES

Ірина Адамчук
leshyk_@ukr.net

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

МОДЕЛІ АСЕРТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

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

Анотація. Проблема асертивності особистості дедалі більше привертає увагу вчених, адже саме ця особистісна властивість дає змогу визначити власні кордони людини для формування її впевненості, збереження відповідальності та власної свободи. Важливість цієї особистісної риси для повноцінного функціонування людини в соціумі, з одного боку, та недостатня розробленість цієї категорії у психологічній літературі, з іншого – зумовлює актуальність дослідження. У статті відображено результати теоретичного аналізу психологічного прояву особистісної асертивності, зокрема через вербальні засоби. Здійснено теоретичну операціоналізацію поняття асертивності особистості та визначено його концептуальні межі. Виділено моделі асертивно-мовленнєвої поведінки в проблемних ситуаціях, виокремлено п'ять стадій її реалізації та визначено провідні її характеристики.

Ключові слова: асертивність, спілкування, поведінка, вербальний вплив.

Адамчук Ирина. Модели асертивно-речевого поведения личности

Аннотация. Проблема асертивности личности все больше привлекает внимание ученых, ведь именно эта личностная свойство позволяет определить собственные границы человека для формирования ее уверенности, сохранение ответственности и собственной свободы. Важность этой личностной черты для полноценного функционирования человека в социуме, с одной стороны, и недостаточная разработанность этой категории психологической литературе, с другой – обуславливает актуальность исследования. В статье отражены результаты теоретического анализа психологического проявления личностной асертивности, в частности через вербальные средства. Осуществлено теоретическую операціоналізацію поняття асертивности личности и определены его концептуальные границы. Выделены модели асертивно-речевого поведения в проблемных ситуациях, выделены пять стадий реализации и определены ведущие ее характеристики.

Ключевые слова: асертивность, общение, поведение, вербальное воздействие.

Adamchuk, Iryna. Models of Individual Verbal Assertive Behavior

Abstract. The problem of individual assertiveness is increasingly attracting attention of scientists, because this personal quality allows defining human limits to form one's confidence, responsibility, and preserve freedom. The importance of this personality feature for his/her functioning in human society, on the one hand, and insufficient development of this category in psychological literature on the other, determines the relevance of research. The results of theoretical analysis of personal assertiveness psychological manifestation, in particular, through verbal means, are presented in the article. Operationalization of the theoretical concept of individual assertiveness and its conceptual limits are determined. Models of verbal assertive behavior in problem situations are pointed out, five stages of its implementation are singled out and its key characteristics are identified.

Keywords: assertiveness, communication, behavior, verbal influence.

*Велика кількість невдач, які трапляються з людьми,
є причиною неправильного судження про цінність речей.
Б. Франклін*

Вступ

Концепція асертивності сформувалася в кінці 50-х – початку 60-х років ХХ ст. в працях американського психолога А. Солтера і увібрала в себе основні положення гуманістичної психології і трансактного аналізу. Помітна також суголосність ідей А. Солтера з деякими принципами гештальт-терапії (Я існую не для того, щоб відповідати твоїм очікуванням; ти існуєш не для того, щоб відповідати моїм очікуванням ...) (cit.: Stepanov 2012). Асертивність – термін, запозичений з англійської мови, етимологія якого походить від дієслова assert – наполягати на своєму, відстоювати свої права. У повсякденній мові вживається рідко, але в психологічному термінологічному словнику утвердився досить міцно. У лексикон російських психологів термін проник в середині 90-х після публікації відомої праці чеських авторів В. Каппоні і Т. Новака «Як робити все по-своєму» (Kapponi, Novak 1995). У рамках сучасної психології активно розробляється питання про асертивну поведінку та асертивність особистості – особливої інтегральної характеристики людини, що виявляється в її відносинах з іншими людьми. Досить важко знайти в українській мові слово, що позначає поведінку, яку можна було б охарактеризувати як щось середнє між егоїстичною і альтруїстичною. Тому має сенс скористатися поняттям асертивності, яке розробляється сучасними зарубіжними психологами і поступово поширюється у вітчизняній психології (Bishop 2001).

Ця форма поведінки є однією з найбільш складних форм. Насправді, саме така поведінка забезпечує нормальну повноцінну взаємодію з оточуючими. Більше того, в певному сенсі вона сприяє розвитку тих, з ким взаємодіє асертивна людина. Сама взаємодія підкреслює почуття власної гідності суб'єктів спілкування (Andriyenko 2000).

Чинники ефективного спілкування відображено у такому твердженні: те, як людина говорить, набагато важливіше того, що вона говорить. Це означає, що найкращого ефекту можна досягти за допомогою жестів, інтонації і лексики. Мова як найважливіший засіб людського спілкування слугує засобом пізнання. Завдяки цьому комунікація між людьми є основним механізмом становлення людини як істоти соціальної. Голос, інтонація і зовнішній вигляд складають 90 % враження про людину.

У психологічній літературі виділяють три фактори, які утворюють перше враження про людину: візуальний, який складає 55 %, акустичний – 38 % та вербальний – 7 % (Keenan 2006).

Візуальний вплив характеризується позами, жестами, тим як часто людина дивиться співбесіднику в очі, манерою поведінки в цілому – все це відображається на створенні враження.

Акустичний вплив характеризується інтонаційним малюнком і темпом мови, який теж впливає на сприйняття слів оточуючими. Оскільки майже чверть мовленнєвого впливу залежить від акустичної складової.

Вербальний вплив хоча відіграє не найбільшу роль у створенні враження про людину, потрібно пам'ятати, що враження про людину рано чи пізно забудеться і в пам'яті залишиться тільки суть того, про що говорили (Keenan 2006).

Людина, яка поводить себе асертивно, здатна чітко і ясно сформулювати про що йде мова, якою вона бачить ситуацію, що вона про неї думає і як її переживає. Її відрізняє позитивне ставлення до інших людей і адекватна самооцінка. Вона достатньо впевнена в собі, вміє слухати інших та йти на компроміс. Така людина може змінити свою точку зору під тиском аргументів. Вважаючи інших людей порядними, вона не соромиться попросити про допомогу. Для асертивної поведінки характерний спокій, складається враження, що людина розслаблена, тобто як її вербальним так і невербальним проявам не властива будь-яка напруга. Мова її належним чином виразна і зрозуміла, темп мови рівномірний. Погляд – відкритий. Людина, яка поводить себе асертивно створює довкола себе приємну атмосферу. Якщо їй щось не вдається, то вона не звинувачує у своїй невдачі інших людей, тим більше не переконує себе, ніби це, власне, її успіх (Karponi, Novak 1995).

У сучасній психологічній літературі під асертивністю стала розумітися певна особистісна риса, яку можна визначити як автономію, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку. Таким чином, цілком виправдано допустити дуже близьку аналогію з іншими поняттями, такими як самоактуалізація та самодостатність (Stepanov 2012).

Самоактуалізація, за К. Гольдштейном, це – основний мотив; по суті єдиний мотив організму. Це творча тенденція людської природи. Вона – основа розвитку і самовдосконалення організму.

За К. Роджерсом, якщо буде досягнута повна конгруентність, то людина стане повністю функціонуючою. Конгруентна особистість володіє такими характеристиками, як відкритість досвіду, відсутність захисних тенденцій, точне усвідомлення, безумовна самоповага і гармонійні відносини з іншими (Hall, Lindsey 2002).

Самодостатня особистість – це особистість, яка вміє знаходити опору в самій собі; вміє бачити і використовувати власні резерви. Менше залежна від інших людей. Володіє збалансованою особистісною структурою (тобто внутрішня безконфліктність), це вміння бути в гармонії з самим собою (Hall, Lindsey 2002).

Методи дослідження

Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження:

– теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукової літератури з проблеми прояву особистісної асертивності.

Мета статті: Теоретично обґрунтувати моделі асертивно-мовленнєвої поведінки.

Процедура дослідження та обговорення результатів

Формування асертивності як захисної та розвиваючої форми поведінки дає можливість людині уникнути багатьох конфліктних ситуацій (Andriyenko 2000). Р. Блейк і Дж. Моутон виділяють стратегії поведінки в конфліктній ситуації. Найоптимальнішим стилем є стиль співпраці, коли обидві сторони мають різні приховані прагнення. У такому разі важко визначити чинник незадоволеності. Завдяки стилю співпраці можна брати активну участь у розв'язанні конфлікту й захищати власні інтереси, але прагнути при цьому до співпраці з іншими учасниками конфлікту. Цей стиль потребує більшої внутрішньої роботи порівняно з іншими стратегіями (Fedorov 2002).

Асертивність однозначно відкидає всі форми маніпуляції. Людина, яка веде себе асертивно, вміє розпізнати маніпуляцію і захистити себе від неї. Поважає моральні принципи в тій мірі, що не вважає аморальне асертивним. Маніпулятивна поведінка – повна протилежність асертивності. Одні здійснюють маніпулювання, стимулюючи безпомічність. Інші роблять ставку на агресію. Асертивність вчить спокійно, без агресії протистояти маніпуляторам. Готує до того, що в результаті подібного протистояння можна втратити певну вигоду, але залишитися самим собою.

Якщо людина не вміє захищати свій особистісний простір, то іншим людям буде неважко змусити її чинити так, як їм хочеться. Вона стане робити те, що їй не до душі, і, навпаки, не робитиме того, до чого лежить душа (Karponi, Novak 1995).

Формування асертивності як особистісної риси в першу чергу передбачає, щоб людина віддала собі звіт, наскільки її поведінка визначається її власними схильностями і спонуканнями, а наскільки – нав'язаними установками. Ця процедура багато в чому схожа зі сценарним аналізом Е. Берна. Інакше кажучи, за термінологією Е. Берна, вимагає усвідомити, ким і коли прописані головні лінії сценарію життя, а також, чи влаштовує цей сценарій людину, а якщо ні – то в якому напрямку слід його відкоригувати.

Асертивна поведінка – це найоптимальніший і найконструктивніший спосіб міжособистісної взаємодії (Stepanov 2012). Існують три моделі асертивно-мовленнєвої поведінки в проблемних ситуаціях за Р. Альберті, М. Еммонс (1998):

1. Невпевнена (пасивна) модель.

Пасивна поведінка – небажання висловлювати власну думку, показувати свої почуття, не прийняття на себе відповідальності за свої вчинки. Людина веде себе пасивно, тому що вона боїться покарання за свої дії, неувпевнена в своїх знаннях, або за інших обставин (Verderber, Verderber 2003). А. Солтер вважав, що в індивідів, які неувпевнені в собі, гальмування виникає в процесі навчання, коли їх карають за небажану з погляду оточуючих поведінку (Fedorov 2002).

За невпевненою моделлю поведінки, людина жертвуючи своїми інтересами, залишає за іншим право вибору. Ця модель має й характерні зовнішні прояви (людина намагається уникати чужого погляду, говорить тихим голосом, у всій позі індивіда помітна скутість і покірність, вона не висловлює прямо свою думку). Така людина ніби готова витіснити власні почуття, ставить себе нижче за інших, дозволяє керувати собою (Fedorov 2002). Невпевненим людям часто бракує основних комунікативних умінь і навичок. До таких навичок належать переказ і вербалізація. Переказ – це повторення раціонального змісту того, що вимовляється своїми словами. Вербалізація – це повторення тим, хто слухає, емоційного змісту висловлення, яке подає той, хто говорить своїми словами (Filonenko 2008).

З погляду Дж. Вольпе, причиною невпевненості індивіда є соціальний страх, який повинен стати основним об'єктом впливу. Гальмування страху досягається за допомогою зовнішньої поведінки самоствердження (Fedorov 2002).

2. Агресивна поведінка – «напад» на опонента без врахування ситуації і почуттів, потреб або прав об'єкта «нападів».

При агресивній моделі індивід принижує гідність іншого. При цій моделі людина дивиться на інших з висока, говорить безапеляційним тоном, думки оточуючих її не цікавлять. У неї є зневажлива оцінка будь-якого вкладу співрозмовника в обговорювану тему. Така людина вільно проявляє будь-які свої почуття, особливо легко висловлює агресію з метою поставити на місце свого партнера. Досягнення мети взаємодії відбувається за рахунок іншого, враження його самосприйняття, приниження його самооцінки (Fedorov 2002). Відомий представник поведінкової психотерапії А. Лазарус розглядав тренінг самоствердження як спосіб перетворення агресії в соціально прийнятні способи, набуття пацієнтом соціальної компетентності (cit.: Verderber, Verderber 2001).

3. Асертивна поведінка – це вміння ефективно постояти за себе в міжособистісних стосунках (Verderber, Verderber 2003). Асертивна модель – коли обидва індивіди прямо обговорюють свої позиції незгоди, не зачіпаючи особистої гідності кожного. У цій моделі індивід поводить себе відкрито, дозволяючи також іншому вести себе відкрито – висловлювати свою думку, виявляти найрізноманітніші почуття щодо обговорюваної теми (роздратування, інтерес, симпатію, співчуття тощо). Співрозмовник стає рівним партнером. Рішення приймається з урахуванням цілей та інтересів обох (Fedorov 2002).

Відмінність між асертивною, пасивною і агресивною поведінкою полягає в способі реагування на події. П. Дейл, консультант з асертивності, так порівнює ці типи поведінки: якщо покірна або пасивна реакція виражає повідомлення «Я не важливий, а ви важливі», а агресивна реакція виражає повідомлення «Я важливий, а ви ніщо», то асертивна відповідь виражає повідомлення «Я важливий, ви важливі, ми обоє важливі» (Verderber, Verderber 2003).

За А. Адлером, люди – свідомі істоти, які зазвичай розуміють причини своєї поведінки. Вони усвідомлюють свою неповноцінність і усвідомлюють свої цілі, до яких прагнуть. Більш того, люди мають самосвідомість, здатні

планувати дії та керувати ними, повністю усвідомлюючи їхнє значення для власного самоздійснення (Hall, Lindsey 2002).

Відсутність асертивності може завадити досягнути цілі і знизити самооцінку (Verderber, Verderber 2003). Розглянемо асертивно-мовленнєву поведінку докладніше (див. табл.1).

Таблиця 1

Характеристики асертивно-мовленнєвої поведінки

Види поведінки	Вербальні прояви
Вербальна персоналізація почуттів	Визнання людиною, що ті думки і почуття, які виражаються належать їй <i>«Ось що я думаю: класична музика дійсно лікує»</i>
Уникнення вербальної конфронтації	Не використовуються погрози <i>«Ви не маєте права на мене кричати»</i>
Використання вербальних формулювань, які стосуються конкретної поведінки	Асертивна поведінка передбачає фокусування на конкретних ситуаціях <i>«Перерахуйте, будь ласка здачу»</i>
Вербальний прояв спонтанних реакцій та емоцій	Поведінка легка без регламентування своїх емоцій <i>«Знаєш, я тебе не розумію»</i> <i>«Мені прикро, коли ви спізнюєтесь»</i>
Прохання	Під час прохання проявляється впевнена, але не високомірна поведінка <i>«Будь ласка, зроби це для мене»</i>
Вербальне висловлювання своєї думки	Відкрита поведінка, чітке вираження своєї точки зору <i>«Я не розумію, що тобі сподобалось в цій книзі»</i>
Вербальне заперечення	Ввічлива відмова, захист свого особистісного простору <i>«Дякую, але мене ваша пропозиція не цікавить»</i>
Орієнтація на подолання перешкод	Асертивна поведінка передбачає вміння постояти за себе <i>«Замініть, будь ласка, ці туфлі»</i>
Вербальний прояв впевненої мови, сильного і приємного тону голосу	Вербальна мова виражається через середню висоту, темп і силу голосу, уникнення довгих пауз та інших ознак непевності
Конструктивне вирішення конфлікту	Досягається взаємний баланс інтересів, не порушуючи прав інших <i>«Я розумію вашу точку зору, але маю з цього приводу іншу думку»</i>

У теорії Солтера асертивна поведінка розглядається як оптимальний, самий конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, та мабуть і світовідчуття в цілому, на протизагу двом найпоширенішим деструктивним способам – маніпуляції та агресії (Stepanov 2012).

Асертивні люди різняться прямою, чесністю і експресивністю, впевнені в собі, мають високу самооцінку і прагнуть завоювати повагу інших людей. Розглянемо п'ять стадій асертивної поведінки (див. табл.2).

Таблиця 2

П'ять стадій асертивної поведінки

Стадія	Приклад
1. Опис поведінки	«У тому випадку якщо ви вчините...»
2. Вираження почуттів	«Я відчуваю...»
3. Співпереживання	«Я розумію, чому ви...»
4. Пропозиція альтернативного рішення	«Я порадив би розглянути інший варіант»
5. Інформація про наслідки	«Якщо ви зробите (не зробите) саме так, я...»

У деяких ситуаціях число стадій може бути зменшено (Basenko et al. 2012).

Асертивна поведінка – це найконструктивніший вид поведінки, який дозволяє виражати свою позицію впевнено і твердо, не впадаючи в агресію і не дозволяючи іншим людям маніпулювати собою. Це припускає зріст самосвідомості, вміння знати, любити і розуміти своє істинне “Я” (Bishop 2001).

Висновки

Отже, результати теоретичного аналізу дали змогу визначити концептуальні межі поняття асертивності, характеристики асертивно-мовленнєвої поведінки, три моделі асертивно-мовленнєвої поведінки в проблемних ситуаціях, серед яких: невпевнена модель, агресивна модель, асертивна модель; та стадії асертивної поведінки.

Проаналізувавши поняття асертивності, було визначено, що це найефективніша властивість людини в міжособистісній взаємодії, якій характерна адекватна самооцінка, впевненість у собі, відповідальність за свої вчинки, вона забезпечує повноцінне спілкування: інтерес до співрозмовника, уникнення конфліктних ситуацій, бажання йти на компроміс та відстоювати власну точку зору, вміння захищати свій особистісний простір. За допомогою асертивності людина ставить перед собою мету, цілі, завдання, реалізує свої здібності, бажання та прагнення. Відсутність асертивності знижує самооцінку та ефективність спілкування. Перспективою подальших досліджень є розроблення діагностичного інструментарію для операціоналізації асертивно-мовленнєвої поведінки на емпіричному рівні.

Список літератури

References

1. Andriyenko, E. (2000). *Sotsialnaya Psihologiya [Social Psychology]*. Moscow: Academia.
2. Basenko, V., Zhukov, B., Romanov, A. (2012). *Orhanizatsionnoye Povedeniye [Organizational Behavior]*. Moscow: Dashkov i Co.
3. Bishop, S. (2001). *Trening Assertivnosti [Assertiveness Training]*. S.-Petersburg: Piter.
4. Fedorov, A. (2002). *Kohnitivno-Povedencheskaia Psihoterapiia [Cognitive-Behavioral Psychotherapy]*. S.-Petersburg: Piter.
5. Filonenko, M. (2008). *Psyholohiia Spilkuvannia. [Psychology of Communication]*. Kyiv: Tsentr Uchbovovii Literatury.
6. Hall, C.S., Lindsey, G. (2002). *Theories of Personality*. N.Y.: John Wiley and Sons, 1970.
7. Kapponi, V., Novak, T. (1995). *Kak Delat' Vse Po-svoemu, ili Assertivnost' – v Zhyzn' [How to Do Whatever I want or Assertiveness in Life]*. S.-Petersburg: Piter.
8. Kashapov, M. (2003). *Teoriia i Praktika Resheniia Konfliktnyh Situatsyi [Theory and practice of Conflict Resolution]*. Moscow: Remder.
9. Keenan, K. (1996). *The Management Guide to Communicating*. N.Y: Ravette Pub Ltd.
10. Stepanov, S. (2012). *Mify i Tupiki Pop-psiholohii [Myths and Deadlocks of Pop Psychology]*. Moscow: Eksmo.
11. Verderber, R. Verderber, K. (2003). *Psyholohiia Obshcheniia [Psychology of communication]*. S.-Petersburg: Praim-Evroznak.

Наталья Акимова

natasha-shadow@rambler.ru

Социально-педагогический институт “Педагогическая академия”,

Кировоград, Украина

ПОЧЕМУ ЭТО НЕПОНЯТНО: ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТА С ПОМОЩЬЮ МОДИФИЦИРОВАННОГО РЕЦЕПТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Received November, 25, 2014; Revised December, 15, 2014; Accepted March, 25, 2015

Аннотация. В статье представлена попытка взглянуть на проблему понятности интернет-коммуникации глазами читателя. С помощью модифицированного рецептивного эксперимента (при участии 450 респондентов) выявлено, какие речевые единицы, по мнению пользователей, затрудняют понимание интернет-текста. Для исследования отобрано одиннадцать анонсов, наиболее полно воплощающих особенности языка интернета, интернет-коммуникации и сайтов новостей. Читательские проекции проанализированы по трем критериям: регулярность обнаружения реципиентами девиантных единиц (процент отмеченных лексем относительно всех девиантных речевых единиц (ДРЕ) по каждому анонсу), обобщение, к каким частям речи относятся акцентированные читателем девиантные единицы, и сопоставление обнаруженных реципиентом девиантных речевых единиц со смысловыми доминантами текста. В результате установлено, что остро ощущается девиантность в области номинации, хуже среди местоимений. Предикаты почти всегда конкретизированы в значении, этому способствует их достаточно распространенная парадигма, поэтому они не выступают как девиации. Девиантные речевые единицы почти всегда являются смысловыми доминантами новостных анонсов и лучше акцентируются читателями, когда входят в доминантную структуру текста. В целом группа реципиентов способна обнаружить почти все девиантные единицы в текстах, однако возможности отдельной личности значительно ограничены, один человек в среднем отмечает лишь менее четверти девиаций. При этом лучше ощущаются недостаточные речевые единицы, хуже избыточные, совсем сложно обнаружить несочетаемые.

Ключевые слова: понимание, интернет-коммуникация, интернет-текст, девиантные речевые единицы, сложность понимания, рецептивный эксперимент, психолингвистика.

Akimova, Nataliya. Why Is It Unclear? Understanding Internet Texts on the Basis of Modified Receptive Experiment

Abstract. The article is an attempt to look at the problem of Internet communication comprehensibility with reader's eyes. Using a modified receptive experiment (with the participation of 450 respondents) speech units have been revealed which, according to users, difficult to understand internet text. For investigation eleven announcements were selected that most fully embody the features of the Internet, Internet communication and news sites language. Readers' projections are analyzed according to three criteria: regularity of deviant units detection by recipients (percentage of lexemes marked with respect to all of deviant speech units (DSU) for each announcement), generalization, to what parts of speech are the accented by readers deviant units belong; and comparing the detected by the recipient deviant speech units with text semantic dominants. As a result, it is found that acute deviance is traced in the nomination, to a lesser extent, among pronouns. Predicates are almost always specified in the meaning, so they do not act

as deviant speech units. Deviant speech units are almost always sense dominant in news announcements. Deviant units are better perceived by readers when they understand the dominant structure of the text. Basically, the whole group of recipients can detect almost all deviant units in the texts, but the possibility is considerably limited, one person on average notices less than a quarter of deviations. Thus the readers better notice inadequate speech units, the most difficult task for him/her is to detect incongruous units.

Keywords: *understanding, internet communication, internet text, deviant speech units, understanding complication, receptive experiment, psycholinguistics.*

Акімова Наталія. Чому це незрозуміло: дослідження особливостей розуміння інтернет-тексту за допомогою модифікованого рецептивного експерименту

Анотація. У статті представлена спроба поглянути на проблему зрозумілості інтернет-комунікації очима читача. За допомогою модифікованого рецептивного експерименту (за участі 450 респондентів) виявлено, які мовленнєві одиниці, на думку користувачів, ускладнюють розуміння інтернет-тексту. Для дослідження відібрано одинадцять анонсів, що найбільш повно втілюють особливості мови інтернету, інтернет-комунікації та сайтів новин. Читацькі проєкції проаналізовані за трьома критеріями: регулярність виявлення реципієнтами девіантних одиниць (відсоток відзначених лексем щодо всіх девіантних мовленнєвих одиниць (ДМО) за кожним анонсом), узагальнення, до яких частин мови належать акцентовані читачем девіантні одиниці, та зіставлення виявлених реципієнтом девіантних мовленнєвих одиниць зі смисловими домінантами тексту. В результаті встановлено, що добре відчувається девіантність у царині номінації, гірше серед займенників. Предикати майже завжди конкретизовані у значенні, цьому сприяє їх досить поширена парадигма, тому вони не виступають як девіації. Девіантні мовленнєві одиниці майже завжди є смисловими домінантами новинних анонсів та краще акцентуються читачами, коли входять у домінантну структуру тексту. Загалом група реципієнтів здатна виявити майже всі девіантні одиниці в текстах, однак можливості окремої особистості значно обмежені, одна людина в середньому відзначає лише менше чверті девіацій. При цьому краще відчуваються недостатні мовленнєві одиниці, гірше надлишкові, зовсім складно виявити несполучувані.

Ключові слова: *розуміння, інтернет-комунікація, інтернет-текст, девіантні мовленнєві одиниці, складність розуміння, рецептивний експеримент, психолінгвістика.*

Введение

В последние годы социальный запрос на прикладные эмпирические исследования все чаще осознается лингвистами. Возрастает необходимость в работах, результаты которых могут быть использованы не только в рамках филологии и педагогики, но и представлять коммерческую ценность. Такие работы, как правило, требуют междисциплинарного подхода и обращения к разнообразным современным методам исследования.

Методы исследования

Одним из актуальных и эффективных методов является рецептивный эксперимент. Рецептивный эксперимент – это метод экспериментального исследования, направленный на выявление особенностей понимания значений языковых единиц носителями языка (Popova, Sternin 2003:117). Этот метод также называют методом прямого толкования слов (Belyanin 2003:146).

Для изучения специфики понимания интернет-текста (на примере новостных анонсов) мы модифицировали классический рецептивный эксперимент, сместив акцент с толкования значений языковых единиц

носителями языка на выявление читательской позиции относительно речевых единиц, усложняющих понимание текста (такие единицы мы называем девиантными и делим на три группы: недостаточно информативные, избыточные и несочетаемые (Акімова 2014а; 2014b).

В целом, группе респондентов из 450 человек было предложено задание: «Какие слова и выражения, по Вашему мнению, усложняют понимание этих текстов? (подчеркните их)

- A. Укооспілка розпочала ребрендинг* 1 2 3 4 5 O CK CC
B. НГ: «Смерчі» за східною ціною 1 2 3 4 5 O CK CC
C. Моя сім'я та інші наркотики 1 2 3 4 5 O CK CC
D. Підозрювану у вбивстві 14-річного сина відправили у психлікарню
 1 2 3 4 5 O CK CC
E. ФАС РФ разрешила ТГК-9 купить ТГК-6 при соблюдении предписания
 1 2 3 4 5 O CK CC
F. Дети кукурузы 1 2 3 4 5 O CK CC
G. Валюты: Бивалютная корзина ослабила хватку
 1 2 3 4 5 O CK CC
H. За что он их так не любит 1 2 3 4 5 O CK CC
I. Гагаринское движение 1 2 3 4 5 O CK CC
J. Оплеуха для КГБ 1 2 3 4 5 O CK CC
K. Торги на фондовом рынке РФ завершились без определенной динамики
 1 2 3 4 5 O CK CC»

Процедура исследования и обсуждение результатов

Полученные результаты были проанализированы по следующим критериям:

Критерий №1. Регулярность обнаружения реципиентами девиантных единиц, процент отмеченных лексем относительно всех девиантных речевых единиц (ДРЕ) по каждому анонсу.

Результаты обобщены в таблице 1.

Таблица 1

Регулярность обнаружения девиантных единиц

анонс	всего ДРЕ в тексте	сколько из них обнаружено		регулярность определения реципиентами ДРЕ (случаев)	процент реципиентов, обнаруживших их ДРЕ
		ед.	%		
A	2	2	100	139–226	33–54
B	3	3	100	173–91–26	6–41
C	1	1	100	20	5
D	0	0	0	0	0,5–2
E	4	5	125*	191–257–252–24	46–61–60–6

F	2	2	100	74–84	18–20
G	2	2	100	134–21	32–5
H	2	1	50	31–19	7–4,5
I	1	1	100	27	6
J	1	1	100	49	12
K	0	0	0	0	0,7–2
средний показатель	1,6	1,6	97	102	24,3

*Примечание: в примере «Е. ФАС РФ разрешила ТГК-9 купить ТГК-6 при соблюдении предписания» 52 чел. (12 % опрошенных) определили как слово, усложняющее понимание, аббревиатуру РФ, которую мы не считаем девиантной, поскольку она широко распространена, а ее значение общеизвестно.

Определяя количество девиантных единиц, обнаруженных реципиентами в текстах, мы не учитывали единицы, которые были подчеркнуты менее, чем в 5 % случаев (поскольку такие результаты существенного влияния на исследования не имели), но мы отметили их применительно к недевиантным текстам (как видно из таблицы, от 0,5 до 2 % респондентов подчеркивали и недевиантные единицы). В общем, в девиантных текстах не девиантные речевые единицы акцентировали от 3 до 4,5 % респондентов, тогда как в недевиантных текстах недевиантные речевые единицы акцентировали от 0,5 до 2 % опрошенных.

В целом группа реципиентов способна обнаружить почти все девиантные единицы в текстах (в среднем по разным текстам обнаружено 97 % девиантных речевых единиц), однако возможности отдельной личности значительно ограничены, один человек в среднем отмечает лишь 24,3 % (меньше четверти) девиаций. При этом лучше ощущаются недостаточные речевые единицы – более трети читателей (38 % случаев), хуже избыточные – каждый седьмой способен на это (14 %), совсем сложно выявить несочетаемые – лишь каждому четырнадцатому это удалось (7 %). Эллиптичность смысла текста (недостаточные ДРЕ) остро ощущается благодаря функционированию в нем малоизвестных аббревиатур и неологизмов, привлекающих внимание аудитории. Использование полисемантических слов и омонимов (распространенный способ создания избыточных ДРЕ) усложняет понимание только в том случае, если читатель догадался о скрытом смысле или игре слов. Сложности восприятия несочетаемых ДРЕ можно объяснить природой этого явления: такие речевые единицы обращаются к парадоксальному мышлению, на которое способен не каждый реципиент и не всегда. Интересно, что сталкиваясь в рамках эксперимента с несочетаемыми девиациями, реципиенты теряются и подчеркивают даже недевиантные лексемы (а иногда просто весь текст).

Критерий №2. Обобщение, к каким частям речи относятся акцентированные читателем девиантные единицы. Читатели лучше ощущают ДРЕ, выраженные существительными (10 из 10 в текстах – 100 %) и прилагательными (3 из 3 в текстах – 100 %). Если девиации воплощены

местоимениями, то замечается лишь половина (1 из 2 в текстах – 50 %). ДРЕ почти никогда не реализуются глаголами (а также причастиями, деепричастиями и наречиями), в девиантных текстах эта часть речи часто опускается.

Следовательно, остро ощущается девиантность в области номинации. Местоимения по своей природе являются содержательно (точнее со стороны смысла) неполноценными, возможно, поэтому им так часто прощается девиантность. Предикаты почти всегда конкретизированы в значении, этому способствует их достаточно распространенная парадигма, поэтому они не выступают как ДРЕ. Другую причину отсутствия девиантных предикатов можно найти в современных разработках нейрофизиологов в области зеркальных нейронов.

Критерий №3. Сопоставление обнаруженных реципиентом девиантных речевых единиц со смысловыми доминантами текста. ДРЕ почти всегда выступают смысловыми доминантами новостных анонсов (94,1 % в этом стимульном материале). Только 1 ДРЕ не является доминантой (слово «предписание» в анонсе «Е. ФАС РФ разрешили ТГК-9 купить ТГК-6 при соблюдение предписания»), эта конструкция была почти не замечена, только в 5,7 % случаев ее подчеркивали. Соответственно, можно предположить, что девиантные единицы лучше акцентируются читателями, когда входят в доминантную структуру текста. Однако отметим, что в девиантных текстах доминантную структуру воплощают преимущественно именно девиантные единицы.

Выводы

В результате проведения модифицированного рецептивного эксперимента установлена определенная специфика понимания интернет-текста:

1. Лучше всего ощущается девиантность существительных и прилагательных, хуже – среди местоимений;

2. Девиантные речевые единицы часто являются смысловыми доминантами новостных анонсов и лучше акцентируются читателями, когда входят в доминантную структуру текста;

3. Один человек в среднем отмечает лишь менее четверти девиаций, тогда как группа способна обнаружить почти все девиантные единицы в текстах. При этом лучше ощущаются недостаточные речевые единицы – более трети читателей, хуже избыточные – каждый седьмой способен на это, совсем сложно обнаружить несочетаемые – только каждому четырнадцатому это удастся. Недостаточные девиантные речевые единицы ощущаются благодаря функционированию малоизвестных аббревиатур и неологизмов, привлекающих внимание аудитории. Использование полисемантических слов и омонимов (распространенный способ создания избыточных ДРЕ) усложняет понимание только в том случае, если читатель догадался о скрытом смысле или игре слов. Сложности восприятия несочетаемых ДРЕ можно объяснить природой парадоксального мышления.

Список литературы

References

1. Akimova, N. (2014a). Variativnost' ponimaniya kak osobennost' sovremennoj internet-kommunikacii [Variability of understanding as a feature of modern Internet communication]. *Russkaja filologiya. Visnyk of Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University of Kharkiv*, 1–2(51), 34–37.
2. Akimova, N. (2014b). Specifika rechevyh edinits, uslozhnyayushchih ponimanie teksta [The specific of speech units that impede text understanding]. *Journal of Psycholinguistics*, 2(20), 60–68.
3. Belyanin, V. (2003). *Psicholingvistika [Psycholinguistics]*. Moscow: Flinta.
4. Popova, Z., Sternin, I. (2003). *Ocherki po Kognitivnoy Lingvistike [Outlines on Cognitive Linguistics]*. Voronezh: Istoki.

Татьяна Беспалова
t.bespalova@rsu.edu.ru

Рязанский государственный университет имени Сергея Есенина, Россия

**РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕВУШЕК-КУРСАНТОВ
АКАДЕМИИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ
(ФСИН) РОССИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Received March, 20; Revised March, 27, 2015; Accepted April, 8, 2015

Аннотация. Статья посвящена исследованию речевой деятельности девушек-курсантов. Раскрыты особенности их речевой продукции на предтекстовом уровне, описаны лингвистические характеристики текстов как продуктов индивидуальной речевой деятельности и психологические компоненты речевых действий. Показано, что речевая деятельность, являясь репрезентантом личности, отражает индивидуальные особенности человека. Профессия пенитенциарного психолога предопределяет развитие речевой деятельности девушек-курсантов, формируя профессиональную компетентность будущих сотрудников внутренней службы. Тексты девушек-курсантов отличаются усложненностью, описательностью, логичностью, целостностью, эмоционально насыщенными лексическими единицами с положительной окрашенностью, эгоцентрической направленностью высказываний. При этом содержат грамматические нарушения, отражают проявления волевых усилий, стремление к осмыслению, анализу и планомерности деятельности. В речевой деятельности девушек-курсантов обнаруживаются особенности проявления их личностных характеристик как в лингвистическом, так и в психологическом планах, обусловленные развитием их мыслительной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сфер, а также условиями формирования их индивидуальности, что может являться свидетельством не только их общего образовательного и культурного уровня, но и речевого, обеспечивающего формирование профессионального речевого становления.

Ключевые слова: *девушки-курсанты, сотрудники внутренней службы, личность, речевая деятельность, текст, лингвальные характеристики, психологические компоненты.*

Bespalova, Tatyana. Speech Activity of Cadet-girls of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia as a Factor of Forming Their Professional Competence

Abstract. The article is devoted to research of the display in the speech of cadet-girls. Peculiarities of their speech are presented at the pretext level, linguistic characteristics of the texts are described as products of individual speech activity and psychological components of their speech operations. Being the representative of the personality, the speech activity is showed to be the reflection of the individual peculiarities of a person. The profession of the penitentiary psychologists predetermines the developing of the speech activity of the cadet-girls, forming the professional competence of the future internal service officials. The texts of the cadet-girls is notable for their complexity, descriptive nature, logicity, completeness, emotionally rich in lexical positively coloured units, egocentric orientation of the expressions. At the same time they involve grammatical mistakes, reflect the display of volitional efforts, an attempt to perception, analysis and systematic activity. The peculiarities of the display of cadet-girls personal characteristics are revealed both in linguistic and in psychological aspects, as they stipulate the developing of their cogitative, emotional-volitional and motivational areas, and the conditions of the forming of their individuality, that may be the illustration not only of their common

educational and cultural level, but also that of speech, providing for the forming of the professional speech formation.

Keywords: *cadet-girls, internal service officials, personality, speech activity, text, linguistic characteristics, psychological components.*

Беспалова Тетяна. Мовленнєва діяльність дівчат-курсантів Академії Федеральної служби виконання покарань Росії як чинник формування їхньої професійної компетентності

Анотація. Стаття присвячена дослідженню мовної діяльності дівчат-курсантів. Розкрито особливості їх мовної продукції на предтекстові рівні, описані лінгвістичні характеристики текстів як продуктів індивідуальної мовної діяльності і психологічні компоненти мовних дій. Показано, що мовна діяльність, будучи репрезентантом особистості, відображає індивідуальні особливості людини. Професія пенітенціарного психолога зумовлює розвиток мовної діяльності дівчат-курсантів, формуючи професійну компетентність майбутніх співробітників внутрішньої служби. Тексти дівчат-курсантів відрізняються заплутаністю, описовістю, логічністю, цілісністю, емоційно насиченими лексичними одиницями з позитивною забарвленістю, езоповою спрямованістю висловлювань. При цьому містять граматичні порушення, відображають прояву вольових зусиль, прагнення до осмислення, аналізу і планомірності діяльності. У мовної діяльності дівчат-курсантів виявляються особливості прояву їх особистісних характеристик як в лінгвістичному, так і в психологічному планах, зумовлені розвитком їх розумової, емоційно-вольової, мотиваційно-потребностной сфер, а також умовами формування їх індивідуальності, що може бути свідченням не тільки їх загального освітнього і культурного рівня, але і мовного, що забезпечує формування професійного мовленнєвого становлення.

Ключові слова: *дівчата-курсанти, співробітники внутрішньої служби, особистість, мовленнєва діяльність, текст, лінгвальні характеристики, психологічні компоненти.*

Введение

Современное общество диктует новые требования к развитию личности и индивидуальности. Личность, являясь сложнейшим социально-психологическим образованием, формируется прежде всего в процессе целенаправленного обучения и воспитания. Успешность личности, ее профессиональное становление напрямую связаны с ее речевым развитием. Речь является показателем личностной целостности и зрелости, так как, произведенная индивидуумом, как и всякое действие, несет на себе отпечаток различных индивидуальных особенностей человека.

Работа над речевой деятельностью традиционно рассматривается в системе профессионального образования с позиций общей культуры речи и профессиональной культуры специалиста. Процесс формирования речевой деятельности специалиста внутренней службы тесно связан с его профессионально-личностным самоопределением, подразумевающим наличие в структуре личности образований, характеризующих человека как субъекта профессиональной деятельности.

Однако, по мнению Н. А. Фоминой, следует говорить не только и не столько о культуре речи как составляющей общей культуры человека и

ораторском искусстве, а о проявлениях в речи *языковой личности*, причем не только ее лингвистических, но и психологических характеристик (Fomina 2002).

Исследуя текст, высказывание как продукт индивидуальной речевой деятельности, можно диагностировать индивидуально-психологические особенности языковой личности, поскольку в нем объективируется, воплощается, материализуется все психологическое содержание деятельности (Fomina 2002).

Курсанты Академии Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России обучаются, а их личность формируется в особой социальной среде. Кроме того, у них развивается специализированная речевая форма общения, формализованная и специфически ограниченная. Речь курсантов и по форме, и по содержанию несет на себе отпечаток воинской жизни.

Актуальность исследования определяется тем, что в настоящее время, несмотря на значительное повышение требований современного общества к личностной компетентности будущих специалистов закрытых исправительных учреждений, недостаточно исследованными остаются вопросы формирования и развития профессионально важных свойств личности курсантов; кроме того, недостаточно используются возможности речевой диагностики свойств их личности, а также проявления особенностей личности курсантов в деятельности. Поэтому целью нашего исследования является изучение особенностей проявления в речи индивидуальных (темпераментальных) свойств, специфики ответственности, патриотизма, адаптации как профессионально важных свойств девушек-курсантов.

Методы исследования

В рамках концепции целостного изучения проявлений личности в речевой деятельности Н. А. Фоминой нами были исследованы собственно лингвистические (языковые, речевые и содержательно-смысловые) характеристики текста как продукта индивидуальной речевой деятельности, а также психологические (мотивационный, динамический, продуктивный, эмоциональный, регуляторный и когнитивный) компоненты речевых действий личности девушек-курсантов в их связях и отношениях (Fomina 2002).

Концепция изучает проявления в речевых высказываниях различных свойств и характеристик личности: общительности (Н. А. Фомина, И. В. Чивилева, А. Ю. Агапова и др.), настойчивости и инициативности (Н. А. Фомина), любознательности (И. В. Чивилева), особенностей интеллекта (С. В. Елгина), ценностных ориентаций (Т. В. Рогожкина), особенностей языкового сознания (Ю. А. Гришенина); психофизиологических характеристик – различных типов саморегуляции психической активности (Н. А. Мирошкина, Н. А. Фомина), соотношений сигнальных систем (М. А. Мирчетич), темперамента (Л. А. Власова) и др.

Для исследования проявлений особенностей личности девушек-курсантов в тексте как продукте их индивидуальной речевой деятельности была использована методика многоуровневого анализа текста Н. А. Фоминой.

Процедура исследования

В исследовании приняли участие 64 девушки-курсанта 2 курса факультета психологии Академии ФСИН России. Личность говорящего, ее индивидуальные психологические особенности проявляются не только в целостных текстах (полных, связных высказываниях), но и в речевой продукции на предтекстовом уровне, в том числе в отдельно взятых словах, выражениях и фразах (Miroshkina 1992).

Анализ лингвистических характеристик целостных текстов проводился на языковом, речевом и содержательно-смысловом уровнях организации текста, психологических компонентов речевых действий авторов – на мотивационном, эмоциональном, регуляторно-волевом, операционально-динамическом, когнитивном уровнях.

Обсуждение результатов

Для получения речевой продукции на предтекстовом уровне респондентам было предложено выполнить 3 задания на тему «Патриот Родины». В *первом задании*, направленном на выявление особенностей ассоциативного поля, необходимо было записать пять слов, возникших в сознании или пришедших на память при назывании темы данной ситуации. Задание оценивалось по количеству слов; составу и качеству ассоциаций: отражению различных смысловых категорий (предметности, признака, действия), конкретности или обобщенности лексических единиц, образности или нейтральности лексики.

Во *втором предтекстовом задании* было предложено назвать не менее пяти опорных глаголов-предикатов, необходимых для описания заданной ситуации, что позволяло оценить расширившийся круг лексики, который возник благодаря актуализации всех лексических единиц, несущих основную смысловую нагрузку по данной теме.

Задание оценивалось по количеству слов, логичности или хаотичности выстраивания опорных глаголов-предикатов, количеству глаголов, не являющихся опорными.

В *третьем предтекстовом задании* необходимо было закончить 12 предложений, связанных с названной темой. В *языковом плане* анализировался объем словаря; в *речевом* – связность и усложненность; в *содержательно-смысловом* – выраженность различных смысловых категорий, а кроме того, исследовались *психологические компоненты*, проявляющиеся в речевых действиях.

Изучение речевой продукции девушек-курсантов на предтекстовом уровне позволило выявить ряд специфических особенностей.

Так, анализ результатов выполнения *первого задания* показал количественные различия в актуализации ассоциативных цепочек: для большинства девушек-курсантов (88 %) не составило труда подобрать слова на обозначенную тему в заданном количестве, продемонстрировав четкость и однозначность понимания инструкции; при этом 2 % опрошенных не

ограничились заданным объемом и назвали по 6 или 7 слов, а 10 % респондентов не смогли подобрать нужное количество слов и составили ассоциативную цепочку из трех или четырех слов.

Кроме того, было обнаружено и качественное своеобразие содержания их ассоциативных рядов: 89 % будущих сотрудников внутренней службы при воспроизведении ассоциативного ряда использовали имена существительные; 11 % – разные части речи: местоимения «мой», «твой» в словосочетаниях с прилагательными «радостный», «счастливый», имена собственные «Волга», глаголы («отстаивать», «защищать»).

У 18 % девушек-курсантов был отмечен *конкретный* характер лексических единиц («я», «психолог колонии», «сержант внутренней службы»); большинство же (82 %) ассоциативную цепочку строили с употреблением *обобщенных, абстрактных* понятий («народ», «любовь»), что, возможно, является свидетельством способности к отражению обобщенного взгляда на мир.

Половине девушек-курсантов свойственно употребление *нейтральных лексических единиц*; для другой половины воспроизведение ассоциаций связано с переживанием эмоций и чувств («совесть», «радость», «гордость», «счастье»).

Анализ результатов выполнения *второго предтекстового задания* показал, что 79 % будущих пенитенциарных психологов без труда подобрали 5 глаголов, а 21 % ограничились 4-мя или 3-мя глаголами. При этом удалось выявить качественное своеобразие выстраивания опорных глаголов-предикатов: 77 % респондентов продемонстрировали способность к *логическому* выстраиванию цепочки опорных глаголов, в то время как *нарушения логической последовательности* в их представлении допустили 23 % респондентов, актуализировав при этом 11,88 % несущественных глаголов, прямо не относящихся к заданной ситуации («перемещаться», «вкалывать», «устраняться»).

Таким образом, у большинства девушек-курсантов можно констатировать наличие достаточно сформированного механизма внутренней речи, необходимого для построения внутреннего плана речевого высказывания, способности наметить основные моменты, раскрывающие суть заданной темы, а следовательно, определить смысловую нагрузку указанных глаголов с дальнейшим выстраиванием их в логически завершённый смысловой ряд.

Анализ речевых умений, т.е. умений использовать языковые единицы, продемонстрированных при выполнении *третьего задания*, показал, что свои законченные предложения, состоящие в среднем из 52 слов, девушки-курсанты нечасто насыщают элементами *усложнённости*, в основном используя соединительные («и») и противительные («а», «но») союзы и иногда употребляя вводные слова, обращения, причастные и деепричастные обороты, предложения с однородными членами, выраженными существительными, прилагательными и глаголами.

Анализ содержательно-смысловых характеристик речевой продукции показал, что предложения будущих специалистов внутренней службы отличает использование смысловых категорий *действия* (8,01 %), обозначающих направленность конкретному адресату («*делать для нее*») и процессуальность («... я *тщательно продумываю*»). В предложениях часто (22,2 %) встречаются категории *признака*, выражающиеся качественными («*сильный как личность*») и относительными («*военная перспектива*») прилагательными, притяжательными («*мой выбор*») и определительными («*каждый должен решать*») местоимениями.

В предложениях девушек-курсантов чаще обнаруживаются *эмоционально положительно* окрашенные лексические единицы («*безумно счастлива*»), иногда – проявление *астенических эмоций* («*неизвестность в будущем*»).

Исследование особенностей мотивационной сферы личности показало, что девушки-курсанты чаще проявляют эгоцентрическую направленность мотивации, используя «*Я-фразы*», личное местоимение *я*, притяжательные местоимения *мой, свой* и возвратное местоимение *себя*, и реже – социоцентрическую, выбирая в качестве главного действующего лица не себя, а других и описывая не свои, а их действия, стремления, цели и задачи («*их напутствия*»).

Выражая свои мысли, девушки-курсанты иногда нарушают *логичность* (12 %) и указывают на проявления *силы воли* (3,2 %) («*добилась самостоятельно*»).

Таким образом, речевая продукция будущих пенитенциарных психологов на предтекстовом уровне отличается обобщенностью и абстрактностью употребляемых лексических единиц, выраженной эмоциональностью, логичностью изложения при доминировании стенических эмоций.

Для изучения проявлений особенностей личности в целостном тексте как продукте индивидуальной речевой деятельности девушкам-курсантам было предложено зафиксировать в письменном виде высказывания на тему «Патриот Родины».

В *лингвистическом плане* анализ *языкового уровня* высказываний, отражающего характеристики средств формирования и формулирования мыслей, показал, что тексты девушек-курсантов, состоящие из 118 слов, *лексически насыщены* (содержание значимых слов составляет 72 %) и *вариативны* (количество неповторяющихся слов соответствует 77 %), что может свидетельствовать о хорошем самоконтроле за производством речевого продукта и способности отражать в письменном высказывании только основные значимые моменты.

При этом в текстах будущих сотрудников внутренней службы встречаются *орфографические ошибки* (11 %) при написании безударных гласных в корне слова («*прилитела*», «*свабода*»), непроизносимых согласных («*чесно*», «*празновать*»), *тс*, *тьс* в глаголах («*соревноватся*»), частицы *не* с глаголами («*непринимала*»).

Девушки-курсанты допускают *пунктуационные ошибки* (17 %) в сложноподчиненных предложениях («делала_чтобы зарекомендовать себя»), а также при употреблении вводных слов («конечно_ нет никаких сомнений»), при употреблении деепричастных оборотов («глядя как он это делает_я сразу же все для себя решила»).

Кроме того, в текстах обнаружены ошибки *в отборе лексики* (1,7 %), выражающиеся в употреблении слов разговорного стиля речи и сленговых выражений («это было очень *круто*», «*лихой молодчик*»).

Таким образом, девушки-курсанты для выражения своих мыслей используют большой арсенал языковых средств, но недостаточно внимания уделяют соблюдению правил их грамматического оформления.

Анализ *речевого уровня* показал, что в текстах девушек-курсантов элементы *связности* (32 %) чаще всего представлены соединительным союзом *и*, употребляемым для связи однородных членов предложения и простых предложений в составе сложного («необходимость хорошо учиться *и* получить профессию», «думала *и* решала», «долго *и* упорно»), противительным союзом *но* («весь мир против тебя, *но* ты должен идти вперед»), а также подчинительными союзами («я горжусь собой, *потому что* сделала правильный самостоятельный выбор», «я знаю, что никогда не поступлю иначе, *потому что* так велит мне моя совесть»). В качестве усложняющих элементов (22 %) девушки-курсанты достаточно часто используют причастные и деепричастные обороты, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, вводные слова и устойчивые выражения, что указывает на способность формулировать связное сложное высказывание.

Анализ *содержательно-смыслового уровня* целостных текстов показал способность будущих пенитенциарных психологов к полноте отражения различных сторон проблемы воспитания и проявления патриотизма, т.е. *денотатной схемы ситуации*, в том числе с помощью *предикаций*.

Среди оцениваемых параметров смысловых категорий *признака* (12 %); *состояния* (3,2 %); *пространства, времени* (3,2 %); *причины, следствия, условий, цели* (4,5 %) в текстах чаще встречаются категории *действия* (14,1 %), обозначающие процессуальность («отчаянно *стремлюсь*»).

При этом, тексты отличает небольшое количество *нарушений логичности* изложения (3,1 %) и *отступлений от основной темы* (2,2 %).

Таким образом, можно говорить о том, что в лингвистическом плане тексты девушек-курсантов характеризуются полнотой отражения денотатной схемы ситуации, целостностью, т.е. отсутствием отступлений от заданной темы, усложненностью, логичностью повествования при недостаточном грамматическом оформлении.

Анализ особенностей *психологических компонентов* (операционально-динамического, мотивационного, когнитивного, эмоционального, регуляторного и продуктивного) речевых действий девушек-курсантов показал доминирование в текстах *эгоцентрической направленности* мотивации (22), проявляющейся в употреблении личного местоимения «я», притяжательного

«мой», возвратного «себя» при построении «Я-фраз», при невысокой социоцентричности (4,1), встречающейся при описания событий, происходящих с другими людьми.

Будущие сотрудники внутренней службы демонстрируют озабоченность проблемой патриотического воспитания молодежи, формирования активной гражданской позиции соотечественников, что нашло отражение в *осмысленности* их речевых высказываний (18 %).

При этом они используют эмоционально окрашенные лексические единицы (9 %), чаще проявляя стенические эмоции радости, воодушевления, гордости, оптимизма.

В логичных, целостных текстах заметна склонность к проявлениям *силы воли* (14 %) («я сказала себе, что смогу»), *планомерности действий* как на ближайшее время, так и на далекую перспективу (14 %), их *анализу* (9 %) при небольшом количестве (1,9 %) *уточняющих* («в тот день, когда уже все было решено») и *усиливающих мысль выражений* («очень больно, что не все это понимают»).

Таким образом, в усложненных, описательных, достаточно логичных, целостных, больше окрашенных положительными эмоциями, но имеющих грамматические нарушения текстах девушек-курсантов проявляются их волевые усилия, стремление к анализу и планомерности деятельности при большей ориентированности на собственную персону.

Выводы

Будущая профессиональная деятельность пенитенциарного психолога обязывает девушек-курсантов вырабатывать навыки эффективного коммуникативного взаимодействия.

Однако, потребности курсантской среды, в которой живут и обучаются девушки, в большинстве своем порождают командную речь; уставные отношения определяют порядок речевого общения девушек, а процесс обучения и жизнедеятельности призваны формировать их речь как определенную, краткую, категоричную и логичную, т.е. усиление рациональной составляющей речевой деятельности снижает проявление естественных для девушек, природообусловленных эмоциональных компонентов, что, безусловно, может способствовать снижению развития коммуникативных навыков свободного и открытого общения.

В целом, анализ речевой деятельности девушек-курсантов показал особенности проявления личностных характеристик как в лингвистическом, так и в психологическом планах, обусловленные развитием их мыслительной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сфер, а также условиями формирования их индивидуальности, что может являться свидетельством не только их общего образовательного и культурного уровня, но и речевого, обеспечивающего формирование профессионального речевого становления.

Формирование профессиональных компетенций, осуществляемое на протяжении всего периода обучения девушек-курсантов в вузе, возможно только в процессе развития всех сфер личности – когнитивной, эмоционально-волевой, рефлексивной, речевой и др. Изолированное формирование какой-то отдельной функции невозможно: активизация каждой отдельно взятой личностной составляющей неизбежно влечет за собой поступательное развитие всех, в разной степени с ней связанных, а поэтому развитие речевой функции и речевой деятельности будет способствовать формированию и гармоничному становлению личности будущих сотрудников внутренней службы.

Список литературы

References

1. Miroshkina, N. (1992). *Типы саморегуляции и индивидуальные различия в речевой деятельности студентов* [The types of self-regulation and individual peculiarities of the students' speech activity]. Ph.D. thesis. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia.
2. Fomina, N. (2002). *Svoystva Lichnosti i Osobennosti Rechevoy Deyatel'nosti* [Personality Traits and Peculiarities of Speech activity]. Ryazan: Uzorochye.

Ірина Дуркалевич

iryna.psychologist@gmail.com

Вища державна професійна школа імені С. Пігоня, Польща

СИМБІОТИЧНА ТРАВМА В ДІТЕЙ, ЯКІ ЗРОСТАЮТЬ У ЗАРОБІТЧАНСЬКИХ СІМ'ЯХ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Received April, 1, 2015; Revised April, 16, 2015; Accepted May, 2, 2015

Анотація. У статті досліджено проблему зростання підлітків у сучасних заробітчанських сім'ях. Теоретична частина праці й обговорення результатів дослідження спираються на теорії симбіотичної травми Ф. Рупперта. Вона є однією з ключових теорій, що пояснює механізм травми, основу якої становить порушення симбіотичних потреб. Довготривала заробітчанська еміграція батьків – травматична ситуація для всієї сім'ї, і для подружжя, і для дітей, котрі в ній виховуються. У статті проаналізовано зв'язок між довготривалою відсутністю батьків із приводу заробітчанської еміграції та появою симбіотичної травми в підлітків із перспективи теорії травми Ф. Рупперта. Емпірична частина ґрунтується на нараційному підході. У ній представлено порівняльний аналіз результатів дослідження нарацій підлітків із різних типів сімей. Значну увагу звернено на аналіз нарацій підлітків із заробітчанських сімей. Представлено також фрагменти нарацій дітей із заробітчанських сімей, що віддзеркалює яскраво виражену симбіотичну потребу підлітків із сімей із синдромом міграційної розлуки.

Ключові слова: *травма симбіотична, сім'я, еміграція, підлітковий вік, нарація, психолінгвістичний аспект.*

Durkalevych, Iryna. Symbiotic Trauma Among Children Growing Up in Migrant Worker Families: Psycholinguistic Aspect

Abstract. The article is dedicated to the problem of adolescents growing up in families where parents have emigrated for working reasons. The theoretical part and the summary of the study are based on the theory of symbiotic trauma by F. Ruppert. Ruppert's theory of the symbiotic trauma is one of the key theories explaining the mechanism of trauma and is based on symbiotic needs disorder. Long term labour migration of parents is a traumatic situation for the whole family, both spouses and children. The connection between long-term absence of parents for labour migration reasons and the occurrence of trauma among adolescents is analysed in the article in the context of F. Ruppert's theory of symbiotic trauma. The experimental part is based on the narrative approach. The comparative analysis of the results of the narration of adolescents from different types of families is represented in this part. Great attention is paid to the analysis of narration of teenagers whose parents are working emigrants. The fragments of narration of adolescents whose parents are emigrant workers are introduced here and they express a vivid symbiotic need of teenagers from the families with a syndrome of migratory separation.

Keywords: *symbiotic trauma, family, emigration, adolescence, narration, psycholinguistic aspect.*

Дуркалевич Ирина. Симбиотическая травма у детей, воспитывающихся в семьях трудовых эмигрантов: психолингвистический аспект

Аннотация. Статья посвящена проблеме подростков в современных семьях трудовых эмигрантов. Теоретическая часть статьи и обсуждение результатов исследования базируются на теории симбиотической травмы Ф. Рупперта. Теория симбиотической травмы Ф. Рупперта является одной из ключевых теорий, объясняющих механизм травмы,

фундамент которой составляет нарушение симбиотических потребностей. Долговременная трудовая эмиграция родителей является травматической ситуацией для всей семьи, как для супругов, так и для детей, в ней воспитывающихся. В статье проанализирована связь между долговременным отсутствием родителей в связи с трудовой эмиграцией и появлением симбиотической травмы у подростков с позиции теории травмы Ф. Рупперта. Эмпирическая часть базируется на нарративном подходе. В ней представлен сравнительный анализ результатов исследования нарративов подростков из разных типов семей. Значительное внимание уделяется анализу нарративов подростков из семей трудовых эмигрантов. Представлены также фрагменты нарративов подростков из таких семей, которые отражают ярко выраженную симбиотическую потребность подростков из семей с синдромом миграционной разлуки.

Ключевые слова: *травма симбиотическая, семья, эмиграция, подростковый возраст, нарратив, психолингвистический аспект.*

Вступ

За останні роки у світі зросло зацікавлення науковців явищем заробітчанської еміграції та її наслідками для функціонування сучасної родини (Castels & Miller 2011; Bera 2008; Danilewicz 2006; Chuchra, Sobieszek 2011; Izdebska 2009). На думку дослідників цієї проблеми, зокрема Іздебської (Izdebska 2009), еміграція, міграція та імміграція стають невід'ємними ознаками сучасної цивілізації. Під міграцією за Берою розуміємо «сукупність переміщення, що призводить до зміни місця проживання осіб, які переселяються з місця походження чи виїзду до місця призначення чи місця приїзду» (Bera 2008:27). Явище заробітчанської еміграції не нове й віддавна вписане в історію людства. Сьогоднішню ж заробітчанську еміграцію характеризує те, що вона дедалі рідше стосується цілих сімей. У науковій літературі підкреслюється, що на заробітчанську еміграцію віддається лише одна особа, частіше жінка (Chuchra, Sobieszek 2011; Castels & Miller 2011). Аналіз соціологічних досліджень явища заробітчанської еміграції дає підстави виокремити три її основні тенденції – масовість, жіноче обличчя та односпрямованість (див.: Durkalevych 2012).

Аналізуючи проблеми наслідків заробітчанської еміграції, Данілевіч (Danilewicz 2010) зазначає, що дослідження цієї проблеми набуває двостороннього характеру. З одного боку, підкреслюються негативні наслідки міграційного батьківства та партнерства, а з іншого, – домінує помірковано оптимістичний підхід, що акцентує увагу на позитивних вимірах транснаціонального батьківства. Дедалі більше сучасних дослідників проблеми заробітчанської еміграції (Chuchra, Sobieszek 2011), підкреслюють, що і довготривала, і короткочасна (сезонна) заробітчанська розлука здійснює великий вплив на сім'ю, у тому числі негативний.

Особливу увагу слід звернути на дітей, котрих виховують у такого типу сім'ях. Ця проблема й до нині залишається малодослідженою. Низка науковців, зокрема Хухра й Собешек, зазначає, що «діти різного віку для правильного розвитку потребують батьків щодня. Їхня ситуація ускладнюється й погіршується, коли один із батьків циклічно відсутній. Це призводить до порушення емоційного та інтелектуального розвитку дитини й удома, й у школі» (Chuchra, Sobieszek 2011:248).

Варто зазначити, що проблема переживання травми дітьми заробітчач поставлена польськими науковцями (Nowakowska 2009; Stańkowski 2006) на теоретичному рівні. Однак немає досліджень емпіричного характеру, які б дали можливість зрозуміти внутрішні переживання підлітків. В українському науковому дискурсі також відсутні дослідження з окресленої вище проблематики. Ця проблема частково досліджена американськими науковцями (див.: Taylor, Weems 2009). Науковці, опираючись на суб'єктивне розуміння травматичної події підлітками, значно розширили розуміння цього поняття, прийшовши до висновку, що, окрім психічних та сексуальних зловживань, проявів насильства, особливого значення підлітки надають таким травматичним подіям, як сепарація і втрата: «Дослідження підтверджують, що сепарація та втрата можуть травмувати молодь» (Taylor, Weems 2009:92). Засигналізована у науковій літературі також проблема психологічних травм дітей та підлітків внаслідок міграції та вимушеної міграції до інших країн (див.: Wiese 2010).

Спираючись на теорію травми Рупперта (Ruppert 2012), головні теоретичні положення якого викладено нижче, припускаємо, що довготривала заробітчачанська еміграція батьків може бути травматичною ситуацією для всієї сім'ї, зокрема для дітей, які в ній зростають. Теорія Рупперта (Ruppert 2012) порушує надзвичайно важливі питання функціонування особистості з погляду її ключових потреб, серед яких – потреба симбіози й автономії, а також наслідків порушення цих потреб, що проявляється у вигляді симбіотичної травми. Особливу увагу Рупперт (Ruppert 2012) звертає на потребу симбіози, яка може мати дві форми – конструктивну та деструктивну. Перша «приносить користь усім учасникам», є підтримкою «фізичного, емоційного й духовного розвитку в такій мірі, яка необхідна на цьому етапі» (Ruppert 2012:61). Друга «може бути наслідком об'єктивних обставин, наприклад, залежність дітей від травматизованих батьків ...» (Ruppert 2012:67). Ключову роль, на думку Рупперта, у житті підлітків відіграє симбіотичний зв'язок з двома батьками. При цьому, зазначає науковець, симбіотичний зв'язок із матір'ю має вагомніше значення, ніж зв'язок із батьком. До основних понять у теорії Рупперта (Ruppert 2012) належить також поняття травми, зокрема симбіотичної, під якою слід розуміти «травматизацію дитячої потреби батьківської любові» (Ruppert 2012:136). Припускаємо отже, що довготривала заробітчачанська еміграція батьків пов'язується з порушенням симбіотичних взаємин і призводить до появи симбіотичної травми у дітей. Мета дослідження – вивчення особистих значень підлітків, котрі виховуються в заробітчачанських сім'ях. Розвідка спрямована на пошук відповіді на питання, як виявляється в нараціях підлітків переживання довготривалої заробітчачанської розлуки з батьками. Задля цього дібрано три групи підлітків із різного типу сімей. Проаналізовано зміст та форму нарацій підлітків.

Методи дослідження

У дослідженні застосовано автонараційну методіку життєпису Пелькової (Pielkova 1983). Ця методика – різновид автобіографічної нарації й

спрямована на пошук індивідуальних даних, які стосуються системи особистих значень, специфіки інтерпретації особистістю життєвого досвіду, особистого ставлення до себе та світу (Сієрка 2011, Runyan 1992, Žurko 1995).

На вибір такої методики вплинуло те, що вона є лаконічною й водночас охоплює широкий соціальний контекст (сім'ю, ровесників, школу), що, зі свого боку, дає змогу краще пізнати досліджуваного.

Аналіз письмових розповідей уключав формальний та змістовий аналіз. Змістовий аналіз наративів передбачав виокремлення певних тем (Kvale 2010) з урахуванням їхнього емоційного забарвлення. Стверджується, що особистість у формі наративів/розповідей може представити особисту систему значень, а через аналіз пов'язаних із ними емоцій можна пізнати їх афективну організацію (Oleś 1997).

Аналіз змісту нарацій передбачав такі етапи (Krejtz, Krejtz 2005):

- збирання даних;
- створення системи кодування значень (вибір тем);
- кодування змісту (створення категорій із огляду на порушені досліджуваними теми. Виокремлено такі тематичні категорії: «Я», «Сім'я» («Мама», «Тато», «Брат», «Сестра», «Дідусь», «Бабця»), «Інші люди» (друг, подружка, друзі, вчителі), «Життєві плани», «Світ», «Події»;
- техніка аналізу тем;
- кількісний та якісний аналіз результатів.

Оцінку кожного речення здійснено крізь призму одного з п'яти різновидів емоційного забарвлення теми: позитивний, негативний, амбівалентний, нейтральний, інший (смуток).

Статистичний аналіз результатів. Отримані результати опрацьовано за допомогою статистичної програми SPSS 14. Для аналізу результатів застосовано статистичні методи, спрямовані на пошук істотних різниць поміж досліджуваними групами – аналіз варіанції та тести χ^2 .

Характеристика вибірки. Дослідженням охоплено 183 учнів загальноосвітніх шкіл Львівської області – 92 дівчини (50,3 %) та 91 хлопець (49,7 %) віком від 14 до 17 років із розподілом на три групи. До першої групи увійшли підлітки із заробітчанських сімей у кількості 61 особи, з них – 30 дівчат і 31 хлопець. Заробітчанська еміграція батьків досліджуваних підлітків мала довготривалий характер (часто нелегальний) і здебільшого спрямована до Західної Європи. До другої групи увійшли діти з розлучених сімей у кількості 61 особи, із них – 31 дівчина та 30 хлопців. До третьої групи увійшли підлітки із повних сімей у кількості 61 особи, з них – 31 дівчина та 30 хлопців. Вибір груп та їх структурні різниці відповідають вимогам репрезентативності.

Процедура дослідження та обговорення результатів

У результаті аналізу форм нарацій трьох досліджуваних груп, виявлено, що існує значущо статистичний показник – тип сім'ї $F(2, 176) = 3,216$; $p < 0,004$; $\eta^2 = 0,03$; і стать $F(2, 176) = 29,320$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,14$. Порівняння результатів за допомогою тесту Тукея (Tukey) виявило значущі відмінності ($p < 0,05$) поміж результатами підлітків, які виховуються у повних та

заробітчанських сім'ях. Середня кількість речень у текстах досліджуваних груп розподілилася таким чином:

– у групі підлітків із заробітчанських сімей для хлопців ($M = 12,68$; $SD = 3,22$), дівчат – ($M = 19,70$; $SD = 8,49$);

– у групі підлітків із розлучених сімей для хлопців ($M = 13,48$; $SD = 5,15$), дівчат – ($M = 20,35$; $SD = 9,44$);

– у групі підлітків із повних сімей для хлопців ($M = 17,13$; $SD = 8,05$), дівчат – ($M = 22,06$; $SD = 10,07$).

Найменшу кількість речень містили нарації підлітків із заробітчанських сімей.

На основі статистичного аналізу результатів дослідження вдалося виявити суттєві тематичні відмінності в результатах трьох досліджуваних груп ($\chi^2(2, N = 182) = 16,454$; $p < 0,05$). А саме:

– підлітки із заробітчанських сімей частіше, порівняно з іншими групами, зверталася до теми «Бабуся», але не завжди ці відсилання оцінювалися молоддю позитивно;

– тема «Життєві плани» менше була представлена в нараціях підлітків із заробітчанських сімей (63,9 %), порівняно з молоддю з розлучених (71,7 %) та повних сімей (86,9 %). Підтема «Поєднання з батьками» в межах теми «Життєві плани» виявилася в текстах підлітків із заробітчанських сімей 24,6 % (зокрема, в дівчат);

– тема «Світ» забарвлена негативним тоном у підлітків із заробітчанських (81,8 %) і розлучених сімей (66,7 %), порівняно з групою підлітків із повних сімей (25 %);

– тема «Події» наявна в нараціях підлітків з розлучених (86,7 %) та заробітчанських сімей (85,2 %). Характерно, що ця тема відсилала до негативних подій, пов'язаних із залишенням батьками сімей – чи то через розлучення, чи то через виїзд за кордон.

Однією з виразно окреслених тем, що з'являлась у нараціях підлітків із заробітчанських сімей, була тема взаємин із батьками. Вербалізація цих взаємин тісно пов'язувалася з поворотним моментом у житті цілої сім'ї – з виїздом батьків на заробітки. Виїзд трактувався підлітками як критична подія, яка спричиняє різноманітні негативні наслідки як для них особисто, так і для функціонування сім'ї загалом.

Нижче наведено приклади нарацій досліджуваних підлітків із заробітчанських сімей, які зазнали довготривалої розлуки з батьками. Особливо виразно нарації відображають емоційну втягненість підлітків у ситуацію міграційної розлуки з батьками. Досить часто розлука пов'язувалася з глибокими емоційними переживаннями.

Тема «Мати». Характерним емоційним тоном цієї теми в нараціях підлітків із заробітчанських сімей був смуток (33,3 %). Смуток, розпач, почуття залишеності, переживання за матір і яскраво виражена симбіотична потреба відсутньої матері знайшли своє відображення в текстах підлітків, що підтверджують такі фрагменти нарацій:

- нарація № 6, дівчина 15 р.: *«Надзвичайно сильно вплинуло на мене те, що мами не було поруч. Упродовж місяця я плакала, сумувала, не могла чути голосу мами, бо мала сльози на очах. Минає час, а я ще й досі не можу погодитися з цим. Здається, все добре, але в душі – пустка [...]. Постійне переживання відобразилося на моєму здоров'ї – я не могла знайти зацікавлення, постійно прокидалася вночі. Допоміг мені лише Бог, бо жодна людина мені не допомагала»;*

- нарація № 12, дівчина 16 р.: *«Дитинство було прекрасне до 8 року життя. Коли виповнилося мені 8 р., мама виїхала на заробітки до Іспанії. Я відчула великий брак любові. Від 10 року життя я дуже хворіла, а поруч були лише тітки. У мене не витримували нерви»;*

- нарація № 20, дівчина 16 р.: *«Дуже нервувалася я від того моменту, коли мама виїхала за кордон. Тепер у мене порушення нервової системи [...], коли мама виїхала, я дуже сумувала за нею, дуже мене це засмутило [...]. Зараз відчуваю себе самотньою й нікому не потрібною»;*

- нарація № 7, дівчина 15 р.: *«Атмосфера дому є нормальна, однак бракує мені розуміння. Раніше була мати і вона мене розуміла. Хоча бабуся намагається мене зрозуміти, але їй це не вдається»;*

- нарація № 29, дівчина 15 р.: *«У сім'ї не вистачає мені розуміння. Дуже важко переживаю відсутність матері»;*

- нарація № 24, дівчина 14 р.: *«Хочу до мами, обняти її й поцілувати»;*

- нарація № 41, хлопець 17 р.: *«Мешкаю з бабусяю та дідусем. А мати виїхала на заробітки. Вдома атмосфера була напруженою. Хвилююся за маму, яка перебуває 1000 км від нас. Дуже за нею сумую»;*

- нарація № 45, хлопець 14 р.: *«Можливо, в порівнянні з моїми ровесниками я маю все, однак ціна, яку я заплатив за перебування матері в Італії, дуже висока. Краще було б, якби вона була з нами вдома»;*

- нарація № 46, хлопець 15 р.: *«Коли я був малим і мав якісь труднощі, тоді мені дуже не вистачало батьків (у мене було почуття, що я нікому не потрібен)»;*

- нарація № 39, хлопець 15 р.: *«Виїзд батьків, з одного боку, зробив мене більш самостійним, я сам приймав рішення, але материнської любові я не мав. Звичайно були бабуся і дідусь, але материнської любові не було».*

Якісний аналіз результатів указує на те, що і хлопці, і дівчата перебувають у сильному емоційному зв'язку з матір'ю і мають яскраво виражену симбіотичну потребу. Влучно зазначає Рупперт, що «навіть якщо мати відкидає свою дитину, дитина ніколи не відкидає своєї матері, любить її й ідентифікується з нею» (Ruppert 2012:116).

Не менш важливою у нараціях підлітків виявилася тема «Батько». Характеристичним емоційним тоном теми «батько» в нараціях підлітків із заробітчанських сімей був смуток (21,9 %). Відсутність позитивних взаємин з батьком можна було простежити в нараціях і хлопців, і дівчат. Виразно відображено проблему стурбованості відсутністю батька. Ось кілька прикладів:

• нарація № 18, дівчина 16 р.: *«Коли мені було 5 р., мій батько виїхав до Америки. [...] Телефонував раз на тиждень. Коли я була зовсім малою, я завше хотіла, щоб батько прийшов до школи, забрав мене додому після занять, бо всіх забирали батьки. А мене – ні. Не вистачало мені його [...]. Обурює мене те, що батько мало турбується про нас»;*

• нарація № 44, хлопець 14 р.: *«батько... його вже кілька років немає. Виїхав на заробітки. Колись до нас телефонував, а тепер ні... Не знаю, що з ним сталося. Хочу, щоб він повернувся».*

Рупперт підкреслює, що взаємини між батьком та сином надзвичайно важливі: «Сини люблять своїх батьків понад усе. Прагнуть визнання, хочуть отримати від батька підтвердження своїх досягнень і шукають підтримки у своїй боротьбі із соціальним оточенням. Рання втрата батька травмує сина й розщеплює його психічний розвиток. Пізніше, коли хтось сам стає батьком, не може бути по-справжньому присутнім для свого сина» (Ruppert 2012:130–131).

Матеріал, отриманий з автонарацій, дав можливість зрозуміти світ внутрішніх переживань підлітків. Фрагменти нарацій указують на те, що підлітки із заробітчанських сімей занурені в ситуацію терпіння з приводу відсутності батьків (відсутність підтримки, любові, розуміння). Довготривала міграційна розлука негативно впливає на всю систему сім'ї. Згідно із Руппертом, «чим більш травматизованою є вся система сім'ї, тим більше діти стають в'язнями у цій системі, з якої не можуть вибратися» (Ruppert 2012:120).

Довготривала заробітчанська еміграція батьків – травмувальна ситуація для дітей, які зростають в сім'ях, роз'єднаних міграційною розлукою, що підтверджується в нараціях досліджуваних. Вищепредставлені фрагменти нараційних текстів дають можливість зрозуміти усю складність ситуації у сім'ях заробітчаних із перспективи внутрішнього досвіду підлітків. Представлені нараційні тексти підкреслюють вагомість батьків у житті підлітків, яких неможливо замінити жодним іншим типом взаємин (наприклад, добрими стосунками з дідусем та бабусею чи далекими родичами й ін.). Нарації, які репрезентують модель внутрішнього переживання негативного досвіду, пов'язаного із виїздом батьків, виразно сигналізують про внутрішній біль підлітків. Домінуючою потребою підлітків із заробітчанських сімей залишається потреба симбіози з відсутніми батьками. Відсутність люблячих батьків пов'язується із вираженням почуття самотності, розпачу й навіть злістю та впливає на появу симбіотичної травми в підлітків.

Висновки

Порушувана у статті проблематика та спосіб її опрацювання дає можливість зрозуміти складність життєвої ситуації дітей, які зростають у заробітчанських сім'ях українців. Як переконують результати дослідження, довготривала заробітчанська еміграція батьків, головно матерів, призводить до емоційного спустошення в підлітків, що знаходить своє вираження в розпачі з приводу відсутньої батьківської любові, почутті залишеності та самотності, що відповідає травматизованій частині «Я», згідно із теорією

Рупперта (Ruppert 2012), і яке є тривалим вогнищем неспокою у психіці особистості.

Окрім цього, довготривала розлука з батьками породжує відсутність позитивного симбіотичного зв'язку й може мати негативні наслідки у взаєминах із близькими в дорослому житті, адже «симбіоза мати–дитина й батько–дитина становить основу для усіх інших симбіотичних форм» (2012:47), під якими слід розуміти симбіотичні взаємини з братами та сестрами, родиною, ровесниками, релігійними спільнотами, організаціями, світом тварин та рослин, з партнерами та власними дітьми. Тож добрі симбіотичні взаємини з батьками є основою добрих симбіотичних взаємин з іншими.

Фрагменти отриманих нарацій підлітків виразно сигналізують про глибокі симбіотичні травми, наслідки яких можуть бути віддаленими в часі. Як стверджує Рупперт: «Люди, які пройшли крізь досвід травми, не зможуть ввійти в здорові й необтяжливі взаємини з іншими людьми [...] ранній травматичний досвід взаємин залишає глибокий слід у душі людини, який часто призводить до відновлення такого ж взірця емоційного переживання важливих взаємин в її подальшому житті» (Ruppert 2012:86).

Результати представленого дослідження слугуватимуть приверненню уваги українського суспільства до проблеми дітей, які виховуються у сім'ях заробітчан, сигналізуючи про необхідність надання психологічної допомоги не лише дітям, які виховуються в такого типу сім'ях, а й сім'ям заробітчан зашгалом. Вони спрямовані, отже, не лише до батьків та їх відповідальності за здоров'я своїх дітей, а й до кола науковців, практичних психологів, соціальних педагогів та педагогів-предметників.

Список літератури

References

1. Bera, R. (2008). *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych migrantów polskich*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
2. Chuchra, M., Sobieszek, M. (2011). Małżeństwo i rodzina w sytuacji rozłąki z powodu migracji zarobkowej (pp. 247 – 263), In: J. Jęczyński, M. Stepulak (eds.), *Wartości i Dobro Rodziny*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
3. Cierpka, A. (2011). Tożsamość narracyjna młodzieży a relacje w rodzinie, In: E. Dryll, A. Cierpka (eds.), *Psychologia Narracyjna* (pp. 149 – 166), Warszawa: Eneteia.
4. Danilewicz, W. (2010). *Rodzina Ponad Granicami. Transnarodowe Doświadczenie Wspólnoty Rodzinnej*. Białystok: Trans Humana.
5. Danilewicz, W. (2006). *Sytuacja Życiowa Dzieci w Rodzinach Emigracyjnych*. Białystok: Trans Humana.
6. Durkalewych, I. (2012). „Zarówno tu, jak i tam?”. Ku problemowi współczesnego macierzyństwa transnarodowego, In: M. Boczkowska, E. Tymoszek, P. Zielińska (eds.), *Wychowanie. Profilaktyka. Terapia. Szanse i zagrożenia* (pp. 115 – 129), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
7. Izdebska, J. (2009). Postrzeganie przez migrantów wspólnotowości domu rodzinnego, In: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobiecki (eds.). *Wspólnoty z Perspektywy Edukacji Międzykulturowej* (pp. 44 – 53), Białystok: Trans Humana.

8. Krejtz, I., Krejtz, K. (2005). Metoda analizy treści – teoria i praktyk badawcza, In: K. Krejtz, K. Stemplewska-Żakowicz (eds.), *Wywiad Psychologiczny* (pp. 129 – 149), Warszawa: Pracownia Testów PTP.
9. Kvale, S. (2010). *Prowadzenie Wywiadów* (tł. A. Dziuban), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
10. Nowakowska, A. (2009). Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego, In: T. Rostowska (ed.) *Psychologia Rodziny. Małżeństwo i Rodzina Wobec Współczesnych Wyzwań* (pp. 101 – 116), Warszawa: Wydawnictwo Difin.
11. Oleś, P. (1997). Dynamiczne Self implikacje dla zjawiska autodestrukcji, In: P. Oleś (ed.), *Wybrane Zagadnienia z Psychologii Osobowości* (pp. 283 – 299), Lublin: Towarzystwo Naukowe: KUL.
12. Pielkowa, J. (1983). *Rodzina Samotnej Matki Jako Środowisko Wychowawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
13. Runyan, W. M. (1992). *Historie Życia a Psychobiografia. Badania Teorii i Metody* (przetłumaczył J. Kasprzewski), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
14. Ruppert, F. (2012). *Symbioza i Autonomia. Trauma Symbiotyczna i Miłość Bez Uwikłań* (przełożył Z. Mazurczak), Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
15. Stańkowski, B. (2006). Zarobkowe migracje rodziców za granicę. *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, 51–66.
16. Taylor, L. K., Weems, C. F. (2009). What do youth report as a traumatic event? Toward a developmentally informed classification of traumatic stressors, *Psychological Trauma*, 1, 91–106.
17. Wiese, E. B. P. (2010). Culture and migration: psychological trauma in children and adolescents, *Traumatology*, 16, 142–152.
18. Żurko, M. (1995). O przydatności metody biograficznej w psychologii, In: M. Straś-Romanowska (ed.), *Na Tropach Psychologii Jako Nauki Humanistycznej* (pp. 98 – 109), Warszawa – Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Наталія Дячук
n-dyachuk@mail.ru

Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

СМИСЛОВА ЄДНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ У ПЛОЩИНІ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

Received April, 10, 2015; Revised April, 16, 2015; Accepted May, 6, 2015

Анотація. У статті представлений аналіз смислової єдності у художньому тексті. Ознаки смислової єдності представлено двома головними психолінгвістичними характеристиками тексту, а саме цілісністю та зв'язністю. Прояви смислової єдності проаналізовано у тексті оригіналу та трьох українських відповідниках. З цією метою був обраний уривок художнього твору Рея Бредбері «Усмішка». Здійснювався зіставний аналіз перекладів трьох перекладачів рівня акме Л. Коломієць, А. Євси, Я. Веприяка. В статті представлено результати емпіричного дослідження смислової єдності вираженої у обраних нами художніх текстах, що ґрунтуються на прикладах вираження психолінгвістичних характеристик художнього тексту. Подано опис методик дослідження, які використовувалися для діагностування цілісності та зв'язності в уривках творів. В статті представлено аналіз результатів зі значимості смислової єдності у художньому тексті.

Ключові слова: *смислова єдність, цілісність, зв'язність, художній текст, контент-аналіз, лексичні одиниці, мовні засоби.*

Dyachuk, Nataliya. The Ideational Unity of Literary Text from the Psycholinguistic Perspective

Abstract. The article focuses on the ideational unity analysis of the literary text. The ideational unity is viewed through the main psycholinguistic features of the literary text: integrity and coherence. The original text and three target versions were analyzed. *The Smile* by R. Bradbury and its Ukrainian versions made by professional translators Lada Kolomiyets, Andriy Yevsa, Yaroslav Vepryniak were the principal sources of the analysis. The empirical research results of the ideational unity of the literary texts were given in the article. The description of the research methods used for integrity and coherence analysis in the chosen literary texts was represented. The figurative analysis of the ideational unity existence in literary text was given in the article.

Keywords: *ideational unity, integrity, coherence, literary text, content analysis, lexical units, linguistic means*

Дячук Наталия. Смысловое единство художественного текста в пространстве психолингвистики

Аннотация. В статье представлен анализ смыслового единства художественного текста. Признаки смыслового единства представлено двумя важнейшими психолингвистическими характеристиками, а именно целостностью и связностью. Анализ смыслового единства было реализовано в тексте оригиналу и трех украинских переводах. Для этого был выбран отрывок художественного текста «Улыбка» Рея Бредбэри. Анализ проводился на основе переводов трех текстов переводчиков уровня акме Л. Коломиец, А. Евсы, Я. Веприяка. В статье представлены результаты эмпирического исследования смыслового единства, выраженного в собранных нами художественных текстах, которые основываются на примерах выражения психолингвистических характеристик художественного текста. Описаны методики исследования, которые использовались для

диагностики целостности и связности в отрывках текстов. В статье представлено анализ по значимости смыслового единства в художественном тексте.

Ключевые слова: *смысловое единство, целостность, связность, художественный текст, контент-анализ, лексические единицы, языковые средства.*

Вступ

Сьогодні більшість дослідників визнають той факт, що для глибшого розуміння деяких фактів мови необхідно вийти за межі лінгвістичних досліджень у сферу тих психічних процесів особистості, засобом яких мовний матеріал може організовуватися у мозку людини і використовуватися нею в потрібний момент. Над проблемою дослідження тексту працювали такі вітчизняні й зарубіжні психолінгвісти: О. О. Залевська, М. І. Жинкін, О. Р. Лурія, О. О. Леонт'єв, Ю. О. Сорокін, О. М. Шахнарович, С. Д. Кацнельсон. І. О. Зимня, Т. М. Дрідзе, Р. Johnson-Laird, T. van Dijk, W. Kintch, R. Solso, R. Beaugrande.

Психолінгвістичний аспект семантики тексту пов'язаний із проблемами його породження, сприйняття та розуміння. Тому передумовою розуміння тексту є його цілісне сприйняття, коли реципієнт робить спробу проникнути в головну ідею тексту. Усвідомлення змісту тексту передбачає охоплення семантично навантажених елементів тексту та його ідеї. Цілісний зміст є результатом розуміння тексту. Точність та адекватність розуміння тексту залежить від змісту, а зміст належить сфері свідомості та підсвідомості. Тому зміст є результатом розуміння цілісного тексту, з одного боку, а з іншого, – розуміння тексту неможливе без урахування змісту (Novikov 2003)

Актуальність цього дослідження викликана потребою у семантичному аналізі важливих складників художнього тексту (від слова до надфразової єдності) та його змістового аспекту.

Методи дослідження

У дослідженні використано методи контент-аналізу, який дав змогу глибше дослідити зміст художнього тексту; контекстуального аналізу, що дав можливість здійснити безпосередній лінгвальний аналіз фрагментів тексту; зіставного аналізу оригіналу й перекладних текстів за їх емоційно-смысловими домінантами.

Для аналізу смислової єдності художнього тексту був обраний уривок тексту «Усмішка» американського письменника-фантаста Р. Бредбері. На першому етапі дослідження робота проводилася з текстом оригіналу. За допомогою контент-аналізу та контекстуального аналізу методу було досліджено семантичне навантаження тексту оригіналу. На другому етапі здійснювався зіставний аналіз на основі трьох українських перекладів, представлених Л. В. Коломієць, А. І. Євсою та Я. Д. Веприняком. Останній етап дослідження дав змогу зіставити емоційно-смыслові домінанти оригіналу та його українських відповідників.

Мета дослідження – емпірично дослідити засоби досягнення смислової єдності художнього тексту в перекладі.

Процедура дослідження та обговорення результатів

Текст як складне семантико-синтаксичне утворення має низку психолінгвістичних характеристик. Цілісність та зв'язність – головні конструктивні ознаки тексту, оскільки відображають змістовну та структурну суть тексту. Цілісність характеризує текст як смислову єдність, що визначається по всьому тексті, будучи єдиною структурою. Зв'язність включає не тільки смислову сторону тексту, вона вивляється в плані вираження, мовного оформлення. Текст можна вважати повним та завершеним, якщо він має структурну зв'язність та змістовну цілісність, нерозривно пов'язані між собою (Yahibbayeva 2008).

На думку О. О. Леонтьєва, цілісність тексту пояснює сам текст як смислову єдність, що, зі свого боку, відтворює змістову єдність тексту. Цілісність може слугувати або характеристикою всього тексту, або окремих його уривків, які відносно завершені з позиції змісту (Leontyev 2005). Семантичну єдність забезпечують представлені в тексті суспільні події, опис явищ природи, відомості про людей та їхній зовнішній вигляд, переживання героїв і т. ін., їх послідовність у тексті та відповідні лексичні одиниці.

Отже, проаналізуємо прояви цілісності наших фрагментів текстів на рівні їх смислової єдності. Наприклад, у тексті оригіналу Рея Бредбері знаходимо фрази та слова, які описують світ природи: *at five in the morning, cocks were crowing, the rimed country, bits of mist, in the clear air, cold*. Завдяки послідовній появі згаданих слів ми чітко розуміємо, що мова йде про зовсім ранній холодний час, коли починають співати півні й повсюди ще стоїть туман. Смислова єдність тут досягається завдяки конкретним уживаним поняттям, які виникають перед читачем у логічній послідовності.

У тексті перекладу Л. В. Коломієць наявні такі відповідники: *о п'ятій ранку, перегук півнів, вкрите інеєм селище, ніде не світилося, клапті туману, в чистому, холодному повітрі*. Я. Веприняк дає також чіткий опис природи, що вказує на ранковий час: *вибілені інеєм поля, далекі півні, не було вогнів, пасма туману, чисте холодне повітря*. У перекладі А. І. Євси знаходимо такі описи картини ранкової природи: *о п'ятій годині ранку, ще ніде не світилося, навколишні селища, півні, туман, холодне повітря*.

Отже, зіставивши три зразки перекладу тексту уривка «Усмішка» Рея Бредбері, то можна з упевненістю сказати, що найкраще смислова єдність, яка виражається в описах природи, представлена в перекладі Л. В. Коломієць, оскільки її переклад найповніший та має неабияку схожість з оригіналом.

В уривку оригіналу знаходимо відомості про героїв оповідання та опис їхнього зовнішнього вигляду. Наприклад: *the small boy blew on his red, chapped hands; soiled gunny-sack clothing of the men*. Ужиті фрази дають читачеві змогу зрозуміти, що головними героями є люди-бідняки, у яких нещасне життя і важка праця.

Переклад Л. В. Коломієць також яскраво це демонструє: *хлопчина хекав на свої червоні, обвітрені руки; засмальцьований, з цупкої мішковини, одяг балакунів*. У перекладі Я. Д. Веприняка маємо такі відповідники опису героїв: *хлопчисько дмухав на свої червоні, у саднах руки; брудна, з грубої мішковини,*

одежа сусідів. А. І. Євса представив такий переклад: *хлопчисько хукав на червоні від холоду, порепані руки; грубий домотканий одяг тих, що стояли попереду*. Варто зазначити, що всі українські відповідники перекладу однаково яскраво демонструють бідний вигляд знедолених людей.

У вихідному тексті є такі фрази, на які потрібно звернути увагу: *cracked cup; a rusty pan*. Серед українських відповідників маємо: *надщерблені філіжанки; іржавий казанок* (переклад Л. В. Коломієць), *тріснуті чашки; іржава каструля* (переклад Я. Д. Веприняка) або *потріскані, щербаті чашечки; іржава каструля* (переклад А. І. Євси). Логічна поява їх у реченнях демонструє нам такі суспільні явища, як голод, холод і розруху.

Повсякденну злиденність та убогість можна зрозуміти зі змісту наступного англійського речення: *It sold a penny a cup to warm their stomachs; but not many were buying, not many had the wealth*. Переклад Л. В. Коломієць звучить так: *Її продавали по пенні за філіжанку, щоб зігріти шлунок, та негусто було покупців, бо мало в кого вистачало грошей*. Я. Д. Веприняк так інтерпретує зазначене речення: *Її продавали по пенні за чашку зігріти шлунок, але мало хто купував – мало кому дозволяла кишеня*. Але найкраще злиденна ситуація представлена перекладом А. І. Євси: *...ї продавали по пенні за чашечку. Нею можна було хіба що зігріти шлунок, та й купував її мало хто – не кожен міг дозволити собі таку розкіш*. Із цього речення видно, що один пенні міг коштувати простому люду ціле багатство, це були не просто гроші, а величезна сума. Як бачимо, єдність подій в уривку тексту оригіналу та перекладів, яка представлена відповідними лексичними одиницями, забезпечує смислову єдність усього тексту.

Цілісність, або, як її ще іменують, когерентність. – смислова зв'язність на рівні змісту (Stepanova 2008), породжує зв'язність (когезію) тексту, яка забезпечує єдність тексту як цілого, тобто внутрішню цілісність. Як бачимо, поняття цілісності та зв'язності дуже схожі між собою, усе ж вони не є тотожними. Цілісність пояснюють, насамперед, як змістову зв'язність, так звану внутрішню спаяність, а зв'язність, зі свого боку, розглядають як формальний зв'язок елементів тексту, так звану, зовнішню спаяність (Zavhorodnia 2009).

Зв'язність, як правило, характеризується різними мовними засобами, які й установлюють певний зв'язок між одиницями тексту (Nussbaumer 1994). Специфічна організація мовних засобів реалізується різними способами вираження: словами, близькими за значенням, які виражають поняття простору та часу, повторами, різними номінаціями, вставними словами, сполучниками, частками, артиклями, частіше означеними тощо.

Спочатку проаналізуємо перший абзац вихідного тексту на зв'язність. *In the town square the queue had formed at five in the morning, while cocks were crowing far out in the rimed country and there were no fires. All about, among the ruined buildings, bits of mist had clung at first, but now with the new light of seven o'clock it was beginning to disperse. Down the road, in twos and threes, more people were gathering in for the day of marketing the day of festival*.

Як бачимо, головне та залежне речення зв'язані між собою таким словом із часовим позначенням, як *while*. У цьому ж реченні знаходимо сполучник *and*, що виражає логічну послідовність, зв'язуючи два речення. Наступне речення містить

такі слова з часовим значенням, які вказують на послідовність розвитку змісту: *all about, at first* та *now*, тут же фіксуємо сполучник протиставлення *but*, який логічно поєднує два висловлювання.

Третє речення абзацу вводиться таким мовним часовим механізмом, як *down the road*, і містить такий засіб зв'язку, як повтор. Тут маємо справу з повтором іменної лексики: *in for the day of marketing the day of festival*. У другому абзаці спостерігаємо повтор таких іменних одиниць, як *the small boy*, за допомогою яких поєднується перше та друге речення абзацу. Ужитий повтор допомагає читачеві утримувати у своїй пам'яті нитку розповіді. Другий абзац містить у собі слово з просторовим значенням *behind* та сполучники *and*, що забезпечують зв'язність всіх речень другого абзацу.

У тексті оригіналу можна натрапити на такі фрази, де є мовні механізми, які забезпечують просторовий зв'язок між реченнями: *the man behind him, the man ahead, the man behind, down the line, up ahead, beyond town*. З прикладів також видно, що вихідний текст багатий на вживання таких засобів зв'язку, як неозначені артиклі.

У нашому уривку оригіналу наявні номінації. Зокрема спочатку ми фіксуємо найменування *the small boy*, яке отримує наш герой відповідно до своєї статі та віку, згодом його називають стосовно до інших персонажів *boy* або *lad*, потім ми дізнаємося його власне ім'я *Tom*, і нарешті хлопця іменують *an appreciator of arts*, що виражає суб'єктивне ставлення до хлопця іншої дійової особи.

Ще один персонаж також отримує в ході розвитку тексту різні найменування. Знайомство з ним відбувається за допомогою номінації *the man ahead*, згодом він виступає як *the boy's defender* і в кінці постає його власне ім'я *Grigsby*. Як бачимо, різні персонажі отримують свої номінації відповідно до того, яку характеристику героя беруть за основу найменування.

Крім того, у вихідному уривку можна знайти ознаки зв'язності речень та їх частин за допомогою близьких за змістом слів. Наприклад, в одній частині речення маємо іменник *bits of mist*, в іншій частині фіксуємо його відповідник, виражений безособовим займенником *it*. За таким же принципом поєднуються речення, які містять такі змістовно близькі лексичні одиниці: *the brew – it – coffee – it*. Водночас останнє речення уривку оригіналу містить у собі частки, що передають логічні відносини між висловлюваними думками: *not many were buying, not many had the wealth*.

Звернімося до українських перекладів, аби з'ясувати ступінь вираження в них зв'язності текстів. Переклад Л. В. Коломієць характеризують лексичні одиниці, що вказують на часову відповідність: *тоді, ось тепер* і такими словами з просторовим значенням: *ніде, повсюди, позаду*, які трапляються в тексті два рази, та *попереду*, яке вжито в тексті тричі. Речення в перекладі Л. В. Коломієць поєднуються за допомогою сполучників *коли, й, та, і, й то...то, а, де* тощо. Серед часто вживаних сполучників *і* або *й*. Останнє речення уривка перекладу, здійсненого Л. В. Коломієць, пов'язується аж чотирма сполучниками: *Її запарили з якихось ягід, зібраних за містом, і продавали по пенні за філіжанку, щоб*

зігріти шлунок, та негусто було покупців, бо мало в кого вистачало на це грошей.

На відміну від тексту оригіналу, номінації в перекладі Л. В. Коломієць представлені ширше завдяки чітко вираженій синонімії іменника *хлопчик*. Наш герой *хлопчина* отримує впродовж історії такі звертання: *хлопче, хлопець, дитина, малий і, нарешті, Том*. Персонаж *Грізбі* іменується в тексті *чоловік, який стояв попереду*, та *захисник*. Зв'язок між окремими реченнями в перекладі Л. В. Коломієць представлений також займенниковою репрезентацією, яка тут є більш уживанішою, аніж у тексті оригіналу. До неї належать такі одиниці: *хлопчина – він; хлопчина – той; кава – її*.

Я. Д. Веприняк використовує такі часові засоби зв'язку у своєму перекладі: *тоді, тепер*. До просторових способів зв'язку він відносить такі прислівники, як *ніде, довкола, уздовж, попереду*, яке вжите в контексті три рази. Зв'язок між реченнями та їх частинами встановлений за допомогою сполучників *коли, та, то...то, а*. Найчастіше вживані – *але, і, та*.

На відміну від Л. В. Коломієць, Я. Д. Веприняк використовує під час перекладу повтори, що слугують не просто засобом зв'язку, а дієвим механізмом вираження експресії в тексті. Спочатку фіксуємо повтор іменників на міжфразовому рівні: *Хлопчисько стояв одразу за двома чоловіками... Хлопчисько притупцював на місці...* Трохи згодом спостерігаємо лексичний повтор, виражений числівниками, який відбувається на рівні одного й того ж речення: *мало хто купував – мало кому дозволяла кишеня*.

Номінації як вид зв'язку в перекладі Я. Д. Веприняка представлені такими повторними позначеннями: *хлопчисько, хлопче, хлопчик, хлопець, дитина, Том та один з чоловіків, які стояли попереду, захисник, Грізбі*. У цьому тексті перекладу представлені також повторні позначення об'єктів займенниками. Наприклад, *Том – він; кава – її, рука – її*. Серед цих видозмін наявний і такий приклад: *хто – кому*.

Перевіримо зв'язність як характеристику тексту на прикладі уривка, перекладеного А. І. Євсою. У перекладі наявні такі просторові одиниці зв'язку: *ніде, попереду, позад або позаду*. Як бачимо, слова з часовим значенням у перекладі А. І. Євси не використовуються. Серед сполучників, використаних для зв'язку речень, знаходимо *коли, а, і, але, та*.

Номінація в цьому перекладі представлена одним прикладом, на відміну від попередніх: *хлопець, хлопче, малий, знавець мистецтва, Том*. А от займенникова репрезентація в перекладі А. І. Євси, навпаки, представлена ширше. Наприклад, мовні засоби для поєднання окремих речень тексту використані так: *хлопець стояв у черзі... – він дивився; ...поклав руку хлопцеві на голову... – але той сердито скинув її. – ...він у такій ранній годині...; руку – її; кава – її – нею*.

Варто зазначити, що зв'язність тексту реалізується не одним з описаних вище мовних засобів зв'язку, а їх сукупністю. Мовні засоби, переплітаючись і взаємно доповнюючи один одного, створюють їх специфічну організацію в тексті.

Висновки

Питання про чітку класифікацію текстових категорій ще й досі відкрите. Все ж очевидним є факт, що основними психолінгвістичними характеристиками художнього тексту виступають цілісність та зв'язність. Отже, щоб художній текст був оформлений як усвідомлене, смислове та структурне утворення, необхідні чітко виражені психолінгвістичні характеристики тексту, а саме ознаки зв'язності та цілісності. При цьому обидві характеристики тексту нерозривно пов'язані між собою та доповнюють одна одну. Наявність лише однієї з цих категорій не засвідчує про доцільність того чи іншого художнього тексту.

Список літератури

References

1. Nussbaumer, A. (1994). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer
2. Zavhorodnia, L (2009). *Textoznavstvo [Text Studies]*. Cherkasy: Brama-Ukraina
3. Zimnyaya, I. (2001). *Lingvopsichologiya Rechevoy Deyatelnosti [Linguopsychology of Speech Activity]*. Voronezh: Modek.
4. Yakhibbaeva, L (2008). Kategorii tselnosti / tselostnosti i svyaznosti kak osnovnye priznaki teksta [Categories of Integrity and Coherence as the Basic Features of a Text]. *Lingvokulturologia*, 2, 209–214.
5. Leontyev, A. (2005). *Psikholingvisticheskie edynitsy i porozhdenie rechevogo vskazuvaniya [Psycholinguistic Units and Speech Utterance Production]*. Moscow: Editorial URSS.
6. Moskalskaya, O. (1981). *Grammatika Teksta [Text Grammar]*. Moscow: Vysshaya Shkola.
7. Novikov, A. (2003). Tekst i «kontrtekst»: dve storony protsessa ponimaniya. *Journal of Psycholinguistics*, 1, 64–76.
8. Sorokin, Yu. (1985). *Psikholingvisticheskie Aspekty Izucheniya Teksta [Psycholinguistic Aspects of Studying Text]*. Moscow: Nauka.
9. Stepanova, M. (2008). Kogeziya i kogerentnost v britanskom mediadiskurse. *Philologiya*, 333–335.

Sources

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

Маргарита Жуйкова

mzhujkova@ukr.net

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
Україна

СТРУКТУРА СЛОВНИКОВОЇ ДЕФІНІЦІЇ В АСПЕКТІ АНТРОПОЦЕНТРИЗМУ

Received April, 30, 2015; Revised May, 6, 2015; Accepted May, 9, 2015

Анотація. Людське мислення, яке має універсальну природу і не залежить від культурних, історичних, національних чи соціальних чинників, відбивається на всіх формах мовної діяльності. Будь-яка мова антропоцентрична за своєю суттю, оскільки породжена людською свідомістю і не може існувати поза нею. У пропонованій статті зроблено спробу дослідити, як проявляється антропоцентризм у такому специфічному виді текстів, як словникова дефініція. Розглянуто дефініції лексем, що позначають біологічні об'єкти, сприйняті людиною на індуктивно-емпіричному рівні (слон, вовк, лисиця, яблуко, груша, плід тощо). Особливість їх семантичної структури полягає в тому, що в ній міститься центральна зона (інтенціонал) з мінімальною кількістю ознак та велика периферія (імплікаціонал), куди входять необов'язкові, ймовірнісні ознаки, за своїм походженням переважно емпірично-перцептивні. Показано, що більшість дескриптивних ознак біологічних об'єктів (тварин, рослин, плодів), які вводяться в словникові тлумачення, вибрані саме з периферії концептуальних структур, а тому вони не мають обов'язкового характеру і не можуть служити для ідентифікації об'єкта, позначеного словом. Тим самим спростовується положення лексикографії, згідно з яким тлумачення слова має містити лише мінімум розрізнявальних ознак позамовного об'єкта. На прикладах вживання лексем «яблуко» та «apple» в художній літературі продемонстровано, які саме параметри цього плода виявляються релевантними для носіїв української та англійської мови. Важливо відзначити, що лексикографи-практики, формуючи дефініцію для лексеми «яблуко / apple», інтуїтивно відбивають в ній ті ознаки, які виявлені нами як релевантні на основі аналізу вживань цих слів. Це означає, що «наївні» дефініції справді корелюють із структурами свідомості і можуть розглядатися як відбиття когнітивної діяльності людини.

Ключові слова: антропоцентризм, словникова дефініція, ядро лексичного значення, периферія лексичного значення, дескриптивна ознака.

Marharyta Zhuykova. Structure of a Dictionary Definition in Terms of Anthropocentrism

Abstract. The human thinking, which has a universal nature and does not depend on cultural, historical, national or social factors, impact on all forms of human speech activity. Any language is anthropocentric in its nature due to the fact that it is generated by the human consciousness and cannot exist beyond it. In the proposed article the attempt is made to investigate how anthropocentrism manifests itself in such a specific kind of texts as dictionary definitions. The definitions of lexemes which denote biological objects perceived by humans on inductive and empirical level (elephant, wolf, fox, apple, pear, fruit, etc.) were studied. The specific feature of their semantic structure lies in the fact that it contains the central zone (intensional) with a minimum number of features, as well as the large periphery (implicational) which includes optional, probabilistic features, mainly empirical perceptual in their origin. It is shown that most descriptive features of biological objects (animals, plants, fruits) introduced into the dictionary definition are selected from the periphery of conceptual structures, and therefore they are optional

and cannot be used to identify the object denoted by the word. Thus the statement in lexicography according to which the definition of the word should only contain the minimum of distinguishing features of an extra-linguistic object is refuted. Providing the examples of the usage of lexemes яблуко and apple in fiction it was demonstrated what exactly parameters of this fruit prove to be relevant for native speakers of Ukrainian and English. It is important to note that practical lexicographers while creating the definition for the lexeme яблуко/ apple intuitively reflect in it precisely those features which we identified as relevant by analyzing the usage of these words. That means that definitions indeed correlate with the structures of consciousness and may be studied as the reflection of cognitive activity of a human.

Keywords: *anthropocentrism, dictionary definition, nucleus of lexical meaning, periphery of lexical meaning, descriptive feature.*

Жуйкова Маргарита. Структура словарной дефиниции в аспекте антропоцентризма

Аннотация. Человеческое сознание, имеющее универсальную природу и не зависящее от культурных, исторических, национальных или социальных факторов, отражается на всех формах языковой деятельности. Любой язык антропоцентричен по своей сути, так как порождается человеческим сознанием и не может существовать вне человека. В предлагаемой статье сделана попытка показать, как проявляется антропоцентризм в таком специфическом виде текстов, как словарная дефиниция. Рассмотрены дефиниции лексем, обозначающих биологические объекты, воспринимаемые на индуктивно-эмпирическом уровне (слон, вовк, лисица, яблуко, груша, плід и под.). Особенность их семантической структуры состоит в том, что в ней выделяется центральная зона (интенционал) с минимальным количеством признакою и обширная периферия (импликационал), куда входят необязательные, вероятностные признаки, по происхождению в основном эмпирически-перцептивные. Показано, что большинство дескриптивных признаков биологических объектов (животных, растений, плодов), которые вводятся в словарные толкования, выбраны из периферии концептуальных структур, а поэтому они не имеют обязательного характера и не могут служить для идентификации объекта, обозначенного словом. Тем самым опровергается положения лексикографии, согласно которому толкование слова должно содержать лишь минимум различительных признаков внеязыкового объекта. На примере употребления лексем «яблуко» и «apple» в художественной литературе показано, какие параметры этого плода оказываются релевантными для носителей украинского и английского языков. Важно отметить, что лексикографы-практики, строя дефиницию для лексемы «яблуко / apple», интуитивно отражают в ней те признаки, которые были выявлены нами как релевантные в ходе анализа употреблений этих слов. Это означает, что «наивные» дефиниции действительно коррелируют со структурами сознания и могут рассматриваться как отражение когнитивной деятельности человека.

Ключевые слова: *антропоцентризм, словарная дефиниция, ядро лексического значения, периферия лексического значения, дескриптивный признак.*

Одним з найважливіших завдань сучасної лінгвістики є виявлення та опис механізмів взаємодії мови та людського мислення, яке має універсальну природу і не залежить від культурних, історичних, національних чи соціальних чинників. Загальновизнаним фактом є існування спільних (універсальних) основ перцептивної та когнітивної діяльності всіх представників людського роду, що втілюється в свідомості у формі так званого «універсально-предметного коду» (термін М. Жинкіна (1958)). На численному мовному матеріалі показано, що будь-яка мова антропоцентрична за своєю суттю, оскільки породжена людською свідомістю і не може існувати

поза нею. Антропоцентризм мови дослідники вбачають передусім у пріоритетній номінації тих об'єктів, якостей, відношень, дій та станів, які є релевантними для соціуму та окремої людини, а також у формуванні та кодуванні прагматичних (емоційних, експресивних, оцінних) змістів, джерелом яких є людина як носій колективної свідомості та член лінгвокультурної спільноти. Проте очевидно, що антропоцентризм має пронизувати як мовленнєву діяльність людини у всіх її проявах, так і глобальну структуру будь-якої мови у всіх її підсистемах. Ми вже мали нагоду обговорювати питання про незалежний антропоорієнтований «конструкт», наявний у семантичній структурі деяких предикатів, який не усвідомлюється не лише носіями мови, а й почасти її дослідниками (Zhuukova 2005). Звернімося до питання про те, як антропоцентризм проявляє себе у змісті та структурі дефініцій тлумачних словників. Дефініції, чи експлікації лексичного значення, є стовідсотковим продуктом людської свідомості і тому можуть стати цікавим об'єктом психолінгвістичного дослідження.

Питання про те, що слід розуміти під лексичним значенням слова, обговорюється лінгвістами протягом значного часу. Всі дослідники сходяться на тому, що це інформація про позамовний світ, «прив'язана» до мовного знака. Див. визначення В. Гака: «Лексичне значення – зміст слова, який відбиває у свідомості і закріплює в ній уявлення про предмет, властивість, процес, явище і т. ін.». Обговорюючи співвідношення поняття та лексичного значення, В. Гак категорично зазначає, що останнє «включає лише розрізнявальні ознаки об'єктів» (Gak 1998:262). Проте досі в лінгвістів нема задовільної відповіді на питання, що слід вважати «розрізнявальними ознаками», яким способом їх виокремлювати серед масиву численних ознак поняття (концепту) і хто, зрештою, може вирішити, чи в лексичне значення не потрапити часом якісь зайві «нерозрізнявальні ознаки». Той факт, що вимога, яку висуває В. Гак до лексичного значення, в лексикографічній практиці не може бути реалізована, чітко демонструють дефініції тої ж самої лексеми у різних тлумачних словниках тої ж самої мови (не беремо до уваги, очевидно, ті прикрі випадки, коли укладачі словників просто переписували чи калькували зміст статей з інших словників, не утруднюючи себе справді тяжкою інтелектуальною працею). З активним розвитком когнітивної лінгвістики увага дослідників перемістилась на концептуальні структури, і тому проблеми, пов'язані з осмисленням лексичного значення як явища (теоретичний аспект) та його формулюванням (практичний аспект) ніби відійшли на задній план, проте не стали менш важливими.

Зупинимося лише на одному питанні, які входять у коло нез'ясованих і потребує розгляду. Йдеться про структурування лексичного значення у лексем, які називають конкретні об'єкти живого світу. Свого часу російський дослідник М. Нікітін, окреслюючи у праці «Основи лінгвістичної теорії значення» труднощі експлікації лексичного значення у частини конкретної іменної лексики, доволі точно і влучно описав причини таких труднощів (Nikitin 1988). На жаль, його ідеї не отримали достойного продовження у лінгвістичних розвідках з питань лексичної семантики і лексикографії. На

нашу думку, висловлені автором спостереження мають важливе значення для розуміння специфіки сприйняття світу та кодування людиною позамовних явищ. Передусім слід відзначити, що М. Нікітін поділяє погляди своїх попередників (К. Льюїс, Р. Карнап, Й. Стернін) щодо «нерівноцінності» видів понятійної інформації, яка відбивається у лексичному значенні слова, наявність в ній центральної та периферійної зон. Цей поділ відповідає польовій організації змістових компонентів у структурі концепту. Центральну зону лексичного значення, чи його інтенціонал, засновану на базових, невід'ємних ознаках концепту, оточує периферійна зона, імплікаціонал, що містить значно більше семантичних ознак. Природа останніх емпірична, ймовірнісна, стохастична, безпосередньо пов'язана з чуттєвим досвідом людини. Особливо це стосується лексики, яка відображає концепти, що сформовані завдяки безпосередньому перцептивному сприйняттю і базуються на індуктивно-емпіричному узагальненні.

Будь-якій ознаці периферійної зони лексичного значення таких слів (стохастизмів, як їх називає М. Нікітін) притаманна певна міра ймовірності, з якою ознака може виявитися у семантичній структурі. М. Нікітін зазначає, що в семантиці стохастизмів нема «жорсткої границі між інтенціональними та імплікаціональними ознаками. В інтенціоналі чітко визначаються лише родові ознаки (гіперсема), тоді як видові, диференційні ознаки (гіпосема) не можна встановити з певністю» (Nikitin 1988:64). Як приклад автор наводить словникову дефініцію слова *слон* із словника В. Даля: «известное огромностью своею животное жарких стран», де ознаки «розмір» та «місце поширення», очевидно, не мають статусу необхідних і не вичерпують змісту лексичного значення, їхнє місце швидше серед периферійних ознак, а не в ядрі. Тим більше очевидно, що вони, і тільки вони, не можуть вважатися «розрізнявальними ознаками» лексеми *слон*. Це підтверджується даними інших словників, які, як правило, вказують у дефініціях інші зовнішні ознаки слона. Пор. визначення лексеми *słoń* у словнику польської мови: “zwierzę z rodziny o tej samej nazwie (Elephantidae), z rzędu trąbowców, największy roślinożerny ssak lądowy o masywnej budowie ciała, pokrytego bezwłosą, pomarszczoną skórą, o słupowatych nogach, głowie z długą chwytną trąbą, będącą narządem powonienia i z 2 potężnymi siekaczami w szczęce górnej, rosnącymi przez całe życie, zwanymi potocznie kłami (dostarczającymi tzw. kości słoniowej); do dziś utrzymały się 2 gatunki: słoń afrykański i słoń indyjski” (SJP). Крім енциклопедичної інформації про те, що до нашого часу дожили два види: індійські та африканські слони, дефініція містить вказівки на а) масивну будову тіла, б) зморщену шкіру, що не має волосяного покриву, 3) товсті ноги, г) довгий хобот, г) два ікла. До того ж користувачам повідомляється, що ікла, розташовані у верхній щелепі, ростуть у слонів протягом усього життя і служать джерелом так званої слонової кістки. Отже, питання про те, яке з двох визначень краще: лаконічне зі словника В. Даля чи розлоге із словника польської мови, виглядає взагалі погано поставленим, бо це проблема не лінгвістики, а вподобань і смаків.

Серед об'єктивних труднощів, які ускладнюють опис конкретних лексем – назв об'єктів живої природи, слід назвати прийнятій багатьма лексикографами принцип редуціонізму, тобто мінімізації дескриптивних ознак. Його застосування призводить до того, що в дефініцію потрапляють надто узагальнені параметри, які не дозволяють ідентифікувати лексему за поданим тлумаченням. Наприклад, лексема *каштан* тлумачиться в найбільшому словнику російської мови як “дерево сем[ейства] буковых // Плод этого дерева светло-коричневой окраски” (SSRLJ:897). З іншого боку, намагання подати в дефініції різноманітні дані про сигніфікат насичує лексикографічне джерело зайвою інформацією енциклопедичного типу і випадковими дескриптивними параметрами.

Деякі лексикографи, усвідомлюючи необхідність введення в дефініцію біологічних об'єктів таких ядерних ознак, які мали би ідентифікаційну силу, охоче спираються на біологічну таксономію Карла Ліннея і подають у тлумаченні латинську назву рослини чи тварини. Наприклад, сучасний польський словник тлумачить назву дерева *śliwa* таким чином: “*Prunus*, drzewo lub krzew z rodziny różowatych, o jadalnych owocach; uprawiane w wielu odmianach, głównie w strefie klimatu umiarkowanego” (SJP). Після цього залишається тільки сказати, що *сливка* (*śliwka*) – це плід сливи (‘owoc śliwy’). Очевидно, це не розв’язує проблему експлікації семантики слова, однак служить дуже добрим індикатором труднощів, які постають при спробах незалежного лексикографічного тлумачення лексем на позначення фруктів чи тварин.

Приймаючи факт неможливості з певністю виокремити ядерні ознаки у слів-стохастизмів, можна ставити питання про набір компонентів, які складають периферію їх лексичного значення. Як зауважує М. Нікітін, «інформація про денотат, яку слово несе в тексті, складається з двох частин: обов’язкових інтенціональних ознак і певної кількості імплікаціональних ознак, які актуалізуються контекстом» (Nikitin 1988:61). Якщо проаналізувати достатньо велику кількість контекстів, можна не тільки виявити набір периферійних ознак, а й встановити їх ієрархію, вибудувати певну частоту, з якою вони з’являються в мовленні.

Продемонструємо це на прикладі української лексеми *яблуко* та її англійського відповідника *apple*, які позначають прототиповий для європейської культури фрукт. Дефініції, подані у словниках, як правило, обмежуються мінімальною чи незначною кількістю ознак, наприклад: «Яблуко. Плід яблуні (переважно кулястої форми)» (SUM 11:619). «Apple. A round fruit with shiny red or green skin and firm white flesh» (OALDCE 1:37).

Периферійні ознаки лексичного значення (вони ж є концептуальними ознаками) можна виявити різними способами, зокрема, в ході асоціативного експерименту. Ми звернулися до іншого прийому дослідження й обстежили контексти, в яких вживаються слова *яблуко* та *apple*. Джерелом англійського матеріалу стали тексти художньої літератури, вибрані з Corpus of Contemporary American English, а українські контексти добирались із нашої власної електронної бібліотеки творів української літератури (XIX-XXI ст.).

Досліджуючи таким чином семантику лексеми, ми спираємося на явище семантичного узгодження. Воно полягає у наявності у двох слів, що утворюють семантично правильну синтагму, принаймні одної спільної (інтегральної) семи. З виявлених контекстів (загальною кількістю коло 1600) було виділено більш ніж 50 ознак відповідного концепту, які можна вважати семантичними ознаками периферійної зони лексичного значення.

Периферійні ознаки лексеми *яблуко* / *apple* виявились достатньо добре прописаними у контекстах обох мов. Ми об'єднали їх у дві великі групи:

– «фізичні властивості яблука, яблуко як біологічний об'єкт» (колір шкірки, запах, міра досягності, час досягання, смак, розмір, форма, наявність насіння, соковитість, дозрівання на дереві, здатність падати з дерева, гнити, пошкоджуватися хробаками та інші);

– «яблука і люди» (використання яблук в їжу в сирому вигляді, а також частування когось чи дарування; збирання яблук; приналежність яблук певній особі, охорона яблук, їх крадіжка, купівля; зберігання яблук; наявність сортів, що їх вивели люди; дії з яблуками, спрямовані на їхнє збереження на довший час; використання в кулінарії, цінність яблук як харчового продукту тощо).

Певна повторювальність цих ознак може служити підставою для включення їх до ближчої периферії лексичного значення. Очевидно, що саме вони мають високу релевантність для носіїв мови і виділяються серед масиву інших перцептивних та абстрактних ознак.

Крім того, з контекстів можна виокремити велику групу ознак, які утворюють маргінальну зону лексичного значення, оскільки характеризують яблука не як плід яблуні, а яблука як фізичний об'єкт, який може бути переміщений у просторі, покладений у якийсь контейнер, схований, видалений із людської сфери (викинутий як непотріб), нагрітий, розрізаний і тощо; об'єкт, який має вагу і падає донизу; який людина може сприймати різними органами відчуттів тощо. Зрозуміло, що такі ознаки не є диференційними для яблука.

Окрему групу контекстів склали такі, в яких чітко виявляється культурна роль яблук у певних традиціях (наприклад, в українських текстах – згадки про свячення яблук на Спаса, старий звичай класти яблука в домовину; в українських та англійських – відсилка до прецедентних текстів, зокрема до біблійного переказу про Єву, яка зірвала заборонене яблуко, тільки в англійських – відсилка до легенди про Вільгельма Телля, який змушений був стріляти в яблуко, що лежало на голові його сина). Їх кількість у загальному масиві незначна.

Зіставляючи концептуальні ознаки, виведені із контекстів, із словниковими дефініціями, отримаємо цікаву картину. Лише одна ознака, яка належить до групи «яблука і люди», потрапляє до словників, і це ознака «їстівне». Інколи вона може бути прописана у центральній зоні тлумачення (“a round, firm, fleshy, *edible* fruit with a green, yellow, or red skin and small seeds”), однак частіше вводиться латентно, через вказівку на те, що яблуко – це плід (*плід* визначається як ‘соковита їстівна частина деяких рослин’). Решта ознак з тих, які зазвичай подаються у дефініціях, стосуються фізичних та біологічних

властивостей яблук (соковитість, колір шкірки та м'якуша, куляста форма, наявність насіння та деякі інші), наприклад, "...the fruit of this tree, having red, yellow, or green skin and crisp whitish flesh" (CED). Вельми важливим нам уявляється і той факт, що лексикографи-практики, формуючи дефініцію для лексеми *яблуко* / *apple*, інтуїтивно відбивають в ній саме ті ознаки, які виявлені нами як релевантні на основі аналізу вживань цього слова в художніх текстах. Це означає, що «наївні» дефініції справді корелюють із структурами свідомості і можуть розцінюватися як відбиття когнітивної діяльності людини (звичайно, це не стосується тих словників, де словникові статті наповнено енциклопедичною інформацією про об'єкт).

Постає питання, які з дескриптивних ознак лексеми *яблуко* можуть претендувати на роль диференційних і служити для вирізнення цього об'єкта із класу фруктів. Порівнявши їх з словниковими ознаками, скажімо, лексем *слива* чи *груша*, ми знайдемо несуттєві відмінності, які стосуються кольору та форми плодів, а також форми кісточки, пор.: *pear* – "a yellow or green fruit that is narrow at the top and wide at the bottom" (OALDCE), *plum* – "a soft round fruit with smooth red or purple skin, sweet flesh a large flat seed inside" (OALDCE). Виходить, що більшість ознак можна сприймати як інтегративні (і яблуко, і груша – жовтого чи зеленого кольору, і яблуко, і слива – круглої форми, у всіх плодів – соковитий м'якуш), а не як диференційні. Власне, йдеться про емпірично-перцептивні ознаки, які виокремлені із цілісно сприйнятого об'єкта (яблука, груші чи сливи) і вербалізовані ізольовано від цілісного сприйняття. Щоб створити «концептуальний портрет» фруктів, потрібно включити в нього таку інформацію, яка в принципі не вербалізується (дані про смак, вагу, типовий розмір відносно руки людини, про тактильні відчуття від шкірки чи м'якуша тощо). Вербалізовані ознаки, які потрапляють у словники, є блідим відображенням наочно-чуттєвого образу, а тому, як справедливо зауважив М. Нікітін, дефініція не може досягнути своєї мети – ідентифікувати позамовний об'єкт.

Отже, тлумачення лексем на позначення біологічних об'єктів, а також великої групи іншої стохастичної лексики наштовхується на значні труднощі, природа яких криється в особливостях людського мислення та сприйняття явищ світу. Лексикографічна практика, яка спрямована на пошуки дескриптивних ознак, призначених для ідентифікації об'єктів і явищ, відбиває пізнавальну діяльність людини, якій притаманні загальні процедури ідентифікації, порівняння, узагальнення, структурування та ін. На жаль чи на щастя, словникова дефініція як продукт діяльності людини, хоча і є результатом її «тренованої інтроспекції», не може вийти за ті межі, які ставить антропоцентризм.

Список літератури

References

1. Gak, V. (1998). *Leksicheskoje Znachenije [The Lexical Meaning]*. In: Bol'shoj Lingvisticheskij Slovar'. Moscow, 262–265.
2. Nikitin, M. (1988). *Osnovy Lingvisticheskoy Teorii Znachenija [Fundamentals of the Theory of Linguistic Meaning]*. Moscow: Vysshaya Shkola.

3. Zhinkin, N. (1958). *Mekhanizmy Rechi [Mechanisms of Speech]*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences.
4. Zhuykova, M. (2005). Objectivity in the description and analysis of cultural phenomena: Some thoughts. *Forum of Anthropology and Culture*, 2, 117–121.

Sources

1. CED – *The Collins English Dictionary*. Retrieved from <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>.
2. OALDCE – Hornby, A. S. (1982). *The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Vol. 1–2. Moscow.
3. SJP – *Słownik Języka Polskiego*. Retrieved from <http://sjp.pwn.pl/>.
4. SSRLJ (1950–1967) – *Slovar' Sovremennogo Russkogo Literaturnogo Yazyka*. Moscow-Leningrad: Academy of Sciences of USSR.
5. SUM (1970–1980). *Slovnyk Ukraïnskoiï Movy*, Kyiv: Academy of Sciences of Ukraine.

Александр Лесин

am1709@mail.ru

Наталья Фомина

pslfom@mail.ru

Рязанский государственный университет имени Сергея Есенина, Россия

СВЯЗИ МЕЖДУ ЖИЗНЕННЫМИ ЦЕННОСТЯМИ, ОСОБЕННОСТЯМИ АКТИВНОСТИ И КАРЬЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Received March, 12, 2015; Revised March, 26, 2015; Accepted April, 25, 2015

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению жизненных ценностей современной молодежи, которые составляют основу направленности и определяют вектор развития личности. Авторы, указывая на высокие требования современного общества к личности, ее компетентности в различных сферах жизни, подчеркивают необходимость пристального внимания к изучению ее ценностно-смысловой сферы как одной из основных составляющих направленности личности и активности, определяющей человека как субъекта жизнедеятельности. Раскрывают различные виды ценностей: терминальные и инструментальные, абстрактные и конкретные, внешние и внутренние. Обращают особое внимание на важность формирования личности студентов как наиболее социально активной группы молодого поколения и возможность диагностики особенностей языковой личности на основании анализа речи, тесно связанной с мышлением и представляющей собой процесс использования языка для передачи и понимания определенного смысла. На основе результатов исследования с использованием различных методик, в том числе анализа продуктов речевой деятельности, формулируют выводы о наличии и доминировании у студентов различных групп ценностей. Раскрывают связи общего количества ценностей, а также терминальных и инструментальных, абстрактных и конкретных, внешних и внутренних ценностей студентов с особенностями их инициативности, характеризующей такую интегральную переменную личности, как активность, и направленностью карьерных ориентаций. Демонстрируют возможности речевой диагностики ценностной сферы личности. Делают вывод о необходимости гармонизации ценностной сферы студентов с целью их успешной самореализации в жизни, в том числе в карьере. Знание и учет выявленных авторами и представленных в статье связей между ними поможет психологам и педагогам в осуществлении эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса их профессиональной подготовки в вузе, важнейшей составляющей которой является развитие личности будущих специалистов, а также самим студентам в процессе самопознания, саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

Ключевые слова: *личность, направленность, терминальные, инструментальные, абстрактные, конкретные, внешние, внутренние ценности, направленность карьерных ориентаций, активность, инициативность, студенты, речевая деятельность, связи.*

Lesin, Aleksander, Fomina, Natalya. Relationships Between Life Values, Peculiarities of Students' Activity and Career Orientation

Abstract. This article deals with modern young people's life values which constitute the basis of orientation and determine the vector of personality development. The authors, emphasizing high demands placed on individuals and their expertise in various areas of life by modern society, underline the necessity to thoroughly investigate the value-sense sphere as one of

the main components of personality orientation and activity which determines a man as the subject of life. Different groups of values are revealed: terminal and instrumental, abstract and concrete, external and internal. Special consideration is given to the importance of forming students' personality as the most socially active group of the young generation and to the possibility for diagnosing peculiarities of speech personality on the basis of analyzing speech that is closely connected with thinking and that represents the process of using the language for conveying and comprehending certain sense. Based on the results of the research conducted with the use of various methodologies, including analysis of speech activity products, it is concluded that students have different groups of values that are dominating. Relationships are revealed between general number of values, as well as terminal and instrumental, abstract and concrete, external and internal students' values and between peculiarities of initiative, that characterize such an integral aspect of personality as activity, and career orientation. Possibilities of speech diagnosis of personality value system are demonstrated. Conclusions are drawn about the necessity of harmonizing students' value sphere with the view of successfully realizing their potential in career and personal life. Knowing and taking into account relationships between them, which are revealed and presented in the article, can help psychologists and teachers maintain effective psychological-pedagogical process of their professional training at the university, the essential component of which is developing personality of future experts, and also can help students themselves on their way to self-actualization, self-development, self-improvement and self-fulfillment.

Keywords: *personality, orientation, terminal, instrumental, abstract, concrete, external, internal values, career orientation, activity, initiative, students, speech activity, relationships.*

Лесін Олександр, Фоміна Наталія. Зв'язки між життєвими цінностями, особливостями активності й кар'єрної спрямованості студентів

Анотація. Стаття присвячена розгляду життєвих цінностей сучасної молоді, які складають основу спрямованості і визначають вектор розвитку особистості. Автори, вказуючи на високі вимоги сучасного суспільства до особистості, її компетентності в різних сферах життя, підкреслюють необхідність пильної уваги до вивчення її ціннісно-сміслової сфери як однієї з основних складових спрямованості особистості та активності, визначальною людини як суб'єкта життєдіяльності. Розкривають різні види цінностей: термінальні та інструментальні, абстрактні і конкретні, зовнішні і внутрішні. Звертають особливу увагу на важливість формування особистості студентів як найбільш соціально активної групи молодого покоління і можливість діагностики особливостей мовної особистості на підставі аналізу мови, тісно пов'язаної з мисленням і представляє собою процес використання мови для передачі і розуміння певного сенсу. На основі результатів дослідження з використанням різних методик, у тому числі аналізу продуктів мовленнєвої діяльності, формулюють висновки про наявність і домінування у студентів різних груп цінностей. Розкривають зв'язку загальної кількості цінностей, а також термінальних та інструментальних, абстрактних і конкретних, зовнішніх і внутрішніх цінностей студентів з особливостями їх ініціативності, що характеризує таку інтегральну змінну особистості, як активність, і спрямованість кар'єрних орієнтацій. Демонструють можливості мовної діагностики ціннісної сфери особистості. Роблять висновок про необхідність гармонізації ціннісної сфери студентів з метою їх успішної самореалізації в житті, в тому числі в кар'єрі. Знання та облік виявлених авторами і представлених в статті зв'язків між ними допоможе психологам і педагогам у здійсненні ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу їх професійної підготовки у вузі, найважливішою складовою якої є розвиток особистості майбутніх фахівців, а також самим студентам в процесі самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації.

Ключові слова: *особистість, спрямованість, термінальні, інструментальні, абстрактні, конкретні, зовнішні, внутрішні цінності, спрямованість кар'єрних орієнтацій, активність, ініціативність, студенти, мовна діяльність, зв'язки.*

Введение

Необходимость изучения личности человека обуславливается постоянными изменениями в социуме, в котором она формируется и который представляет собой динамично развивающийся организм, предъявляющий своим членам новые требования для успешной жизнедеятельности и самореализации в нем.

Личность, как известно, представляет сложную разноуровневую систему. Согласно современному системному подходу к изучению личности на основе «наиболее общих оснований индивидуальности человека» (В. Д. Небылицын, 1976), выделяют интегральные переменные – активность, саморегуляцию и направленность, вокруг которых формируются кластеры различных личностных единиц и которые представляют целостную личность (А. И. Крупнов (1988)). Активность выражается на психофизиологическом уровне в активности и реактивности, а на характерологическом – в любознательности, изобретательности, инициативности и т.д. При этом инициативность можно рассматривать как полимодальное свойство личности, которое «обеспечивает процесс инициации и его завершение, характеризуется побуждением к новому, к опережению наличной стимуляции» (Крупнов 2008) и является одним из ключевых свойств в составе личностной компетентности современных людей.

Направленность – это системообразующий стержень личности, формирующийся под действием социальных факторов и представляющий собой все жизненные устремления человека и проявляющийся в мировоззрении, целях, мотивах, интересах, мечтах, убеждениях и пр. (Fomina 2002). Одним из основных компонентов направленности являются жизненные ценности, на основе которых человек формирует мнение об окружающих людях, создает план самореализации, определяет круг свойств, которыми хочет обладать, образует жизненные целевые ориентиры. В ценностной сфере личности выделяют ценности-цели, или терминальные ценности, – приоритетные достижимые или недостижимые маяки, устремляющие активность личности, определяя ее деятельность, и ценности-средства, или инструментальные ценности, которые, соотносясь с определенными личностными свойствами, выступают в качестве морально разрешенного набора инструментов, необходимых для их достижения. Среди инструментальных ценностей различают этические ценности (ответственность, высокие запросы и пр.), ценности общения (жизнерадостность, честность и пр.), ценности дела (аккуратность, исполнительность и пр.), индивидуалистические (рационализм, независимость и др.), конформистские (воспитанность, самоконтроль и др.) и альтруистичные (терпимость, чуткость и др.) ценности. Кроме того, говорят о конкретных и абстрактных ценностях, которые соотносятся с особенностями мышления (Leontyev 1992): конкретным способом мышления, основанном на классификации и обобщении осязаемых предметов, или абстрактным уровнем мышления, позволяющим оперировать человеку ценностями, которые не представлены в предметном мире. Также в общей структуре ценностей выделяют внешние ценности, связанные с видимым достатком, успешностью,

рассчитанные на положительную оценку их окружающими людьми, служащие способами маркировки достижений или значимости человека в глазах окружающих, и внутренние – ценности саморазвития, личностного роста, духовного обогащения (Motkov 2005), важные для человека в силу своей индивидуальности и направленные на общество с целью не продемонстрировать свое превосходство, а быть ему полезным. У зрелой гармоничной личности должны быть представлены все вышеперечисленные группы ценностей. Проведенные нами ранее исследования показывают, что существенный перевес каких-то одних ценностей может приводить к дисбалансу в структуре личности, который может вызывать определенные нарушения, в том числе приводить к излишним внутриличностным конфликтам, что неблагоприятно сказывается на формировании личностных компетенций современного человека (Lesin, Fomina 2014).

Направленность, в том числе ценностно-смысловая сфера личности, активно формируется в юношеском возрасте. Наиболее социально активной группой молодых людей являются студенты, которые занимаются интенсивной учебной и различными видами общественной деятельности и у которых в процессе подготовки в вузе формируются социо- или эгоцентрическая направленность личности, определенные смысло-жизненные ориентации, в том числе связанные с будущей профессиональной деятельностью и карьерой (например, направленность на менеджмент, т.е. управление персоналом, проектами, бизнес-процессами или на служение – воплощение в работе своих ценностей, идеалов и др.), жизненные перспективы, профессиональные и личностные компетенции, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

Личность формируется и проявляется в различных видах деятельности. Специфическим видом деятельности человека является речь, тесно связанная с мышлением и представляющая собой процесс использования языка для передачи и понимания определенного смысла. В связи с этим говорят о языковой личности, т.е. личности, выраженной в языке и через язык, и, следовательно, возможности диагностики различных психологических свойств на основании анализа продуктов речевой деятельности, которые различаются не только степенью нормативности, точности, глубины отражения окружающей действительности, связности, усложненности, но и отражают особенности эмоциональной, регулятивной, динамической, мотивационной, мотивационно-смысловой сфер личности человека (Fomina 2002).

Методы исследования

В основу исследования были положены системный подход к исследованию личности и речи, предполагающий рассмотрение их в единстве и взаимосвязях составляющих, и компетентностный подход к профессиональному образованию в высшей школе, обусловленный требованиями современных реалий и связанный с формированием в вузе конкуренто-

способной личности, которая обладает определенным набором общекультурных и профессиональных личностных компетенций.

Для изучения инициативности студентов был использован бланковый тест «Инициативность» А. И. Крупнова, для диагностики значимости отдельных ценностей – методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, для анализа ценностных ориентаций в карьере – методика «Якоря карьеры» Э. Шейна (перевод и адаптация В. А. Чикера, В. вЭ. Винокуровой) (Karelin 2007), для выявления терминальных и инструментальных, конкретных и абстрактных, внешних и внутренних ценностей – анализ толкования словосочетания «жизненные ценности» и высказываний на тему «Смысл жизни», ассоциативный эксперимент и метод незаконченных предложений.

Процедура исследования

Исследование проводилось на базе Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (Россия). В нем принял участие 31 студент различных факультетов в возрасте 17–21 лет (среди которых было 82 % девушек и 18 % юношей).

У студентов были определены содержательно-смысловые (целевые, мотивационные, когнитивные, продуктивные) и инструментально-стилевые (динамические, эмоциональные, регулятивные, рефлексивно-оценочные) составляющие инициативности; ценностные ориентации в карьере; а также значимость инструментальных и терминальных ценностей и частота использования различных видов ценностей в их речевой продукции.

Обсуждение результатов

В данной статье представлены выявленные нами корреляции между различными группами ценностей, их значимостью, направленностью карьеры и особенностями инициативности у студентов.

Анализ связей показал, что количество значимых ценностей зависит от энергичности инициативности, т.е. стремления и готовности студентов проявлять данное свойство, и их определенной профессиональной направленности (см. табл. 1).

Таблица 1

Связи между количеством ценностей, карьерной направленностью и частотой проявления инициативности

	Карьерная направленность на менеджмент	Энергичность инициативности
Количество ценностей	0,530**	0,364*

***Корреляция значима на уровне 0.01 (2-х сторонняя)*

**Корреляция значима на уровне 0.05 (2-х сторонняя)*

Ценностей в направленности личности студентов больше, чем выше их внутренняя готовность проявлять активность и чем больше они ориентированы в профессиональных планах на менеджмент. В связи с этим

можно предположить, что обширная система ценностей способствует развитию внутренней активности, инициативности человека, и наоборот. Кроме того, развитию и обогащению ценностной сферы инициативных студентов способствует наличие у них четкого представления о будущей профессиональной деятельности в качестве менеджеров и направленность на нее. В их высказываниях чаще, чем у других, встречались общечеловеческие ценности.

Как видно из таблицы 2, конкретные и абстрактные ценности по-разному связаны с карьерной направленностью на служение, ценностью свободы, эгоцентричностью и экстернальностью инициативности.

Таблица 2

Связи абстрактных и конкретных ценностей с карьерной направленностью, составляющими инициативности и ценностью «свобода»

	Ценность «свобода»	Карьерная направленность на служение	Эгоцентричность инициативности	Экстернальность инициативности
Конкретные ценности	-0,459**	-0,399*		0,445*
Абстрактные ценности	0,440*	0,402*	-0,369*	-0,439*

***Корреляция значима на уровне 0.01 (2-х сторонняя)*

**Корреляция значима на уровне 0.05 (2-х сторонняя)*

Конкретных, чаще всего материальных, ценностей, которые, на наш взгляд, не способствуют личностному развитию, у студентов больше, чем выше внешняя, экстернальная регуляция инициативности и ниже ценность свободы и карьерная направленность на служение. Неспособность многих студентов в полной мере свободно и самостоятельно управлять своей жизнью, активностью в различных сферах, ориентироваться и опираться на себя, свой внутренний личностный потенциал, привычка подстраиваться под реалии и ценности окружающего мира и надеяться на внешние силы, обстоятельства и т.д. приводят к тому, что более важными, понятными и «близкими» им представляются материальные ценности, которые культивируются современным обществом, формируют предельно конкретную картину мира и отражаются на направленности профессиональной деятельности.

В то же время важнейших абстрактных ценностей, способствующих формированию более целостной и развитой личности (Lesin, Fomina 2014), наоборот, больше при повышении ценности свободы, направленности карьеры на служение, для которой характерно убеждение в том, что наиболее важным в работе является наличие твердых ценностных убеждений и соответствующей личностной компетентности, чем просто наличие профессиональных навыков, снижении внешней регуляции и эгоцентрических мотивов в процессе проявления инициативности.

По нашему мнению, важна связь абстрактных и конкретных ценностей студентов с ценностью для них свободы. Доминирование конкретных ценностей ограничивает мироощущение человека, его образ мира сферой предметных вещей, в то время как абстрактные ценности, и прежде всего свобода, напротив, расширяют границы восприятия мира. В связи с этим ценность «свобода», вероятно, может служить определенным маркером, отличающим людей с превалирующими абстрактными ценностями.

Также нами выявлены связи терминальных и инструментальных ценностей с различными характеристиками личности (см. табл. 3).

Таблица 3

Связи терминальных и инструментальных ценностей с типом регуляции инициативности и отдельными ценностями

	Экстернальность инициативности	Ценность «интересная работа»	Ценность «ответственность»
Терминальные ценности	0,397*	-0,370*	-0,385*
Инструментальные ценности	-0,385*		0,377*

*Корреляция значима на уровне 0.05 (2-х сторонняя)

Так, обнаружено, что терминальные ценности-цели (работа, материально обеспеченная жизнь, любовь, дружба, здоровье, семья, общественное признание и пр.) студентов увеличиваются при повышении экстернальной регуляции инициативности. Они, ожидая и желая многого, в том числе интересной работы, не знают, как этого достичь, и уповают лишь на внешние факторы и везение, недооценивая роль собственных усилий, несмотря на понимание важности ответственности. Чрезмерное развитие значимости терминальных ценностей при несформированности инструментальных может приводить к формированию пассивного стиля регуляции в силу возрастающего внутриличностного конфликта между значимыми и осуществленными ценностями (Lesin, Fomina 2014).

Развитию инструментальных ценностей (аккуратности, воспитанности, жизнерадостности, независимости, самоконтроля, твердой воли, честности, ответственности и пр.), которые на самом деле являются свойствами личности, способствуют вера в собственные силы, успешность самореализации, ценности интересной работы и ответственности, а неуверенность в себе, способности изменить ситуацию и жизнь в целом нивелирует ценность универсальных инструментов, необходимых для формирования устойчивой ценностной сферы личности.

При этом было отмечено, что у студентов, считающих наиболее важными для себя интересную работу и ответственность, общий уровень значимости инструментальных ценностей выше, чем терминальных. Возможно, это связано с тем, что человек, осознающий важность всестороннего развития своей личности и инструментальных свойств, в том числе для успешной

деятельности на профессиональном поприще, в полной мере ответственен за свои действия, слова и не боится трудностей. В связи с этим можно предположить, что ценности «интересная работа» и «ответственность» могут выступать определенным маркером для определения людей с приоритетом инструментальных ценностей над терминальными.

И, наконец, были обнаружены связи между отдельными ценностями и группами ценностей внешних (материальное благополучие, известность, внешность, социальное положение, роскошная жизнь) и внутренних (саморазвитие, уважение, помощь, творчество, любовь к природе) ценностей (см. табл. 4).

Студенты с более выраженными внутренними инструментальными (воспитанностью, жизнерадостностью, честностью, терпимостью, чуткостью и пр.) и терминальными (саморазвитием, познанием, творчеством, любовью к природе, дружбой и пр.) ценностями менее озабочены атрибутами материальной жизни и более направлены на общение, чем на дело; менее эгоистичны, имеют теплые отношения с другими людьми, оказывают им альтруистическую помощь; считают более важной для себя честность, которая формирует ответственность за свои действия, увеличивает значимость собственного внутреннего «Я», обуславливает более бережное отношение к внутренним ценностям и обеспечивает возможность личностного развития, чем рациональность; свои жизненные цели и устремления связывают в большей мере с гармонизацией социального фона вокруг себя, развитием творческих способностей, творческого потенциала, а значит, уделяют больше внимания саморазвитию, самосовершенствованию, формированию зрелой и гармонично развитой личности.

Таблица 4

Связи внутренних и внешних ценностей с другими ценностями

	Ценност и общения	Ценност и дела	Альтруистически е ценности	Ценность «творчество »	Ценность «рационализм »	Ценность «честность »
Внешние ценности	-0,453*	0,426*	-0,359*	-0,379*	0,427*	-0,365*
Внутренни е ценности	0,457**	-0,433*	0,338*	0,376*	-0,424*	0,374*

**Корреляция значима на уровне 0.01 (2-х сторонняя)

*Корреляция значима на уровне 0.05 (2-х сторонняя)

Развитие внешних (материальное благополучие, известность, социальный статус и пр.) ценностей коррелирует, наоборот, с направленностью на дело, прагматичностью, стремлением к получению материальной выгоды, популярности, повышению статуса, рационализмом и меньшей значимостью общения, заботы об окружающих, неспособностью к эмоциональному переживанию. Следовательно, доминирование ценностей «честность» и «творчество» может свидетельствовать о развитии внутренних, а «рационализм» – внешних ценностей.

Выводы

Таким образом, высокие требования современного общества к личностной и профессиональной компетентности специалистов диктуют необходимость пристального исследования личности студентов, и прежде всего их ценностно-смысловой сферы как одной из основных составляющих направленности личности и активности, определяющей человека как субъекта жизнедеятельности.

Особенности личности, в том числе ее ценностной сферы, проявляются во всех сферах жизнедеятельности человека, включая речевую деятельность, которая в связи с этим может выступать средством психодиагностики. Различные группы ценностей определенным образом связаны с особенностями активности и карьерной направленности студентов.

Знание и учет выявленных и представленных в статье связей между ними поможет психологам и педагогам в осуществлении эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса их профессиональной подготовки в вузе, важнейшей составляющей которой является развитие личности будущих специалистов.

Список литературы

References

1. Lesin A., Fomina, N. (2014). Svyaz napravlenosti lichnosti i konflikta tsennostey studentov [Relationship between students' personality orientation and value conflict]. In: S. Boldyreva (Ed.) *Youth, Family, Society: Proceedings of the International Scientific Conference* (pp. 71–74). Ryazan: Ryazan Branch of Moscow Psychological and Social University.
2. Karelin, A. (2007). *Bolshaya Entsiklopediya Psihologicheskikh Testov [Great Encyclopedia of Psychological Tests]*. Moscow: Eksmo.
3. Krupnov, A. (2008). Sistemno-dispozitsionnyiy podhod k izucheniyu lichnosti i ee svoystv [The system-dispositional approach to studying the personality and its traits]. *The Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia*, 1, 63–74.
4. Leontyev, D. (1992). *Metodika Izucheniya Tsennostnyh Orientatsiy [Methodology for Studying Value Orientations]*. Moscow: Smysl.
5. Fomina, N. (2002). *Svoystva Lichnosti i Osobennosti Rechevoy Deyatelnosti [Personality Traits and Peculiarities of Speech Activity]*. Ryazan: Uzorochoye.
6. Lesin, A., Fomina, N. (2014). Tipy napravlenosti lichnosti i osobennosti tsennostnyih orientatsiy studentov [Types of personality orientation and peculiarities of students' value system]. *Alma Mater (Bulletin of High School)*, 4, 34–38.
7. Motkov, O. (2005). *Kak ustroena lichnost [The Nature of Personality]*. Moscow: Lev Vygotsky Institute of Psychology.

Олена Фролова

alona_frolova@mail.ru

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
Ужгород

КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Received March, 17, 2015; Revised March, 24, 2015; Accepted May, 1, 2015

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність та актуальність вивчення властивостей феномену організаційної ідентичності як одного з ключових факторів оптимізації взаємодії в системі «працівник-організація». Запропоновано визначення досліджуваного конструкту як результату когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником певної організації, що виражається не лише через екстралінгвальні фактори, а й мову суб'єкта. З огляду на це обґрунтовано доцільність та ефективність використання прикладного психолінгвістичного інструментарію, зокрема, контент-аналізу та проєктивних методик для вивчення окресленої проблематики. На основі емпіричних даних встановлено структурно-змістові особливості досліджуваного конструкту. Так, складниками когнітивно-рефлексивного виміру організаційної ідентичності визначено інтегровану систему знань про себе як працівника установи (Я-образ), про організацію (образ організації) й особливості організаційного колективу. До елементів афективно-мотиваційного компоненту віднесено низку емоцій, що виникають у результаті задоволення в межах установи мотиваційних потреб. Серед них емоції, викликані задоволенням потреб у самоствердженні та визнанні (гедонічні); емоції, детерміновані мірою задоволення базових потреб у безпеці та причетності (архетипові); емоції, зумовлені реалізацією потреби в міжособистісному й діловому спілкуванні (комунікативні). Особливості змістового навантаження конативно-нормативного компонента ідентичності працівника визначаються двома індикаторами: мірою інтеріоризації працівником цілей і цінностей установи (механізми організаційної саморегуляції) та виявленням форм поведінки, спрямованих на досягнення цілей і підтримку цінностей організації (реальна активність суб'єкта).

Ключові слова: організаційна ідентичність, контент-аналіз, проєктивна методика.

Frolova, Olena. Content Analysis as a Tool for the Structural and Semantic Feature Research of the Individual Organizational Identity

Abstract. The article explains necessity and actuality of the organizational identity phenomenon research, which is one of the key factors of the interaction optimization in the «employer-employee» system. The author has offered to define the investigated construct as a result of cognitive-emotional process of considering yourself being a representative of some organization. That process is expressed not only through extralinguistic factors, but also through the language of a subject. With this in mind, the author shows the expediency and efficiency of psycholinguistic tools application (content analysis and projective techniques in particular) for the outlined problem research. With a help of empirical data, structural and semantic features of the construct have been studied. The integrated knowledge system about yourself (self-image), organization (image of the organization) and peculiarities of the organization's team have been defined as the components of the organizational identity's

cognitive-reflective dimension. The elements of the affective-motivational component include a set of emotions that arise when the organization satisfies motivational needs. Among them are emotions caused by the self-assertion and recognition need (glorical); emotions, determined by the satisfaction level of the basic need in security and belonging (archetypical); emotions caused by implementation of interpersonal and business communication need (communicative). The features of the content of the conative-normative component of the employee's identity are determined by two indicators: by the level of interiorization of the organizational goals and values (organizational mechanisms of self-regulation) and by the identification of behavior, aimed to achieve goals and to support the organization (real activity of the subject).

Keywords: *organizational identity, content analysis.*

Фролова Елена. Контент-анализ как средство исследования структурно-содержательных особенностей организационной идентичности личности

Аннотация. В статье обоснованы необходимость и актуальность изучения свойств феномена организационной идентичности как одного из ключевых факторов оптимизации взаимодействия в системе «работник-организация». Предлагается авторское определение исследуемого конструкта как результата когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем определенной организации, что выражается не только через экстралингвистические факторы, но и через язык субъекта. Учитывая это, обоснованы целесообразность и эффективность использования прикладного психолингвистического инструментария, в частности, контент-анализа и проективных методик для изучения этой проблематики. На основе эмпирических данных установлено структурно-содержательные особенности исследуемого конструкта. Так, составляющими когнитивно-рефлексивного измерения организационной идентичности определена интегрированная система знаний о себе как о работнике учреждения (Я-образ), об организации (образ организации) и особенностях организационного коллектива. К элементам аффективно-мотивационного компонента отнесены эмоции, возникающие в результате удовлетворения в пределах учреждения мотивационных потребностей. Среди них эмоции, вызванные удовлетворением потребностей в самоутверждении и признании (глорические); эмоции, детерминированы мерой удовлетворения базовых потребностей в безопасности и причастности (архетипические); эмоции, обусловленные реализацией потребности в межличностном и деловом общении (коммуникативные). Особенности смысловой нагрузки конативно-нормативного компонента идентичности работника определяются двумя индикаторами: степенью интериоризации работником целей и ценностей учреждения (механизмы организационной саморегуляции) и выявлением форм поведения направленных на достижение целей и поддержку ценностей организации (реальная активность субъекта).

Ключевые слова: *организационная идентичность, контент-анализ, проективная методика.*

Вступ

Динамічний розвиток сучасного суспільства зумовлює включення індивіда в широкий спектр соціальних відносин у межах численних соціальних груп та інститутів. Одне з ключових місць у житті людини в умовах сьогодення посідає її трудова діяльність, що реалізується в межах певної організації. Відтак, загострюється потреба в ґрунтовному та всебічному дослідженні психологічних конструктів, що відображають особливості відносин у системі «організація–працівник» з метою їх оптимізації. За таких умов стрімко зростає науковий інтерес до феномену організаційної ідентичності як результату усвідомлення членства в трудовому колективі,

емоційної прив'язаності до нього й прийняття його цінностей і цілей на рівні поведінки.

Однак результати ґрунтовного теоретичного аналізу цієї проблематики як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій літературі свідчать про відсутність повного та системного аналізу, належної сутнісної визначеності цього концепту, а також детальної характеристики його структурно-змістового навантаження як особистісної системної властивості.

Методи дослідження

Аналіз та узагальнення представлених у науковій літературі уявлень склали підґрунтя для визначення організаційної ідентичності як результату когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником певної організації, що виражається не лише через екстралінгвальні фактори (значима поведінка, яка відображається в доступних почуттєвому сприйняттю формах), а й мову суб'єкта. Отже організаційну ідентичність слід розглядати як дискурс, що породжується комунікативною взаємодією різних суб'єктів (Zasiekina 2008). Оскільки будь-який дискурс об'єктивується в певну мовну реальність, вважаємо, що особливого значення в якості методу дослідження набувають проєктивні методик й прикладний психолінгвістичний інструментарій, зокрема контент-аналіз.

Теоретичне обґрунтування проєктивних методик ґрунтується на понятті «проєкція» (від латин. «projectio» – викидання вперед), що розглядається як процес і результат взаємодії досліджуваного з об'єктивно нейтральним неструктурованим матеріалом, у процесі якого здійснюються ідентифікація та власне проєкція, тобто наділення власними думками, почуттями, переживаннями (Belyauskayte 2007).

Серед спільних ознак усіх методів цього типу виділяють неоднозначність і невизначеність стимулів, які використовуються; відсутність обмежень у виборі відповідей; відсутність оцінки відповідей як «правильних» чи «помилкових» (Burlachuk 2007).

Характерна особливість проєктивних методик – високий рівень ефективності при виявленні прихованих, латентних і неусвідомлюваних сторін особистості. Застосування цих інструментів діагностики дає змогу обійти психологічні захисти, а відтак – знизити ймовірність соціально бажаних відповідей і, як наслідок, визначити реальне ставлення особистості до досліджуваного предмета.

Тому, ураховуючи дію ефекту соціальної бажаності при використанні опитувальників, для дослідження особливостей ставлення працівника до власної організаційної приналежності ми використали один із видів проєктивних методів – «Завершення речення». Водночас вибір цього діагностичного інструменту зумовлений технічною простотою; гнучкістю й легкістю в застосуванні для різноманітних конкретних цілей; часовою економією, багатими можливостями (можливістю отримання неординарних думок, більш глибокої інформації) тощо.

Стимульний варіант авторської методики включає дев'ять незавершених речень, спрямованих на діагностику змісту трьох компонентів організаційної ідентичності:

- 1) когнітивно-рефлексивного (множини знань про організацію та специфіки позиціонування працівником себе в межах установи);
- 2) афективно-мотиваційного (особливостей емоційної оцінки власної причетності до організації);
- 3) конативно-нормативного (готовності до виявлення поведінки спрямованої на досягнення організаційних цілей).

Стимульний матеріал був розроблений таким чином, щоб унеможливити однозначні відповіді респондентами й спонукати їх до наділення досліджуваного об'єкта особистісним смислом. Окрім того, при формулюванні речень використовувалися ключові слова, що викликали необхідну реакцію досліджуваного, наприклад: «Мені подобається, що в моїй організації я...», «Я ціную, що в організації...».

Слід зауважити, що більшість проєктивних методик не піддається процедурам валідизації та стандартизації. Як зазначає А. Анастазі, «вірогідно, що проєктивні методики набувають особливої цінності тоді, коли їх результати інтерпретуються якісними методами, а не в тих випадках, коли результати їх застосування обробляються кількісно й інтерпретуються таким чином, ніби вони були отримані за допомогою об'єктивних психометричних інструментів» (Anastazi 2002).

Відтак, для обробки отриманого матеріалу проведено процедуру контент-аналізу. Контент-аналіз (англ. *contentanalysis*, від «content» – зміст) – це формалізований метод вивчення текстової або ж графічної інформації, що полягає в перекодуванні даних у кількісні показники та їх подальшому статистичному опрацюванні. Уперше в науковий обіг цю методику введено в 1910 р. після її застосування М. Вебером для аналізу міри охоплення пресою політичних акцій у Німеччині. Детальна процедура зазначеного методу розроблено в 30-х рр. ХХ ст. американськими соціологами Х. Ласуеллом і Б. Берелсоном.

В основі контент-аналізу – підрахунок частоти вживання слів, що належать до тієї чи іншої категорії. У центрі методу – система категоризації, згідно з якою квантифікують одиниці.

Практичне застосування контент-аналізу передбачає чітку систематизованість процесу дослідження та дотримання послідовності його етапів:

- формування вибіркової сукупності повідомлень (текстів, які піддаватимуться аналізу);
- установлення категорій аналізу (на основі критеріїв повноти, взаємовиключення та надійності);
- установлення одиниць аналізу (фізичні, структурно-семіотичні, поняттєво-тематичні, преференціальні й квазіпреференціальні, пропозиціональні, макроструктурні, поетичні);

– визначення одиниці обрахунку, що дає змогу реєструвати частоту появи ознаки в тексті.

Перелік необхідних дослідницьких інструментів для реалізації окресленої процедури включає класифікатор контент-аналізу (перелік категорій аналізу, індикаторів, прийнятих одиниць відліку, основа алгоритму наступних дій); кодувальну матрицю; протокол результатів аналізу; інструкцію кодувальника.

Мета статті полягає в теоретико-емпіричному вивченні структурно-змістових особливостей організаційної ідентичності особистості.

Обсяг вибіркової сукупності для реалізації встановленого завдання склав 82 особи (працівники фінансового департаменту ТзОВ «Континент Нафто-Трейд»).

Процедура дослідження

Отже, згідно з методичними вимогами до проведення контент-аналізу, вибіркoву сукупність елементів для вивчення склали тексти відповідей працівників, отриманих у результаті проведення методики «Завершення речень». Крім того, категорії та підкатегорії аналізу відповідно до встановленої мети наукового пошуку визначено на основі попередньо розробленої нами структурно-функціональної моделі організаційної ідентичності (див. табл. 1).

Таблиця 1

Категорії та підкатегорії контент-аналізу

Категорії контент-аналізу	Підкатегорії контент-аналізу
Когнітивно-рефлексивний компонент організаційної ідентичності	Я-образ (знання про себе як працівника, самокатегоризація в межах установи)
	Образ організації (декларативні знання про організацію)
	Образ організаційного колективу (знання про трудову групу)
Афективно-мотиваційний компонент організаційної ідентичності	Глоричні емоції (викликані задоволенням мотиваційних потреб у самоствердженні та визнанні в межах організації)
	Комунікативні емоції (зумовлені реалізацією потреби в міжособистісному та діловому спілкуванні)
	Архетипові емоції (детерміновані задоволенням потреб індивіда в безпеці та причетності до групи)
Конативно-нормативний компонент організаційної ідентичності	Міра інтеріоризації організаційних цілей і цінностей працівником (механізми саморегуляції)

	Виявлення форм поведінки, спрямованих на досягнення цілей та підтримку цінностей установи (реальна активність суб'єкта)
--	---

Отже, реалізація другого етапу контент-аналізу – визначення категорій та підкатегорій для подальшого вивчення – відповідає попередньо сформульованим критеріям щодо його проведення, адже встановлені оцінні одиниці є доцільними, оскільки відображають основну тематику дослідження; надійними, оскільки розроблений класифікатор уключає перелік усіх можливих варіантів вираження категорій аналізу.

3. Предметом вивчення обрано поняттєво-тематичні одиниці, що фіксувались у вигляді словосполучень та речень.

4. За одиницю обчислення категорій прийнято частотність появи одиниць аналізу.

Наступний етап дослідницької роботи – визначення питомої ваги кожної виявленої смислової одиниці. В результаті підрахунку їх сумарної кількості отримано 71 змістовий елемент, що відображає особливості сутнісного наповнення структурних компонентів організаційної ідентичності досліджуваних.

Отже, ґрунтуючись на якісному вивченні отриманого матеріалу, ми виявили, що 54,9 % попередньо зафіксованих поняттєво-тематичних одиниць траплялись у текстах лише один або два рази. Із частотою від трьох до десяти разів у відповідях працівників на запитання інтерв'юера зафіксовано 36,7 % характеристик. І лише 8,4 % змістових елементів уживались досліджуваними понад десять разів.

Перелік смислових одиниць, виявлених засобами контент-аналізу, представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Смислові одиниці, зафіксовані засобами контент-аналізу

Категорія	Підкатегорія	Індикатори	Частота появи індикатора, %
Когнітивно-рефлексивний компонент	Образ-Я	Я – частина організації	19,7
		Я – представник організації	11,3
		Я – схожий на інших працівників організації	8,5
	Образ організації	Місія компанії	7,1
		Цілі організації	9,8
		Історія заснування	11,3
		Розвиток організації	12,7
		Важливі події для фірми	5,6
		Напрями діяльності	11,2
	Образ	Правила поведінки	18,3

	трудового колективу	Норми поведінки	14,1	
		Професійна етика	8,5	
		Традиції в колективі	15,5	
Афективно-мотиваційний компонент	Глоричні емоції	Відчуваю власну значущість в організації	12,7	
		Відчуваю повагу з боку колег	11,3	
		Відчуваю визнання власних заслуг	8,5	
	Архетипові емоції	Відчуття стабільності	7,1	
		Відчуваю впевненість у майбутньому	9,8	
		Відчуття захищеності	19,7	
	Комунікативні емоції	Відчуваю підтримку колег	14,1	
		Подобаються дружні відносини в колективі	7,1	
		Отримую задоволення від спілкування з колегами	16,9	
		Відчуваю розуміння співробітників	8,5	
	Когнітивно-нормативний компонент	Механізми саморегуляції	Маю спільні інтереси зі співробітниками	15,5
			Маю зі співробітниками однакові цінності	8,5
У мене з колегами спільні цілі			12,7	
Я готовий працювати на користь організації			5,6	
Реальна активність		Активно беру участь у житті організації	12,7	
		Працюю понаднормово, якщо це потрібно для успіху організації	8,5	
		Беру участь в організації корпоративних заходів	9,8	
		Беру на себе відповідальність за важливі рішення в фірмі	9,8	
		Виявляю ініціативу	11,3	

Зауважимо, що, керуючись основними положеннями методу семантичних універсалій В. Серкіна, ми відобразили в таблиці лише ті поняттєво-тематичні одиниці, які траплялися у відповідях досліджуваних щонайменше тричі.

Отже, одержані результати свідчать, що «Образ-Я» як частина когнітивно-рефлексивного виміру організаційної ідентичності пов'язаний зі сприйняттям працівником себе частиною компанії. Результатом само-

категоризації, що заснована на подібності атрибутів організації та співробітника, є усвідомлення ним своєї належності до цієї установи. У цей час семантичні одиниці, включені до підкатегорії «Образ організації», засвідчили, що вагомим показником сформованості когнітивної площини досліджуваного конструкту є рівень знань працівника про місію, цілі організації, історію її заснування, напрями діяльності, а також важливі події, що вплинули на ефективність її функціонування. Індикаторами сформованості цього структурного компонента організаційної ідентичності виступають і знання про трудовий колектив установи, насамперед про норми й правила поведінки його членів, традиції, особливості професійної етики.

Серед детермінант розвитку афективно-мотиваційного компонента, відповідно до результатів контент-аналізу, серед глоричних першочергового значення набувають емоції, зумовлені відчуттями власної значимості працівника в межах організації, визнання заслуг та мірою поваги з боку колег. У підкатегорії архетипічних емоцій найбільшою питомою вагою характеризуються смислові одиниці, які відображають відчуття стабільності, упевненості в майбутньому й захищеності досліджуваних працівників. Крім цього, отримані результати свідчать, що на високий рівень сформованості афективно-мотиваційного компонента ідентичності працівника вказує й низка наявних у нього комунікативних емоцій, викликаних, насамперед, відчуттям підтримки та розуміння зі сторони колег, задоволенням від спілкування й перебування в дружніх відносинах із колективом.

Якісний аналіз семантичних одиниць, які характеризують особливості конативно-нормативної площини організаційної ідентичності, засвідчив, що передумовою для прояву реальної активності працівника в межах компанії (участі в організації корпоративних заходів, прояву ініціативи у розв'язанні організаційних завдань та прийнятті на себе відповідальності за рішення, понаднормова праця для досягнення успіху організацією) є наявність із співробітниками спільних цілей, інтересів і цінностей, що слугують механізмами саморегуляції поведінки.

Висновки

Отже, застосування проєктивних методик та психолінгвістичного діагностичного інструментарію дало змогу ґрунтовно дослідити особливості конструкту організаційної ідентичності, зокрема виявити змістове навантаження її когнітивно-рефлексивної, афективно-мотиваційної й конативно-нормативної площин.

References

1. Anastazi, A., Urbina, S. (2002). *Psihologicheskoe Testirovanie [Psychological Testing]*. S.-Petersburg: Piter.
2. Belyauskayte, R. (1994). Risunochnyie proby kak sredstvo diagnostiki razvitiya rebenka [Drawing as a Means of Child's Development]. *Detskiy Prakticheskiy Psiholog*, 30–34.
3. Burlachuk, L. (2007). *Psihodiagnostika [Psychodiagnosics]*. S.-Petersburg: Piter.
4. Zasiékina, L. (2008). Fenomen tolerantnosti kriz prizmu etnichnogo diskursu [Phenomenon of tolerance through ethnic discourse]. *Psykhologichni Perspektivy*, 11, 99 – 108.

Георгій Калмиков
psycholing.elab@gmail.com

Донбаський державний педагогічний університет, Слов'янськ, Україна

ПРОФЕСІЙНО–КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Received March, 20, 2015; Revised April, 16, 2015; Accepted April, 24, 2015

Анотація. У статті висвітлено розуміння взаємозв'язку й взаємозумовленості феноменів «мовленнева особистість» і «професійно-мовленнева діяльність» та багатоманітність підходів до опису мовленнєвої особистості, її розвитку основних сфер та утворювальних компонентів відповідно до цього поняття. Говорячи в статті про мовленнєву особистість людини взагалі, маємо на увазі нормативне володіння мовою; наявність у кожної мовної індивідуальності систематизованої мовної картини світу, що відображає ієрархію її персональних цінностей, а також прагматичних компонентів (цілей, мотивів, інтересів, настановлень) тощо. Мовленнєвій особистості притаманна певна своєрідність мовної поведінки, оригінальність мовленнемислення, багатство ментального, вербального й духовного світу, володіння комунікативно-граматичними нормами. Розкрито основні сфери мовленнєвої особистості майбутнього психолога а саме: потребово-мотиваційну, емоційно-вольову, когнітивно-пізнавальну, екзистенціонально-буттєву, морально-духовну, дієво-практичну, міжособистісно-соціальну; визначено поняття спілкування в якості способу внутрішньої організації та внутрішньої еволюції соціуму як цілого, процесу, за допомогою якого тільки й може здійснюватися розвиток суспільства, оскільки саме він передбачає постійну динамічну взаємодію суспільства й особистості. Розкрито суть професійно-мовленнєвої діяльності як діяльності мовленнєвого спілкування, її прояви як ідеальної і практичної, внутрішньої та зовнішньої, особливостей як «окремої», самостійної діяльності; розглянуто спілкування як орієнтацію з позицій психологічної класифікації його видів: особистісно та соціально орієнтованого; показано специфіку професійно-мовленнєвої діяльності майбутнього психолога, залежно од видів спілкування й форм роботи психолога, зокрема психотерапевтичної, психопрофілактичної, психоконсультативної, психодіагностичної та ін.

Ключові слова: мовленнева особистість, суб'єкт, професійно-мовленнева діяльність, спілкування.

Kalmykov, Heorhiy. Professional and Communicative Activity of Future Psychologist as Linguistic Personality

Abstract. The article outlines interrelationship and interdependence of the phenomena “linguistic personality” and “professional speech activity” and the variety of approaches to the description of linguistic personality. By linguistic personality the author means language competence, the availability of linguistic image of the world reflecting the hierarchy of personal values and pragmatic components (goals, motivations, interests, attitudes), etc. Among basic features of a future psychologist are needs and motives, emotions, cognition, knowledge, moral and spiritual, effective and practical, interpersonal and social components. The essence of professional communication is revealed through individual discourse activity. It displays ideational and practical, internal and external peculiarities of individual activity. Therefore, communication is viewed as being both personality-centered and socially-centered. The author has also shown the specifics of professional speech activity of future psychologist, its dependence on the types of

communication and forms of psychologist's work, including psychotherapy, psychological prevention, counseling, psycho-diagnostics.

Keywords: *linguistic personality, subject, professional speech activity, communication.*

Георгий Калмыков. Профессионально-коммуникативная деятельность речевой личности будущего психолога

Аннотация. В статье освещены понимание взаимосвязи и взаимообусловленности феноменов «речевая личность» и «профессиональная-речевая деятельность», многообразии подходов к описанию речевой личности, ее развития, основных сфер и образующих компонентов в соответствии с этим понятием. Говоря в статье о речевой личности человека вообще, имеем в виду нормативное владение языком; наличие в каждой языковой индивидуальности систематизированной языковой картины мира, отражающей иерархию его персональных ценностей, а также прагматических компонентов (целей, мотивов, интересов, установок) и др. Речевой личности присущи определенное своеобразие речевого поведения, оригинальность речемышления, богатство ментального, вербального и духовного мира, владение коммуникативно-грамматическими нормами. Раскрыты основные сферы речевой личности будущего психолога, а именно: потребностно-мотивационная, эмоционально-волевая, когнитивно-познавательная, экзистенциально-быттевая, морально-духовная, действенно-практическая, межличностно-социальная; дается определение понятия общения в качестве способа внутренней организации и эволюции социума как целого, процесса, с помощью которого только и может осуществляться развитие общества, поскольку именно это развитие предполагает постоянное динамическое взаимодействие общества и личности. Раскрыта суть профессионально-речевой деятельности как деятельности речевого общения, ее проявления как идеальной и практической, внутренней и внешней, а также особенности как «отдельной», самостоятельной деятельности; рассмотрено общение в качестве ориентации с позиций психологической классификации его видов: личностно-ориентированного и социально ориентированного; показана специфика процессуальности профессионально-речевой деятельности будущего психолога в зависимости от видов общения и форм работы психолога, в частности психотерапевтической, психопрофилактической, психоконсультативной, психодиагностической и др.

Ключевые слова: *речевая личность, субъект, профессионально-речевая деятельность, общение.*

Вступ

Поняття особистості, стверджувач засновник романтизму як художньої течії, поет і публіцист Новалис (Фрідріх фон Гарденберг), має включати поняття діяльності; і для діяльності справедливе правило, що вона повинна розглядатися в її зв'язках, а не в окремішностях (Velichkovsky 2006). Саме такий підхід став основним у статті під час характеристики мовленнєвої особистості психолога – суб'єкта професійно-мовленнєвої діяльності. Поняття мовленнєвої особистості та її професійно-мовленнєвої діяльності як діяльності знакового (мовного) спілкування, тісно пов'язане з комунікативною діяльністю, зокрема публічним висловлюванням. Це абсолютно нова для вітчизняної психолінгвістичної науки галузь, що представлена нині лише одиничними роботами рекомендовального методичного характеру. Тому дослідження цих питань сприятиме, по-перше, розкриттю реальних процесів зв'язку й взаємодії мовленнєвої особистості, професійно-мовленнєвої діяльності та професійної свідомості, по-друге, переходу від теоретичного аналізу діяльності спілкування взагалі на рівень конкретно психо-

лінгвістичного дослідження професійно-мовленнєвої діяльності психолога. Отже, важливим залишається висвітлення результатів аналізу мовленнєвої особистості як суб'єкта професійно-мовленнєвої діяльності майбутнього психолога.

Методи дослідження

У процесі вивчення феномену професійно-мовленнєвої діяльності психолога використовують такі теоретичні методи: аналіз психологічної, психолінгвістичної літератури, узагальнення й інтеграція отриманих результатів аналізу в смислові блоки та систематизація їх; крім того, у процесі теоретичного дослідження, відображеного в цій статті, були використані емпіричні методи, зокрема анкетування практикуючих психологів, аналіз їхньої діяльності, спостереження за професійним мовленням психологів в процесі психотерапевтичної, психокорекційної, консультативної, психодіагностичної та психопрофілактичної роботи.

Процедура дослідження

Багатовимірність такого складного феномену, як мовленнєва особистість майбутнього психолога, зумовлює багатоманітність підходів до її вивчення й опису. Вона може бути розглянута як:

- певна психофізіологічна й нейролінгвістична єдність, включена в психосоціальне мовленнєво-мовне оточення;
- система відносно стійких мовленнєво-мисленнєвих особливостей, що проявляються у внутрішньому діалозі суб'єкта із самим собою, а також у його мовній поведінці, висловлюваннях, ставленні до них інших суб'єктів мовної діяльності;
- певний тип або їх поєднання з характерними особливостями індивідуальної мови й мовної поведінки;
- система своєрідних конструктів щодо оцінки: гарна індивідуальна мова – погана індивідуальна мова; успішне висловлювання – неуспішне висловлювання. Цей конструкт являє собою елементарну одиницю нашого сприймання мови суб'єкта, ставлення до неї, у якій поєднано об'єктивні відомості та їхню суб'єктивну інтерпретацію;
- система особистісних смислів, утворених засобами внутрішнього смислового синтаксису й індивідуальних способів упорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань засобами поверхового синтаксису та правил зовнішньої граматики;
- мовленнєва діяльність «Я» суб'єкта, система внутрішньомовленнєвих планів, комунікативних відношень, спрямованості – сукупності стійких мотивів, що зорієнтовують його мовленнєву діяльність, і смислових утворень, які коректують його мовну поведінку;
- суб'єкт персоналізації – суб'єкт із потребами й спроможностями впливати засобами мови та викликати значимі зміни в психосоціальному оточенні, у дієвих перетвореннях мовленнєво-мисленнєвої і потребнісної сфер

іншої людини, у результаті чого суб'єкт отримує ідеальну представленість у життєдіяльності інших людей.

Обговорення результатів

У структурі прояву мовленнєвої особистості майбутнього психолога виокремлюємо такі складники. По-перше, індивід – нейролінгвістична й психосоматична організація мовленнєвої особистості, що вирізняє її як представника людського роду. По-друге, персона – соціально-типові мовні й комунікативні утворення особистості, зумовлені подібним для більшості людей впливом кодифікованих мовних зразків і соціального оточення. По-третє, індивідуальність – своєрідне поєднання мовленнєво-мовних особливостей, що відрізняє одну людину від іншої, у тому числі й унікальні мовленнєві властивості особистості.

Ураховуючи й узагальнюючи попередні тези, можна висловити думку, що мовленнєва особистість майбутнього психолога є системною якістю, що набувається індивідом у взаємодії із соціально-комунікативним оточенням у таких формах, як мовленнєве спілкування, пізнання рідної мови та інших мов, мовленнєва діяльність.

Мовленнєвий розвиток особистості майбутнього психолога яскраво проявляється в її когнітивному, соціальному, емоційному й духовному розвитку, як і всі зазначені види розвитку особистості, виявляються в мовленнєвій розвиненості особистості та впливають на неї еволюційно. Вихідний рівень розвитку мовленнєвої особистості – її «розчиненість» у комунікативних подіях життя й у мовному спілкуванні, як особистісно орієнтованому, так і в соціально орієнтованому. Наступний рівень її розвитку – самовизначення щодо комунікативної дійсності. У міру розвиненості мовленнєвої особистості студента вона самовизначається не тільки щодо перебігу окремих комунікативних подій, тих чи інших власних мовленнєвих вчинків, мовленнєвих бажань, а й щодо соціально-комунікативного життя в цілому. Відтак самовизначення виявляється як свідомий акт прояву й утвердження свого ставлення до мовно-мовленнєвих і комунікативних елементів життєдіяльності та життя загалом.

До основних сфер мовленнєвої особистості майбутнього психолога відносимо такі, як:

- *потребово-мотиваційна*, що містить потреби у формулюванні й формуванні думок, необхідності в певних умовах діяльності мовленнєвого спілкування та комунікативного розвитку;

- *емоційно-вольова* – емоційно забарвлені стани під час мовлення, мовленнєво-мовні процеси (зумисні/ненамисні, довільні/мимовільні), мовленнєві властивості особистості, суб'єктивні реакції на мовлення інших людей, ставлення до комунікативного світу, мовленнєві зусилля та їх переживання;

- *когнітивно-пізнавальна*, що може бути представлена як отримання, зберігання, упізнання, відтворення, забування й перетворення інформації

засобами мови, стани мовленнємислення та властивості мовленнєвої особистості (комунікабельність, впливовість, виразність тощо);

– *морально-духовна*, яка виявляється в морально-духовних мовленнєвих станах, мовленнєвих діях, мовленнєвих вчинках і властивостях особистості;

– *екзистенціонально-буттєва* – суб'єктивні самопрезентації мовного існування мовленнєвої особистості. Ця сфера проявляється в станах самопоглиблення, властивостях особистості, обумовлених відповідністю своєму буттю в комунікативному світі, на кшталт екзистенціональної впевненості/непевненості у власному мовленні й використаних мовних засобах;

– *дієво-практична*, тобто прояви людини як діяча, котрий реалізує себе в практичній формі в соціально-комунікативному світі, де демонструються його мовні здібності та здібності до оволодіння мовами, мовленнєві вміння й навички, комунікативні досягнення, прагматичні аспекти мовної особистості;

– *міжособистісно-соціальна* – міжособистісні обміни інформацією, мовленнєва взаємодія, мовленнєві взаємини.

Зазначимо, що історичний розвиток форм спілкування має такий вектор: від спілкування, що здійснюється в будь-якій діяльності, до спілкування як діяльності мовленнєвого спілкування, зокрема професійно-мовленнєвого. Також зауважимо, що, спираючись на погляди І. М. Румянцевої про діяльність, ми не ототожнюємо, як це має місце в зарубіжній психології, діяльність та активність. Згідно з її розумінням, активність – у єдності змісту й процесу; незалежно від того у зоні підсвідомості чи свідомості він dokonується, будь-який процес завжди активний. Діяльність тільки там, де є цілеспрямованість, усвідомленість, довільність; діяльність – найвища форма активності (Leontyev 1969). Професійно-мовленнєва діяльність як діяльність мовленнєвого спілкування має прояви ідеальної діяльності й практичної (Leontyev 2003). У зв'язку зі схожістю будови внутрішньої теоретичної діяльності і зовнішньої практичної діяльності їхні окремі структурні елементи, згідно з поглядами психологів школи Л. С. Виготського, можуть переходити один в одного. Відтак внутрішня професійно-мовленнєва діяльність постійно містить у собі окремі зовнішні дії та операції, а розвинута зовнішня – практична реалізація цієї діяльності – дії й операції внутрішні, мисленнєві. Здійснення професійно-мовленнєвої діяльності і як внутрішньої, і як зовнішньої не обмежується, як вважає О. М. Леонтьєв, лише спільністю їхньої будови. «Психологічно істотним є й те», що обидві вони однаково, хоча й по-різному, пов'язують людину з навколишнім світом, який відображається внаслідок цього в її голові, що як одна, так і інша форми діяльності опосередковані психічним відображенням дійсності та є осмисленими й смислоутворювальними процесами. У їх спільності і виражається цілісність життя людини. Найважливіша психологічна особливість професійно-мовленнєвої діяльності – те, що вона є способом уключення «соціальної детермінанти» (Leontyev 2003) у психічну активність окремої особистості. Діяльність професійно-мовленнєвого спілкування може розглядатися з психологічних позицій і як певний спосіб організації психічних процесів,

пов'язаний із мовленнєвою мотивацією та цілепокладанням, із предметним мотивом (ідеальний предмет) й ієрархічною будовою. Отже, професійно-мовленнєва діяльність – проблема «окремої діяльності», тобто самостійної діяльності в системі людської діяльності. Цим терміном О. М. Леонтьєв позначає складну сукупність процесів, об'єднаних загальною спрямованістю на досягнення певного результату, який є разом із тим об'єктивним збудником цієї діяльності, тобто тим, у чому конкретизується або в чому опрідечена та чи інша потреба суб'єкта.

Найважливіша ознака «окремої діяльності» – її мотив або мотив і мета. Це безпосередньо стосується професійно-мовленнєвої діяльності як діяльності професійно-мовленнєвого спілкування, мета якого не може бути реалізованою ніяким іншим способом, а лише через мовленнєвий мотив. Щодо цього слушну думку висловив О. М. Леонтьєв: «обособлення функції організації виробництва й обміну, а у зв'язку із цим і функції впливу надає мовленню самостійну мотивацію, тобто перетворює його у відносно самостійну діяльність» (Leontyev 1997).

Отже, професійно-мовленнєва діяльність, узагалі діяльність професійно-мовленнєвого спілкування є таким самим видом діяльності, як і будь-яка продуктивна й пізнавальна діяльність. Її ієрархічно підпорядковані професійно-мовленнєві дії (елементи цієї діяльності, що характеризуються самостійною метою, підпорядкованою загальній меті професійно-мовленнєвої діяльності, але не самостійним мотивом). Зауважимо, що професійно-мовленнєві дії є, окрім вищезазначеного, ще й системою операцій – складниками професійно-мовленнєвої діяльності, що визначаються конкретними умовами виконання дій. Ці операції, згідно з О. М. Леонтьєвим і його послідовниками, розкладаються на дрібніші одиниці, умовно позначувані як «макрооперації» й «мікрооперації». Елементи професійно-мовленнєвих дій на кшталт «синтаксичного прогнозування», «трансформації» можна віднести до макрооперацій, а «вибір» і «зіставлення» – до макрооперацій (Leontyev 2003).

Недолік психологічних концепцій спілкування, на думку О. О. Леонтьєва, полягає в тому, що в них виокремлюється мовлення із загальної системи діяльності людини; мовленнєвий акт ставиться у своєрідну психологічну ізоляцію від продуктивної професійної, пізнавальної та інших видів діяльності, або/а інколи – спілкування ототожнюється із взаємодією (інтерацією). Ураховуючи ці зауваження, ми розглядаємо професійно-мовленнєву діяльність, узагалі діяльність професійно-мовленнєвого спілкування також, як і інші її види, оскільки вона у психологічному сенсі має ту ж принципову організацію. Однак зазначимо, при цьому професійно-мовленнєва діяльність може бути розглянута не тільки в психологічному аспекті (у ставленні до її суб'єкта й засобів), а й в аспекті її об'єктивного результату чи соціальної організації, тобто діяльність професійно-мовленнєвого спілкування може бути потрактована і як соціальна взаємодія.

Про діяльність спілкування стосовно його різновиду – мовленнєво-професійного спілкування – доцільно говорити тоді, коли мовленнєві дії, по-

перше, мають самостійну мету, підпорядковану загальній меті професійної діяльності, а по-друге, – самостійну мотивацію (власне мовленнєву), що не збігається з домінуючою мотивацією тієї загальнопрофесійної і не завжди мовленнєвої діяльності, яку починають обслуговувати ці мовленнєві дії. Відповідно до загальних закономірностей психологічної організації діяльності ці мовленнєві дії можуть виступати, згідно з О. О. Леонтьєвим, як «окрема діяльність», у всякому випадку в процесі її формування. І не тільки формування. Соціально-економічний розвиток суспільства зумовлює появу специфічних вимог до мовленнєвих впливів, які стають спеціалізованою, професійною діяльністю. За такий мовленнєвий вплив, згідно з виразом психолінгвістів, починають платити гроші. А це закономірно веде до появи повністю психологічно самостійної діяльності спілкування психолога, оратора, адвоката, лектора, диктора, актора тощо. Це діяльність зі стійкими, самостійними мотивами – мотивами-цілями, тобто мовленнєвими мотивами, які трансформувалися в мовленнєві цілі за механізмом зміщення мотиву на мету.

У зв'язку з вищезазначеним вважаємо доцільним надавати різний понятійний зміст термінам «професійно-мовленнєва діяльність» і «мовлення»: перший пов'язувати зі спеціалізованим використанням мовлення, окремим випадком діяльності спілкування – професійно-мовленнєвим; другий – із потенційним компонентом будь-якої діяльності: когнітивної, наукової, навчальної, трудової, ігрової тощо.

Якщо використати таку характеристику спілкування, як «орієнтація» (Leontyev 2003), то діяльність професійно-мовленнєвого спілкування доречно розглянути з позицій психологічної класифікації видів спілкування. Його можна розглядати як особистісно орієнтоване та як соціально орієнтоване спілкування. Викладач психології – суб'єкт соціально орієнтованого спілкування. Його лекція завжди має пізнавальний характер. Предметом професійно-мовленнєвого (соціально орієнтованого) спілкування є соціальна взаємодія (суспільні відносини) усередині студентського колективу. Мотивом такого спілкування є певні зміни в характері дидактичних відносин усередині студентської академічної спільноти, її соціально-психологічній структурі, у свідомості студентів або в безпосередніх проявах пізнавальної активності цієї молоді. Відтак професійно-мовленнєве спілкування є процесом внутрішньої організації самої студентської спільноти, її саморегуляції. У цьому випадку викладач психології – офіційний суспільний представник науки, який репрезентує її позицію, впливає на студентський соціум із метою оптимізації діяльності суспільства в цілому, зокрема підвищення рівня знань, поінформованості, рівня свідомості, професійних умінь, компетенцій студентів.

Особистісно орієнтоване професійно-мовленнєве спілкування психолога найвиразніше виявляється в консультативній і психотерапевтичній роботі. У ньому взаємодія реалізує не суспільні відносини, а такі, що виникають на їх основі й набувають відносної самостійності особистості: це психологічні взаємини людей. Мотивом такого спілкування стає не кооперація, а згода.

Його предметом є психологічні взаємовідносини співрозмовників, їх оптимізація за рахунок наближення позиції клієнта до позиції психолога. Суб'єкт цього виду спілкування – діада (група), але в ній завжди є лідер-психолог, який визначає асиметричність пов'язаних зі спілкуванням процесів контакту. Простішим для оволодіння майбутніми психологами видом мовленнєвого спілкування є особистісно орієнтована мовленнєва комунікація, яка передбачає вербальну взаємодію за типом: психолог-клієнт, оскільки вона значною мірою є діалогічною, реактивною, такою, що не потребує значних зусиль щодо смислоформування й смислоформування через структури внутрішнього мовлення.

Складнішим для опанування майбутніми психологами видом професійної комунікації є соціально орієнтоване спілкування, із яким професійно-мовленнєва діяльність перебуває у відносинах ієрархії та суміжності. Соціальноорієнтований різновид спілкування на зразок публічного висловлювання, масової комунікації – найпоширеніший варіант спілкування студентів із викладачами та іншими студентами, який становить «чисте» спілкування, уключене в освітньо-комунікативну спільну діяльність. Суб'єктом цього спілкування є як студент, який експлікує навчальний матеріал, так і викладач, або суспільство в особі галузевого міністерства, оскільки комунікатор завжди репрезентує суспільну навчально-наукову інформацію. У майбутній практичній роботі психолога його професійно-мовленнєва діяльність – це публічний дискурс, психопрофілактичний, психотерапевтичний або психоконсультативний вплив.

Висновки

Отже, важливим регулятором мовленнєвої поведінки особистості майбутнього психолога – суб'єкта професійно-мовленнєвої діяльності – є Я-концепція (сукупність уявлень людини про своє мовлення, взаємопов'язаних з його самооцінкою). Серед багатоманітностей потреб його особистості можна виокремити дві фундаментальні, взаємопов'язані між собою: потреба мовної персоналізації й мовленнєвої самореалізації. Мовленнєва особистість визначається тим, що вона знає про мову та мовлення, якими мовленнєвими вміннями й навичками володіє, як рефлексує мовлення та об'єктивує мову; що вона цінує у власній мові й мовленні та комунікативних актах, які і як створює висловлювання в професійно-мовленнєвій діяльності, із ким і як вона спілкується; які її естетичні потреби в продукуванні мовлення та засобах мови і як вона їх задовольняє. Тільки мовленнєва особистість майбутнього психолога здатна піднести професійну активність до найвищого рівня – рівня професійно-мовленнєвої діяльності.

References

1. Vygotsky, L. (2000). *Mysl i slovo* [Thought and word]. *Psychology*, 462–512.
2. Velichkovsky, B. (2006). *Kognitivnaya nauka: Osnovyi psihologii poznaniya* [Cognitive Science: Foundations of cognitive psychology]. Moscow: Smysl; Akademiya.
3. Leontyev, A. (1997). *Psikhologiya obshcheniya* [Psychology of Communication]. Moscow: Smysl.

4. Leontyev, A. (2003) *Osnovy psikholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]*. Moscow: Smysl; S.-Petersburg: Lan.
5. Leontyev, A. (1969). *Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost [Language, speech, vocal activity]*. Moskva: Prosveshchenie.
6. Leontyev, A. (1969). *Psikholingvisticheskie edinitsy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya [Psycholinguistic units and producing of vocal statement]*. Moscow: Nauka.
7. Rumyantseva, I. (2004). *Psikhologiya Rechi i Lingvopedagogicheskaya Psikhologiya [Psychology of Speech and Lingvopedagogical Psychology]*. Moscow: Per Se; Logos.

Nataliya Kharchenko

harchenko123@rambler.ru

Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University,
Ukraine

PRESCHOOLERS' LISTENING COMPREHENSION DEVELOPMENT IN CONJUNCTION WITH THEIR COGNITIVE DEVELOPMENT: A META-ANALYSIS OF PREVIOUS RESEARCH

Received March, 10, 2015; Revised March, 16; Accepted May, 6, 2015

Abstract. This article presents a meta-analysis of previous research involving the preschoolers' listening comprehension development viewed in conjunction with their cognitive development. The meta-analysis involves research findings in the field of psycholinguistics published in Eastern Europe and in the former Soviet Union between 1940s and 2010s. The findings of the meta-analysis indicate that listening comprehension is regarded as a complex form of speech activity, which involves i) auditory perception of the language codes and forms (lexical and grammatical structures – words, phrases, sentences, statements); ii) recognition and storage of the aforementioned language codes in short-term and long-term memory respectively; iii) comprehension of the verbal message in the internal speech, which is subsequently decoded in deep mental representations. The results of the meta-analysis suggest that there is a complex interrelation between the preschoolers' listening comprehension and their cognitive development.

Keywords: *listening, speech activity, speech perception, speech understanding, meaning, sense.*

Харченко Наталія. Розвиток аудіювання в єдності з когнітивними процесами: метааналіз досвіду досліджень у галузі

Анотація. У статті представлено узагальнення, здійснені на основі теоретичного аналізу наукових джерел з проблем аудіювання. Встановлено, що аудіювання – складний вид мовленнєвої діяльності, що передбачає: 1) слухове сприймання значень системи мовних кодів; 2) розпізнавання, розшифрування і збереження мовних кодів в оперативній пам'яті; 3) розуміння смислу мовленнєвого повідомлення, що досягається шляхом реалізації механізмів внутрішнього мовлення, у якому відбувається декодування «поверхневих» значень мовних форм і трансформації їх у «глибинні» смисли. Показаний взаємозв'язок аудіювання з психікою дитини, розкритий «взаємопроникливий» характер психічних процесів та способи розвитку аудіювання в єдності з психічними процесами й усебічним розвитком дошкільників.

Ключові слова: *аудіювання, мовленнєва діяльність, сприймання мовлення, розуміння мовлення, значення, смисл.*

Харченко Наталья. Развитие аудирования в единстве с когнитивными процессами: метаанализ опыта исследований в области

Аннотация. В статье представлены умозаключения, сделанные на основании теоретического анализа научных источников по проблемам аудирования. Установлено, что аудирование – сложный вид речевой деятельности, предполагающий: 1) слуховое восприятие значений системы языковых кодов/форм (лексико-грамматических конструкций – слов, словосочетаний, предложений, высказываний), которые отображают действительность; 2) распознавание, расшифровку и сохранение их в кратковременной

памяти; 3) понимания смысла речевого сообщения, которое достигается путем реализации механизмов *внутренней речи*, в котором происходит декодирование «поверхностных» значений языковых форм и трансформации их в «глубинные» смыслы через осмысление и переосмысление отображенного в высказывании того или иного фрагмента реальности. Показана взаимосвязь аудирования с психикой ребёнка; раскрыт «взаимопроникающий» характер психических процессов и способы развития аудирования в единстве с психическими процессами и всесторонним развитием дошкольников.

Ключевые слова: *аудирование, речевая деятельность, восприятие речи, понимание речи, значение, смысл.*

Introduction

The current paradigm in psycholinguistics posits that the ability to comprehend speech eventuates before the child's active speech production (Dickinson & Smith 1994; Welsh et al. 2010). Listening comprehension is a significant variable in the developmental curve of the child's cognitive and meta-cognitive skills (Pezzulo & Castelfranchi 2009; Kooijman et al. 2005). Listening comprehension development presupposes the accumulation of social experience, development and formation of the preschool child's speech competence. Listening comprehension is regarded as one of the basic skills which facilitates the preschool child's speech production in general and communicatively aimed speech production in particular (Caparulo & Cohen 1983).

The study of listening comprehension by preschool children (further in the article – 'preschoolers') enables a scientific insight into educational and developmental variables. The educational variables involved in listening comprehension by preschoolers may refer to information retrieval, knowledge acquisition and the mechanisms of aural input processing. Developmental variables of listening comprehension may refer to the age-specific skills of perception and understanding of speech (Rost & Candlin 2014).

Methods

The present research methodology involves a meta-analysis of previous psychological and psycholinguistic literature. The meta-analysis involves further generalization of the analyzed sources, as well as the formulation of deductions and conclusions.

Hypothesis and specific research questions. The hypothesis involves the following consideration: Presumably, a meta-analysis of the previous research conducted with the period of time from 1947 until 2013 in Eastern European countries of the former Soviet Union will yield data referring to the problem of listening comprehension and its development by preschoolers. Specifically, the present meta-research seeks to discover interrelations between the preschoolers' listening comprehension and their general cognitive development.

Materials. The materials of the present article comprise previous psycholinguistic research conducted in Eastern European countries of the former Soviet Union between the period of time from 1947 until 2013.

The study and discussion

In Eastern European countries of the former Soviet Union, there is a rich tradition of research on listening comprehension by children in general and by preschoolers in particular (Galperin 1981; Harchenko 2013; Kalmykova 2008; Kostiuk 1988; Liubliskaya 1965; Morozova 1947; Rubinstein 1989; Rumyantseva 2004; Ushakova et al. 1989; Vygotsky 1956; Zimniaya 2001). It is inferred from the previous research findings that listening comprehension is a complex type of oral activity, which consists of a dynamic coordination of multiple systems, e.g. simultaneous mnemonic perceptive and thinking cooperation and active complex information transformation and retrieval, etc. (Rubinstein 1989; Rumyantseva 2004; Zimniaya 2001). The following operations are thought to be involved in listening comprehension i) auditory perception of language codes/forms (lexical and grammatical constructions – words, word-combinations, sentences, utterances) which represent reality; ii) their recognition, decoding and maintenance in short-term memory; iii) understanding of the semantic input of the verbal message (Galperin 1981; Liubliskaya 1965). The latter is achieved by means of the call-back to the mechanisms of internal speech, which decodes the surface values of the linguistic forms and transforms them into internal mental representations. This process may result in i) the recreation of the addressee's input by the recipient; ii) the construction of the novel individual sense; and iii) comprehension variability (Kalmykova 2008; Kostiuk 1988).

The meta-analysis of the previous research findings in the paradigm of psycholinguistics in the former Soviet Union allows the following generalization concerning listening comprehension: Listening comprehension is a complex and perceptive-cognitive-affective process, which involves perception, memory, concept formation, presentation, creativity, emotional-volitional processes, as well as personal qualities and capabilities of an individual person (Zalevskaya 2005). Assuming that the *'the development of speech production and comprehension depends on the development of all other psychical processes, including both cognitive and emotional, these processes are not only interdependent but also are necessary constituents in oral speech comprehension'* (Rumyantseva 2004:189). Additionally, previous research is unanimous in the view that it considers the development of listening comprehension by preschoolers as taking place concurrently with the preschoolers' development of psychical functions and processes.

Attention is believed to be the critically involved in the development of listening comprehension by preschoolers (Galperin 1981; Harchenko, 2013). Success of listening comprehension depends on the level of the preschoolers' attention, their ability to be concentrated and focused, as well as the ability to listen without distraction. Involuntary attention is a spontaneous feature in the preschooler's behavior. However, previous research findings indicate that it is critical to develop arbitrary, or volitional attention for a successful listening comprehension by a preschooler (Liubliskaya, 1965). Volitional attention is believed to be regulated by the conscious aim-setting and will of a preschooler.

Attention in preschool childhood is not stable, therefore its maintenance requires the development of the preschooler's interest in listening comprehension: '*Interest shows up foremost in attention*' (Rubinstein 1989:113). Previous research posits that in order to facilitate the preschooler's interest, it is necessary to involve audio input of a high artistic value, characterized by literary norms of usage, vividness and liveliness of the language, simplicity and clearness of composition, taken in conjunction with an entertaining and dynamic plot, and age-appropriate story characters (Rumyantseva, 2004). It is suggested that interest is combined with attention, as well as emotional and intellectual input (Rumyantseva 2004:201). If a preschooler is interested in an oral text, be it a fairy-tale, a story, a poem, etc. and if a preschooler is fully captivated by the process of listening, then involuntary attention of a preschooler feeds into arbitrary attention (ibid.). To facilitate the desired level of the preschooler's attention, the caregiver's or the teacher's aural input should be expressive, varied, vivid and emotional. Additionally, it should involve enrichment activities for preschoolers to create a favorable emotional rapport and a relaxed atmosphere in the group of preschoolers. Successful listening comprehension significantly depends on the attentive listening, or in other words, on the process of attending to the oral text. It is important for educators to explain to preschoolers that in order to grasp the content of a new oral text, it is necessary to be attentive, concentrated, not to be distracted, listen attentively to every word. It is critical to attend to all the utterances from the beginning up to the end (it is impossible to interrupt an educator or an interlocutor with questions, cries, by conversations with other children during listening).

Listening comprehension is closely related to *memory*, seen as a function of memorizing, maintenance and information retrieval (Rumyantseva 2004: 204). Memory is said to be involved in speech perception and speech comprehension. Memory is involved in verbal codes and images, gestalts, schemata and other mental representations (Blonsky 2001). Verbal symbols, codes and their images are maintained by long-term and short-term memory (Kalmykova 2011:331). Short-term memory is a buffer which stores the perceived information, its treatment and transforms it into long-term memory representations, where the following features are noted: i) the articulation of words, word combinations and syntactic constructions, rules and schemes of their syntagmatic and paradigmatic usage; ii) the comprehension of the incoming semantic input. For successful listening comprehension all types of memory are equally critical. For instance, auditory memory allows a preschooler to memorize and reproduce a phrase as well to maintain the recall of the oral text. Photographic memory enables the preschooler to recall an oral text in conjunction with a visual symbol which is concurrently presented with the oral text. Well-developed motive memory enables preschoolers to express their listening comprehension. Verbal-logical memory is necessary for maintenance and reproduction of verbal expressions and for memorizing of the semantic input. It is indicated that insufficient memory capacity compromises semantic input of an oral text given to the preschoolers in a recall task (Zimniaya 1976:7). The preschoolers' development of long-term memory is assisted by

semantic anticipation, i.e. after listening to the fragment of an oral text preschoolers may anticipate the continuation of the plot of the text, or anticipate a general way how the events can subsequently develop in the oral text (ibid.). Operational memory can be developed by a call-back to the lexemes and grammatical forms stored in the preschoolers' long-term memory. It is indicated that the development of listening comprehension by preschoolers may involve arbitrary memorizing and reproduction of oral input. As assumed by Liublinskaya (1972), the *'ability to memorize arbitrarily and reproduce everything that was perceived is reflected in experimental tasks aimed at structured recall of the oral input.'* (Liublinskaya, 1972:217). Istomina (1978) and Zinchenko (1978) posit that the productivity of arbitrary memorizing depends on the aim and motivation of memorizing. Previous research shares the assumption that *interest and motivation* of preschoolers in memorizing tasks are a necessary prerequisite for their successful listening comprehension development.

The preschoolers' general cognitive abilities play a substantial role in their listening comprehension development. The importance and necessity of the development of cognitive abilities are determined by their connection with the mechanisms of information processing and information retrieval. Rubinstein (1958) asserts that these mechanisms are identical with other mechanisms of cognitive development. In this regard, Kostiuk (1988) emphasizes that *'comprehension is a cognitive process aimed at solving cognitive tasks by the person, therefore there are no grounds to dissociate comprehension from cognition, to examine it as an independent process. Taken as a process, it is a process of thinking'* (Kostiuk 1988: 199). Hence, for the development of listening comprehend by preschoolers it is necessary to use auditive-developing tasks, containing a problem and problem-solving activities, which require a preschooler to implement practical actions aimed at finding the answers to the problems. For example, a preschooler could be i) asked to listen to the oral text and then choose one of the pictures, which illustrate the key points of the text; ii) listen to the oral text and identify the difference between the plot of the oral text and the picture; iii) listen to the text and correlate its plot with the series of pictures, placed in the random sequence, etc.

Preschoolers' cognitive development is assisted by the development of semantic skills. According to Morozova (1947), the preschoolers' development of semantic skills involves two stages. The first stage is referred to by Morozova (1947) as a 'plan of value'. The second stage refers to the 'plan of sense' (Morozova 1947:191–193). This view is further extended by Klychnikova (1983) who suggests that there is a mechanism which comprises the level of the actionable comprehension, where *'the recipient recognizes not only logical and emotional but also volitional structure of the text. The text is understood so deeply that a listener from a passive recipient transforms into an active experiencer'*. (Klychnikova 1983: 101). Vygotsky (2011) indicates that a *'complete understanding of the idea becomes possible only when we reveal its effective, highly emotional and volitional hidden motive'* (Vygotsky 2011: 457–458). The latter assumption is in concert with Haplerin (1981) who posits that there is *'a system of ideas and feelings of the*

author, which he represents in the text, and which must be decoded by recipients' (Galperin 1981). In this regard, previous research asserts that in order to facilitate the preschoolers' listening comprehension it is important to introduce questions referring to the '*plan of value*', such as 'What is this story about?', 'Who is this story about?', 'Who is the main hero of this fairy-tale?', 'Where do the events in the story take place?'. On the '*plan of sense*', the questions referring to an oral text in an listening comprehension task may involve the following: 'What did the writer want to tell us?', 'What does the author of the story want us to know beforehand?', 'What does the story teach us?', 'What does the writer caution us against?', 'Why did the author write this story for us?', 'Why did the author name the work in this way?', etc. The affective and volitional motives in the listening comprehension task may involve the following range of questions: 'What motive made the author write this story?', 'What mood did the author have when he/she wrote this story?', 'In your opinion, in what parts of the story does the author convey gladness, inspiration, or sadness/grief?', etc.

Previous research appears to be unanimous in the opinion that imagination is involved in the mechanisms of listening comprehension. In this regard, listening comprehension is possible in case when the preschooler's imagination is alerted by a picture which depicts the oral text. Consequently, the development of *imagination* and *creative imagination* constitute an important part of the preschooler's listening comprehension development. Consequently, research indicates that it is appropriate to use the creative tasks, such as 'Listen, present and tell', 'Listen, present and draw', etc., and also the method of verbal drawing. To facilitate the preschooler's listening comprehension process, it is necessary to select such audio material which will stipulate the preschoolers' imagination.

Listening comprehension is closely related to the *emotions and feelings*. Emotions, as Rumyantseva notes, are included in any perception. They influence attention and aid the memory to work (Rumyantseva 2004: 227). Rubinstein (1999) indicates that listening comprehension involves a unity of perceptible and rational, perceptible and logical, perceptible and semantic, feelings and ideas (Rubinstein 1999:239). Similarly, Teplov (1947) suggests that '*to comprehend an oral text means foremost to perceive, to experience it emotionally and then to reflect on it*' (Teplov 1947: 10). Positive emotions stimulate listening comprehension and assist in listening comprehension development (Teplov 1947). In contrast, such emotions as fear, alarm and tension negatively influence the mental condition of a preschooler. Negative emotions do not allow to attract attention to aural input and exacerbate the process of listening comprehension. It should be noted that in preschool childhood the emotions of children are not stable, therefore it is necessary to support them in the process of listening comprehension. For instance, after listening to an aural text it is important to conduct a conversation about the preschoolers' emotional relation to that aural text. In the process of such a conversation, it is important to solicit the preschoolers' responses in regard of their feelings caused by a story and what was especially remembered, what caused positive emotions, and what caused negative ones, etc. It is possible to offer

preschoolers to draw their mood connected with the oral text, to choose pictograms which reflect their emotions in relation to the separate chunks of the text and the text as a whole. It is possible to create the album of illustration containing the preschoolers' emotional perceptions of an oral text used in a listening comprehension task. However, research indicates that strong emotional response can interfere with the preschoolers' listening comprehension (Karpinskaya 1972: 63).

Conclusions

To conclude, in Eastern European countries of the former Soviet Union psycholinguistic research involving listening comprehension by preschoolers indicates that the development of listening comprehension is a type of oral activity, a psychical processes, which involves dynamic states and qualities (perceptive, cognitive, emotional-volitional, personal, etc.). It can be generalized from the previous research that the basic general psychological principle of listening comprehension by preschoolers involves the development of all complexes of psychical processes, such as attention, memory, perception, concept formation, imagination, emotions and will, interest and great number of other psychical features of the preschooler's personality.

References

1. Blonskiy, P. (2001). *Pamjat i Myshlenie [Memory and Thinking]*. S.-Petersburg: Piter.
2. Caparulo, B. & Cohen, D. (1983). Developmental language studies in the neuropsychiatric disorders of childhood. *Children's language*, 4.
3. Galperin, I. (1981). *Tekst kak Obyekt Lingvisticheskogo Issledovaniya [Text as an Object of Linguistic Study]*. Moscow: Nauka.
4. Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 105–122.
5. Harchenko, N. (2013). Uchim doshkolnikov ponimaniyu ustnyih razvernutyih vyiskazyvaniy [Teaching the preschoolers to understand oral expanded utterances]. *Innovatsionnaya deyatel'nost v doshkolnykh obrazovatelnyh uchrezhdeniyah: Materialy VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (488–495)*. Yaroslavl-Moscow: Kantsler.
6. Istomina, Z. (1967). *Vozrastnyie i Individualnyie Razlichiya v Sootnoshenii Raznyh Vidov i Storon Pamyati v Doshkolnom Vozraste [Age and Individual Differences in Correlation of Different Types and Kinds of Memory in a Preschool Age]*. Moscow: Pedagogika
7. Kalmykova, L. (2011). *Psyhologiya rozvytku movlennevoi diyalnosti ditey doshkol'nogo viku [Psychology of speech activities of preschool age children]*. Unpublished Ph.D. thesis. Kyiv.
8. Karpinskaya, N. (1972). *Hudozhestvennoe Slovo v Vospitanii Detey [Literary Word in Upbringing of Children]*. Moscow: Pedagogika.
9. Klychnikova, Z. (1983). *Psihologicheskie Osobennosti Obucheniya Chteniyu na Inostrannom Yazyike [Psychological Peculiarities in Teaching Foreign Language Reading]*. Moscow: Prosveschenie.
10. Kooijman, V., Hagoort, P., & Cutler, A. (2005). Electrophysiological evidence for prelinguistic infants' word recognition in continuous speech. *Cognitive Brain Research*, 24(1), 109–116.
11. Kostyuk, G. (1988). *O Psihologii Ponimaniya [On Psychology of Understanding]*. *Izbrannyye psihologicheskie trudy*. Moscow: Pedagogika.

12. Lyublinskaya, A. (1972). *Vospitatel'nyy o Razvitiy Rebyonka [To Educator on Development of a Child]*. Moscow: Prosveschenie.
13. Lyublinskaya, A.A. (1965). *Ocherki Psichicheskogo Razvitiya Rebyonka [Essays on Psychic Development of a Child]*. Moscow: Prosveschenie.
14. Morozova, N. (1947). O ponimaniy teksta [On understanding of text]. *Izvestiya APN RSFSR*, 7, 191–240.
15. Pezzulo, G., & Castelfranchi, C. (2009). Intentional action: from anticipation to goal-directed behavior. *Psychological Research PRPF*, 73(4), 437–440.
16. Rost, M., & Candlin, C. N. (2014). *Listening in Language Learning*. Routledge.
17. Rubinshteyn, S. (1958). *O myishlenii i Putyah Yego Issledovaniya [On Thinking and Ways of Its Investigation]*. Moscow: AN SSSR.
18. Rumyantseva, I. (2004). *Psichologiya Rechi i Lingvopedagogicheskaya Psichologiya [Psychology of Speech and Linguopedagogical Psychology]*. Moscow: PERSE; Logos.
19. Rubinshteyn, S. (1989). *Osnovnyy Obschey Psichologii [Fundamentals of general psychology]*. Moscow: Pedagogika.
20. Teplov, B. (1947). Psichologicheskiye voprosy hudozhestvennogo vospitaniya [Psychological problems of artistic upbringing]. *Izvestiya APN RSFSR*, 11.
21. Ushakova, N., Pavlova, I., Zachesova, M. (1989). *Rech Cheloveka v Obschenii [Human Speech in Communication]*. Moscow: Nauka.
22. Vygotsky, L. (2011), *Myshlenie i Rech [Thinking and Speech]*. Moscow: AST: Astrel.
23. Welsh, J., Nix, R., Blair, C., Bierman, K., & Nelson, K. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of educational psychology*, 102(1), 43.
24. Zalevskaya, A.A. (2005). *Psicholingvisticheskiye Issledovaniya. Slovo. Tekst. [Psycholinguistic Researches. Word. Text]*. Moscow: Gnozis.
25. Zimniaya, I.A. (1976). Smyislovoe vospriyatye rechevogo soobscheniya [Semantic perception of a vocal message]. *Smyislovoe Vospriyatye Rechevogo Soobscheniya*, 5, 33.

Александр Холод
akholod@ukr.net

Киевский национальный университет культуры и искусств, Украина

ДИСТАНЦИОННАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО И ПОЛИТИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Received March, 18, 2015; Revised April, 3, 2015; Accepted April, 29, 2015

Аннотация. Целью исследования стала идентификация особенностей учебной дистанционной работы со студентами киевского вуза в условиях социального и политического кризиса в Украине в период с 1 по 25 декабря 2013 года. Опираясь на полученные результаты, автор сформулировал особенности учебной дистанционной работы, проведенной со студентами киевского вуза в условиях социального и политического кризиса в Украине. К числу идентифицированных особенностей автор предлагает отнести несколько. Особенность 1. На условия подачи и выполнения дистанционных индивидуальных заданий серьезное влияние оказали события, связанные с мирным протестом украинцев в Киеве на Евромайдане. Особенность 2. В связи с неоднозначным отношением студентов к происходящим на Евромайдане событиям индивидуальные задания имели вариативный характер. Мы учитывали негативное и позитивное отношение студентов при помощи модерации (смягчения) формулировок тем, объема и времени выполнения задания. Особенность 3. Оценивание качества выполненных заданий производили по критериям, описанным выше и которые соответствовали характеру и сложности выданных заданий. Особенность 4. При комментировании оценки (количества баллов по системе ECTS) политические и социальные ориентации студентов, а также мера их участия в событиях на Евромайдане. Особенность 5. Невзирая на остроту протестов и политическую заангажированность студентов, при мотивации оценки за выполненные дистанционные задания нам приходилось честно констатировать существенные недостатки, имеющие место в текстах и процедурах выполнения заданий.

Ключевые слова: *социальный протест, политический протест, дистанционное обучение, студенты, учебные задания.*

Kholod, Oleksandr. Distant Work with Students in Conditions of Social and Political Crisis

Abstract. The aim of the study is to identify key features of distant study of students of a Kyiv University in the conditions of social and political crisis in Ukraine for the period from 1 to 25 December 2013. Among the identified features of the study are: i) as to the carrying out and submission of individual assignments, the Euromaidan events in Kyiv had a serious impact on the distant study; ii) due to the ambiguous students' attitude to the events the individual assignments were multiple in nature; iii) the assessment of the quality of the submitted assignments was made according to the criteria described above being consistent with the nature and complexity of the tasks; iv) while commenting grades (according to the ECTS system) political and social orientation of students, as well as a measure of their participation in the events on Evromaydane; v) Despite the severity of the protests and political bias of students with motivation scores for remote job done, we had to admit honestly significant deficiencies that occur in the texts and procedures assignments.

Keywords: *social protest, political protest, distance learning, students learning assignment.*

Анотація. Метою дослідження стала ідентифікація особливостей навчальної дистанційної роботи зі студентами київського вишу в умовах соціальної і політичної кризи в

Україні в період від 1 до 25 грудня 2013 року. Спираючись на отримані результати, автор сформулював особливості навчальної дистанційної роботи, проведеної зі студентами київського вишу в умовах соціальної і політичної кризи в Україні. До числа ідентифікованих особливостей автор пропонує віднести кілька. Особливість 1. На умови подачі та виконання дистанційних індивідуальних завдань серйозний вплив мали події, пов'язані з мирним протестом українців у Києві на Євромайдані. Особливість 2. У зв'язку з неоднозначним ставленням студентів до подій на Євромайдані індивідуальні завдання мали варіативний характер. Автор враховував негативне і позитивне ставлення студентів за допомогою модерації (пом'якшення) формулювань тем, обсягу і часу виконання завдання. Особливість 3. Оцінювання якості виконаних завдань здійснювали за критеріями, описаними вище і які відповідали характеру та складності виданих завдань. Особливість 4. При коментуванні оцінки (кількості балів за системою ECTS) бралися до уваги їхні політичні та соціальні орієнтації студентів, а також міра їх участі у подіях на Євромайдані. Особливість 5. Незважаючи на гостроту протестів і політичну заангажованість студентів, при мотивації оцінки за виконані дистанційні завдання автору доводилося чесно констатувати істотні недоліки, що мають місце в текстах і процедурах виконання завдань.

Ключові слова: соціальний протест, політичний протест, дистанційне навчання, студенти, навчальні завдання.

Введение

Проблема исследования состоит в том, что глобальное обострение социальных проблем любого общества неизбежно влечёт за собой цепную реакцию локальных обострений в различных сферах активности социальных акторов. В Украине в последнее время цепь социальных неурядиц, разбалансирование политической и социальной сфер деятельности индивидов обнаружила свои слабые места. В ходе событий, связанных с неподписанием Украиной соглашения об ассоциации с Европейским Союзом, после 21 ноября 2013 года социальный баланс между властью и народом был нарушен. Как результат, неумение украинской власти обуздать недовольство простых граждан привело к социальному возмущению в форме гражданского протеста народа на так называемом Евромайдане (слово «майдан» с украинского языка переводится «площадь»). Однако, в ночь с 29 ноября на 30 ноября 2013 года, на Евромайдане, произошли события, которые коренным образом изменили сущность социального возмущения украинского народа. Отборные и специально подготовленные подразделения милиции «Беркут» в 4 часа ночи применили силу (избивали резиновыми дубинками и сапогами молодых людей – студентов, которые протестовали против отказа власти подписать соглашение об ассоциации с ЕС). Утром, 30 ноября 2013 года, практически весь Киев был возмущён поведением власти: горячо обговаривались ночные события в метро, на остановках, на рабочих местах. На следующий день, 1 декабря 2013 года, возле Администрации Президента Украины, на улице Банковой, 11, народный гнев перерос в экстремальные действия. Провокаторы (специально подготовленные молодые люди) спровоцировали кровавое побоище между солдатами спецотряда «Беркут» и митингующими. Пролилась кровь с обеих сторон. Поскольку в авангарде протестующих стояли студенты, властные структуры в этот же день и на следующий стали активно их арестовывать.

Студенчество Киева и Украины горячо поддержало возмущение арестами. Социальная проблема переросла в политическую: митингующие стали требовать отставки правительства и президента Украины, досрочные перевыборы Верховной Рады Украины.

В связи с описанными событиями руководство украинских вузов и студенчество по-разному отреагировали на действия власти. Ректоры крупных вузов Киева (Киево-Могилянская Академия, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Национальный авиационный университет) выступили на стороне студентов и поддержали их требования. По Украине прокатилась волна Евромайданов. Многие студенты украинских вузов в максималистском порыве вышли на свои мини Евромайданы. Страна окунулась в правовой нигилизм. Студенты перестали ходить на занятия (лекции уже вычитаны, осталось месяц ходить на практические, семинарские и лабораторные занятия, где перед сессией надо максимально зарабатывать баллы с целью получить положительную оценку за зачёт или экзамен). Преподаватели столкнулись с проблемой: студенты массово не ходят на занятия, не зарабатывают оценки за модули. Следовательно, в такой ситуации, даже если студент сдаст на 30 баллов экзамен и баллы за модули будут в сумме минимальными (например, до 25 баллов за два модуля, вместо положенных 70 баллов), за предмет он получит $25 + 30 = 55$ баллов, что будет обозначать неудовлетворительную оценку за учебный предмет (с суммой меньше 60 баллов студент должен пересдавать экзамен; если студент набрал меньше 34 баллов (в некоторых вузах – меньше 21 балла), он должен прослушать повторный курс или подлежит отчислению). Следует учесть, что большинство украинских студентов, захваченных евромайдановской волной социальных и политических протестов, не посещали финальные для семестра (в конце ноября и весь декабрь 2013 года) занятия. Следовательно, у них (студентов) не было возможности набрать достаточное количество баллов для дальнейшего обучения в следующем семестре. Отсюда вывод: подавляющее большинство украинских митингующих студентов следовало отчислить из вузов, что больше походило бы на ситуацию абсурда, ибо на тот момент в ещё демократической Украине законом были разрешены свободные собрания, сопутствующие свободному выражению мнений граждан.

С целью минимизации последствий, негативных для большого количества украинских студентов, преподаватели вузов вынуждены были принять адекватные для сложившейся ситуации меры. Среди таких мер – переход на дистанционную форму обучения. Каждый из преподавателей в силу своего личного научного и преподавательского опыта обращался к различным (в том числе и специфическим) формам и видам дистанционного обучения студентов.

Объект и предмет исследования. С учётом изложенной проблемы мы избрали объектом исследования работу со студентами вузов в условиях социального кризиса. В таком случае предметом изучения стали особенности учебной дистанционной работы со студентами вузов в условиях социального кризиса.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели мы определили методологию. Среди методов *эмпирического* исследования мы обратились к таким:

- 1) включённое наблюдение;
- 2) описание;
- 3) количественно-качественный (статистический) анализ.

Из методов *теоретического* исследования был определен в качестве актуального аксиоматический метод.

В качестве *общенаучных* методов были избраны:

- 1) анализ и синтез;
- 2) абстрагирование и обобщение;
- 3) индукция и дедукция;
- 4) классификация.

Методикой изучения были определены такие исследовательские процедуры:

- 1) анализ результатов исследований, касающихся определённой нами проблемы, и формулирование параметров дальнейшего её изучения;
- 2) идентификация и классификация традиционных и инновационных методик дистанционного обучения в высшей школе;
- 3) описание результатов наблюдения за применением методик дистанционного обучения, используемых нами как преподавателем киевского вуза;
- 4) формулирование выводов исследования на базе идентификации особенностей собственных учебных методик.
- 5) Учитывая описанную проблему, мы сформулировали *цель* своего исследования: идентифицировать особенности нашей учебной дистанционной работы со студентами киевского вуза в условиях социального и политического кризиса в Украине в период с 1 по 25 декабря 2013 года.

Процедура исследования

Для выполнения первой процедуры изучения далее мы производим анализ результатов исследований, касающихся определённой нами проблемы.

Исследователь Г. В. Вишневская анализируя, теоретические подходы к внедрению дистанционных технологий в процесс обучения иностранному языку студентов-заочников неязыковых вузов, обосновывает объективную необходимость создания новой модели подготовки по иностранному языку в рамках заочного образования. Автор констатирует: сегодня наблюдается низкая эффективность дистанционного обучения, что обусловлено «отсутствием обобщающих исследований по созданию эффективной системы обучения иностранному языку в рамках заочного обучения, в том числе и на основе компьютерных технологий; доминированием в педагогической практике традиционных методик, что обуславливает низкую мотивацию в области обучения иностранным языкам» (3). Нам следует поддержать мнение российской коллеги и также констатировать, что в Украине достаточно не развиты не только обсуждаемые формы обучения, но и их концепция, как таковая, является сегодня неразработанной, хотя актуальность функционирования дистанционного

образования весьма велика. Известно, что российские исследователи проблем дистанционного обучения имеют определённую платформу. Например, теоретические проблемы дистанционного обучения изучают А. Е. Петров, Е. С. Полат М. В. Моисеева и др. Изучением проблем дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования занимаются С. Е. Комраков (2004), С.Е. Щенников (Shennikov 2003) и др. Проблемы вузовского дистанционного обучения рассматривают Б.Б. Айсмонтас (2006), А. А. Андреев (1997), М. П. Карпенко (2001), В. И. Солдаткин (1999), Т. А. Чернявская (2011) и др. Технологии дистанционного обучения обговариваются в результатах исследований, проведенных А. В. Хуторским (2000; 2001; 2002).

По мнению Г. В. Вишневской (2011), среди наиболее популярных ныне для дистанционного обучения следует считать такие информационно-коммуникационные технологии в формате e-learning (что подтверждает и С. Е. Щенников), формами которого являются:

- программы Power Point;
- серфинг многочисленных образовательных и медийных ресурсов сети.

На наш взгляд, достаточно удобной и распространённой сегодня является интернет-коммуникация (переписка по электронной почте, ведение диалога в чате или полилога с помощью создания конференции на сайте). Весьма распространённым и удобным способом дистанционного обучения следует считать и создание собственных электронных ресурсов (создание сайта, группы на сайте, обсуждение темы в группе).

Нам представляется интересным замечание Г. В. Вишневской о том, что «дидактический потенциал сетей для целей дистанционного обучения, прежде всего, связан с возможностью активной коммуникативной деятельности обучаемого...» (Vishnevskaya 2011). Хотя здесь возникает ряд вопросов.

1. В какой мере нынешние педагогические работники готовы эффективно использовать дидактический потенциал сетей?

2. Насколько нынешние пользователи интернет-ресурсами готовы к эффективной интеграции дидактического потенциала сетей?

3. В связи с молниеносно распространяющимся «вирусом» «фрагментарности мышления» студентов пользователей сетей следует вопрос: насколько долго они могут самостоятельно сосредоточиться на выполнении дистанционных заданий?

4. В связи со слабым потенциалом владения информационными технологиями сетей (в том числе и технологиями дистанционного обучения) со стороны преподавателей возникает следующий вопрос: каковы потенциал и скорость контроля над выполнением дистанционных заданий?

Е. С. Полат в дистанционном обучении выделяет следующие возможности:

– «оперативной передачи на любые расстояния информации любого объема, любого вида (визуальной и звуковой, статичной и динамичной, текстовой и графической)»;

- «хранения ее в памяти компьютера в течение нужного времени, ее редактирование, обработку, распечатку и т. д.»;
- «интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной связи с преподавателем»;
- «доступа к различным источникам информации»;
- «работы с этой информацией» (цит. по: (Vishnevskaya 2011)).

Исследователь Г. В. Вишневецкая в своей работе называет три технологии дистанционного обучения:

1) *кейс-технология* («студент получает специальный набор учебно-методических материалов (кейс) для самостоятельного обучения и периодически консультируется у преподавателей в созданных для этого региональных учебных центрах»);

2) *TV-технология* («телевизионные лекции и консультации у преподавателей»);

3) *сетевая технология* (консультации студента с помощью «передачи ему учебно-методических материалов сети Интернет») (Vishnevskaya 2011).

По мнению авторов электронной энциклопедии «Википедия», к технологиям (формам) дистанционного обучения следует отнести:

- *чат-занятия* («учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий»);

- *веб-занятия* («дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций»);

веб-форумы («форма работы пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нем соответствующей программой»); веб-форумы характеризуются «более длительной (многодневной) работой и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов»);

- *телеконференция* («проводится, как правило, на основе списков рассылки с использованием электронной почты»);

- *телеприсутствие* («дистанционное присутствие с помощью робота R.Bot 100»; иллюстрацией технологии телеприсутствия может служить следующий пример: «Сейчас в Москве в одной из школ, идёт эксперимент по такому виду дистанционного обучения. Мальчик-инвалид, находясь дома за компьютером, слышит, видит, разговаривает при помощи робота». Авторы объясняют описываемую процедуру таким образом: «Учитель задаёт ему вопросы, он отвечает. При этом и учитель видит ученика, потому что на роботе находится монитор». На наш взгляд, описанный случай следует считать потрясающими по результативности, потому что «у мальчика создаётся почти полное впечатление, что он находится в классе вместе со своими сверстниками на уроке. На переменах он может также общаться со своими одноклассниками».

Таким образом, мы произвели поверхностный анализ имеющихся на сегодня результатов научных поисков, предложенных нашими предшествен-

никами, что стало выполнением первой процедуры изучения предмета исследования.

Выполнение второй исследовательской процедуры предполагало идентификацию и классификацию традиционных и инновационных методик дистанционного обучения в высшей школе.

Среди традиционных методик дистанционного обучения сегодня называют *кейс-технологию и TV-технологию*.

К инновационным методикам дистанционного обучения следует отнести *сетевые технологии, чат-занятия, веб-занятия, веб-форумы и телеконференции*.

Однако новинкой в дистанционном обучении авторы предлагают считать *технологию телеприсутствия*.

Для выполнения третьей исследовательской процедуры (описание результатов наблюдения за применением методик дистанционного обучения, используемых нами как украинским (киевским) преподавателем вуза) мы обратились к методу включённого наблюдения.

На протяжении 10 дней в период от 7.12.13 года до 17.12.13 года нами дистанционно (в социальной сети «ВКонтакте») были выданы задания шести видов:

1) задание 1: произвести анализ 5–10 журналистских вербальных материалов (в различных жанрах) на темы, касающиеся социальных протестов в Украине, Таиланде, России и на темы, раскрывающие смысл реакции властей на действия протестантов упомянутых трёх стран мира;

2) задание 2: произвести поиск в сети интернет 10–15 фотографических материалов, связанных с протестными событиями на Евромайдане; произвести письменный анализ изображений;

3) задание 3: произвести в сети интернет поиск и найти 2–3 интервью, в которых рассказывается о событиях на Евромайдане; выразить письменно своё отношение к освещению в СМИ событий, происходящих на Евромайдане;

4) задание 4: произвести опрос (от 50-ти до 75-ти респондентов или от 75-ти и больше) на своей страничке в социальных сетях «ВКонтакте» или «Фейсбуке» на темы, касающиеся поддержки/осуждения или участия/соучастия/неучастия в социальных протестах на Евромайдане;

5) задание 5: произвести опрос (от 15-ти до 20-ти респондентов – участников протеста, которые непосредственно находятся на Евромайдане) на своей страничке в социальных сетях «ВКонтакте» или «Фейсбуке» на темы, касающиеся поддержки/осуждения или участия/соучастия/неучастия в социальных протестах на Евромайдане;

6) задание 6: написать эссе или реферат на темы, касающиеся отношения студентов к событиям на Евромайдане, к реакции президента Украины В. Януковича на протестные события в стране, к реакции мира на мирные митинги в поддержку подписания соглашения об ассоциации между Украиной и Европейским Союзом.

Особенностями подачи задания 1 стали такие характеристики:

1. Задания давались в чате или в сообщениях в сетях «ВКонтакте» или «Фейсбук».

2. Иногда задание требовало дополнительных инструкций (по просьбе студентов).

Анализируя показатели, укажем на то, что для анализа качества выполнения студентами дистанционно выданного задания 1 мы обратились к семи критериям оценки выполненных письменных заданий, предложенных в исследовании М. Я. Креер М. Я. (Kreer 2007:325). Упомянутые критерии мы трансформировали в критерии анализа вербального журналистского материала для выполнения поставленной в исследовании цели:

- 1) общее впечатление о журналистском материале;
- 2) соответствие заданной теме (темы, касающиеся социальных протестов в Украине, Таиланде, России и на темы, раскрывающие смысл реакции властей на действия протестантов упомянутых трёх стран мира);
- 3) организация структуры текста (анализ качества заголовка; наличие/отсутствие лида; наличие/отсутствие жанровых характеристик);
- 4) соответствие заявленной теме;
- 5) глубина содержания;
- 6) когезия (связность текста);
- 7) грамматическая корректность.

Особенностями выполнения задания 1 стали такие:

1) задание выполнялось быстро (в течении от 1 часа до 5 часов), но не всегда качественно (социальные и политические события разворачивались достаточно быстро, каждый час; соучастие многих студентов в событиях на Евромайдане было очевидным, что и объясняло быстроту и часто необдуманность выполнения задания);

2) задание выполнялось иногда (в 25 % случаев) формально (подобранные вербальные материалы не соответствовали событиям).

3) неправильно (в 50–55 % случаев) производился анализ событий, освещённых в подобранных материалах (часто, в 30 % случаев, отсутствовала глубина анализа событий; практически в 65 % случаев не наблюдалась когезия, связность, текста анализа; тексты в 50–55 % случаев не имели грамматическую корректность; в 25–30 % случаев тексты выполненных заданий имели неполную организацию структуры текста; практически в 80 % случаев отсутствовала констатация общего впечатления о журналистском материале со стороны выполнявших письменное задание).

Среди особенностей выполнения задания 2 мы отметили три такие:

- 1) подобранные фотографии иногда (в 20 % случаев) повторялись;
- 2) иногда (в 15–20 % случаев) вместо анализа содержания фотографий студенты предлагали их названия;
- 3) часть (25 %) заданий возвращались студентам для доработки (выполнения письменного анализа содержания фотографий).

Особенностями выполнения задания 3 стали такие три:

1) часть (7,7 %) студентов нашли интервью не о событиях на Евромайдане, а новой косметической продукции или о новом виде гаджета (в соцсетях небезопасно было в то время открыто высказывать своё мнение о Евромайдане);

2) большинство (92 %) студентов откровенно высказались о событиях, связанных с Евромайданом, а не о своём отношении к освещению в СМИ упомянутых событий;

3) из 92 % выполнивших задание неправильно, 36 % студентов высказались в поддержку протестующих, 25 % – против митингующих, а остальным 31 % выполнившим задание было всё равно.

По результатам выполнения задания 4 были идентифицированы такие особенности:

1) в 1,2 % случаев (1 студент) без мотивации отказался выполнять задание и попросил заменить его другим;

2) из общего числа (98,7 %) выполнивших задание часть (96,7 %) студентов сформулировали свой вопрос к аудитории в поддержку протестующих на Евромайдане, другая часть (3,2 %) сформулировала вопрос, из которого становилось ясно, что автор вопроса осуждает участников Евромайдана;

3) из общего числа (98,7 %) студентов, выполнивших задание один (1,6 %) студент собрал ответы от 1456 респондентов; в 67 % случаев студенты собрали ответы от 51–75 респондентов; в 35,3 % случаев студенты собрали ответы от 76 и более респондентов.

При выполнении задания 5 были установлены следующие особенности:

1) в двух (100 %) случаях количество опрошенных было 16 и 39, поскольку не все респонденты соглашались высказывать вслух своё мнение;

2) несмотря на неполное выполнение задания (выборка должна была составлять от 50 до 75 респондентов), работа студентов была оценена (они получили по 5 баллов из 6-ти максимальных за выполнение ИНДЗ).

Задание 6 было выполнено с фиксацией таких особенностей (выполненные задания анализировались по критериям: 1) умение найти связь между причиной и следствием; 2) умение сформулировать текст в соответствии с правилами логического суждения (тезис, аргументы, вывод). По результатам анализа текстов 3-х эссе (60 %) и 2-х рефератов (40 %) было установлено, что:

1) связь между причиной и следствием смогли установить лишь 2 (40 %) студентов, выполнивших (5 чел. – 100 %) задание; 2) 3 (60 %) студента смогли сформулировать мысль, опираясь на логическую структуру суждения (тезис, аргументы, вывод);

2) было установлено, что все 5 (100 %) студентов, выполнивших задание 6, произвели неглубокий анализ, назвав 1–2 причины или подменяя причину следствием.

Опираясь на полученные результаты, мы сформулировали особенности учебной дистанционной работы, проведенной нами со студентами киевского вуза в условиях социального и политического кризиса в Украине в период с 1 по 25 декабря 2013 года.

Выводы

Сформулированная в начале исследования цель была достигнута полностью. Мы смогли идентифицировать особенности учебной дистанционной работы, которую провели со студентами киевского вуза в условиях активных действий Евромайдана (социального и политического кризиса в Украине в период с 1 по 25 декабря 2013 года). К числу идентифицированных нами особенностей следует отнести несколько.

Особенность 1. На условия подачи и выполнения дистанционных индивидуальных заданий серьёзное влияние оказали события, связанные с мирным протестом украинцев в Киеве на Евромайдане.

Особенность 2. В связи с неоднозначным отношением студентов к происходящим на Евромайдане событиям индивидуальные задания имели вариативный характер. Мы учитывали негативное и позитивное отношение студентов при помощи модерации (смягчения) формулировок тем, объёма и времени выполнения задания.

Особенность 3. Оценивание качества выполненных заданий производили по критериям, описанным выше и которые соответствовали характеру и сложности выданных заданий.

Особенность 4. При комментировании оценки (количества баллов по системе ECTS) политические и социальные ориентации студентов, а также мера их участия в событиях на Евромайдане.

Особенность 5. Невзирая на остроту протестов и политическую zaangażированность студентов, при мотивации оценки за выполненные дистанционные задания нам приходилось честно констатировать существенные недостатки, имеющие место в текстах и процедурах выполнения заданий.

Перспективами дальнейшего исследования могут быть:

1) сравнительное исследование особенностей учебной дистанционной работы, проводимой со студентами в условиях социального и политического кризиса в Украине и Ирландии; Украины и Таиланде;

2) изучение особенностей учебной дистанционной работы, проводимой со студентами разных специальностей в условиях социального и политического кризиса;

3) поиск новых потенциальных возможностей в учебной дистанционной работе, проводимой со студентами в условиях социального и политического кризиса.

Список литературы

References

1. Aysmontas, B. (2004). Nauchno-Metodicheskoe Obesprchenie Distantcionnoy Formy Podgotovki Psichologov [Scientific and Methodical Basis of Distant Form of Psychologist Training]. Retrieved from: <http://ito.edu.ru/2006/Moskva/III/2/III-2-6032.html>.

2. Andreyev, A. (1997). *Vvedenie v Distantcionnoe Obuchenie [Introduction to Distant Learning]*. Moscow: VU.

3. Vishnevskaya, G. (2011). Vnedrenie distantcionnykh tehnologii v protses obucheniya innostrannomu Yazyku Studentov-Zaochnikov Nejazikovnykh Vuzov [Introduction of Distant

Learning Technologies into Foreign Language Teaching of Non-Linguistic Part-time Students]. *Izvestiya of V.Belinsky PGPU*, 24 Retrieved from: <http://cyberleninka.ru/članak/n/vnedrenie-distantcionnyh-tehnologiy-v-protsess-obucheniya-inostran-nomu-yazyku-Studentov-zaochnikov-neyazykovyh-vuzov>.

6. Dmitriyeva, E. (1997). O perspektivach i voznoznostjach distantcionnogo obuchenija inostrannomu jazyku s ispolzovanirm telekomunikacionnyh setej [On the prospects and possibilities of English language distant teaching by means of telecommunication networks]. *Innostrannye Yazyki v Shkole*, 2, 23–28.

7. Karpenko, M. (2001). *Distantcionnoe Obrazovanie kak Sovrenennoje Sredstvo Nepreryvnogo Obrazovanija* [Distant Education as a Modern Means of Permanent Learning]. Moscow: MESI.

8. Komrakov, E. (2004). Projektirovochnaja dejatelnost tjutora v sisteme otkrytogo distantcionnogo professionalnogo obrazovanija [Projective activity of tutor in the open system of distant professional education]. Ph.D. thesis. Moscow: Akademiya Povyscheniya Kvalifikatsii i Podgotovki Rabotnikov Obrazovanija Rossiyskoi Federatsii.

9. Kreer, M. (2007). Ekspertnyj analiz kriterijev ocenki pismennoj rechi [Expert analysis of written discourse evaluation criteria]. *Izvestija of A. Gertsen RGPU*, 32, 322–326.

10. Mekeko, N. (2008). *Obuchenie Angliyskomu Yazyku Slushatelei Zaochnogo Otdelenija* [English Learning by Part-time Students]. Moscow: AEB MVD.

12. Polat E., Moses, M, Petrov, A. (2006). *Pedagogicheskie Technologii Distantcionnogo Obuchenija* [Pedagogical Technologies of Distant Education]. Moscow: Akademia.

13. Soldatkin V.I. (1999). Problemy sozdaniya i razvitija otkrytogo obrazovanija v Rosii [The issues of creating and developing open education in Russia]. *Otkrytoje Obrazovanie*, 5, 87.

16. Hutorskoy, A. (2002). Distantcionnoe obuchenie i yego tehnologii [Distant teaching and its technologies]. *Computerra*, 36, 26–30.

17. Hutorskoy, A. (2001). Nauchno-pakticheskie predposylki distantcionnoy pedagogiki [Scientific and methodical basis of distant form of psychologist training]. *Otkrytoje Obrazovanie*, 2, 30–35.

20. Shennikov, S. (2003). Razvitiye sistemy otkrytogo distantcionnogo professionalnogo obrazovanija [Development of open distant professional education system]. Ph.D. thesis. Moscow: Akademiya Povyscheniya Kvalifikatsii i Podgotovki Rabotnikov Obrazovanija Rossiyskoi Federatsii.

Анна Кульчицька

anna379@ukr.net;

Алла Мудрик

adam-77@list.ru

Тетяна Федотова

tafe-08@mail.ru

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
Україна

СТАНОВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Received March, 18, 2015; Revised April, 13, 2015; Accepted April, 25, 2015

Анотація. У статті емпірично визначено складники (компетенції) комунікативної компетентності студентів-психологів: уміння здійснювати та приймати знаки уваги; надавати підтримку іншій людині, співпереживати їй; адекватно реагувати на справедливую та несправедливу критику, провокуючу поведінку стосовно себе; бути спроможним прийняти підтримку зі сторони інших; здатність звернутися до співрозмовника з проханням, проте вміти відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні» в несприятливій ситуації; мати навички ефективної взаємодії з іншими людьми. Установлено, що комунікативна компетентність майбутнього психолога залежить від його потреби в спілкуванні, широти, ініціативи. Не менш важливими чинниками комунікативної компетентності фахівця є такі фактори, як виразність спілкування, легкість і стійкість спілкування. Упродовж лонгітюдного дослідження з'ясувалось, що під час навчання в студентів-психологів підвищується рівень їхньої комунікативної компетентності. Відбувається також зростання показників авторитарного, егоїстичного, агресивного та дружелюбного типу міжособистісних взаємин. Упродовж навчання студенти стають більш впевненими у собі, незалежними у думках та судженнях, прямолінійними та наполегливими у досягненні мети. У них формуються вміння бути хорошим порадиником та організатором. До кінця третього курсу вони вирізняються високою здатністю до співробітництва та налагодженням дружніх взаємин з оточуючими.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, комунікативна компетентність, стиль спілкування, тип міжособистісних взаємин.*

Kulchytska, Anna, Mudryk, Alla, Fedotova, Tetiana. Development of Communicative Competence Among Psychology Students

Abstract. The article empirically determines components (competences) of communicative competence of students-psychologists: capability to conduct and accept attention signs; to support other person, sympathize her; adequately react on fair and unfair criticism, provocative behavior towards themselves; be capable of accepting support from the others; opportunity to apply to companion with request, but can reply by refusal on strange request, say "no" in negative situation; have skills of efficient interaction with other people. Surely, communicative competence of future psychologist depends on his demand in communication, width, initiative. Not less important factors of communicative competence of specialist are such factors as communication clearness, ease and stability of communication. The longitude study showed that during studying students-psychologists' level of communicative competence increased. There also increased indices of authoritative, aggressive and friendly type of interpersonal relations. During studying students become more self-confident, independent in opinions and beliefs, straight and insistent in aim achievement. They formed skills of being good advisers and

organizers. Until the third year of study they are different by high capability to interwork and making friendly relations with surrounding.

Keywords: *competence, adequacy, communicative competence, communicative style, type of interpersonal relations.*

Кульчицкая Анна, Мудрык Алла, Федотова Татьяна. Становление коммуникативной компетентности у студентов-психологов

Аннотация. В статье эмпирически определены составляющие (компетенции) коммуникативной компетентности студентов-психологов: умение осуществлять и принимать знаки внимания; оказывать поддержку другому человеку, сопереживать ему; адекватно реагировать на справедливую и несправедливую критику, провоцирующее поведение по отношению к себе; быть способным принять поддержку со стороны других; способность обратиться к собеседнику с просьбой, однако уметь ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет» в неблагоприятной ситуации; иметь навыки эффективного взаимодействия с другими людьми. Установлено, что коммуникативная компетентность будущего психолога зависит от его потребности в общении, широты, инициативы. Не менее важными составляющими коммуникативной компетентности специалиста являются такие факторы, как выразительность общения, легкость и устойчивость общения. В ходе лонгитюдного исследования выяснилось, что во время учебы у студентов-психологов повышается уровень их коммуникативной компетентности. Возрастают показатели авторитарного, эгоистичного, агрессивного и дружелюбного типов межличностных отношений. В течение обучения студенты становятся более уверенными в себе, независимыми в мыслях и суждениях, прямолинейными и настойчивыми в достижении цели. В них формируются умения быть хорошим советчиком и организатором. К концу третьего курса они отличаются высокой способностью к сотрудничеству и налаживанием дружеских отношений с окружающими.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, коммуникативная компетентность, стиль общения, тип межличностных отношений.*

Вступ

Важливою проблемою, із якою стикається більшість людей у міжособистісній і професійній взаємодії, є невміння, нездатність, неготовність установлювати й підтримувати продуктивні особисті та ділові взаємини з іншими людьми. Першопричина відповідної проблеми – недостатньо сформований рівень комунікативної компетентності особистості, що доволі часто зумовлює виникнення комунікативних бар'єрів, непорозумінь і конфліктів як на міжособистісному, так і на груповому рівнях.

Комунікативна компетентність – складне комплексне поняття, яке вивчається в різних науках: соціальній психології, лінгвістиці й психолінгвістиці. Проте й досі немає однозначності в трактуванні цієї категорії, наявні різні визначення, що, відповідно, дає підставу науковцям виділяти й різні її структурні компоненти. Досить часто як синоніми розглядають поняття «компетентний» та «компетентність» (Г. Балл, Т. Браже, М. Пірен, С. Шишов, Г. Селевко й ін.). Однак деякі науковці (А. Хуторський, А. Дахін, Н. Банько, А. Маркова та ін.) вважають ці поняття не тотожними. Ми також притримуємося цих поглядів і стверджуємо, що під компетенціями слід розуміти характеристики, необхідні для задовільного рівня виконання завдань, це своєрідна характеристика позиції (ролі, посади), а не індивіда. У той час як компетентність – це характеристика, яка дає змогу порівняти одного працівника з іншим, це насамперед суб'єктивна ознака.

Е. С. Кузьмін, Ю. Н. Ємельянов визначають комунікативну компетентність як сукупність знань, вербальних і невербальних умінь та навичок спілкування, які здобуває людина в процесі природної соціалізації, навчання й виховання. Важливу роль при цьому відіграють, з одного боку, природні дані та потенціал індивіда, а з іншого – його соціальне оточення (Yemelyanov 1991:8). На думку Ю. М. Ємельянова, формування комунікативної компетентності ставить завдання усвідомлення людиною своєї професійної комунікативної компетентності, а головними компонентами комунікативної компетентності є комунікативні властивості особистості, що характеризують розвиток потреби в спілкуванні, ставлення до способу спілкування; комунікативні здібності; спроможність проявляти активність, активно реагувати на стан партнерів спілкування, формувати та реалізовувати власну індивідуальну програму спілкування (Yemelyanov 1991). На нашу думку, ці складові частини мають особливе значення для професії психолога.

Здійснений теоретико-методологічний аналіз проблеми дає підставу стверджувати, що компетентність розуміємо як поглиблене знання предмета, готовність і здатність людини виконувати діяльність у певній сфері. Вона передбачає оволодіння людиною відповідними компетенціями. Компетентна в певній галузі особистість володіє відповідними знаннями й здібностями, які дають їй змогу обґрунтовано судити про цю галузь та ефективно в ній діяти. Отже, компетентність виражає значення традиційної тріади «знання, уміння, навички», інтегруючи їх у єдиний комплекс.

Методи дослідження

Дослідження реалізовувалося на базі факультету психології Східно-європейського національного університету імені Лесі Українки. Вибірку лонгітюдного дослідження впродовж трьох років навчання (із I до III курсу) склала група студентів-психологів (33 особи жіночої статі). Для досягнення мети й реалізації поставлених завдань дослідження застосовано такі методи: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, наукова інтерпретація теоретичних й експериментальних даних); організаційний (лонгітюдний метод), емпіричні (комплекс психодіагностичних методик: «Тест комунікативних умінь» Михельсона, тест «Комунікативний профіль особистості» та «Методика діагностики міжособистісних стосунків» (Т. Лірі); математичні (відсотковий аналіз, визначення середньогрупових значень) (Fetiskin 2002).

Процедура дослідження

В організації та проведенні психодіагностичного дослідження ми виходили з певних етичних норм-принципів. Одним із найважливіших у комплексі норм і вимог професійної етики вважаємо дотримання принципів гуманізму. Вони передбачають надання переваги інтересам досліджуваного в плануванні процедури, оберігання досліджуваного від психологічних травм, безумовну повагу особистості досліджуваного. До отриманих даних ми підходили з погляду професійної компетентності, тобто застосовували діагностику, що ґрунтується на

науковій інтерпретації даних дослідження, результати комплексного вивчення людини в межах особистісного підходу, аналіз змісту отриманих у діагностичному обстеженні даних. Наступна вимога – конфіденційність дослідження, що означає нерозголошення даних про досліджуваного згідно з відомими засадами етики. Участь досліджуваних була свідомою й добровільною.

Обговорення результатів

Відсотковий розподіл діагностованих відповідно до року навчання за стилями спілкування методики комунікативних умінь Михельсона відображено в табл. 1 – 2.

Таблиця 1

Відсотковий розподіл діагностованих на I – III курсах за стилем спілкування методики комунікативних умінь Михельсона (n=33)

Стилів спілкування	Відсотковий розподіл показників стилю спілкування, %		
	I курс	II курс	III курс
Компетентний	29	34	40
Залежний	61	48	22
Агресивний	10	18	38

Отже, можна спостерігати динаміку зміни переважаючого стилю спілкування з I до III року навчання в діагностованих студентів. Якщо на першому курсі компетентний стиль спілкування притаманний лише 29 % вибірки, то на другому й третьому курсах помічаємо його зростання – відповідно, 34 % і 40 % респондентів.

Результати залежного стилю спілкування є такими: на першому курсі визначено високі показники в 61 % респондентів, у подальшому спостерігаємо зменшення кількості осіб із відповідним стилем спілкування: 48 % осіб на II курсі та 22 % респондентів на III курсі навчання.

Результати агресивного стилю спілкування демонструють таке: на першому курсі цей стиль спілкування визначено в 10 % осіб, на другому – у 18 % респондентів, а на третьому курсі – у 38 % вибірки.

Отже, із кожним роком навчання у ВНЗ майбутній фахівець краще оволодіває та більше вдається до компетентного стилю спілкування, спостерігаємо зниження застосування залежного стилю спілкування, проте значно зростає агресивний стиль спілкування. Тобто результати свідчать, що під час навчання зростає рівень компетентності, збільшуються знання, уміння й навички, необхідні для професійної діяльності, зростає впевненість у собі та своїх силах. Майбутній психолог протягом навчання стає менш залежним, більш самостійним і відповідальним.

Відсотковий розподіл студентів згідно з їхніми комунікативними вміннями на I – III курсах за методикою Михельсона засвідчує динаміку в

комунікативних умінь майбутніх психологів, зокрема в таких якостях, як уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність (I курс – 88 % осіб, II курс – 90 % вибірки, III курс – 92 % респондентів), уміння звертатися до співрозмовника з проханням (I курс – 81 % студентів, II курс – 86 % осіб, III курс – 89 % респондентів), уміння здійснити підтримку, співпереживати (I курс – 82 % досліджуваних, II курс – 84 % респондентів, III курс – 85 % осіб), уміння самому прийняти підтримку, співпереживання зі сторони співрозмовника (I курс – 76 % діагностованих, II курс – 79 % осіб, III курс – 82 % студентів), уміння здійснювати та приймати знаки уваги (компліменти) (I курс – 65 % осіб, II курс – 72 % респондентів, III курс – 76 % досліджуваних), реагування на спробу вступити з ними в контакт (I курс – 57 % студентів, II курс – 64 % діагностованих, III курс – 69 % осіб) і реагування на провокуючу поведінку зі сторони співрозмовника (I курс – 56 % дівчат, II курс – 63 % осіб, III курс – 68 % досліджуваних).

Менш сформованими комунікативними умінями є реагування на справедливую критику (I курс – 49 % респондентів, II курс – 52 % діагностованих, III курс – 54 % вибірки), реагування на несправедливую критику (I курс – 40 % осіб, II курс – 44 % студентів, III курс – 46 % вибірки), уміння відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні» (I курс – 39 % діагностованих, II курс – 45 % респондентів, III курс – 46 % осіб).

Загалом результати свідчать про те, що майбутні психологи вже на III курсі мають достатньо високий рівень сформованості комунікативної компетентності.

Отже, компетентність майбутнього фахівця-психолога набувається внаслідок оволодіння ним комунікативними вміннями й навичками. Тобто комунікативна компетентність фахівця визначається такими компетенціями, як уміння здійснювати та приймати знаки уваги, надавати підтримку, співпереживати, адекватно реагувати на справедливую, несправедливую критику й провокуючу поведінку стосовно себе, а також бути спроможним прийняти підтримку зі сторони інших, здатність звертатися до співрозмовника з проханням, проте вміти відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні» в несприятливій ситуації, мати навички ефективної взаємодії з іншими людьми.

Відсотковий розподіл діагностованих на I – III курсах за рівнями сформованості комунікативних умінь методики «Комунікативний профіль особистості» засвідчує таке:

- у більшості діагностованих спостерігаємо виражену потребу в спілкуванні, про що свідчить бажання спілкуватися й перебувати серед людей, отримувати задоволення від контактів із ними, від того, що поділився своїми думками та переживаннями з іншими. Потреба в спілкуванні на дуже низькому рівні сформована на першому курсі в 4 % осіб, на другому – у 3 % опитаних і на третьому – у 2 % вибірки; низький рівень вона має на першому курсі в 14 % респондентів, на другому – у 13 % студентів та на третьому – у 12 % вибірки; середній рівень – на першому курсі в 48 % осіб, на другому – у 47 % діагностованих, на третьому у 46 % респондентів; високий і дуже

високий рівні сформованості – відповідно, на першому курсі в 34 % та 10 % студентів, на другому – у 33 % і 9 % опитаних, на третьому 32 % та 8 % усієї вибірки;

• залежно від року навчання досліджувані вирізняються широтою спілкування, що визначається кількістю людей, із якими спілкується особа. Це спілкування не лише з одногрупниками, а й зі студентами з інших курсів і факультетів, бажання заводити нові знайомства та бувати там, де можна завести нові знайомства, налагодити контакти з багатьма людьми. Дуже низький і низький рівні цієї характеристики спілкування визначено на першому курсі в 9 % та 10 % осіб, на другому – у 8 % і 9 % респондентів, на третьому – у 6 % та 14 % вибірки, відповідно; середній рівень на першому курсі в 54 % студентів, на другому – у 48 % діагностованих і на третьому – у 56 % осіб; високий рівень на першому курсі у 23 % опитаних, на другому – у 28 % осіб і на третьому – у 20 % досліджуваних; дуже високий рівень – на першому курсі у 6 % студентів, на другому – в 6 % осіб та на третьому відповідно – у 4 % усієї вибірки;

• показник ініціативи в спілкуванні, яка розуміється як активність, ініціативне включення в розмову, прагнення першим заводити контакти та знайомства з людьми, верховодити в компаніях, розважати компанію, активне залучення до розмови інших людей, на різних курсах навчання є таким: дуже низький та низький рівні прояву цього критерію помітні на першому курсі в 11 % і 9 % осіб, на другому – у 10 % респондентів, на третьому відповідно – у 4 % та 8 % вибірки; середній рівень – на першому курсі в 44 % осіб, на другому – у 48 % студентів, на третьому – у 48 % діагностованих; високий на першому курсі в 35 % досліджуваних, на другому – у 30 % осіб, на третьому – у 32 % опитаних; дуже високий рівень визначено на першому курсі у 22 % осіб, на другому – у 8 % студентів, на третьому – у 8 % досліджуваних;

• виразність спілкування, тобто такі комунікативні вміння й здібності, як уміння говорити, переконувати інших, використовуючи виразні засоби спілкування, такі як міміка, жестикуляція, інтонація, тон, тембр, темп і швидкість мови; уміння виражати свій емоційний настрій та тим самим передавати його іншим людям, знайшли таке відсоткове навантаження: дуже низький рівень сформованості на першому курсі – у 4 % опитаних, на другому – у 2 % осіб, на третьому – у 1 % респондентів; низький рівень на першому курсі у 15 % студентів, на другому – у 12 % діагностованих, на третьому – у 14 % осіб; середній рівень сформованості на першому курсі у 58 % студентів, на другому – у 46 % осіб і на третьому – у 54 % респондентів; високий рівень на першому курсі у 32 % осіб, на другому – у 32 % студентів та на третьому – у 21 % діагностованих; дуже високий рівень на першому курсі у 12 % студентів, на другому – у 12 % осіб і на третьому відповідно – у 10 % вибірки;

• показник легкості спілкування, що характеризує швидкість, із якою діагностований уключається в розмову, входить у нову чи незнайому компанію, у нову тему розмови, швидкість переходу від теми до теми, легкість

знаходження спільної теми для розмови з іншими людьми, у тому числі й з великою аудиторією, уміння швидко та легко знайти вихід із будь-якої складної комунікативної ситуації, засвідчує такі особливості сформованості залежно від року навчання: дуже низький і низький, відповідно, на першому курсі в 11 % та 15 % студентів, на другому – у 9 % і 16 % респондентів, на третьому – у 8 % та 10 % осіб; середній рівень виявлено на першому курсі в 56 % студентів, на другому – у 54 % осіб і на третьому – у 48 % респондентів; високий та дуже високий рівні на першому курсі у 27 % і 6 % студентів, на другому – у 25 % та 7 % осіб, на третьому відповідно – у 28 % і 6 % вибірки;

• показник стійкості спілкування, який характеризує постійність кола спілкування, знайомства та товаришування, збереження старих прив'язаностей, має дуже низький рівень сформованості на першому – другому курсах у 10 % осіб, на третьому – у 9 % респондентів; низький рівень на першому курсі у 12 % студентів, на другому – у 10 % опитаних, на третьому – в 11 % вибірки; середній рівень сформованості на першому курсі в 48 % студентів, на другому – у 47 % осіб і на третьому – у 50 % досліджуваних; високий та дуже високий рівні притаманні на першому – другому курсах 29 % осіб (7 % і 6 % студентів із дуже високим рівнем, відповідно), на третьому – 28 % та 2 % усієї вибірки.

Отже, у більшості діагностованих упродовж трьох років навчання переважає середній та вищий середнього рівні сформованості комунікативних умінь. Такі рівні сформованості комунікативних умінь, як низький і дуже низький, притаманні незначній кількості опитаних.

Усереднені показники діагностованих за методикою «Діагностики міжособистісних стосунків» Т. Лірі впродовж трьох років навчання зображено на рис.1.

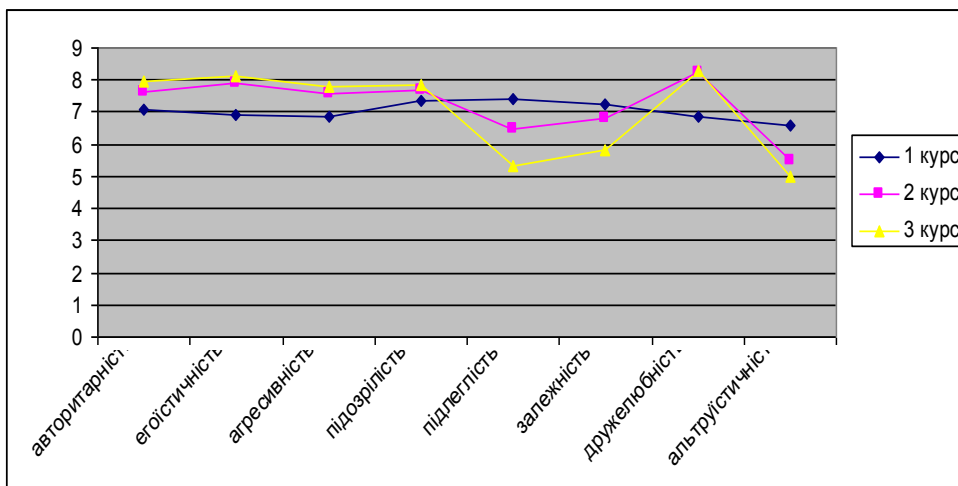


Рис. 1. Середньогрупові показники типів міжособистісних стосунків (порівняльна характеристика протягом I, II і III курсів навчання)

Як видно з рис.1, на першому курсі простежуємо такі результати:

• найвищі показники виявлено за характеристиками підпорядкованості або покірності (скромності, сором'язливості, нерішучості, схильності

перебирати на себе чужі обов'язки) ($X_{сер}=7,4$); підозрливості, або недовірливості ($X_{сер}=7,3$); реалістичності суджень, вчинків, скептичності, залежності, слухняності та потреби в довірі, підтримці зі сторони оточуючих, їх увазі ($X_{сер}=7,2$);

- найнижчий показник визначено за шкалою альтруїзму, вираженої готовності допомагати оточуючим і розвинутим почуттям відповідальності ($X_{сер}=6,6$).

Результати діагностованих, отримані на другому курсі навчання, засвідчують:

- найвищі показники за октантами дружелюбності та співробітництва ($X_{сер}=8,2$), егоїстичності ($X_{сер}=7,9$), авторитарності та підозрливості ($X_{сер}=7,6$) та агресивності ($X_{сер}=7,5$);

- зниження показників за такими шкалами, як залежність ($X_{сер}=6,8$), підозрливість ($X_{сер}=6,5$) та альтруїзм ($X_{сер}=5,5$).

На третьому курсі результати методики Т. Лірі виявилися такими:

- найвищі показники визначено за октантами дружелюбності ($X_{сер}=8,3$), егоїстичності ($X_{сер}=8,1$) й авторитарності/лідерства ($X_{сер}=7,9$);

- низькі результати встановлено за шкалами залежності/ слухняності ($X_{сер}=5,8$); підпорядкованості/покірності ($X_{сер}=5,3$) скромності, сором'язливості, нерішучості, схильності перебирати на себе чужі обов'язки та альтруїзму, великодушності ($X_{сер}=5$).

Висновки

Комунікативна компетентність студента-психолога визначається певними компетенціями. Згідно з емпіричним дослідженням основними з них є вміння здійснювати та приймати знаки уваги; надавати підтримку іншій людині, співпереживати їй; адекватно реагувати на справедливу й несправедливу критику, провокуючу поведінку стосовно себе; бути спроможним прийняти підтримку зі сторони інших; здатність звернутися до співрозмовника з проханням, проте вміти відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні» в несприятливій ситуації; мати навички ефективної взаємодії з іншими людьми. Компетентність майбутнього психолога залежить від його потреби в спілкуванні, широти, ініціативи. Не менш важливими чинниками комунікативної компетентності фахівця є такі фактори, як виразність спілкування, його легкість і стійкість.

Упродовж лонгітюдного дослідження з'ясовано, що під час навчання в студентів-психологів підвищується рівень їхньої комунікативної компетентності. Відбувається також зростання показників авторитарного, егоїстичного, агресивного та дружелюбного типів міжособистісних взаємин. Упродовж навчання студенти стають більш упевненими у собі, незалежними в думках і судженнях, прямолінійними та наполегливими в досягненні мети. У них формуються вміння бути хорошим порадином й організатором. До кінця

третього курсу студенти вирізняються високою здатністю до співробітництва та налагодженням дружніх взаємин з оточуючими.

Перспектива подальших досліджень визначається можливістю вдосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення комунікативно-компетентної особистості майбутнього психолога й прикладних аспектів конструктивної гармонізації процесу його професіоналізації.

Список літератури

References

1. Yemelyanov, Yu. (1991). *Obuchenie paritetnomu dialogu [Teaching Equal Dialogue]*. Leningrad: Leningrad State University.
2. Fetiskin, N. (2002). *Socialno-Psychologicheskaya Diagnostika Razvitiya Lichnosti i Mal'kh Grupp [Social and Psychological Diagnostic of Individual and Small Group Development]*. Moscow: Psyhoterapiya.

Олександр Лавриненко

kafprirodmatpesc@mail.ru

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНО-ФІЗІОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЮДИНИ НА ФОРМУВАННЯ ЇЇ МОВНИХ ЯКОСТЕЙ

Received April, 12, 2015; Revised May, 2, 2015; Accepted May, 7, 2015

Анотація. У статті описано емпіричне дослідження ролі низки відібраних фізіологічно-психологічних факторів, що впливають на формування на розвиток мовних якостей людини на рівні мовної здатності, мовних здібностей та мовної компетентності. Дослідження проводилося у трьох векторах: пошук позитивних та негативних кореляційних зв'язків між рисами характеру особистості та низкою її мовних якостей; здійснення диференційного аналізу мовних якостей на трьох згаданих рівнях у респондентів чоловічої та жіночої статі з метою встановлення найбільш істотних відмінностей; виявлення найбільш оптимального функціонального співвідношення між словесно-логічним і образним мисленням, що найбільш сприятливо впливає на розвиток мовних здібностей та мовної компетентності у людини. У процесі трьохетапного дослідження вдалося встановити, що кожен із описаних факторів має власний, достатньо специфічний вплив на формування та розвиток мовних якостей людини.

Ключові слова: мовні якості, логічне мислення, образне мислення, комунікація, особистість, кореляційний аналіз, диференційний аналіз, риси характеру людини.

Lavrynenko, Oleksandr. The Influence of Psychological and Physiological Individual Features on the Formation of His Lingual Qualities

Abstract. In this article the empirical research of the role of the distinguished physiological-psychological factors in the process of lingual qualities formation on the level of lingual ability, lingual capacities and lingual competence is described. This research of human personality's lingual qualities has been carried out to three vectors: the search of positive and negative correlations between the basic human character features and the set of lingual qualities; the conduction of the differential analysis of human lingual qualities between the male and female respondents-groups with the aim to define the most meaningful differences; the experimental search of the most optimal functional interrelation between logical and image thinking inside of personality, which is going to be most preferable for fast lingual qualities development. In the process of the described research it was finally defined, that every of the above mentioned factors has it's own very specific influence on the formation and development of human lingual qualities.

Keywords: lingual qualities, logical thinking, image thinking, communication, personality, correlation analysis, differential analysis, features of human character.

Лавриненко Александр. Влияние психологически-физиологических особенностей человека на формирование его языковых качеств

Анотація. В статье описано эмпирическое исследование влияния ряда психологически-физиологических факторов, которые влияют на формирование языковых качеств человека на уровне базовой языковой способности, языковых способностей и языковой компетентности. Исследование проводилось по трём векторам: поиск позитивных

и негативных корреляций между чертами характера личности и рядом её важных языковых качеств; проведение дифференциального анализа языковых качеств человека на выше описанных уровнях между группами респондентов мужского и женского пола с целью выявления наиболее значимых отличий; поиск наиболее оптимального функционального соотношения между словесно-логическим и образным мышлением, которое является наиболее благотворным для развития языковых качеств личности.

В процессе три этапного исследования удалось установить, что каждый из названных факторов имеет собственное, довольно специфическое влияние на развитие языковых качеств у человека.

***Ключевые слова:** языковые качества, логическое мышление, образное мышление, коммуникация, личность, корреляционный анализ, дифференциальный анализ, черты характера.*

Вступ

Навчання людини мові та мовлення було і залишається одним із ключових завдань вікової педагогіки та педагогічної психології. При цьому кожне нове десятиліття історії людської цивілізації постійно поповнює цей життєвоважливий процес новими супутніми факторами, як корисними так і руйнівними. Значна кількість практикуючих психологів та педагогів, котрі займаються навчанням іноземної або рідної мови відмічали наявність низки психологічно-фізіологічних особливостей, які мають специфічний вплив на розвиток мовних якостей людини і повинні враховуватися у процесі академічної підготовки майбутніх фахівців, навіть не фізіологічного спрямування (Vishnevsky 1992; Zalevskaya 2000; Ufimtseva 1988).

Згадий перелік особливостей може бути досить довгим, водночас деякі його положення видаються сумнівними, тому доцільним може бути відбір лише декількох психологічно-фізіологічних особливостей особистості, чий вплив визнається переважною більшістю дослідників та педагогів-практиків, та провести більш детальне емпіричне дослідження цих факторів. В якості останніх у цьому дослідженні виступають: статеві приналежності людини, домінуючий тип її мислення та домінуючі психологічні якості характеру.

Факт наявності значних відмінностей у мовних задатках, мовних здібностях та мовній поведінці між представниками чоловічої та жіночої статі часто спостерігається у повсякденному житті та аналізується як пересічними людьми, так і науковцями у галузі психології, лінгвістики, фізіології та культурології. Закономірно, що зазначені особливості часто беруться до уваги в процесі дошкільного та шкільного виховання дитини та при вирішенні низки проблем педагогіки і вікової психології, однак закладами вищої освіти цей фактор нерідко ігнорується.

Розглядаючи окреслену проблематику в іншому аспекті зазначимо, що співвідношення між словесно-логічним та наочно-образним мисленням у людини зумовлюється поділом функцій між правою та лівою півкулями мозку, що визначається, головним чином, генетично (Luria 2006). Однак феномен

впливу зазначеного вище поділу функцій на мовні здібності людини вченими окремо не досліджувався.

Однак дебютним кутом погляду на згадану проблематику буде слугувати характерологічний аспект: відомо, що є низка рис характеру, що стимулює або гальмує розвиток мовних здібностей та їх перехід на рівень мовної компетентності (наприклад: люди, генетично схильні до активної комунікації, тобто екстраверти, мають ефективнішу мовну практику, тому швидше прогресують у розвитку мовних задатків). Проте у цій площині частина висновків була радше гіпотетичною або робилася на поверхневих даних без врахування складності самого явища мовних якостей особистості, яке має три рівні розвитку на різні сфери реалізації.

Викладені факти дають підстави стверджувати, що тривекторне дослідження впливу описаних особливостей людини на розвиток її мовних здібностей буде достатньо актуальним та потрібним, якщо воно здатне висвітлити окреслену сферу питань. Упродовж останніх двох десятиліть психолінгвістика збагатилася ефективним методико-дослідницьким інструментарієм, який довів свою ефективність у вирішенні низки наукових проблем, пов'язаних із мовознавством та психологією, тому його доцільно залучити для виконання такої низки завдань: а) залучення низки психолінгвістичних методик для пошуку кореляційних зв'язків між психологічними особливостями характеру особистості та панорамою її мовних якостей; б) використання названих методик з метою виявлення функціонального співвідношення між правою та лівою півкулями мозку, що може бути найсприятливішим для формування та розвитку мовної здатності й мовних здібностей особистості; в) проведення багатофакторного порівняльного аналізу мовних якостей респондентів чоловічої та жіночої статі шляхом анкетування та тестування на рівні мовної здатності, мовних здібностей та мовної компетентності для виявлення істотних відмінностей.

Низка вчених-фізіологів, найбільш відомими серед яких є Г. Гельмгольц та І. М. Сеченов (Ufimtseva 1988), описуючи розвиток людини в онтогенезі, відмічали той факт, що діти жіночої статі проявляють свої мовні здібності на рік – півтора року раніше, ніж діти чоловічої статі. Однак цей факт не вважався ними достатньо важливим, щоб розглядати його у окремому дослідженні. Зазначеною проблематикою цікавився також відомий нейропсихолог О. Р. Лурія (Luria 2006). Займаючись фізично-психологічною реабілітацією пацієнтів, які отримували черепно-мозкові травми після ДТП, учений зазначав той цікавий факт, що в представників жіночої статі значно рідше спостерігається втрата мовлення після зазначених травм. На підставі таких спостережень О. Р. Лурія висував цікаве припущення, що в жінок в обох півкулях мозку наявні нейронні центри, які відповідають за мовлення. Але підтвердити свої припущення експериментально видатному нейропсихологу не вдалося.

Аналізуючи попередні дослідження в парадигмі впливу домінуючого типу мислення на розвиток мовних здібностей людини, слід зазначити, що сьогодні є низка переконливих досліджень педагогічного та психологічного спрямування, результати яких доводять, що для досягнення успіхів у точних науках бажаним є домінування лівої півкулі, що відповідає за словесно-логічне мислення. Водночас функціональна перевага правої півкулі, що відповідає за образне мислення, робить людину здібною до мистецтв (Krylov 2000). Разом із тим, рівень придатності людини до вивчення мови в описаній парадигмі не досліджувався.

Методи дослідження

Емпіричний матеріал для дослідження був отриманий шляхом анкетування та тестування студентів II, III та IV курсів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, котрі навчаються на математичному та фізичному факультетах, а також на інституті іноземної філології у загальній кількості 78 чоловік. В якості інструментарію було залучено такі психолінгвістичні методики: методика визначення активності вербального та наочно-образного мислення, методика оцінки поняттєвого мислення, ланцюговий асоціативний тест, вільний асоціативний тест (Krylov 2000), методика оцінки потреби у спілкуванні, опитувальник визначення якостей особистості Кетела (Ushakova 2006), а також більш традиційний тест з німецької мови, адаптований Н. Уфімцевою (1988), в якому потрібно зробити 94 правильні доповнення, що вимагає певних знань німецької лексики та граматики. Кількість правильних доповнень окремо підраховувалася на кожному бланку.

Для практичної оцінки психологічних особливостей характеру кожного із респондентів було використано одну із найпоширеніших методик дослідження особистості Кетела, а саме – модифіковану форму В опитувальника FPI. Опитувальник FPI дає змогу виміряти широку гаму якостей характеру особистості: невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, драгівливість, комунікабельність, врівноваженість, реактивна агресивність, сором'язливість, відкритість, емоційна лабільність, екстра/інтроверсія, маскулізм / фемінізм.

Процедура дослідження й обговорення результатів

Слід зазначити, що вищезазначені стани і властивості разом із мотивами мовленнєвої діяльності виконують регулятивну функцію людської особистості у різних комунікативних ситуаціях. Пошук кореляційних зв'язків між параметрами мовних якостей особистості та комплексом її характерологічних рис було здійснено з допомогою програми SPSS (Windows XP), де головним показником виступав коефіцієнт (r) – Пірсона. Для описаної вибірки досліджуваних у цьому аспекті дослідження, кореляцію слід вважати

значущою, якщо значення коефіцієнта (r) перебуває за межами амплітуди від -175 (для негативних кореляцій) до $+180$ (для позитивних кореляцій).

Таблиця 1

Перелік значущих кореляційних зв'язків між особливостями прояву мовних якостей особистості та комплексом її характерологічних особливостей

Тип показника однієї із мовних якостей	Коефіцієнт позитивної або негативної кореляції Персона - (r)	Базові якості характеру особистості за методикою опитувальника Кетелла
Вербальна біжучість	- 0,231*	Толерантність
Вербальна гнучкість	0,207*	Невротичність
Вербальна гнучкість	0,241**	Пізнавальний мотив діяльності
Розвиток поняттєвого мислення	- 0,295**	Сором'язливість
Розвиток поняттєвого мислення	0,211*	Маскулізм
Логічні центральні реакції	0,298**	Комунікабельність
Логічні центральні реакції	0,216*	Фемінізм
Образна біжучість	0,198*	Інтровертованість
Образна біжучість	- 0,256**	Терпимість до оточуючих
Довжина асоціативного ланцюга	0,218*	Пізнавальний мотив діяльності

Примітка: дані позначені у Таблиці 3 позначкою – * є значущими при $p \leq 0,05$; позначкою – ** – є значущими при $p \leq 0,01$.

Комплекс виявлених кореляційних зв'язків між показниками Вербальної біжучості, Вербальної гнучкості, Образної біжучості, Розвитком поняттєвого мислення та різними психологічними рисами характеру, на нашу думку, можна інтерпретувати як ще один приклад прояву другого закону діалектики про перехід кількості в якість для сфери психолінгвістики. Очевидно, що сором'язлива людина є часто пасивною або малоефективною у процесі комунікації, що негативно впливає на розвиток її поняттєвого мислення (коефіцієнт негативної кореляції $r = -295$). З іншого боку інтровертована особистість схильна значну частину часу оперувати власними образами картини світу, що покращує її «Образну біжучість» (позитивна кореляція $r = 198$), що погано поєднується із «Терпимістю до оточуючих» (негативна кореляція $r = -256$).

Досить цікавими виявилися кореляційні зв'язки між показником «Логічні центральні реакції» та такими психологічними якостями характеру «Потреба у спілкуванні» та «Фемінізм» ($r = 0,298$; $r = 0,216$). Високі значення за показником «Логічні центральні реакції» вказують на високу якість

аналітичних операцій при утворенні синтаксичних конструкцій з мовних елементів нижчого рівня в процесі спілкування.

Комплексний диференційний аналіз мовних рис людини у парадигмі її статевої приналежності також здійснювався з допомогою комп'ютерної програми SPSS для WINDOWS XP. При цьому для оцінки ступеня значущості відмінності за кожним із показників було вибрано коефіцієнт різниці Т-Стюдента. Для кількісного складу порівнюваних груп у цьому дослідженні коефіцієнт Т-Стюдента можна вважати достатньо значущим, якщо його значення перебуває поза межами числової амплітуди від -1 до $+1$. Основні результати описаного вище диференційного аналізу показників між досліджуваними групами представників чоловічої та жіночої статі наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Перелік виявлених значущих відмінностей за показниками методик

Тип показника	Студенти жіночої статі (38 чол.)	Студенти чоловічої статі (36 чол.)	Коефіцієнт різниці Т - Studenta
Методика оцінки вербально-образних здібностей людини			
Вербальна біжучість	5,83	4,56	2,95
Вербальна гнучкість	1,57	1,28	1,1
Методика оцінки поняттєвого мислення			
Кількість вигаданих семантичних зв'язків	1,54	2,72	-1,52
Вільний асоціативний тест			
Логічні центральні реакції	23,5	21,3	1,62
Ланцюговий асоціативний тест			
Довжина ланцюга	15,6	12,9	2,17
Кількість семантичних гнізд	5,62	4,43	1,57
Методика оцінки рівня потреби у спілкуванні			
Потреба у спілкуванні	23,3	19,2	2,97

Методика оцінки вербально-образних здібностей людини дала змогу виявити кращу здатність до оперування елементами мовної картини світу у респондентів жіночої статі. Водночас показники образних здібностей людини вище зазначеної методики, встановили факт відсутності впливу статевої приналежності людини на її здатність до оперування асоціативними образами.

Результати методики ланцюгового асоціативного тесту встановили наявність істотних відмінностей за більшістю показників, що відображають загальну довжину асоціативного ланцюга та його структуру. При цьому група респондентів, яка складалася із представників жіночої статі, показала помітно кращий результат за загальною активністю мовленнєво-мисленнєвого процесу. Проте у досліджуваних цієї групи виявився завищений показник кількості лексико-семантичних гнізд, у які об'єднувалися асоційовані лексичні одиниці, що свідчить про стрибкоподібність та погану керованість перебігу мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Отримані таким чином дані дають достатні підстави стверджувати, що у студентів чоловічої статі мовленнєво-мисленнєві процеси протікають повільніше, однак ефективніше керуються з боку свідомості.

Аналіз результатів методики оцінки поняттєвого мислення не показав значущих відмінностей за показниками вірно виявлених семантичних зв'язків між запропонованими парами понять. Це свідчить про приблизно однаковий рівень володіння мовою представниками обох досліджуваних груп на рівні мовної компетентності. Значущу відмінність було виявлено лише за другорядним показником кількості вигаданих семантичних зв'язків, значення якого виявилось помітно вищим у групі чоловічої статі. Виявлена відмінність свідчить про більшу схильність студентів чоловічої статі до фантазмагоричних міркувань та спекулятивних висловлювань.

Ці методики оцінки потреби у спілкуванні показали найбільшу відмінність в усьому дослідженні з найбільшим значенням коефіцієнта різниці Т-Стюдента – (2,97). Зазначений результат засвідчує значно вищу потребу у спілкуванні у групі з респондентами жіночої статі. Встановлений факт не є новим для науки, однак він додатково підтверджує валідність результатів цього дослідження. Для більш детального ознайомлення із дослідженням впливу статевої приналежності на мовні якості людини рекомендуємо звернутися до окремого авторського дослідження (Lavtinenko 2013).

З точки зору прикладного застосування цінною можна вважати виявлену тенденцію: досліджувані відмінності найбільш яскраво проявляють себе на рівні мовної здатності, що є більшою мірою зумовленою біологічно, менш помітно відображаються на рівні мовних здібностей та поступово нівелюються на рівні мовної компетентності особистості.

Для виконання останнього завдання респонденти були умовно поділені на три групи: до *групи А* увійшли респонденти, в яких кількість парадигматичних та синтагматичних реакцій точно або приблизно співпадала (функціональна рівновага між півкулями мозку); до *групи В* увійшли респонденти, в яких кількість парадигматичних реакцій помітно перевищувала кількість синтагматичних (домінування лівої «раціональної» півкулі мозку); *група С* складалася з досліджуваних, де синтагматичні реакції радикально домінували над парадигматичними (домінування правої «інтуїтивної» півкулі мозку). Ступінь володіння іноземною мовою в трьох групах респондентів визначався з допомогою тесту з німецької мови, адаптований для немовних

спеціальностей Н. В. Уфимцевою (Ufimtseva 1988), виконання якого вимагає певних знань лексики та граматики німецької мови.

З даних про кількість правильних відповідей в тестуванні з іноземної мови по кожному респонденту була побудована тришпальтова таблиця, яку обробили методом однофакторного дисперсійного аналізу програмного забезпечення Microsoft Excel. Отримані результати наведені в Таблиці 3:

Таблиця 3

Числові співвідношення показників мовних знань між трьома мислиннево-типологічними групами досліджуваних

Вид показника	Група А, де кількість парад. реакцій \approx синтагм. реакціям	Група В, де кількість парад. реакцій $>$ синтагм. реакцій	Група С, де кількість парад. реакцій $<$ синтагм. реакцій
Кількість респондентів в групі	32	27	19
Середньоарифметичний показник правильних відповідей при ($p \leq 0,05$)	78	69	63
Середньоарифметичний показник десяти найгірших відповідей	54	33	36
Середньоарифметичний показник десяти найкращих відповідей	91	88	85

З викладених у Табл. 3 числових даних відразу впадає в око, що відмінності у володінні мовою між трьома групами досліджуваних найяскравіше проявляють серед найслабших студентів та помітно послаблюються між найстараннішими представниками кожної із груп. Зазначене спостереження підтверджують результати додаткового диференційного аналізу з допомогою коефіцієнта значущості різниці $T - Studenta$, який показав високий рівень значущості різниці серед найгірших показників ($T = 2,72$) між групами А та В, і ($T = 2,3$) між групами А та С відповідно. Рівень значущості показника різниці T значно знижується при порівнянні середніх результатів: ($T = 1,65$) між групами А та В, та ($T = 1,7$) між групами А й С. Показники диференційного аналізу найкращих показників перебувають за межами значущості різниці. Таким чином, рівномірний або наближений до рівномірного розподіл функцій між правою та лівою півкулями мозку є сприятливим фактором для досягнення людиною високого рівня мовної компетентності. Однак свідомі зусилля особистості у цьому напрямку можуть мінімізувати виявлені відмінності.

Висновки

Результати здійсненого комплексного дослідження, описаного в статті, можна узагальнити в таких висновках: у характерологічному аспекті досліджуваної проблеми виявлено комплекс багатовекторних зв'язків між мовними рисами людини та її рисами характеру, серед яких найпозитивніший вплив мають такі риси: «Пізнавальний мотив діяльності», «Комунікабельність» та «Фемінізм».

Виявлені в роботі відмінності, зумовлені статевою приналежністю, найяскравіше виявляють себе на рівні мовної здатності, але поступово зникають на рівні мовної компетентності. Імовірною причиною зменшення відмінностей у вмінні до оперування мовними елементами в процесі онтогенезу може бути вироблення певних компенсаторних механізмів у представників «відстаючої групи», яку представляють студенти чоловічої статі. З погляду останнього критерію для швидкого розвитку мовних здібностей найсприятливішим виявився рівномірний розподіл функцій між правою та лівою півкулями мозку.

Список літератури

References

1. Ananyev, B. (1980). *Izbrannyye Psihologicheskiye Trudy [Selected Psychological Works]*. Moscow: Pedagogika.
2. Kostyuk, G. (1989). *Navchalno-Vyhovnyi Protse i Psyhichni Rosvytok Osobystosti [The Teaching Process and Psychical Development of Personality]*. Kyiv: Radyanska Shkola.
3. Krasnykh, V. (2001). *Osnovy Psiholingvistiki i Teorii Kommunikatsii [Fundamentals of Psycholinguistics and Theory of Communication]*. Moscow: Gnosis.
4. Krylov, A. (2000). *Praktikum po Obshchey, Eksperimentalnoy i Prikladnoi Psihologii [Practical Guide to General, Experimental and Applied Psychology]*. S.-Petersburg: Piter.
5. Lavrinenko O. (2013). *Genderni Osoblyvosti Movnyh Yakosti Studentiv v Protse Vykkladannya Inozemnoyi Movy [Gender Peculiarities of Students' Lingual Qualities in the Process of Foreign Language Teaching]*. Rivne: Rivne State Humanitarian University.
6. Leontyev, A. (2004). *Deyatel'nost, Soznaniye, Lichnost [Activity, Consciousness, Personality]*. Moscow: Pedagogika.
7. Leontyev, A. (1983). *Izbrannyye Psihologicheskiye Proizvedeniya [Selected Psychological Works]*. Moscow: Pedagogika.
8. Luria, A. (2006). *Osnovy Neiropsihologii [Fundamentals of Neuropsychology]*. Moscow: Moscow University.
9. Luria, A. (1979). *Yazyk i Soznaniye [Language and Consciousness]*. Moscow: Nauka.
10. Trofimov, J., Alekseyeva, M. (2001). *Psyhologiya [Psychology]*. Kyiv: Lybid.
11. Ushakova T. (2006). *Psiholingvistika: Sbornik Metodik Issledovaniya Lichnosti [Psycholinguistics: Collection of Methods for Personality Research]*. Moscow: Perse.
12. Ufimtseva N. (1988). *Biologicheskiye i Sotsyalnye Faktory v Rechevom Razvitiyi [Biological and Social Factors in the Speech Development]*. Moscow: Nauka.
13. Vishnevsky O. (1992). *Dovidnyk Vchytelia Inozemnoyi Movy [The workbook for teacher of foreign language]*. Kyiv: Radyanska Shkola.
14. Zalevskaya, A. (2000). *Vvedeniye v Psiholingvistiku [Introduction to Psycholinguistics]*. Moscow: Russian State University for the Humanities.

Марія Мачикова
edlismary@gmail.com

Національна академія Служби безпеки України

МЕДІА В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ ТА МЕДІА ПСИХОЛОГІЇ

Received March, 19, 2015; Revised April, 2, 2015; Accepted May, 9, 2015

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність дослідження медіа простору в міждисциплінарній парадигмі – на перетині психолінгвістики та медіа психології, оскільки в центрі їхньої уваги перебувають «людинорозмірні системи» – медіа дискурси, що здатні змінювати картину світу як окремої людини, так і нації в цілому. Тому дискурс-аналіз визначено як провідний міждисциплінарний метод дослідження медіа простору. Єдність підходів психолінгвістики та медіа психології до вивчення сучасних медіа зумовлена близькістю їх парадигмального устрою: а) ці дисципліни є маргінальними, а тому розширюють межі традиційної психології, лінгвістики, соціальних комунікацій; б) психолінгвістику та медіа психологію розглядають як новітні галузі психологічної науки, предметом яких є особистість у контексті взаємодії мовних і психічних факторів (психолінгвістика) чи сучасної медіа культури (медіа психологія); в) текст і дискурс визначаються як головні форми прояву особистості та інструменти впливу на неї. Дискурс-аналіз медіа простору має базуватися на парадигмі медіа – гіпермедіа – трансмедіа та досліджуватися крізь призму конвергентного підходу. Конвергенція стимулює глобальні зміни медіа сфери, які, зі свого боку, призводять до виникнення нових медіа – конвергентних: соціальних мереж (ВКонтакте, Facebook тощо), платформ інтернет-телебачення (ITV), мікроблогінгу (Twitter). Серед завдань, які здатні сумісно розвідувати психолінгвістика та медіа психологія, можна визначити такі: вивчення поведінки особистості, зумовленої впливом засобів індивідуальної й масової комунікації; дослідження комунікативної поведінки особистості в контексті медіа впливів та в системі медіа текстів різних жанрів; вивчення персональних і групових медіа ефектів, аналіз впливу медіа середовища крізь призму мовлення на розвиток суб'єкта, становлення особистості та її психологічне самопочуття. Маргінальний об'єкт досліджень (трансмедіа) потребує відповідної маргінальності підходів. Устрій медіа простору з часом ускладнюватиметься, а тому загальні методологічні принципи сучасної науки – експансіонізм, антропоцентризм, експланаторність та функціоналізм – набудуть принципової значущості.

Ключові слова: *психолінгвістика, медіа психологія, конвергенція, дискурс-аналіз, гіпермедіа, трансмедіа.*

Machikova, Maria. Media Within Psycholinguistic and Media Psychological Context

Abstract. The article substantiates the necessity to study the media space within interdisciplinary paradigm, i.e. at the intersection of psycholinguistics and mediapsychology which are focused on so-called “man-sized systems” (in other words – media-discourses that are capable to change the world view of both an individual and a nation). Thus discourse-analysis is regarded as a leading interdisciplinary research method of media space. Psycholinguistics and mediapsychology approaches unity to the study of modern media is determined by the proximity of their paradigmatic organization: a) these disciplines are marginal so they expand the boundaries of traditional psychology, linguistics, communication science; b) psycholinguistics and mediapsychology are considered as the newest branches of psychological science, their subject is a person in the context of interaction of language and mental factors (psycholinguistics) or

modern media culture (mediapsychology); c) text and discourse are defined as the main manifestations of a person and tools of influence on him/her. Discourse-analysis of a media space should be based on media – hypermedia – transmedia paradigm and should be explored through the lens of a convergent approach. Convergence promotes global changes in media sphere leading to the emergence of a new (converged) media, namely: social networks (VKontakte, Facebook, etc.), Internet TV platforms (ITV), microblogging (Twitter). Among the tasks that psycholinguistics and mediapsychology are able to solve jointly there are the following: the study of individual behavior, caused by the influence of individual and mass communications means; the study of communicative behavior of an individual in the context of the media influences and within the system of media texts of different genres; the study of personal and group media effects; the analysis of the impact of media environment through the prism of speech on the development of an individual, achievement of a personhood and his/her psychological well-being. The marginal object of the research (transmedia) requires the appropriate marginality of approaches. The organization of media space will eventually become more complex, so the general methodological principles of modern science such as expansionism, anthropocentrism, explanatoriness and functionalism will become crucial.

Keywords: *psycholinguistics, mediapsychology, convergence, discourse analysis, hypermedia, transmedia.*

Мачикова Мария. Медиа в контексте психолінгвістики и медиа психології

Аннотація. В статті обосновується необхідність дослідження медіапространства в междисциплінарній парадигмі – на пересіченні психолінгвістики і медіапсихології, оскільки в центрі їх уваги знаходяться «человекоразмерные системы» – медіадискурси, здатні змінювати картину світу як окремого людини, так і нації в цілому. Тому дискурс-аналіз розглядається як ведучий междисциплінарний метод дослідження медіапространства. Єдинство підходів психолінгвістики і медіапсихології до вивчення сучасних медіа обумовлені близькістю їх парадигмального устрою: а) ці дисципліни є маргінальними, а тому розширюють межі традиційної психології, лінгвістики, комунікативістики; б) психолінгвістику і медіапсихологію розглядають як новітні напрями психологічної науки, предметом яких є людина в контексті взаємодії мовних і психічних факторів (психолінгвістика) або сучасної медіакультури (медіапсихології); в) текст і дискурс визначаються як головні форми прояву особистості і інструменти впливу на неї. Дискурс-аналіз медіапространства повинен ґрунтуватися на парадигмі медіа – гіпермедіа – трансмедіа і досліджуватися крізь призму конвергентного підходу. Конвергенція стимулює глобальні зміни медіасфери, які, в свою чергу, призводять до виникнення нових медіа – конвергентних: соціальних мереж (VKontakte, Facebook і т. д.), платформ інтернет-телебачення (ITV), мікроблогінга (Twitter). Серед завдань, які здатні спільно вирішувати психолінгвістика і медіапсихологія, можна визначити наступні: вивчення поведінки особистості, обумовленої впливом засобів індивідуальної і масової комунікації; дослідження комунікативного поведінки особистості в контексті медіавпливних і в системі медіатекстів різних жанрів; вивчення персональних і групових медіаефектів; аналіз впливу медіасереды крізь призму мови на розвиток суб'єкта, становлення особистості і її психологічне самопочуття. Маргінальний об'єкт дослідження (трансмедіа) вимагає відповідної маргінальності підходів. Устрій медіапространства з часом буде ускладнюватися, тому загальні методологічні принципи сучасної науки – експансіонізм, антропоцентризм, експланаторність і функціоналізм – набувають принципового значення.

Ключевые слова: *психолінгвістика, медіапсихологія, конвергенція, дискурс-аналіз, гіпермедіа, трансмедіа.*

Вступ

Маргінальність – гносеологічна ознака ХХІ століття. Пошуки, що здійснюються на перетині наукових парадигм, продукують актуальне знання, яке має проєкцію на різні сфери людської діяльності. Так, для формування поняттєвого апарату дисциплін психологічної спрямованості застосовують теорію, яка на момент створення певної школи найбільш адекватно пояснює процеси, що лежать в основі механізмів мовлення, психологічних станів і поведінки учасників спілкування, спектра психічних функцій свідомості людини, які беруть участь у комунікативній діяльності (*психолінгвістика*); різноманітних дискурсивних практик, формуванні мовлення як діяльності, орієнтованої на соціальну дію, що є психологічним станом людини (*дискурсивна психологія*) тощо. До маргінальних наук, які ґрунтуються на здобутках психології, можна віднести й *медіа психологію*, яка виникла нещодавно в синтезі теорії масових комунікацій, психології масових комунікацій, психолінгвістики тощо.

Мета цієї статті – обґрунтувати необхідність дослідження медіа простору в міждисциплінарній парадигмі – на перетині психолінгвістики та медіа психології.

Методи дослідження

Наукова парадигма ХХІ століття орієнтована на людину. Антропоцентризм як методологічний принцип досліджень передбачає вивчення наукових об'єктів за їх призначенням у життєдіяльності людини й функціями для розвитку людської особистості. «Винятково важливе значення має дослідження людини як основної продуктивної сили суспільства, як суб'єкта праці та провідної ланки в системі «людина – машина», як суб'єкта пізнання, комунікації й управління, як предмета виховання та ін.» (Ananyev 2009). У центрі ґрунтовних досліджень психолінгвістики та медіапсихології перебувають «людинорозмірні системи», до значущих параметрів яких належать такі:

- піддаються тим же базовим процесам виникнення, збереження, флуктуації, руху, біфуркації, зміни, зникнення, що й інші типи систем (Styopin 2003:14–15);
- вивчаються з позицій «синтезуючих парадигм», міждисциплінарних підходів;
- вивчаються не стільки в «межах певної дисципліни або науки», скільки в межах «проблемної ситуації» (Stepanov 1999);
- принципово розмежовують поняття *індивід*, *особистість*, *суб'єкт діяльності* (Anan'ev 2009).

Система медіа може також уважатися людинорозмірною, оскільки інформаційно-комунікативний простір, створений засобами масової комунікації, зумовив виникнення нових ефективних технологій впливу на поведінку та свідомість людини. «Поєднання ринку та високих технологій супроводжується залученням у процес управління людьми на економічному, соціальному, політичному рівнях сучасних досягнень гуманітарних наук,

особливо психології як наукового ресурсу впливу на людину» (Matveyeva 2011:151). Серед найбільш актуальних проблем, що становлять спільний предмет дослідження психолінгвістики та медіапсихології, визначимо такі, як інформаційні технології як засіб впливу на людину та суспільство; агресія в інформаційному просторі; маніпулювання свідомістю в медіа просторі та протидія психологічним впливам; інформаційні війни; психологія патогенних текстів (насильства, пропаганди, гіперболізованої реклами); формування іміджу людини, суспільства, держави засобами медіа технологій тощо.

Одним із дієвих методів дослідження медіа простору в контексті психолінгвістики та медіа психології є дискурс-аналіз. Для вивчення медіа простору актуальним постає розуміння дискурсу як феномену, що впливає на соціальні, культурні й глобальні зміни, думки та переконання людей (Phillips, Yorgensen 2008). Дискурс-аналіз орієнтований на соціальні проблеми. Він дає змогу дослідити медіа практики в системі психологічних, лінгвістичних, культурних, комунікативних чинників.

Процедура дослідження

Парадигма медіа – гіпермедіа – трансмедіа як предмет психолінгвістичних та медіа психологічних досліджень

Парадигма медіа – гіпермедіа – трансмедіа має досліджуватися крізь призму *конвергентного* підходу (від латини *convergere – наближуватися, сходиться, взаємодіяти, взаємопроникати*), що зумовлює їх психолінгвістичні характеристики.

Виокремлюють такі рівні конвергенції:

1) *технічних засобів* – стаціонарних і мобільних, що об'єднують засоби запису фото-, відео- та аудіоконтенту, засоби зв'язку, засоби відображення інформації, агрегації й редагування інформації;

2) *професіоналізму*; на цьому рівні відбувається взаємопроникнення різновидів компетенцій професійної журналістської діяльності;

3) *компонентів системи ЗМІ*, тобто мас-медіа, радіо, телебачення, Інтернету. На цьому рівні відбувається об'єднання в одному виданні різноманітних способів донесення контенту до користувача;

4) *медіа*, тобто поєднання різних галузей інформаційно-комунікативної діяльності: журналістики, піар-технологій, реклами, маркетингу тощо (Kalmykov 2011).

Конвергенція стимулює глобальні зміни медіа сфери, які, зі свого боку, призводять до виникнення нових медіа – конвергентних соціальних мереж (ВКонтакте, Facebook тощо), платформ інтернет-телебачення (ITV), мікроблогінгу (Twitter). Ці медіа є підґрунтям формування найсучаснішого напряму комп'ютерно-опосередкованої комунікації – комп'ютерно-опосередкованої комунікації конвергентних медіа (Herring 2011).

Американські дослідники класифікують *нові медіа* за такими категоріями (Manovich 2001):

1) *нові медіа* як поєднання культурних традицій та комп'ютерних програм;

2) *нові медіа* як поєднання комп'ютеризації й культури;

3) *нові медіа* як поняття, що супроводжує появу кожних наступних нових медіа (свого часу телефон, телеграф, кінематограф були новими медіа);

4) *нові медіа* як комп'ютерні технології, що використовуються в ролі платформи для дистрибуції;

5) *нові медіа* як алгоритмічний процес (комп'ютерні програми, що їх створюють – це набір певних алгоритмів);

6) *нові медіа* як цифрові дані, що контролюються комп'ютерною програмою;

7) *нові медіа* як можливість утілення ідей за допомогою комп'ютера;

8) *нові медіа* як кодування сучасного авангарду, *нові медіа* як метамедіа.

Принциповим для визначення психолінгвістичних та медіа психологічних параметрів медіа є розуміння сутності елементів парадигми *медіа – гіпермедіа – трансмедіа*:

1) *медіа* – це порівняно локалізовані видання, які працюють у зоні одного з компонентів системи ЗМІ – друкованої продукції, радіомовлення, телебачення, Інтернету. Їх можна було б об'єднати у поняття «традиційні ЗМІ». Конвергентні процеси тут відбуваються в межах конвергенції інформації та сучасних засобів зв'язку;

2) *гіпермедіа* – ЗМІ, що для доставки контенту одночасно використовують різні засоби. Наприклад, оф-лайнова та он-лайнова версії газети або журналу. Саме їх найчастіше називають конвергентними. Відповідно, конвергентні процеси тут відбуваються в технічному й інформаційному напрямках, відповідно до способів доставки інформації цільовій аудиторії;

3) *трансмедіа* – нові медіа, стосовно статусу яких ведуться дискусії – чи можна їх вважати ЗМІ. До них відносять різні соціальні мережі та різноманітні сервіси блогосфери Інтернету. Так, контент соціальних мереж можна охарактеризувати як комунікативний. Він формується користувачами Інтернету. Ресурси трансмедіа розв'язують цілий спектр невідкладних завдань. Це, наприклад, пряма участь відвідувачів соціальних мереж у політиці, освіті, бізнесі й інших сферах життя. Трансмедіа розширюють межі як традиційної журналістики, так і медіа взагалі.

Процес трансформації медіа в трансмедіа є «...суперечливим, складним і багаторівневим. Теоретичне осмислення його в цілому, мабуть, сьогодні є проблематичним, хоча б із тієї причини, що швидкість змін перевищує швидкість їх теоретично-методологічної рефлексії. Також очевидно, що ця швидкість буде лише збільшуватися. У цій ситуації дослідникам залишається фіксувати та прогнозувати ті фрагментарні трансформації, котрі відбуваються, а практикам – навчитися швидко пристосовуватися до швидкоплинних змін на основі наукових фіксацій і прогностики» (Kalmykov 2011).

Психолінгвістика та медіа психологія: підходи до дослідження сучасних медіа. Єдність підходів психолінгвістики та медіа психології до дослідження

сучасних медіа зумовлена близькістю їх парадигмального устрою: а) ці галузі знань є маргінальними, а тому розширюють межі традиційної психології, лінгвістики, комунікативістики; б) психолінгвістику й медіа психологію розглядають як новітні галузі психологічної науки, предметом яких є особистість у контексті взаємодії мовних і психічних факторів (психолінгвістика) або сучасної медіа культури (медіа психологія); в) текст і дискурс визначають як головні форми прояву особистості та інструменти впливу на неї.

Якщо історію психолінгвістики прописано в багатьох наукових виданнях, то медіа психологія все ще сприймається як новітній науковий напрям.

Перші кроки становлення медіа психології зроблено в 90-х роках минулого століття в Німеччині. Саме в цей час запропоновано низку визначень указанного поняття. Так, П. Шпурк під медіа психологією розумів науку, що досліджує переживання та поведінку індивіда, тобто проводить мікроаналітичні дослідження. «Не можна забувати, що вплив ЗМІ на окрему особистість треба аналізувати лише з урахуванням впливів на неї макро- (культурних, політичних) і мезоструктур (родинних, професійних) тощо» (Winterhoff-Shpurk 2007:29). У слов'янській традиції під медіа психологією розуміють «науку про форми здійснення нелокальних психічних процесів у просторі масової комунікації» (Pronina 2001).

В американській науковій культурі медіа психологію розглядають як науковий напрям, що прагне зрозуміти взаємодію між людьми, групами, суспільством і технологіями. П. Ратлідж, директор Центру медіа психологічних досліджень (MPRC) зазначила, що «масове поширення інформації – це ознака того, що світ змінився: стерлися межі між різними технологіями, а також між виробниками й споживачами. Люди раптом усвідомили, наскільки близькі та доступні стали технології. Вони відображають те, як ми спілкуємося, займаємося повсякденними справами та покращуємо взаємини з оточенням. Людей турбує інформаційне перевантаження, залежність від соціальних мереж і все, що пов'язано з прискореним рухом уперед. Медіа психологія виникла як наслідок такого усвідомлення» (Q&A with Rutledge 2015).

В Україні становлення медіа психології лише починається: створено електронні платформи до колективних наукових пошуків у цій галузі: «Медіа психологія. Медіа освіта. Лабораторія масової комунікації та медіа освіти НАПН України» (<http://mediaosvita.org.ua>); «Mediasapiens» (<http://mediapsihologiya.mediasapiens.kiev.ua>); видано перші підручники (Ivanov 2014; Naydenova 2014); у цьому році започатковано журнал «Медіа психологія та медіа освіта».

Свідчення становлення медіа психології як галузі психології – її розбудова в трьох напрямках: медіа аналітичному, медіа терапевтичному та медіа освітньому (Matveyeva 2011). До завдань *медіа аналітики*, насамперед, входить аналіз контенту масової комунікації з погляду дотримання основних принципів психологічної безпеки, виявлення психотехнологій масових

інформаційних кампаній і їх наслідків, психологічних, етичних, юридичних наслідків журналістської діяльності. Нагальною стає розробка систем психологічного захисту від патогенних інформаційних технологій, що становить предмет другої сфери медіа психологічних досліджень – *медіа терапії*. До її завдань належать профілактика та реабілітація інформаційних травм аудиторії, психологічне відновлення за допомогою масової комунікації, формування адекватно контрольованих реакцій та особистісного самовизначення індивіда. Розширення знань аудиторії про загальні прийоми впливу сучасних комунікативних технологій підвищує інформаційно-психологічний захист учасників масової комунікації й у зв'язку з цим є основним завданням *медіа освіти* – третього напрямку медіа психології. Медіа освіта спрямована на формування медіа грамотності суспільства, вироблення в нього імунітету до деструктивного впливу маніпулятивних технологій.

Обговорення результатів

Серед завдань, які спроможні сумісно розв'язувати психолінгвістика та медіа психологія, можна визначити такі: вивчення поведінки особистості, зумовленої впливом засобів індивідуальної й масової комунікації; дослідження комунікативної поведінки особистості в контексті медіа впливів та в системі медіа текстів різних жанрів; вивчення персональних і групових медіа ефектів, аналіз впливу медіа середовища крізь призму мовлення на розвиток суб'єкта, становлення особистості та її психологічне самопочуття. Отже, комунікативна особистість може розглядатися як результат становлення медіа культури, а тому особливої вагомості набуває дослідження здійснюваних нею впливів на медіа простір. Конвергенція стає базовим механізмом в організації медіа комунікацій, вона має вивчатися за напрямками:

- 1) *усної та писемної форм мови* (англ.: writing talking) (Yates 1996);
- 2) *тематичної цілісності повідомлення й формального зв'язку* (англ.: convergence of media and message);
- 3) *невербальної та вербальної інформації* завдяки синхронному вживанню кількох семіотичних систем (Beaugrande 1997);
- 4) *комунікативних ролей і розмивання дистанційного інтервалу* між автором та читачем повідомлення;
- 5) *мов, що виявляється в конвергенції алфавітів, кодів тощо* (англ.: code switching and code mixing) (Ryasantseva 2010:224);
- 6) *тексту* як результатного продукту комунікативного процесу та дискурсу як способу відображення комунікативних стратегій (Ryasantseva 2010:224);
- 7) *монологу, діалогу й полілогу*;
- 8) *синхронних та асинхронних форматів комунікації*.

Результат таких конвергентних процесів – формування медіа простору, у якому кожна людина спроможна одночасно виконувати функції автора, читача, редактора, аналітика, тобто творця трансмедіа.

Висновки

Формування методології досліджень сучасного медіа простору має відбуватися на перетині наук. Маргінальний об'єкт досліджень (трансмедіа) потребує відповідної маргінальності підходів. Устрій медіа простору з часом ускладнюватиметься, але головною його складовою частиною залишатимуться особистість, дослідження дискурсивної поведінки якої можливе лише в синтезі підходів медіапсихології й психолінгвістики. Під час дискурсивного аналізу в системі *медіа – гіпермедіа – трансмедіа* важливо враховувати зворотний зв'язок: як людина впливає на медіа простір, яким чином формує «коло своїх», як картина світу окремої особистості впливає на картину світу спільноти. Крім того, особливої важливості набувають нині питання, що можуть бути вирішені також лише в синтезі медіа психології й психолінгвістики: інформаційні технології як засіб впливу на людину та суспільство; агресія в інформаційному просторі; маніпулювання свідомістю в медіа просторі й протидія психологічним впливам; психологія патогенних текстів; формування іміджу людини, суспільства, держави засобами медіа технологій

Список літератури

References

1. Ananyev, B. (2009). *Lyduna yak pishanna [Human as Cognition]*. Retrieved from <http://psm.in.ua/index-59.html>.
2. Beaugrande, R. de. (1997). *New Foundations for a Science of Text and Discourse*. Greenwich, CT: Ablex.
3. Ivanov, V., Voloshenyk, O. (2014). *Mediapsuhologiya. Mediagramotnist [Mediapsychology. Mediaiteracy]*. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv.
4. Kalmykov, A. (2011). *Professionalnaya Universalisaciya i Specialisciya Konvergentnih SMI [Professional Universalization and Specialization of Converged Media]*. Retrieved 07.03.2015 from <http://jarki.ru/wpress/2011/01/28/1792>
5. Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press,
6. Matveyeva, L. (2011). Aktualnye problemy mediapsychologii [Actual problems of mediapsychology] (pp. 151–168). In: *Chelovek kak obyekt i subyekt mediapsychologii [Human as Subject and Object of Mediapsychology]*. Moscow: Moscow State University.
7. Naydenova, L. A. (2014) *Medaipsihologiya: Osnovy Reflexivnoho Pidhodu [Metapsychology: Bases of Reflective Approach]*. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv.
8. Phillips, L., Yorgensen, V., (2008). *Diskurs-Analis. Teoriya i Praktika [Discourse Analysis: Theory and Practice]*. Kharkiv: Humanitarnyi Centr.
9. Pronina, E. (2001). *Kategorii Mediapsychologii [Categories of Mediapsychology]*. Retrieved 07.03.2015 from <http://evartist.narod.ru/text7/38>.
10. Rysantseva, T. (2010). *Gipertext i Elektronnaya Kommunikaciya [Hypertext and electronic communication]*. Moscow: Liki.
11. Stepanov, Y. (1999). Paris-Moscow, vesnoy i utrom... [Paris - Moscow in the Spring and in the Morning ...] (pp. 3–11). In: *Kvadratura smisla: Francusckaya shkola diskurs-analisa [Area Sense: French School of Discourse Analysis]*. Moscow: Progress
12. Styopin, V. (2003). Samorasvivayshiesya sistemi i postneklassicheskaya racionalnost [Selfdeveloping system and postnonclassical rationality], *Voprosy Filosofii*, 8, 5-17.

13. Herring, S. C. (2011). Commentary: Contextualizing digital discourse. In: *Digital discourse: Language in the new media*. C. Thurlow & K. Mroczek, (eds.), New York: Oxford University Press.

14. Winterhoff-Shpurk, P. (2007). *Mediapsychology. Basic principle*. Kharkiv: Humanitarian Centre.

15. Q&A with Director of the Media Psychology Research Center, Pamela Rutledge Phd, MBA. (2014). Retrieved from <http://www.onlinepsychologydegrees.com/interview/pam-rutledge>.

16. Yates, S. T. (1996). Oral and written linguistics aspects of computer conferencing: A corpus based study (pp. 29–46). In: *Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1996.

Людмила Малімон

ur-1@ukr.net

Ірина Глова

glova13@mail.ru

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
Україна

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЕКТИВНОЇ МЕТОДИКИ «ЗАВЕРШЕННЯ РЕЧЕННЯ»

Received March, 17, 2015; Revised April, 10, 2015; Accepted May, 7, 2015

Анотація. У статті досліджено особливості професійної мотивації державних службовців місцевих органів виконавчої влади. У якості діагностичного інструментарію використано методику «Завершення речення», у якій поєднано проєктивні методи діагностики й психолінгвістичний метод контент-аналізу; здійснено її модифікацію відповідно до мети дослідження. Обґрунтовано доцільність вибору методики, її переваги, порівняно з опитувальними методами виявлення свідомих і неусвідомлюваних мотивів професійної діяльності в системі державної служби. Розроблено стимульний матеріал дослідження, а також процедуру узагальнення й інтерпретації отриманих результатів за допомогою контент-аналізу завершених речень, на основі якого всі висловлювання досліджуваних об'єднано в смислові блоки. Узагальнено відповіді респондентів щодо змісту одинадцяти груп професійних мотивів, встановлено їх особистісну значущість і рейтинг у загальній структурі мотивації професійної діяльності державних службовців. Виокремлено й описано такі групи мотивів: мотиви, які стосуються соціально-психологічних особливостей працівника; мотиви, пов'язані з обов'язками та характером професійної діяльності; мотиви стимулювання та заохочення; мотиви міжособистісної взаємодії; мотиви інтересу до діяльності; самоактуалізації; вимушеності/впливу ситуації; суспільної корисності; життєзабезпечення; статусу та престижу; кар'єрного росту. З'ясовано, що найбільш вагомими в загальній мотивації мотиви, що стосуються соціально-психологічних особливостей працівника, і ті, які пов'язані з обов'язком та характером діяльності, найменш важливі – мотиви життєзабезпечення, статусу й престижу, а також кар'єрного росту, що свідчить про їх достатньо низький вплив на успішність професійної діяльності в системі державної служби.

Ключові слова: *державна служба, мотивація професійної діяльності, завершення речення, контент-аналіз, мотиви професійної діяльності держслужбовців.*

Malimon Liudmyla, Hlova, Iryna. Psycholinguistic Analysis of Civil Servants' Professional Activity Motivation with the Help of Sentence Completion Projective Test

Abstract. The article outlines a study of local executive body employee professional motivation. Sentence completion projective test along with content analysis were used as method of research. It was grounded the suitability of the methodology choice, its advantages in comparison with the survey methods of discovering of conscious and unconscious motives of professional activity in the system of governmental services. Content analysis of the sentences completed by the respondents established personal significance and rating in the general structure of motivation of civil workers' motivation set. Eleven groups of motives were identified. They included i) motives that concern socio-psychological peculiarities of an employee; ii) motives that

are connected with duties and character of professional activity; iii) motives of stimulation and encouragement; iv) motives of interpersonal interaction; v) motives of interest in activity; vi) self-actualization; vii) constraint/influence of situation; viii) social usefulness; ix) life support; x) status and prestige; xi) career growth. It was identified that motives concerning employee's socio-psychological features and those related to his duties and character of activity were more significant. However, motives of life support, status and prestige, and career growth were of less significance.

Keywords: *state service, professional activity motivation, sentence completion, content analysis, state employees' professional activity motives.*

Малимон Людмила, Глова Ирина. Психолінгвістический анализ мотивации профессиональной деятельности государственных служащих с помощью проективной методики «Завершение предложения»

Аннотация. В статье исследуются особенности профессиональной мотивации государственных служащих местных органов исполнительной власти. В качестве диагностического инструментария использована методика «Завершение предложения», в которой объединены проективные методы диагностики и психолінгвістический метод контент-анализа; осуществлена ее модификация в соответствии с целью исследования. Обоснована целесообразность выбора методики, ее преимущества по сравнению с опросными методами выявления сознательных и неосознаваемых мотивов профессиональной деятельности в системе государственной службы. Разработаны стимульный материал исследования, а также процедура обобщения и интерпретации полученных результатов с помощью контент-анализа завершенных предложений, на основе которого все высказывания исследуемых объединены в смысловые блоки. Обобщены ответы испытуемых по содержанию одиннадцати групп профессиональных мотивов, установлены их личностная значимость и рейтинг в общей структуре мотивации профессиональной деятельности государственных служащих. Выделены и описаны следующие группы мотивов: те, что касаются социально-психологических особенностей работника; связанные с обязанностями и характером профессиональной деятельности; мотивы стимулирования и поощрения; мотивы межличностного взаимодействия; интереса к деятельности; самоактуализации; вынужденности / влияния ситуации; общественной полезности; жизнеобеспечения; статуса и престижа; карьерного роста. Выяснено, что наибольший вес в общей мотивации имеют мотивы, касающиеся социально-психологических особенностей работника, и те, которые связаны с обязанностью и характером деятельности, наименьший – мотивы жизнеобеспечения, статуса и престижа, а также карьерного роста, что свидетельствует об их достаточно низком влиянии на успешность профессиональной деятельности в системе государственной службы.

Ключевые слова: *государственная служба, мотивация профессиональной деятельности, завершение предложения, контент-анализ, мотивы профессиональной деятельности госслужащих.*

Вступ

Міждисциплінарний характер психолінгвістики, багатоманітність шкіл та дослідницьких традицій зумовлюють розмаїття її методів і методик. О. Леонт'єв зазначав, що психолінгвістика за предметом дослідження близька до лінгвістики, а за методами – до психології (Leontev 2005). Водночас у психології досить часто використовують психолінгвістичні методи для вивчення різноманітних психологічних феноменів через аналіз продуктів мисленнево-мовленневої діяльності – анкет, структурованих і напівструктурованих інтерв'ю, творів тощо, які дають змогу прямо або опосередковано

отримати інформацію про перебіг психічних процесів або психологічні характеристики досліджуваних.

Методики доповнення (завершення фрази або історії) поєднують відомі в психології проєктивні методи діагностики та психолінгвістичний інструментарій контент-аналізу, який застосовують для обробки завершених речень (історій). Аналіз літературних джерел засвідчив, що проєктивні методики привертали увагу багатьох науковців, які розробляли теоретичні й методологічні основи психодіагностики, зокрема проєктивного підходу (Anastazy 2001; Vodalev, Stolyn 2002; Burlachuk 2006; Hurevych 1998). Водночас слід зазначити, що не існує єдності в думках щодо психологічних механізмів, які лежать в основі проєктивних методів діагностики. Дослідники, котрі застосовують проєктивні методи, єдині тільки в тому, що їх основою є прагнення людини тлумачити (пояснювати) явища та предмети навколишньої дійсності у взаємозв'язку з своїми потребами, бажаннями, почуттями, усіма компонентами внутрішнього світу особистості – світу суб'єктивних переживань, відчуттів, очікувань. Отже, проєктивні методи передбачають комплексний підхід до дослідження особистості, а не її окремих рис.

Спільними ознаками для всіх видів проєктивних методик є невизначеність, неоднозначність і неструктурованість стимулу, за допомогою якого проєктується індивідуальний спосіб бачення життя (завдання, що допускає майже необмежену різноманітність можливих відповідей); активне й довільне трактування стимульного матеріалу досліджуваними; відсутність оцінки відповідей як «правильних» та «хибних»; виявлення динаміки неусвідомлюваних тенденцій

До однієї з позитивних характеристик проєктивних методів належить прихована ціль, яка унеможливорює висловлення досліджуваними соціально бажаних відповідей і дає можливість обійти психологічний захист людини, завдяки чому науковець може довідатися про реальне ставлення респондентів до досліджуваного предмета. У контексті цього А. Анастазі проєктивні тести називає методиками «замаскованого тестування» (Anastazy 2001).

Саме тому мета нашого дослідження – виявлення свідомих і неусвідомлюваних мотивів професійної діяльності державних службовців за допомогою психолінгвістичного аналізу матеріалів проєктивної методики «Завершення речення».

Методи дослідження

Методика «Завершення речення» належить до «спрямованих» видів асоціативного експерименту та є опосередкованим методом установаження семантичних зв'язків, які дають змогу у вільній формі виявити основні уявлення досліджуваного про певний предмет (Burlov 2014; Petrenko 2005). Вона сприяє глибшому вивченню підсвідомих суб'єктивних переживань, очікувань, емоцій, почуттів, мотивів, у тому числі й тих, які людина не виявляє відкрито. У нашому дослідженні, по-перше, простежували ставлення досліджуваних до професії, до самих себе, колег; по-друге, визначали ті

мотиви, які найбільше представлені у свідомості державних службовців («знані» мотиви), та ті, які є прихованими (неусвідомлюваними) (Нлова, Malimon 2013).

Вибір методики «Завершення речення» обумовлено її значними перевагами, а саме:

- технічною простотою;
- гнучкістю й легкістю в застосуванні для різноманітних конкретних цілей;
- часовою економією;
- широкими можливостями (отримання неординарних думок, глибшої інформації) тощо.

Хоча ця методика характеризується меншою точністю отриманої інформації та її нижчою надійністю, на відміну від стандартизованих методик, а через різноманіття понять і багатозначність мови часто буває важко інтерпретувати істинний особистісний смисл доповненого речення, проте низка наведених переваг визначила потребу її використання в цьому дослідженні.

Оскільки, завершуючи речення, респонденти виражають своє ставлення до того чи іншого явища, то це дає змогу визначити також характер емоційного забарвлення кожної відповіді, що відображає глибинні рівні мотивації державних службовців.

Процедура дослідження

Стимульний матеріал авторського варіанта методики складався з 15 структурованих речень, які сформульовано таким чином, щоб досліджувані не могли дати однозначну відповідь. Наприклад: «Державний службовець ...», «Найважливіше в роботі державного службовця...», «Виконання професійних обов'язків державного службовця вимагає...». Достатня невизначеність речень спонукала респондентів давати відповіді, наповнені особистісним значенням. Водночас у кількох реченнях задано ключове слово, яке викликало відповідну реакцію респондента, наприклад: «Найбільше в моїй роботі мені *подобається* ...», «Найбільше в моїй роботі мене *обурює* (викликає протест)...», «У своїй професійній діяльності я найбільше *ціную*...».

Дослідження, учасниками якого стали 208 державних службовців, проводили на базі Волинського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій.

Інтерпретацію отриманого матеріалу завершених речень здійснено за допомогою контент-аналізу, на основі якого всі висловлювання досліджуваних об'єднано в смислові блоки. До кожного з виокремлених блоків включали висловлювання, які містили подібні за змістом потреби й мотиви. Кількісний аналіз передбачав підрахунок відсоткової кількості висловлювань кожного з блоків окремо відносно загальної кількості відповідей, що дало

змогу встановити рейтинг мотивів професійної діяльності державних службовців, які найбільше характеризують професійну діяльність державного службовця.

Обговорення результатів

Упродовж дослідження отримано інформацію різної міри узагальнення: загальні, часткові та одиничні висловлювання (завершення речень). Спостерігались і такі випадки, коли досліджувані з певних особистісних причин уникали відповіді, не завершували речення. Це інтерпретувалося нами як наслідок роботи психологічного захисту або як свідоме прагнення досліджуваного до захисту особистісних меж. Зазвичай у проєктивних методиках захисними механізмами опосередковуються латентні потреби, які не мають розрядки в поведінці. Загалом отримано 1506 варіантів завершення речень, які за допомогою контент-аналізу узагальнено в 11 груп мотивів професійної діяльності державних службовців.

На першому місці ієрархії мотивів були *мотиви, які стосувалися соціально-психологічних особливостей працівника*. Вони представлені висловлюваннями досліджуваних, у яких ішлося про особистісні (добрий, здатен на взаєморозуміння, спроможний доводити свою думку, працьовитий, старанний, відповідальний тощо), морально-етичні (культурний, толерантний, увічливий, добродісний, порядний тощо), інтелектуальні (високі розумові здібності, винахідливість тощо) та професійно-ділові (професіонал, компетентний, грамотний, обізнаний у своїй діяльності тощо) якості працівника державної служби (31,3 %). Особливе місце серед мотивів цієї групи досліджувані відводили етиці й культурі державного службовця, про що свідчили такі висловлювання: «Державний службовець ... *культурний, толерантний, увічливий*»; «Найважливіше в роботі державного службовця – ... *етика, бути людиною, порядність*»; «Люди, з якими я працюю,.. *доброчесні, виховані, дуже хороші*»; «Як працівника державної служби мене характеризує... *толерантність, патріотизм, етика, порядність, вихованість*» тощо. Такі відповіді засвідчили, що для досліджуваних запорукою якісного виконання професійних обов'язків першочерговими є їхні особистісні, морально-етичні, інтелектуальні й професійно-ділові якості.

Серед важливих названо *мотиви, пов'язані з обов'язками та характером діяльності державного службовця*. Їх визначено висловлюваннями респондентів стосовно специфіки їхньої діяльності в місцевих органах виконавчої влади, а саме: дотримання присяги, знання законодавства, виконання функцій держави, специфіка діяльності, виконання покладених обов'язків тощо (20,6 %). Припускаємо, що висока оцінка цієї групи мотивів насамперед пов'язана із значним рівнем усвідомлення того, що досліджувані є особами, на яких покладено виконання завдань і функцій держави. Серед висловлювань цієї групи мотивів найчастішими були такі: «Державний службовець –... *людина, яка виконує функції держави, реалізовує делеговані повноваження держави, сумлінно виконує свої посадові обов'язки*»,

«Найважливіше в роботі державного службовця –... знання законодавства, виконання покладених на нього обов'язків», «Виконання професійних обов'язків вимагає... знання Законів України, законодавчої бази, орієнтації в зміні законодавства» тощо.

Третій ранг в ієрархії мотивів зайняли *мотиви стимулювання та заохочення* (15,7 %), представлені висловлюваннями, що стосувалися як матеріального (заробітна плата, умови праці, відпустка), так і нематеріального характеру (моральне заохочення). До першої групи належать заробітна плата, створення належних умов праці, обов'язкова відпустка тощо; до другої – моральна мотивація, визнання результатів власної діяльності й ін. Зауважимо, що висока міра особистісної значущості характерна для мотивів матеріальної винагороди, прагнення покращити матеріальне становище.

Мотиви *міжособистісної взаємодії* займали четвертий ранг в ієрархії мотивів (9 %). Вони представлені висловлюваннями, у яких продемонстровано вміння державних службовців працювати в колективі, здатність до взаєморозуміння й корпоративної підтримки, професійного спілкування. Серед найбільш поширених відповідей були такі: «... знання та вміння спілкуватися з людьми», «уміння працювати в колективі», «уміння встановлювати та підтримувати контакти, комунікабельність» та ін. Отже, відповіді респондентів яскраво засвідчили їхню спрямованість на встановлення й підтримку ділових та особистісних контактів, міжособистісної комунікації, професійного діалогу. Безумовно, знання принципів спілкування, уміння встановлювати контакт з іншими суб'єктами діяльності відіграє важливе значення як для досягнення ефективності власних і колективних результатів діяльності, так і для покращення відносин між співробітниками.

Група *мотивів інтересу до діяльності* (5,5 %) характеризувалася відповідями державних службовців, у яких яскраво виражене їхнє позитивне ставлення до професії, наприклад: «люблю свою діяльність», «ціную», «займаюсь улюбленою справою», «моя професія найкраща» тощо.

Варто відзначити відносно невисоку спонукальну силу групи мотивів *самоактуалізації* (4,7 %), що представлені висловлюваннями, ключовим у яких було прагнення респондентів до професійного розвитку та самовдосконалення (бажання вчитись, самооцінка, прагнення розвиватись і бути професіоналом своєї справи тощо).

Мотиви *вимушеності / впливу ситуації (умов й обставин)* припадали на 3,6 % висловлювань, у яких вибір професії державного службовця пояснювався досліджуваними неможливістю знайти роботу за спеціальністю, відсутністю альтернативного вибору, безвихідністю або тим, що трапилася така нагода.

Водночас 3,1 % висловлювань держслужбовців пов'язані з *мотивами суспільної корисності*. Респонденти зазначали, що професія державного службовця «...дає можливість працювати на благо держави», «можливість змінити ситуацію в державі на краще», «допомогти людям» тощо.

Мотиви життєзабезпечення становили 2,7 % висловлювань. До них відносили ті, у яких респонденти вказували, що робота «...є джерелом і засобом для утримання сім'ї, виховання дітей»; «дає змогу утримувати сім'ю завдяки хоча й невисокій, але стабільній заробітній платні»; «працюю державним службовцем, щоб прожити» та ін.

Мотиви *статусу та престижу* посідали досить низьке місце в рейтингу мотивів (2,7 %) і були свідченням того, що діяльність державних службовців недостатньо високо оцінена в суспільстві, вважається непрестижною, характеризується втратою авторитету тощо. На нашу думку, однією з можливих причин такої ситуації є те, що зазвичай поняття престижу розглядається в одній площині з поняттями «дохід» і «влада». Оскільки дохід держслужбовця недостатньо високий, а для певних категорій працівників він ледве перевищує прожитковий мінімум, а влада учасниками дослідження як мотиваційний фактор не розглядається загалом, то й мотив престижу професії в цьому випадку втрачає свою стимуляційну силу.

Мотиви *кар'єрного росту* посідали останню сходинку в рейтингу мотивів (1,1 %). Низькі показники цих мотивів і мотивів самоактуалізації дали підставу припустити, що в системі державної служби процес професійного самовдосконалення не завжди веде до кар'єрного зростання працівника й, навпаки, підвищення в кар'єрі не є показником досягнення службовцем вищого рівня професіоналізму.

Висновки

Результатом вивчення професійних уявлень респондентів за допомогою проективної методики «Завершення речення» й застосованого методу контент-аналізу стало виокремлення груп мотивів, які склали рейтинг усвідомлених та неусвідомлених мотивів професійної діяльності державних службовців. Перші сходинки рейтингу посідають мотиви, що стосуються соціально-психологічних особливостей працівника; ті, які пов'язані з обов'язком і характером діяльності, мотиви стимулювання та заохочення й міжособистісної взаємодії. Менше виражені є мотиви інтересу до діяльності, самоактуалізації, вимушеності й впливу ситуації, суспільної корисності. Найнижчі сходинки рейтингу займають мотиви життєзабезпечення, статусу та престижу, а також кар'єрного росту, що свідчить про їх достатньо низький вплив на успішність професійної діяльності в системі державної служби.

Отримані дані щодо ієрархії мотивів професійної діяльності державних службовців можуть бути використані вченими для вдосконалення методів і форм мотивації професійної діяльності держслужбовців; розробки індивідуальних програм розвитку та підтримки мотивації професійної діяльності держслужбовців, психотерапевтичних методик із надання психологічної допомоги державним службовцям із низькою мотивацією професійної діяльності та синдромом «професійного вигорання», а також проектування комплексних програм перекваліфікації й підвищення кваліфікації державних службовців.

Список літератури

References

1. Anastazi, A. (2001). *Differentsialnaya psihologiya. Individualnyie i gruppovyyie razlichiya v povedenii*. Moscow: Eksmo-Press.
2. Bodalev, A., Stolin, V. (2002). *Obschaya psihodiagnostika*. S.-Petersburg: Rech.
3. Burlachuk, L. (2006). *Psihodiagnostika [Psychodiagnosics]*. S.-Petersburg: Piter.
4. Burlov, A. (2001). *Metod neokonchennyih predlozheniy v sotsiologii [Method of Incompleted Sentences in Social Studies]*. Ph.D. thesis. Moscow: Institute of Social Studies.
5. Hlova, I., Malimon, L. (2013). *Psihologichniy analiz znachuschosti ta zadovolenosti motiviv profesiynoyi diyalnosti derzhavnyh sluzhbovtsiv mistsevih organiv vikonavchoyi vlady [Psychological analysis]*. *Aktualni Problemy Psiholohii*, 1, 37.
6. Gurevich, K. (1998). *Problemy Differentsialnoy Psihologii [Issues of Differential Psychology]*. Voronezh: MODEK.
7. Leontyev, A. (2005). *Osnovy Psiholingvistiki [Foundations of Psycholinguistics]*. Moscow: Smysl.
8. Petrenko, V. (2005). *Osnovy Psihosemantiki [Foundations of Psychosemantics]*. S.-Petersburg: Piter.

Анастасія Одінцова

asyaodin@mail.ru

Херсонський державний університет, Україна

МЕТОД КАЗКОАНАЛІЗУ В ДОСЛІДЖЕННІ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Received April, 30, 2015; Revised April, 24, 2015; Accepted May, 7, 2015

Анотація. У статті викладено результати дослідження етнічної ідентичності методом казкоаналізу. Розкрито специфіку та ознаки феномену етнічної ідентичності, яке характеризується усвідомленням своєї приналежності до певної етнічної спільності. Теоретично й емпірично обґрунтовано ефективність застосування методів казкотерапії, зокрема, казкоаналізу, в дослідженні етнічної ідентичності. Феномен етнічної ідентичності у статті розглянуто за характером описаних в авторській казці відносин між образами самості досліджуваного та образу країни, у якій він мешкає. Задля досягнення мети дослідження, створено спеціальну інструкцію для написання опитаними казки про зустріч двох героїв – образу самості й України. В основній частині статті наведено й описано розроблений алгоритм аналізу казкового сюжету. Висвітлено результати емпіричного дослідження, у якому взяли участь студенти 18–20 років. Аналіз результатів дослідження дав можливість виокремити найхарактерніші образи України, а саме калини й рушника, та неповторні оригінальні образи (верба, соняшник, вітер). Визначено символіку зазначених образів у фольклорі й народних традиціях; різновиди ставлень опитаних до цих образів, а саме налагодження дружніх стосунків, бажання захистити, допомогти. У статті наведено приклад аналізу казкового матеріалу за авторським алгоритмом. Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше на емпіричному рівні використано наративний аналіз, а саме метод казкоаналізу, із метою дослідження етнічної ідентичності. Отримані результати можуть бути використані для подальших психолінгвістичних досліджень, розробки діагностичного та терапевтичного інструментарію.

Ключові слова: *етнічна ідентичність, ідентифікація, казкотерапія, казкоаналіз, самість особистості.*

Odintsova, Anastasiia. Method of Fairy-tale Analysis in the Study of Ethnic Identity

Abstract. The article presents the results of the ethnic identity research by method of fairy-tale analysis. It deals with the particular characteristics and factors of the phenomenon of ethnic identity, characterized by awareness of belonging to a certain ethnic group. The effectiveness of the appliance of methods of fairy-tale therapy and in particular fairy-tale analysis in the ethnic identity research has been proved theoretically and empirically. The phenomenon of ethnic identity in article is examined by the nature of relationship between the images of the selfishness of the person under investigation and the image of the country in which he/she resides, described in the author's fairy-tale. To achieve the objective of the research, a special instruction was created for writing a fairy-tale by the interviewed about meeting of two characters – the image of selfishness and Ukraine. The developed algorithm of fairy-tale story analysis is given and described in the main part of the article. The results of empirical research, which was attended by students aged 18 to 20 years, have been presented. The analysis of the research results made it possible to distinguish the most typical images of Ukraine, namely the image of kalyna (arrowwood) and rushnyk (towel), and unique original images – willow, sunflower, wind. The symbolism of the stated images in folklore and folk traditions has been analysed. The varieties of

attitude to these images of interviewed, namely establishing friendly relations, desire to protect and help, have been defined. This article provides an example of the fairy-tale material analysis by author's algorithm. The scientific novelty of the paper is that the narrative analysis, namely method of fairy-tale analysis with the purpose of ethnic identity research has been used at the empirical level for the first time. The obtained results can be used for further psycholinguistic researches, development of diagnostic and therapeutic instrumentarium.

Keywords: *ethnic identity, identification, fairy-tale therapy, fairy-tale material analysis, self identity.*

Одинцова Анастасия. Метод сказкоанализа в исследовании этнической идентичности

Аннотация. В статье изложены результаты исследования этнической идентичности методом сказкоанализа. Раскрыты специфика и признаки феномена этнической идентичности, которые характеризуются осознанием своей принадлежности к определенной этнической общности. Теоретически и эмпирически обоснована эффективность применения методов сказкотерапии и, в частности, сказкоанализа в исследовании этнической идентичности. Феномен этнической идентичности в статье изучается по характеру описанных в авторской сказке взаимоотношений между образами самости исследуемого и образа страны в которой он проживает. Для достижения цели исследования создана специальная инструкция для написания опрошенными сказки о встрече двух героев – образа самости и Украины. В основной части статьи приведен и описан разработанный алгоритм анализа сказочного сюжета. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие студенты 18 – 20 лет. Анализ результатов исследования позволил выделить наиболее характерные образы Украины, а именно калины и рушника, и неповторимые оригинальные образы (ива, подсолнечник, ветер). Проанализирована символика указанных образов в фольклоре и народных традициях. Определены виды отношений опрошенных к этим образам, а именно налаживание дружеских отношений, желание защитить, помочь. В статье приведен пример анализа сказочного материала согласно авторскому алгоритму. Научная новизна работы заключается в том, что впервые на эмпирическом уровне использован нарративный анализ, а именно метод сказкоанализа, с целью исследования этнической идентичности. Полученные результаты могут быть использованы для дальнейших психолингвистических исследований, разработки диагностического и терапевтического инструментария.

Ключевые слова: *этническая идентичность, идентификация, сказкотерапия, сказкоанализ, самость личности.*

Вступ

Казка – це універсальне сховище родової історії, культури, звичаїв та настанов. Перші казки з'явилися тисячі років тому й передавалися в усній формі і лише з XVII ст. їх стали записувати. Вони виконували багато функцій: розважальну, повчальну – слугували для збереження й передачі пам'ятних історій. До нашого часу народні казки «дійшли» у видозміненому вигляді, і лише знання та вміння розшифровувати символи, приховані в казці, уможливають розуміння закладеного в ній сенсу й посилення, яке вона в собі несе.

Згідно з юнгіанськими аналітиками, колективне несвідоме зберігає у своїй пам'яті загальнолюдські знання у вигляді форм, образів та символів. Кожна окрема людина, навіть не маючи наукових знань, відповідно до трактування певного символу, інтуїтивно обере саме той, який їй потрібен для

самовираження. Цю ідею перенесено психоаналітиками на трактування символіки в казкоаналізі, пісковій терапії й арт-терапії загалом.

Використання непрямой літературної форми казки, притчі, метафори, байки дає змогу подолати бар'єр психологічного захисту людини. Ось чому ми вважаємо, що для дослідження етнічної ідентичності доречно використати методи казкоаналізу, адже символи, які будуть обрані досліджуваними для самовираження, при психологічному трактуванні нададуть більш повну інформацію порівнянно з іншими методами.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити використання казки як психологічного методу в дослідженні етнічної ідентичності.

У світлі останніх подій, що трапилися в Україні, проблема етнічної ідентичності постає особливо гостро. Уявлення про своє етнічне коріння формується під впливом знань які має індивід стосовно історії та культури своєї Батьківщини. Економічне й політичне становище країни теж має вплив на формування етнічної самосвідомості. Молодь завжди більш гостро реагує на зміни в суспільстві, ось чому ми вирішили дослідити феномен етнічної ідентичності саме на цій віковій групі.

Феномен ідентичності розглядається в руслі таких напрямів, як психологія свідомості (James 2000), психоаналіз (Freud 1991, Erikson 2006), гуманістична психологія (Maslow 1967; Rogers 1990), когнітивна психологія (Tajfel 1982). У межах символічного інтеракціонізму (Cooley 1994; Mead 2000) виявлено роль соціальних відносин у формуванні ідентичності та доведено її визначеність соціальними умовами. У роботі Дж. Міда ідентичність представлено як діалог, що народжується в соціальному досвіді. У теорії соціального конструктивізму П. Бергер і Т. Лукманн представляють ідентичність не тільки як соціальний конструкт та результат соціалізації особистості, а й обґрунтовують залежність ідентичності людини від конкретного суспільства (Berger, Luckmann 1995). Крім того, у цих дослідженнях обґрунтовано факт бінарності ідентичності за допомогою виділення в структурі ідентичності «індивідуального» й «соціального» рівнів.

Етнічна ідентичність – це один із найстійкіших історичних видів соціальної ідентичності, що є результатом пізнавально-емоційного процесу самовизначення людини (спільності) в соціокультурному просторі та характеризується усвідомленням своєї приналежності до певної етнічної спільності, а також розуміння, оцінювання й переживання свого членства в ній (Muhlynkina 2011). Етнічна ідентичність формує:

- стійке відчуття «ми»;
- бачення світу й життя за принципом «ми – вони», «свої – чужі»;
- певне ціннісне ставлення людини до себе, інших людей, суспільства та світу в цілому;
- тип самовизначення індивіда в соціальному просторі;
- світогляд і спосіб життя людини.

Згідно із сучасною дослідницею Ю. В. Мухлінкіною, основними ознаками етнічної ідентичності слід визнати володіння рідною мовою; співзвуччя духовності етносу, наявність певної спрямованості світогляду, соціальних якостей, освоєння духовної культури етносу (наукових знань, вірувань, норм моральності, художніх та естетичних досягнень й ін.); включеність у господарську діяльність народу; спільність психічного складу; слідування національним традиціям, звичкам, обрядам, святам; усвідомлення свого зв'язку з культурою народу, готовність діяти в її інтересах (Muhlynkina 2011). Ці властивості перебувають у складному, діалектично суперечливому взаємозв'язку, їх набір, ступінь прояву та важливість тих чи інших атрибутів носить конкретно-історичний, соціально зумовлений характер.

Процедура дослідження

У нашій науковій розвідці психолінгвістичний потенціал казки реалізується на основі емпіричного дослідження Л. Засекіної, що полягало в обґрунтуванні використання українських прислів'їв і приказок у когнітивно-поведінковій терапії. Казка так само, як і прислів'я, приказки та метафори, «служить своєрідним сховищем національно-культурної пам'яті й етнічною пам'яткою щодо поведінки в різних життєвих контекстах» (Zasyekina 2014:117).

В основу дослідження покладено таке *припущення*: феномен етнічної ідентичності можна дослідити за характером описаних в авторській казці відносин між образами самості досліджуваного та образу країни, у якій він мешкає. Ми можемо стверджувати про прийняття й ідентифікацію себе як українця у випадках, коли між героями казки налагоджуються позитивні стосунки (дружба, кохання, взаємодопомога та взаємна підтримка). І навпаки, у разі ворожих, конкурентних чи дистантних відносин можемо стверджувати про ускладнення етнічної ідентифікації, можливий внутрішній конфлікт на ґрунті кризи етнічної ідентичності, несхвалення політичної ситуації в країні тощо.

Для підтвердження висунутого припущення розробили інструкцію – особливу умову до написання казки.

По-перше, для того щоб увести в авторську казку образ країни, попередньо попросили досліджуваних назвати асоціацію на слово-стимул «Україна». Отже, ми отримали одного з головних героїв казки. Далі, досліджувані назвали другого героя, який у них асоціюється із собою, тобто образ самості. Так ми отримали образи двох головних героїв.

По-друге, позначено основну тему казки, надавши досліджуваним інструкцію, як написати казку у вільній формі про зустріч цих двох героїв і замалювати найяскравіший момент твору.

Згідно з правилами казкотерапії, авторську казку пишуть на білому аркуші олівцем. Дотримання цієї умови підвищує творчий потенціал учасників, полегшує процес «спілкування із власною підсвідомістю» та є

додатковою діагностичною інформацією, адже дає змогу побачити натиск при написанні деяких слів.

Отже, ми задали певні критерії, за якими згодом виконано психологічний аналіз.

Обговорення результатів

Аналіз отриманих результатів проводили за спеціально розробленим алгоритмом, який включав такі пункти:

1. Опис образу головного героя, його психологічних характеристик – відображає самість автора казки. Згідно з К. Юнгом, самість – це архетип єдності та цілісності, серцевина особистості навколо якої організовані й об'єднані всі інші елементи (Jung 2001).

2. Опис образу України та символу який її представляє. Згідно з аналітичною психологією, символ несе в собі інформацію як з індивідуального несвідомого (ті уявлення, які має про цей символ сама особа), так з колективного несвідомого (загальнонаціональні традиції й трактування).

3. Стосунки між героями.

– Хто ініціатор зустрічі? Чи проявляє самість автора цікавість до образу країни, чи ця зустріч відбувається з примусу, за наказом чи на чиєсь прохання.

– Емоційне забарвлення першої зустрічі: приємне чи неприємне.

– Характер відносин, які виникли між героями: дружба, кохання, домінування-підпорядкування, конкуренція, боротьба, ворожнеча.

У нашому дослідженні взяли участь студенти Херсонського державного університету 18 – 20 років (20 осіб). Отже, проаналізувавши авторські казки та малюнки студентів, ми отримали такі результати.

Окремо зупинимося на аналізі образу України. Символ, який трапляється майже у всіх казках, – калина, зображений у вигляді молодої дівчини Калини, куща або гілки калини. У слов'ян калина здавна символізувала дівочу красу, молодість, здоров'я, радість і веселощі. У будинках червоний кут хати часто був прикрашений кетягами калини. Уважалося, що червоні ягоди цього куща вбережуть домочадців від нечистої сили й пристріту. Калину називали весільним деревом – жоден весільний обряд не обходився без неї. Букети з гілок цього куща з ягодами, ставили на весільний стіл перед нареченим і нареченою в знак побажання довгого й щасливого сімейного життя. Ягодами калини прикрашали коровай та інші страви, вінок із калини був на голові нареченої. В Україні калина – один із символів Вітчизни, патріотизму, любові до Батьківщини.

Другий символ, який трапляється в декількох казках, – це рушник. Цей образ зображений у чотирьох казках й набув вигляд символу, оберегу, головної умови для початку весни та дороговказу. Стосовно національної символіки рушника, то треба звернути увагу на те, що здавна кожна оселя в Україні була прикрашена ним. Хата без рушників, як казали в народі, – що родина без дітей. Вишитий рушник створює настрій, формує естетичні смаки, є взірцем людської працьовитості. Із рушником, як і з хлібом, приходили до

породіллі, ушанували появу немовляти в родині, із рушником виряджали в далекий путь батька чи сина, чоловіка або коханого, одружували дітей, зустрічали рідних і гостей, проводжали людину в останню дорогу, ним прикривали хліб на столі. Рушник пройшов крізь віки й нині символізує чистоту почуттів, глибину безмежної любові до своїх дітей.

Серед оригінальних символів, які використано лише в одній казці, були такі, як верба, соняшник і вітер.

Образ верби теж наявний у народному фольклорі. Значення цього дерева частково перенесено в християнство (свято Вербної неділі). Верба символізує весну та сонце. Слов'яни вірили: міцна верба захищає від стихійних лих, нечистої сили, але стара («клята»), як вважали в деяких районах України, Сербії та Польщі, може стати притулком нечисті. Верба, за багатьма віруваннями допомагала зберегти й повернути здоров'я. Під час виконання психодіагностичних методик, вербу частіше малюють жінки, ніж чоловіки. Аналізуючи малюнки людей, які малюють «плакучу вербу», фахівці часто відзначають у них нестачу енергії, прагнення до твердої опори, труднощі в ухваленні рішень, пошук позитивних контактів. Деякі дослідники відзначають фіксацію на минулому досвіді й депресію. У казці досліджуваної верба – це дерево, у якому живе чарівний дух, що описаний у вигляді молодої, гарно вбраної дівчини. Вона, як матір, пригортає головну героїню, голубить та дає сил вирушати далі в життєву мандрівку.

Соняшник – це символ безсмертя, він народжується знову зі свого насіння та продовжує жити далі. У національній символіці це символ сонця, праці й достатку, сили й добробуту.

Незвичайний символ, який описаний у казці однієї з учасниць, – це вітер, адже казки про природні явища трапляються досить рідко й більш характерні для країн Азії (Японії, Китаю, Кореї). У казці Вітер – сильний та незалежний король країни, жителі якої живуть у злагоді. Проте коли починається пожежа, він не може власними силами її загасити й робить тільки гірше.

Отже, в авторських казках наших досліджуваних частіше трапляються образи калини та рушника. Ми інтерпретуємо ці символи, як якості сили, самодостатності, здатності підтримувати інших, лікувати й оберігати. Проте у випадках, коли калину зображали як молоду дівчину, символ був трансформований у слабку, незахищену дівчину, яка потребує допомоги та захисту. Такий сюжет обрали двоє досліджуваних чоловічої статі. Тема захисту молодої дівчини характерна для казок юнаків.

Відносини між головними героями поділяються на три види:

1. Герой самоті намагається захистити героя, який символізує Україну: голуб викрадає гілку калини та повертає на рідну землю; Іван Царевич перемагає в битві лихого Анаксимандра, визволяє Калину й одружується з нею і т. ін.

2. Герой самоті виступає в ролі помічника: Вода допомагає Вітру загасити пожежу; дуб захищає калину від сильних вітрів тощо.

3. Між героями виникає дружба: Кішка йде до Верби на руки й спокійно засинає; із тих пір соняшник та дівчинка були завжди разом й ін.

Як приклад наведемо одну з авторських казок та зробимо її психологічний аналіз. Текст казки, зі згоди автора, наведено дослівно.

Было это давным-давно, а может быть и не так давно. Процветало одно государство, все в этой стране были счастливы, не было бедности, везде царили смех и улыбки. И во всем этом был один маленький секрет – это была веточка калины, она защищала страну от всех бедствий. Все так и было хорошо, если бы не одно но ... Одной прекрасной звездной ночью в скarbнищу, где хранилась эта веточка калины, вломился злой огромный медведь и украл калину.

В государстве тут же пропало солнышко, небо заволокли огромные, черные тучи, на страну упал мрак, холод, град, голод, начали умирать мирные жители.

Много смельчаков отправлялись за спасением веточки, но все они погибли. Никто не знает, сколько бы это продолжалось, но однажды в мрачном небе запархал голубь и улетел в направлении государства, откуда шли все беды – в страну медведя.

Голубь перед самым носом забрал у медведя веточку калины и поднялся в высь. Как не рычал, как не злился медведь, но он никак не мог отобрать калину.

Каким же было счастье жителей государства, когда они увидели летящего в небе голубя с веточкой калины в клюве. За летящим голубем небо становилось чистым, мирным.

Очень вскоре в государстве все наладилось, жизнь потекла тем же ручьем, что и была раньше.

Під час аналізу казки передусім звертаємо увагу на символіку головних героїв, а саме гілки калини та голуба.

У загальнолюдській символіці голуб – птах миру, вісник богів. Після закінчення Другої світової війни, Всесвітній конгрес прихильників миру обрав своїм символом зображеного П. Пікасо голуба з оливковою гілкою у дзьобі. У казці досліджуваної цей образ трансформовано в голуба з гілкою калини в дзьобі, проте ми вважаємо що ці символи тотожні.

Образ гілки калини в казці представлено у вигляді оберегу країни, гаранта добробуту та миру. Вона дуже цінна й бажана для негативного героя казки, її повернення супроводжується відновленням щасливого життя в країні. Авторка зобразила цей момент у своєму малюнку, проаналізувавши який, можемо припустити, що майбутнє ввижається їй страшним і тьмяним, проте зараз вона сповнена надії.

Ініціатором зустрічі двох героїв виступає самість особистості. Голуб виконує роль захисника гілки калини, повертає її додому. Між ними налагоджуються позитивні стосунки й, більш того, голуб і гілка калини, поєднуючись, трансформуються в один символ, який, як зазначено вище, символізує бажання миру.

Таке поєднання двох героїв трактуємо як символічне представлення етнічної ідентифікації, прийняття себе в ролі українця й духовного досвіду етносу. Проте слід відзначити мову написання авторської казки. Згідно з Ю. В. Мухлінкіною однією з ознак етнічної ідентичності є вільне володіння рідною мовою. Для жителів півдня України ця проблема досі залишається актуальною. Ми відзначили, що з двадцяти авторських казок лише чотири написані українською мовою.

Висновки

Отже, ідентичність – це суб'єктивне одухотворене відчуття тотожності й цілісності; це не певна незмінна, раз і назавжди отримана чи успадкована характеристика особистості, навпаки, її природа – процесуальна, динамічна, тобто змінна. Ми пропонуємо використовувати в якості методу дослідження етнічної ідентичності поруч із такими методами, як опитання й анкетування, казкоаналіз. Цей метод має ширші можливості, більш інформативний та глибинний. Узагальнюючи отримані результати, відзначимо: відсутність кризи етнічної ідентичності у всіх опитаних; сповнений надії та віри погляд у майбутнє; позитивне зображення образу України (сильна, гарна, добра, мудра, символ оберегу). Перспективним вважаємо подальше дослідження методу казкоаналізу для вивчення актуальних суспільних питань.

Список літератури

References

1. Berger, P., Luckmann, T. (1995). *Social'noe konstruirovanie real'nosti. Traktat po sociologii znaniya [The social Construction of Reality. A Treatise on the Sociology of Knowledge]*. Moscow: Medium.
2. Cooley, Ch. (1994). *Social'na samist' [The Social Self]*. Moscow: Moscow State University.
3. Erikson, E. (2006). *Identichnost'. Junost' i krizis [Identity. Yunost and Crisis]*. Moscow: Progress.
4. Freud, S. (1991). *Massovaja psihologija i analiz chelovecheskogo "Ja" [Mass Psychology and the Analysis of the "I"]*. Tbilisi: Merani.
5. James, W. (2000). *Vvedenie v Filosofiju [Introduction to Philosophy]*. Moscow: Respublika.
6. Jung, K. (2001). *Arkhetip i Simvol [Archetype and Symbol]*. Moscow: Akademicheskij Proekt.
7. Maslow, A. (1967). A theory of metamotivation: the biological rooting of the value-life. *Humanistic Psychology*, 7, 93 – 127.
8. Mead, G. (2000). *Duh, Samist' i Suspil'stvo. Z Tochky Zoru Social'nogo Biheviorysta [The Spirit, Self and Society. In Terms of Social Behaviorist]*. Kyiv: Ukrai'ns'kyj Centr Duhovnoi' Kul'tury.
9. Muhlynkina, Ju. (2011). *Jetnicheskaja identichnost': sushhnost', sodержanie i osnovnye tendencii razvitija [Ethnic identity: the nature, content and development trends]*. Moscow: Labirint.
10. Rogers, N. (1990). *Tvorchestvo kak usilenie sebia [The creativity as strengthening itself]*. *Voprosy Psihologii*, 1, 164–168.
11. Tajfel, H. (1982). *Social'naja identichnost' i mezhhruppovye otnoshenija [The social identity and intergroup relations]*. Moscow: Labirint.

12. Zasyekina, L. (2014). Ukrainski pryslivia i prykazky yak psyholingvistychnyi resurs kognityvno-povedinkovoyi terapii tryvozhnyh rozladiv [Ukrainian proverbs and sayings as psycholinguistic resource of cognitive and behavioral therapy of anxiety disorders]. *Psychological Prospects*, 24, 112–124.

Rosina Shevchenko
rosina777@inbox.ru
Odesa National Maritime University, Ukraine

PSYCHOCORRECTION OF IMPAIRED EMOTIONAL SPHERE IN SERVICEMEN WITH NEUROTIC AND PSYCHOSOMATIC DISORDERS: PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS

Received March, 15, 2015; Revised April, 19, 2015; Accepted May, 3, 2015

Abstract. This article presents the scientific concept of the mechanism of formation and functioning of the system of adaptive reactions of the person, it also considers their rational and irrational character. It also presents an interpretation of the perception of the world picture of a separate subject through psychosemantics. We consider some psycholinguistic mechanisms of formation of an individual's system of values. We will reflect on certain regularities of formation of associative field, depending on the type of peculiarities of the psyche, i.e. personal experience, etc. The value for the process of its formation of learned clichés will also be considered, as well as the influence of upbringing received by a person, their education and social environment. The features of emotional disorders in servicemen depending of type of social, economic, personal components are addressed in this article. It reflects the results of studies of servicemen with neurotic and psychosomatic disorders using a questionnaire by Ch.D. Spielberger – Y.L. Hanin: patients with neurotic disorders differed by a high level of anxiety state and moderate levels of anxiety trait; patients with psychosomatic disorders – high levels of both anxiety state and anxiety trait. It reflects the mechanism of usage of psychocorrective events of psycholinguistic component in the overall system. As a result the observed patients mastered the linguistic component of the pathogenic psychosomatic effects of word-concepts on the level of anxiety. They trained to weaken braking using psycholinguistic methods of pathological behavioral models, to understand the nature of their condition, to form a rational response. They were trained to recognize in their condition the predisposition to respond irrationally to situations of a certain type, activate defense mechanisms in the perception of certain stimuli.

Keywords: *psycholinguistic analysis, psycho-emotional disorder, psychosocial maladjustment, neurotic disorders, psychosomatic disorders.*

Шевченко Росіна. Психокорекція при порушеннях емоційної сфери у військовослужбовців з невротичними і психосоматичними розладами: психолінгвістичний аналіз

Анотація. У статті представлені наукові концепції механізму утворення та функціонування системи адаптивних реакцій особистості, розглянуто їх раціональний і нерациональний характер. Представлена інтерпретація сприйняття картини світу окремим суб'єктом через психосемантику. Розглянуто деякі психолінгвістичні механізми формування індивідуальної системи значень. Відображені деякі закономірності формування асоціативного поля, в залежності від особливостей психіки, особистісного досвіду, значення мовних штампів, кліше, вплив особливостей отриманого особистістю виховання, освіти, соціального середовища. Відображені особливості емоційних розладів у військовослужбовців в залежності від соціального, економічного, особистісного компонентів. Відображені результати дослідження військовослужбовців з невротичними і психосоматичними розладами за допомогою опитувальника Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна: хворі невротичними розладами відрізнялися високим рівнем реактивної тривоги і помірним – особистісної тривожності; хворі психосоматичними розладами – високим рівнем реактивної та особистісної тривожності. Відображено механізм

використання у загальній системі психокорекційних заходів психолінгвістичної складової. В результаті дослідженні хворі засвоювали лінгвістичний компонент патогенного психосоматичного впливу слів-понять на рівень тривожності. Навчалися гальмувати, користуючись психолінгвістичними методами патологічні поведінкові моделі, усвідомлювати природу свого стану, формувати раціональну відповідь реакцію. Навчалися розпізнавати у своєму стані схильність нерационального реагування до ситуацій певного типу, активізувати захисні механізми при сприйнятті певних стимулів.

Ключові слова: психолінгвістичний аналіз, психоемоційний розлад, психосоціальна дезадаптація, невротичні розлади, психосоматичні розлади.

Шевченко Росина. Психокорекція при порушеннях емоціональної сфери у воєннослужащих с невротическими и психосоматическими расстройствами: психолінгвістический аналіз

Аннотація. В статті представлені научні концепції механізму формування і функціонування системи адаптивних реакцій особистості, розглянуто їх раціональний і нерациональний характер. Представлено інтерпретація сприйняття картини світу окремим суб'єктом через психосемантику. Розглянуто деякі психолінгвістическі механізми формування індивідуальної системи значень. Відображено деякі закономірності формування асоціативного поля в залежності від особливостей психіки, особистого досвіду, відображено значення мовних штампов, кліше, вплив особливостей отриманого особистістю виховання, освіти, соціального середовища. Відображено особливості емоціональних розладів у воєннослужащих в залежності від соціального, економічного, особистого компонентів. Відображено результати дослідження воєннослужащих с невротическими и психосоматическими расстройствами при допомозі опитувальника Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина: хворі невротическими расстройствами відзначалися високим рівнем реактивної тривоги і помірною особистісною тривожністю; хворі психосоматическими расстройствами – високим рівнем реактивної і особистісної тривожності. Відображено механізм використання в загальній системі психокорекційних заходів психолінгвістическої складової. В результаті дослідження хворі засвоювали лінгвістический компонент патогенного психосоматического воздействия слів-понятий на рівень тривожності. Навчалися гальмувати, користуючись психолінгвістическими методами патологічні поведінкові моделі, усвідомлювати природу свого стану, формувати раціональну відповідну реакцію. Навчалися розпізнавати в своєму стані передраположенність нерационального реагування к ситуаціям определенного типа, активізувати захисні механізми при сприйнятті определенных стимулов.

Ключевые слова: психолінгвістический аналіз, психоемоціональное расстройство, психосоціальная дезадаптація, невротические расстройства, психосоматические расстройства.

Introduction

Modern rhythm of life requires a constant adaptation of a human's behavioral models in a variety of micro societies, of which he is a part. One of the current issues of human practical activity is his/her mental state. Among the various mental states a special place is occupied by the state of anxiety. Unaccountable state of anxiety experienced by an individual introduces significant changes in the general attitude and productivity of said individual. A state of heightened anxiety, reflecting the emotional imbalance, experiences of expectations, anxiety caused by uncertainty, over time form in the subject a feeling of helplessness, generally extending to all areas of his activity, which makes social adaptation difficult.

In his work *The Neurotic of our Time* K. Horney (1937) studied the adaptive mechanisms of the person through the neurotic pursuit of love, power, neurotic feeling of guilt, presented the causal relationships of the development of an individual of the neurotic type.

Personality as a social being, thus, acquires rational or irrational behavioral models. They are aimed at protectively changing the significance of maladaptive components. Weakening their traumatic effect, the person seeks to protect their own self-concept.

In the works of A. Adler (1926), I. Kohn (1984) personality is presented first of all in a social context. It determines the formation of qualities of the individual, their behavior. Lack of harmony with the social environment, according to the authors – is the basis for the development of neurosis. The study of biological and psychological characteristics of human inferiority complex leads to the possibility of overcoming them, the compensation due to the implementation of the "social feelings".

Scientific interest is caused by special interpretation of the subject's perception of the world and their place in it, represented in V. Petrenko's (1983), A. Shmelyov's (1983) works. Psychosemantics, a branch emerged at the intersection of psychology and psycholinguistics, considers unique value system of an individual, and the perception of the world and our place in it going through that system. Reconstruction of an individual's system of values is possible in the study of psycholinguistic laws of its formation.

It should be noted that the associative field which is formed in every person individually, depends on the characteristics of the psyche, i.e. personal experience, etc. Of significance to its formation are the learned clichés. Their formation is to a large extent determined not only by the individual characteristics of the received upbringing and education, but in many ways also by the social environment.

A certain scientific interest is caused by the model of dissonance of human life world in the pathology of various parts of communication described by J. Glozman (2002). The mechanism of formation and development of communication disorders is considered by the authors in the context of the psychological structure of communication, as well as taking into account the damaged unit in said structure. Exploring the possibilities of using communication for the prevention and rehabilitation of personality changes within the framework of psychotherapeutic work is especially valuable.

It should be noted that being in a military environment imposes a special imprint on the person's mechanism of adaptation. N. Maruta (2000), A. Mykhailyk (2010) noted that, due to reasons of different origins – social, economic, personal – there is a constant increase in the incidence of neurotic and psychosomatic disorders of servicemen.

Thus, the question about the peculiarities psycho-emotional disorders in servicemen of psychosomatic and neurotic registers, as well as the development of a system of psychocorrectional activities that would take in consideration the psycholinguistic component, requires an in-depth study.

Methods

The study was organized and carried out on the basis of 411th Central Military Clinical Hospital. For the investigation of peculiarities of deviation of psycho-emotional sphere in servicemen with neurotic and psychosomatic disorders has been used the questionnaire by Ch. Spielberger and Yu. Hanin.

The study

A comparative evaluation of anxiety state (RA) and anxiety trait (PA) in patients with neurotic and psychosomatic disorders through the method of self-diagnosing of anxiety designed by Ch. Spielberger and Yu. Hanin was carried out (Table 1).

Table 1

The level of anxiety state and anxiety trait in patients with neurotic and psychosomatic disorders (According to the data collected by method of Ch. Spielberger – Yu. Hanin)

Level	Group 1, patients with neurotic disorders, n = 102			Group 2, patients with psychosomatic disorders, n = 130			criterion ϕ
	Abs. numb.	%	$\mu \pm m$	Abs. numb.	%	$\mu \pm m$	
Anxiety state							
High	77	75.5	48.37±1,36	101	77.7	50.36±2,04	0.56
Moderate	13	12.7	41.25±1,66	23	17.7	43.69±2,11	1.06
Low	12	11.8	26.91±1,58	6	4.6	28.74±1,83	2.64**
Anxiety trait							
High	14	13.8	46.92±1,24	107	82.3	48.74±2,08	3.90**
Moderate	80	78.4	34.26±1,71	16	12.3	43.14±1,58	3.71**
Low	8	7.8	15.43±2,67	7	5.4	28.36±1,45	1.18

Note:

* – the variance of indicators with neurotic disorders from indicators with psychosomatic disorders based criterion ϕ – angular transformation Fisher is reliable ($\rho\phi < 0.05$);

** – the variance of indicators with neurotic disorders from indicators with psychosomatic disorders based criterion ϕ – angular transformation Fisher is reliable ($\rho\phi < 0.01$).

High rates of anxiety state were found in patients with neurotic disorders (75.5 %), as well as in patients with psychosomatic disorders (77.7 %). Significantly more frequently low levels of anxiety state were found in patients with neurotic disorders (11.8 %) than in group 2 (at 4.6 %), while $\phi_{emp} = 2.06 > 1.64 = \phi_{kr}$, $\rho\phi < 0.01$.

The level of anxiety trait significantly prevailed in Group 2 at 82.3 %, with $\phi_{emp} = 3.90 > 1.64 = \phi_{kr}$, $\rho\phi < 0.01$. Whereas in group 1 at 78.4 % is dominated by moderate level of anxiety trait when $\phi_{emp} = 3.71 > 1.64 = \phi_{kr}$, $\rho\phi < 0.01$.

Survey data shows that in the group of patients with neurotic disorders there is a high level of anxiety state and a moderate one of anxiety trait. First of all, an anxious situational reaction reflects the adaptation of this contingent to the social demands imposed. They are characterized by anxiety, which corresponds to the type of the person's response to a stressful situation, but with a different intensity and different dynamics in time.

In patients with psychosomatic disorders, there has been identified a high anxiety state and anxiety trait. Difficult adaptation to the new social conditions of life and load change causes a change in the overall quality of life indicators. Such a reaction leads to the destabilization of the emotional state of the person and the development of psychosomatic disorders.

Correction of features of the emotional sphere in patients of the selected clinical groups was organized with the help of elements including psycholinguistic analysis of word-concepts, situations of traumatic exposure. In the course of group psychological trainings aimed at the development of skills of self-control, relaxation, subjects gathered in groups ranging from 5 to 8 people to discuss situations in which they have shown an emotional incontinence, as well as to be taught autogenic training, relaxation, techniques of emotional self-control.

During the course of this work, we explained to the tested the psycholinguistic nature of human exposure to certain words-concepts. We also familiarized the participants of groups with the concepts of stress and distress, along with some practical examples. We then individually developed skills to overcome the negative effects of stress. We also developed the techniques of emergency self-preservation and restoration of mental and emotional balance and health. We mastered in practice the mechanism for achieving and maintaining a state of "operational rest" – a special state of preparedness for activities in which the human body in a short period of time is able to go into different forms of physiological activity to perform a specific activity, accompanied by the increased tone of the nerve centers involved in the alleged activities, all while maintaining a state of rest in areas not involved in this scenario.

Discussion

The resulting research figures clearly demonstrate that there are important distinguishing characteristics in groups of patients with neurotic and psychosomatic disorders. Thus, patients with neurotic disorders were characterized by high levels of anxiety state with a moderate anxiety trait. Patients with psychosomatic disorders mostly showed both a high anxiety state and anxiety trait.

An important place, according to our observations in the general system of psychocorrectional events, is held by the psycholinguistic component. As a result of the received clarification, patients who participated in the study learned that a certain level of anxiety is a natural and necessary part of an active personality. Every person has their own, optimal or desired, level of anxiety – the so-called useful anxiety. An assessment by a person of their own state in this regard is an essential component of self-control and self-education. Anxiety trait is a stable

individual characteristic reflective of a subject's predisposition to anxiety. Patients who participated in the study were trained to release braking by using psycholinguistic methods of pathological behavioral models, to understand the nature of their condition, to form a rational response. As a result, the observed patients of the selected clinical group were trained to recognize in their state a predisposition to of irrational response to situations of a certain type, to activate defense mechanisms during the perception of certain stimuli, that are considered by the subject to be hazardous to their self-respect and self-esteem. Situational or anxiety state as a state is characterized by subjectively experienced emotions: stress, anxiety, concern, nervousness. This condition occurs as an emotional reaction to a stressful situation and may vary in intensity and dynamics in time. Persons that were classified as highly anxious, tend to perceive a threat to their self-esteem and vital activity in a vast range of situations and to react with a much heightened state of anxiety. According to our observations, in cases where the subject was diagnosed with a high rate of anxiety trait, this was due to situations of assessment of their professionalism, competence, prestige, etc.

Conclusions

Complex characteristics of patients with neurotic and psychosomatic disorders, conducted with the help of selected methods, will allow us to identify and study the socio-psychological factors of predisposition to neurotic and psychosomatic disorders, features of the cognitive sphere, pathopsychological mechanisms of adaptation disorders of military and armed forces of Ukraine with neurotic and psychosomatic deviations.

The revealed phenomenon of formation dynamics of disorders of the mental sphere, features of deviations in the emotional sphere, personality deviations of the military and the armed forces of Ukraine will allow to comprehensively assess the entire variety of medical and psychosocial factors that serve as the cause of neurotic and psychosomatic deviations, as well as aggravate the course of the distinguished pathologies.

While determining the prospects for further development of the conducted research, it should be noted that there is an importance of developing a system of psychocorrectional methods based on psycholinguistic approach to neurotic and psychosomatic disorders, as well as the development of a method for evaluating the effectiveness of such a system.

References

1. Adler, A. (2002). *Ocherki po Individualnoy Psihologii [Essays on individual psychology]*. Moscow: Cogito Tsentr.
2. Glozman, J. (2002). *Obschenie i Zdorove Lichnosti [Community and Individual Health]*. Moscow: Academy.
3. Horney, K. (1937). *The Neurotic Personality of Our Time*. N. Y.: W. W. Norton and Company, Inc.
- Kon, I. (1984). *Lichnost i Yeio Samosoznanie [In Search of Self: Personality and His Identity]*. Moscow: Politizdat.

4. Maruta, N. (2000). *Emotsionalnyie Narusheniya pri Nevroticheskikh Rasstroystvah [Emotional Impairments and Neurotic Disorders]*. Kharkiv: Arsis.
5. Mykhailyk, O. (2010). Psihoterapevtichna korektsIya patologiyi psihosomatichnogo pohodzhennya vnaslIdok porushennya protsesu adaptatsiyi do navchannya u vlyskovih formuvannyah [Psychological adjustment pathology of psychosomatic origin due to abuse of the process of adaptation to training in military formations]. *Medical Psychology*, 5, 3(19), 26–29.
6. Morozov, A. (2000). *Delovaya Psihologiya [Psychology of Business]*. S.-Petersburg: Union.
7. Petrenko, V. (1983). *Vvedenie v Eksperimentalnuyu Psihosemantiku [Introduction to Experimental Psychosemantics]*. Moscow: Moscow University.
8. Psihoterapevticheskaya Entsiklopediya [Psychotherapeutic Encyclopedia] (2006). B. Karvasarsky. (ed.). S.-Petersburg: Piter.
9. Psihologiya [Psychology] (2003). N. Krylova, (ed.). Moscow: Academy.
11. Shmelyov, A. (1983). *Vvedenie v Eksperimentalnuyu Psihosemantiku [Introduction to Experimental Psychosemantics]*. Moscow: Moscow University.

Юлія Цьось

julia_tsos@mail.ru

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ТА ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Received April, 3, 2015; Revised April, 14, 2015; Accepted May, 3, 2015

Анотація. Розглянуто поняття емоційного інтелекту, комунікабельності та мовленнєвого стилю особистості. Виявлено рівні комунікабельності й проаналізовано психологічні особливості емоційного інтелекту студентів. Графічно показано міру враженості рівнів як парціального, так і інтегрального емоційного інтелекту студентської молоді. Зазначено, що на високому рівні розвитку перебуває емпатія, а на низькому – уміння керувати власними емоціями. Відсотковий розподіл рівнів інтегрального емоційного інтелекту дав можливість побачити перевагу низького рівня. Проведено та описано кореляційні зв'язки між параметрами комунікабельності й статтю, емоційною обізнаністю, умінням керувати власними емоціями, самомотивацією, емпатією, розпізнавати емоції інших людей. Зазначено, що позитивний кореляційний зв'язок виявлено між показниками комунікабельності та самомотивації студентів. Також розглянуто й відображено частоту вживання психолінгвістичних маркерів мовленнєвих стилів (прямий – непрямий, складний – стислий, особистісний – контекстуальний, інструментальний – афективний). Зазначено, що найбільш частотними є такі маркери, як застосування займенників «Я» та «Ми», експресивність, словесні перебільшення, прямолінійність, репрезентація життєвих ролей, ігнорування стилістичних прийомів, чіткі вислови, активне слухання, що проявлялося у відсутності перебивань, а також використання гумору. У результаті дослідження виявлено міру вираженості кожного стилю окремо, віднайдено та описано домінуючі мовленнєві стилі студентів. Проведене дослідження дало змогу краще оцінити емоційну сферу особистості студента, її особливості та взаємозв'язок із комунікабельністю. Це засвідчило перевагу індивідуалізму, утвердження власних потреб та низьку спрямованість на співрозмовника в процесі комунікативної взаємодії.

Ключові слова: мовленнєвий стиль, емоційний інтелект, рівень комунікабельності, психолінгвістичні маркери.

Цьось Юлія. Психологические особенности речевой и эмоциональной сфер личности студента

Аннотация. Рассматривается понятие эмоционального интеллекта, коммуникабельности и речевого стиля личности. Установлены уровни коммуникабельности и проанализированы психологические особенности эмоционального интеллекта студентов. Графически показана степень выраженности уровней как парциального, так и интегрального эмоционального интеллекта студенческой молодежи. Отмечается, что на высоком уровне развития находится эмпатия, а на низком – умение управлять собственными эмоциями. Процентное распределение уровней интегрального эмоционального интеллекта дало возможность увидеть преимущество низкого уровня. Проведены и описаны корреляционные связи между параметрами коммуникабельности и полом, эмоциональной осведомленностью, умением управлять собственными эмоциями, самомотивацией, эмпатией, умением распознавать эмоции других людей. Отмечено, что положительная корреляционная связь выявлена между показателями коммуникабельности

и самомотивации студентов. В статье также рассмотрены и изображены частоты употребления психолингвистических маркеров речевых стилей (прямой – не прямой, сложный – простой, личностный – контекстуальный, инструментальный – аффективный). Отмечается, что наиболее частотными являются такие маркеры как применение местоимений «я» и «мы», экспрессивность, словесные преувеличения, прямолинейность, репрезентация жизненных ролей, игнорирование стилистических приемов, четкие высказывания, активное слушание, что проявлялось в отсутствии перебиваний, а также использование юмора. В результате исследования определена степень выраженности каждого стиля, найдены и описаны доминирующие речевые стили студентов. Проведенное исследование позволило лучше оценить эмоциональную сферу личности студента, его особенности и взаимосвязь с коммуникативностью. Показано преимущество индивидуализма, утверждения собственных нужд и низкую направленность на собеседника в процессе коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: речевой стиль, эмоциональный интеллект, уровень коммуникативности, психолингвистические маркеры.

Tsyos', Yulia. Psychological Characteristics of Speech and Emotional Spheres of Students' Personality

Abstract. The article deals with the concept of emotional intelligence, communicability and speech style of personality. The level of communicability and the psychological characteristics of students' emotional intelligence have been discovered and analyzed. The levels of both: partial and integral emotional intelligence of the students have been graphically showed. It is reported that a high level of empathy and low of the ability to manage their emotions have been found. The correlations between the parameters of sociability and sex, emotional awareness, the ability to control emotions, self-motivation, empathy and the ability to recognize the emotions of others have been described. It is noted that there are positive relationships between communicability and self-motivation among the students. The frequency of use of psycholinguistic markers, that reflects speech styles (direct – indirect, simple – complex, personal – contextual, instrumental – affective) has been also considered and shown. The most frequency were: the use of pronouns "I" and "we", expressiveness, verbal exaggeration, straightness, representation vital roles, ignoring stylistic devices, clear expression, the absence of interjection and the use of humor. The study revealed the extent of severity of each style, discovered and described the dominant students' speech. The study made it possible to better assess the emotional sphere of student's personality, its features and relationships with communicability. The superiority of individualism, establishing of own needs and low focus on interlocutor in the communicative interaction have been demonstrated.

Keywords: speech style, emotional intelligence, level of communicability, psycholinguistic markers.

Вступ

Проблема мовлення та емоційної компетентності особистості була і є актуальною. Питання спілкування пронизує практично кожен сферу людського існування – від рівня сім'ї до загальнонаціонального. Уміле дипломатичне та своєчасне розв'язання проблем, конфліктів гарантує успіх на всіх рівнях взаємодії людей. Вивчення мовленнєвої й емоційної сфер особистості саме серед студентської молоді надзвичайно важливе, оскільки в юнацькому віці відбувається засвоєння норм відносин між людьми та професійно-трудова уміння.

Передусім варто зазначити, що мовлення пронизує аспекти життя практично на всіх рівнях взаємодії людини з навколишнім світом. Мовленнєві стилі – це своєрідні способи обробки вербальної інформації на етапах її сприймання і породження в процесі взаємодії особистості із соціальним світом (Zasiekina 2012). Мовленнєві стилі функціонують на рівні та в єдності з такими компонентами, як когнітивні, емоційні, мотиваційні, атрибутивні, захисні стилі, стилі подолання, поведінки та діяльності, інтерперсональні стилі.

Емоційний інтелект – це сукупність емоційних і соціальних здібностей, таких як спроможність розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, управління емоційною сферою й самомотивації. Усі компоненти емоційного інтелекту взаємопов'язані. Їх тісна взаємозалежність сприяє ефективній міжособистісній взаємодії (Andreyeva 2006).

Мета статті – вивчити комунікативну та емоційну сфери особистості студента. *Об'єкт* – дослідити особистість студента. *Предмет* – дослідити комунікативна та емоційна сфера особистості студента. *Завдання* наукової розвідки:

- 1) визначити рівень комунікабельності студентів;
- 2) виявити наявний рівень розвитку парціального й інтегрального емоційного інтелекту студентів;
- 3) визначити домінуючі мовленнєві стилі студентської молоді.

Методи дослідження

Упродовж дослідження студентів використано такі методики: «Емоційний інтелект» Н. Голла та «Рівень комунікабельності» В. Ф. Ряховського. Перша з них діагностує п'ять параметрів емоційної сфери особистості: емоційна обізнаність, керування власними емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Методика Ряховського уможливує отримання достовірних даних про рівень комунікабельності студентів (Fetiskin 2002). Задля вивчення домінуючого мовленнєвого стилю серед студентської молоді застосовано метод виділення психолінгвістичних маркерів на основі аудіозаписів діалогів студентів (Gudykunst, Ting-Toomey 1988).

Дослідження відбувалося на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Вибірку склали 40 студентів 1 курсу спеціальності «Психологія», віком 17–39 років (вісім хлопців та 32 дівчат). Спершу їм запропоновано заповнити анкету, спрямовану на діагностику їх особистісних якостей, зокрема методику «Емоційний інтелект» (Н. Холл), задля виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентується в емоціях, і керувати емоційною сферою та методику «Оцінка рівня комунікабельності» В. Ф. Ряховського. Подальше дослідження передбачало запис діалогів студентів на диктофон на тему «Ваші враження від святкових заходів, проведених в університеті (за останні півроку)». Аналіз отриманих даних здійснено за допомогою методу математично-статистичної

обробки даних (SPSS for Windows), а також транскрибування аудіозаписів. Установлення мовленнєвих стилів (прямий – непрямий, складний – стислий, особистісний – контекстуальний, інструментальний – афективний) студентів відбувалося на основі виділення відповідних психолінгвістичних маркерів (Gudykunst, Ting-Toomey 1988).

Процедура дослідження та обговорення результатів

Одержані дані дають підставу для низки висновків. На основі результатів методики «Оцінка рівня комунікабельності» Ряховського серед студентів переважно виявлено рівень комунікабельності вищий за середній (рис. 1).

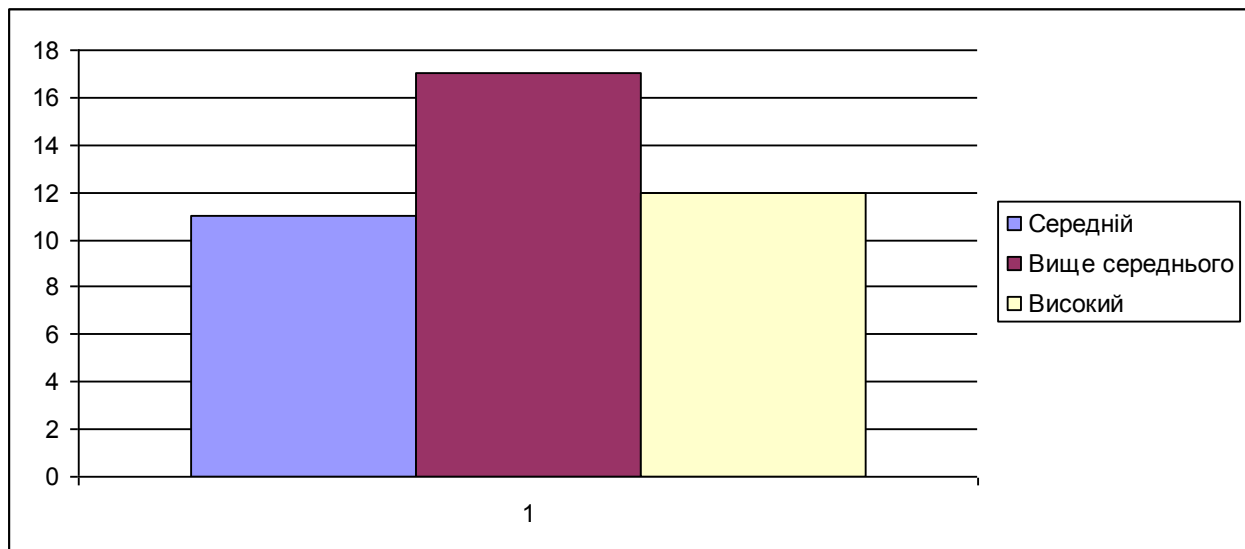


Рис. 1. Оцінка рівня комунікабельності студентів

Отже, для 27,5 % респондентів властивий середній рівень комунікабельності, що свідчить про допитливість, уважність до цікавого співрозмовника, достатню терпеливість у спілкуванні, відстоювання власної думки без запальності. Для людей із середнім рівнем комунікабельності властива неприязнь до гучних компаній, екстравагантних витівок і багатослівності. Це викликає в них роздратування. 42,5 % виявили вищий за середній рівень комунікабельності, що означає товариськість, говірливість, відкритість до нових знайомств та прохань оточуючих. Характерний також брак посидючості, терпіння, надто часто невиконання обіцянок тощо. У 30 % виявлено високий рівень комунікабельності.

Варто зазначити, що ні патологічно низьких чи високих показників не встановлено, так само як нижчих за середній та низьких показників. Це засвідчить відсутність замкнутих, некомунікабельних студентів, які надають перевагу самотності, а також таких, а також для яких властивий хворобливий характер комунікабельності (над міру).

Наступна методика («Емоційний інтелект» Н. Голла) дала змогу оцінити декілька параметрів емоційної сфери молоді: емоційну обізнаність, керування

власними емоціями, самомотивацію, емпатію та розпізнавання емоцій інших людей (рис. 2).

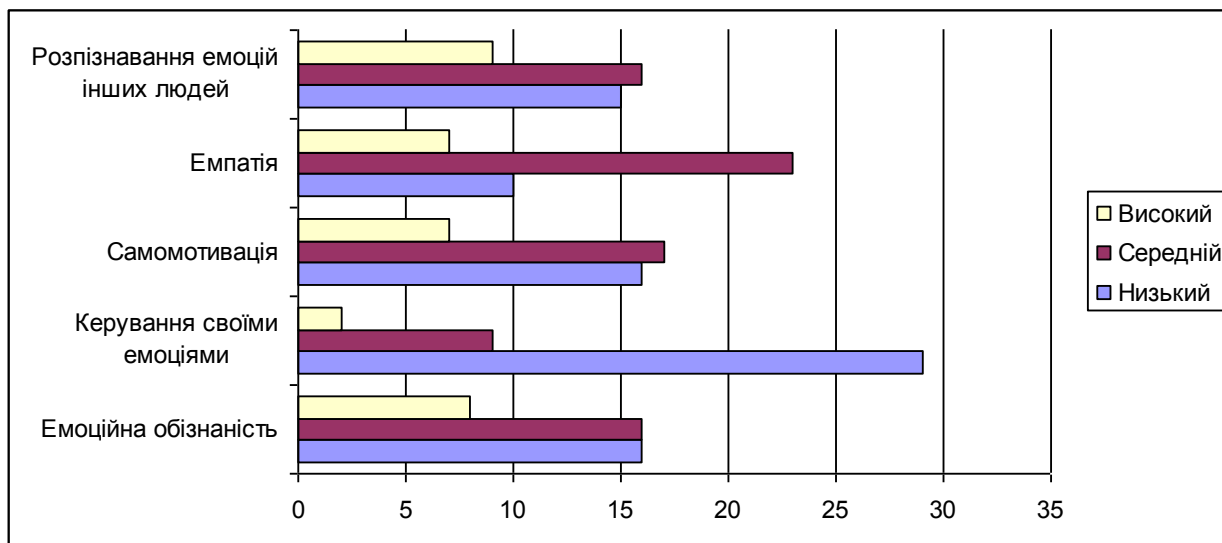


Рис. 2. Рівні парціального емоційного інтелекту студентів

Одержані дані рівнів парціального емоційного інтелекту дають підставу для висновку про середній рівень вираженості таких характеристик, як уміння розпізнавати емоції інших людей (40 %), тобто впливати на їхній емоційний стан; емпатія (57,5 %) – розуміння емоцій інших людей, уміння співпереживати емоційному стану іншої людини, готовність надати підтримку, уміння зрозуміти стан людини за мімікою, жестами, відтінками мови, позою; самомотивація (42,5 %), тобто студенти спроможні керувати власними емоціями за рахунок управління своєю поведінкою. Уміння керувати власними емоціями виражене на низькому рівні (72,5 %), що означає слабку емоційну гнучкість, тобто мимовільне керування емоціями. Емоційна обізнаність виражена на середньому (40 %) і високому (40 %) рівнях, що свідчить про усвідомлення та розуміння власних емоцій, обізнаність про свій внутрішній стан.

Розглядаючи інтегральні показники емоційного інтелекту, варто зауважити, що для 57 % опитаних характерний низький рівень, 38 % – середній, а 5 % – високий (рис. 3).

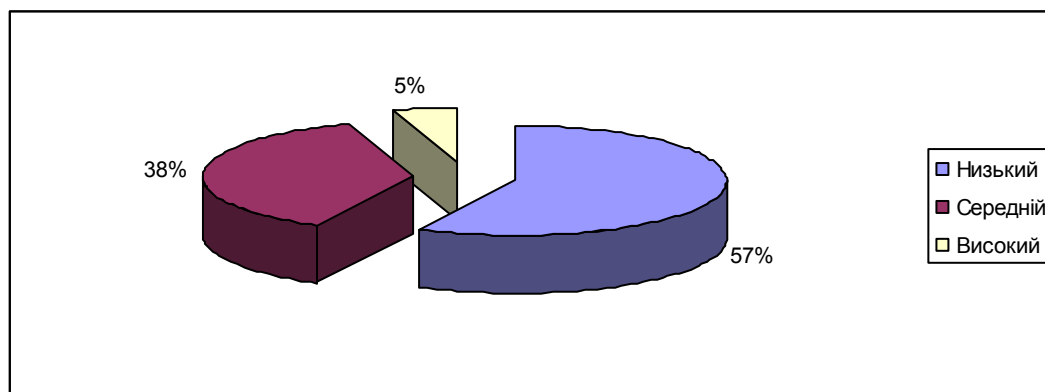


Рис. 3. Рівні інтегрального емоційного інтелекту студентів

Для глибшого аналізу та якісної інтерпретації досліджуваних явищ застосовано метод обрахунку кореляційних зв'язків. Виявлено позитивний кореляційний зв'язок між рівнем комунікабельності респондентів та їхньою самомотивацією ($r=0,448$, $p\leq 0,01$), тобто чим більше активності студенти проявляють у спілкуванні, тим вираженішим є вміння керувати власними емоціями за рахунок управління своєю поведінкою.

На основі аналізу аудіозаписей діалогів студентської молоді отримано дані про частоту використання відповідних психолінгвістичних маркерів (рис. 4). Варто зазначити, що найбільш частотними виявилися застосування займенників «Я» (72,5 %) та «Ми» (82,5 %), експресивність (82,5 %), словесні перебільшення (65 %), прямотинійність (90 %), репрезентація життєвих ролей (70 %), ігнорування стилістичних прийомів (82,5 %), чіткі вислови (85 %), активне слухання, що проявлялося у відсутності перебивань (72,5 %), а також використання гумору (62,5 %).

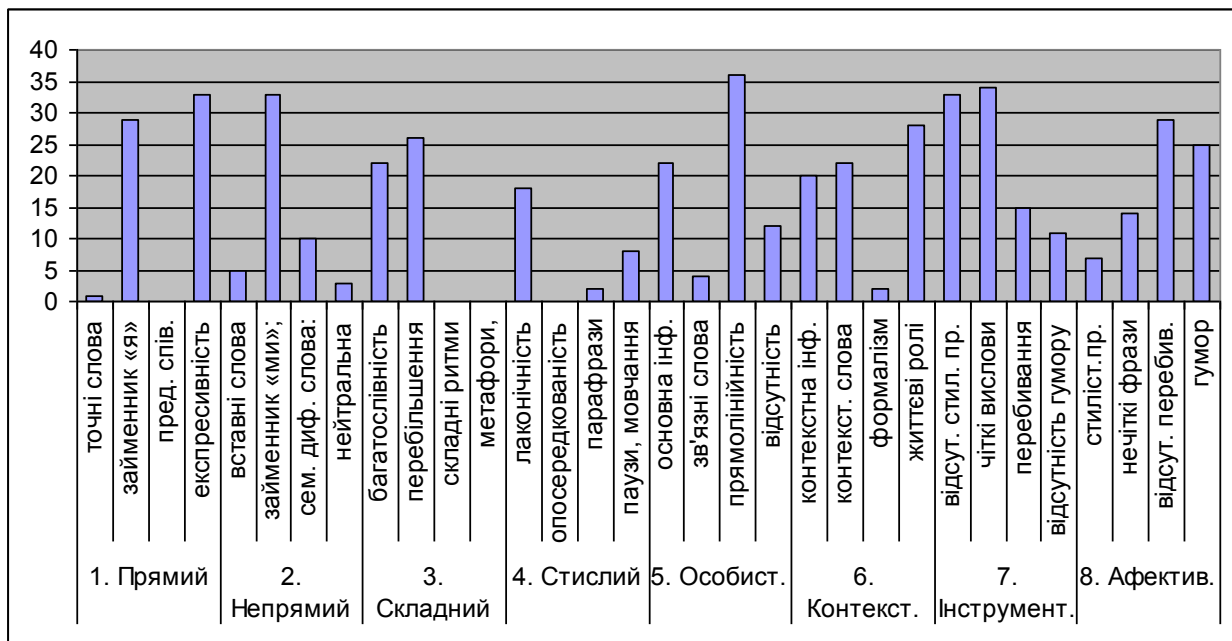


Рис. 4. Частота застосувань психолінгвістичних маркерів серед студентської молоді

Говорячи про загальну тенденцію використання виділених мовленнєвих стилів, зазначимо відсутність домінування одного з них (рис. 5). У досліджуваній групі найбільш виражений інструментальний мовленнєвий стиль (17 %), менш проявлені афективний (15 %) та особистісний (15 %). Менша кількість студентів використовує контекстуальний (14 %) і прямий (13 %) мовленнєві стилі. Непрямий та складний стилі характерні для 10 % респондентів. Стислий мовленнєвий стиль використовують лише 6 % студентів.

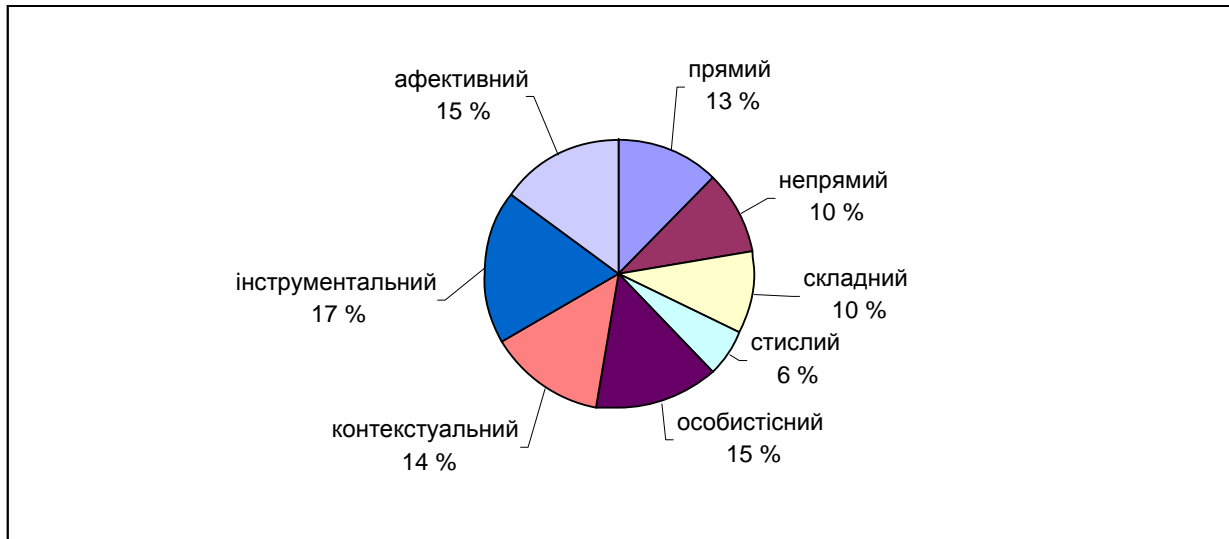


Рис. 5. Частота проявів мовленнєвих стилів (%)

Отримані дані свідчать передусім про перевагу індивідуалізму та утвердження власних потреб студентів. Для досліджуваних характерні використання багатого, експресивного мовлення в щоденних розмовах, застосування конкретних мовних засобів, спрямованих на підвищення почуття «Я» особистості, надання переваги неформальності у взаємодії. Чітко виражені також потреба в самовираженні й низька спрямованість на співрозмовника в процесі комунікативної взаємодії.

Висновки

На основі результатів методики «Оцінка рівня комунікабельності» Ряховського виявлено, що майже третині із студентів властивий середній рівень комунікабельності, що свідчить про допитливість, уважність до цікавого співрозмовника, достатню терпеливість у спілкуванні. Для людей із середнім рівнем комунікабельності властива неприязнь до гучних компаній. Більшість студентів виявили вищий за середній рівень комунікабельності, що означає товариську, брак посидючості, терпіння. У третини опитаних простежено високий рівень комунікабельності. Варто відзначити, що ні патологічно низьких чи високих показників не було виявлено, так само як і нижчих за середній та низьких показників. Це засвідчує відсутність замкнених студентів, а також таких, яким притаманний хворобливий характер комунікабельності.

Отримані дані рівнів парціального емоційного інтелекту за допомогою методики «Емоційний інтелект» Н. Холла, дають підстави стверджувати про середній рівень вираженості таких характеристик, як уміння розпізнавати емоції інших людей, емпатія, самомотивація. Здатність керувати власними емоціями виражена на низькому рівні, що означає слабку емоційну гнучкість. Емоційна обізнаність рівнозначна на середньому й високому рівнях, що свідчить про усвідомлення та розуміння власних емоцій.

Розглядаючи інтегральні показники емоційного інтелекту, варто зауважити, що більшості студентів властивий низький рівень, меншій

кількості – середній, і лише декільком – високий рівень розвитку емоційного інтелекту.

На основі даних аналізу аудіозаписів діалогів студентської молоді варто зазначити, що найбільш частотними виявилися такі психолінгвістичні маркери, як застосування займенників «Я» та «Ми», експресивність, словесні перебільшення, прямолінійність, репрезентація життєвих ролей, ігнорування стилістичних прийомів, чіткі вислови, активне слухання, що проявлялось у відсутності перебивань, а також використання гумору. Отримані дані свідчать передусім про перевагу індивідуалізму й утвердження власних потреб студентів. Характерним також виявилось використанням багатого, експресивного мовлення в щоденних розмовах, застосування мовних засобів, спрямованих на підвищення почуття «Я» особистості, неформальність у взаємодії. Вираженою є потреба в самовираженні й низька спрямованість на співрозмовника в процесі взаємодії.

Список літератури

References

1. Abulhanova-Slavskaya, K. (1981) *Lichnostnyj Aspekt Problemy Obshhenija. Problema Obshhenija v Psihologii [Personal Aspect of Communication. The Issue of Communication in Psychology]*. Moscow: Nauka.
2. Andreyeva, I. (2006) Emotsionalnyi intellekt: issledovanie fenomena [Emotional intelligence: a study of the phenomenon]. *Voprosy Psihologii*, 3, 78–86.
3. Fetiskin N., Kozlov, V, Manujlov, G. (2002). *Sotsialno-psihologicheskaya Diagnostika Razvitiya Lichnosti i Malyh Grupp [Socio-Psychological Diagnostics of Personality Development and Small Groups Development]*. Moscow: Institute of Psychotherapy.
4. Gudykunst, W. & Ting-Toomey, S. (1988). *Culture and Interpersonal Communication*. Newbury Park, CA: Sage
5. Zasiékina L. V. (2012) Movlennievi styli u novii paradigmi psiholingvistichnogo znannja [Speech styles in the new paradigm of psycholinguistic knowledge]. *Psyholingvistyka*, 9, 48–55.

Наталія Вічалковська

natalia_natalia@ukr.net

Оксана Іванашко

oksanaiva@mail.ru

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
Україна

РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ДО АНТИЦИПАЦІЇ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Received March, 30, 2015; Revised April, 24, 2015; Accepted May, 7, 2015

Анотація. У статті висвітлено ефективність прийомів, які активізують антиципуючу функцію уяви учнів-старшокласників на уроках української літератури, збагачують емоційний світ учня, його естетичний досвід й одночасно сприяють розвитку когнітивної сфери. Антиципація є інтелектуальною активністю, спрямованою на випереджальне відображення, моделювання майбутнього. Завдяки їй реалізується рух думки, спрямований на з'ясування невідомого. Використання в навчальному процесі переважно однотипних схем засвоєння знань призводить до недостатнього розвитку функції образу уяви й, у результаті, до формалізму знань, зниження інтересу до навчання. Постійна опора на образ, вміння працювати з образом у художній літературі надає всьому процесу засвоєння знань особистісно значущого, творчого характеру, робить засвоєні знання емоційно насиченими, активізує творчу уяву учнів. Сприятливі умови для розвитку в школярів живої сили основної функції уяви – антиципації – створюються на уроках української літератури, зокрема при сприйманні ними літературних творів. Розвиток антиципації можна цілеспрямовано вдосконалювати в умовах організованого навчання, яке передбачає оволодіння вміннями моделювати у внутрішньомисленневому просторі, пошуку розв'язку завдання. Систематичне розв'язування старшокласниками мисленневих завдань моделювального характеру з використанням ускладнених умов формує в них прогностичні вміння щодо мисленневих перетворень – провідних дій, які забезпечують антиципацію. Подальші перспективи дослідження вбачаються у вивченні психологічних особливостей розвитку антиципації в онтогенезі та пов'язаних із цим якісних змін у когнітивно-особистісній сфері учнів.

Ключові слова: антиципація, уява, образ, активізація, допитливість, розумова діяльність, пошукова діяльність.

Vichalkovska, Nataliya, Ivanashko, Oksana. Developing the Ability to Anticipation in Academic Activity

Abstract. The article highlights the effectiveness of the techniques that stimulate imagination anticipative function of high school students at the Ukrainian literature lessons. The methods can enrich the student's emotional world, his/her aesthetic experience and simultaneously contribute to his/her cognitive development. Anticipation is viewed as intellectual activity aimed at anticipatory reflection, future modeling. It helps verbalize thoughts which are aimed at clarifying unknown things. Traditional teaching methods lead to lack of imagination while the image function results in knowledge formalism, decreased interest in learning. The use of image at the classes of the Ukrainian literature gives the whole process of learning meaningfulness, creative nature. It enriches the knowledge emotionally, activates the imaginative skills of students. Anticipation can be purposefully improved during training programme, which involves mastering skills in interior thinking model space of the problem solution. Among the research prospects are a

study of psychological features of ontogenesis, anticipation associated with a qualitative change in cognitive and personality sphere of the students.

Keywords: *anticipation, imagination, activation, image, curiosity, intellectual activity, searching activity.*

Вичалковская Наталья, Иванашко Оксана. Развитие способности к антиципации в учебной деятельности

Аннотация. В статье освещается эффективность приемов, которые активизируют антиципирующую функцию воображения учеников-старшеклассников на уроках украинской литературы, обогащают эмоциональный мир ученика, его эстетический опыт и одновременно способствуют развитию когнитивной сферы. Антиципация является интеллектуальной активностью, направленной на опережающее отражение, моделирование будущего. Благодаря ей реализуется движение мысли, направленное на выяснение неизвестного. Использование в учебном процессе преимущественно однотипных схем усвоения знаний, приводит к недостаточному развитию функции образа воображения и в результате к формализации знаний, снижения интереса к учебе. Постоянная опора на образ, умение работать с образом в художественной литературе придает всему процессу усвоения знаний личностно-значимый, творческий характер. Делает усвоенные знания эмоционально насыщенными, активизирует творческое воображение учеников. Благоприятные условия для развития у учащихся живой силы основной функции воображения – антиципации – создаются на уроках украинской литературы, в частности при восприятии ими литературных произведений. Развитие антиципации можно целенаправленно совершенствовать в условиях организованного обучения, которое предполагает овладение умениями моделировать во внутримысленном пространстве, поиск решения задачи. Систематическое решение старшеклассниками мыслительных задач моделирующего характера, с использованием усложняемых условий, формирует у них прогностические умения мыслительных преобразований – ведущих действий, которые обеспечивают антиципацию. Дальнейшие перспективы исследования усматриваются в изучении психологических особенностей развития антиципации в онтогенезе и связанных с этим качественными изменениями в когнитивно-личностной сфере учеников.

Ключевые слова: *антиципация, воображение, активизация, любознательность, умственная деятельность, поисковая деятельность.*

Вступ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активізацією людського фактора у всіх сферах життєдіяльності. У цьому руслі важливого значення набуває вивчення антиципуючої функції уяви учнів-старшокласників на уроках української літератури, як однієї з важливих функцій і механізмів інтелекту.

Дослідження антиципації як фундаментальної властивості психіки, що проявляється на різних рівнях психічного відображення, сприяло виокремленню відповідного напряму психологічних досліджень (Т. Ф. Базилевич, І. Г. Батраченко, Б. Ф. Ломов, Є. М. Сурков). Розуміння антиципації як універсального складника будь-якої діяльності вивело дослідників і на вивчення антиципації в структурі мисленнєвої діяльності, де вона набуває найсуттєвішого значення (А. В. Брушлінський, Л. Л. Гурова, О. К. Тихомиров, Б. М. Теплов).

Антиципація є інтелектуальною активністю, спрямованою на випереджальне відображення «моделювання» майбутнього. Завдяки їй

реалізується рух думки, спрямований на з'ясування невідомого. Найбільш сприятливим періодом для вдосконалення прогностичних можливостей мислення учнів вважають старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку всіх вищих психічних функцій, зокрема й уяви (Л. С. Виготський, І. С. Кон, М. С. Лейтес, С. Д. Максименко, Ж. Піаже, М. Л. Смульсон).

Л. І. Новикова зазначає: здатність до передбачення подій надає уяві емоційно-напруженого характеру, що служить своєрідним енергетичним балансом, внутрішнім імпульсом подальшого розвитку; направляє, організовує й стимулює її роботу. Аналізуючи природу антиципації, С. Л. Рубінштейн кваліфікує її як своєрідну, але органічну ланку, що охоплює те, що їй передує, за нею слідує. Тобто передбачення є продуктом аналізу, результатом взаємодії складних процесів, що проходять на рівних рівнях.

Розглядаючи антиципацію як предмет міждисциплінарного дослідження, можна виокремити такі напрями: наукові дослідження та технології антиципації; квазінаукові тлумачення й антиципаційні технології; художнє осягнення антиципації та художні технології антиципування.

Наукові дослідження й технології антиципації можна розділити на загальнонаукові та спеціальнонаукові (галузевонаукові). До перших належить філософія передбачення (Batrachenko 1996) та прогностика (Batrachenko 1996), (Lomov 1985), (Lomov 1990), до другого – такі різновиди наукового прогнозування як політичне (Lomov 1985), соціальне (Batrachenko 1996), економічне (Lomov 1985), науково-технічне (Batrachenko 1996), педагогічне (Lomov 1990), психологічне прогнозування – психопргностика (Batrachenko 1996).

Антиципація людини як складний багаторівневий феномен уключає процеси різного характеру й здійснює типологію вищих форм антиципації людини (Batrachenko 1996). У ході культурно-історичного становлення вищих форм людського передбачення, доводить І. Г. Батраченко (Batrachenko 1996), більш-менш чітко вимальовується кілька ліній та етапів їх розвитку. Ці лінії та етапи можна розрізнити залежно від того, який світоглядний принцип покладено в основу орієнтації процесу антиципування.

Один із найбільш прадавніх принципів передбачення полягає в припущенні, що майбутнє можна сприймати безпосередньо, подібно до того, як сприймається теперішнє. Для цього треба мати або унікальну властивість, або ж уміти привести себе в особливий стан, в якому стає можливим яснобачення через час і простір. Не намагаючись безпосередньо заглянути через завісу часу, а свої зусилля спрямувати на те, щоб у сучасних подіях розпізнати провісники майбутнього, – ось на чому ґрунтується інший принцип антиципування.

Особливий тип організації процесів антиципації виник і встановився з появою та розквітом релігій. Це феномен пророцтва, суть якого полягає в тому, що, прогнозуючи пізнання майбутнього, людина звертається до надприродних істот, Бога, яким, на її, думку, майбутнє повністю відоме. Цей підхід можна назвати теологічним або, ще точніше, теодіалогічним.

Останній тип вищих форм антиципації назвемо науково-прогностичним, біологічним. У його основі лежить орієнтація на вияв та використання об'єктивних закономірностей для передбачення подій, опора на науковий стиль мислення.

Разом з історією науки початки цього типу антиципації теж сягають у глибину віків, але більш-менш значного поширення серед людей він набув лише в останні століття й тому може вважатися найбільш молодим.

Отже, розвиток вищих форм антиципації людини має багаторічний та багатоетапний характер. Залежно від домінування вищезгаданих ліній розвитку антиципування можна виокремити пралогічну, теологічну й логічну фази розвитку людської антиципації.

Цікаво, що живе та конкретне (тобто образне) бачення світу органічно властиве дітям. Вони внаслідок живої безпосередності свого погляду, свіжості сприймання виявляються у відомому смислі готовими художниками. Дитяча психіка – особливий складний світ і поводитися з ним потрібно надзвичайно обережно. Легко завдати шкоди, виховати відразу до будь-якого знання, якщо навчати дитину сухо, традиційно, без яскравого емоційного забарвлення. Особливо це стосується молодшого й середнього школяра. Тут ще не можна повністю спиратися на логічне мислення, автоматичну пам'ять, що так добре розвинені в дорослої людини. Необхідний комплексний підхід до розвитку всіх важливих психічних процесів. Особливу увагу, на нашу думку, слід приділяти розвитку уяви. Для цього вчитель повинен володіти всім комплексом знань щодо особливостей і якісних характеристик такого складного психічного процесу, як уява.

Актуальність цього питання зумовлюється вимогами нових програм із навчання, які ставлять перед школою завдання максимально розвивати пізнавальні здібності учнів, зокрема творчу уяву, оскільки вона, будучи необхідною умовою виховання пізнавальної активності дітей, прискорює процес пізнання і є рушійною силою для пробудження й розвитку розумової самостійності учнів. Уява виховує інтерес до навчальних предметів, допомагає дітям «схоплювати» складні комплекси подій, які переплітаються, бачити їх як єдине ціле, уявити те, що ними безпосередньо не сприймалося, створювати образи нових ситуацій. Образи уяви – та основа, спираючись на яку, за відсутності реальних предметів або їх наочних зображень, через слово вчителя чи опис у навчальній літературі учнів можуть свідомо та міцно засвоювати той матеріал, який неможливо наочно подати. Образи уяви служать передумовою й засобом, яким користується педагог, щоб зробити навчання та виховання ефективним, домогтися свідомого й міцного засвоєння школярами навчального матеріалу.

У загальній проблемі розвитку уяви в учнів досліджувалися питання формування складного образу, сприятливого для повноцінного малювання за уявленням (Е. І. Ігнат'єва), відтворення образів учнями під час словесного опису невідомих їм предметів (А. Я. Дудецький і Д. Д. Алхімов), у процесі запам'ятовування (Ю. А. Самарін, А. А. Смірнов, А. С. Новомейський), при вивченні математики, креслення, географії (Н. Ф. Четверухін), у вивченні

літератури (О. І. Нікіфорова, О. І. Липкіна, Т. В. Косма). Піддавались експериментальному вивченню індивідуальні особливості конструктивно-технічної уяви в молодих учнів (Л. К. Балацька).

Педагогічний досвід свідчить про недооцінку ролі уяви-антиципації в навчальній роботі. Далеко не всі вчителі володіють прийомами, які дають змогу успішно розв'язувати цю життєво важливу проблему. Ось чому наукова розробка проблеми розвитку уяви-антиципації одне з важливих завдань психології. Особливо великого значення набуває експериментальне дослідження шляхів і способів керівництва розвитком уяви-антиципації школярів у процесі навчання й застосування експериментальних досліджень у практиці школи.

Методи дослідження

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнюючих методів і методичних прийомів: аналіз та узагальнення літератури з проблем образного мислення, основної функції образу уяви – антиципації, різні стимули: заголовок, окремі одиниці архітектурної структури тексту, виконання вправ для розвитку антиципації з опорою на художній текст з української літератури, констатуючий та навчальний експеримент.

Мета дослідження полягала в тому, щоб за допомогою різних стимулів виявити й розвинути в учнів здатність до антиципації, допомогти їм поставити перед своїм внутрішнім зором те, чого не було, а можливо, й не буде ніколи, оскільки це в принципі неможливе, щоб саме за допомогою антиципації ми змогли почути або побачити вираження людських мрій, допомогли б людині вийти за межу вже відомого та надихнути на нові пошуки.

Процедура дослідження

На першому етапі нашого дослідження (розвитку антиципації з опорою на художній текст в українській літературі) використано програмові, а також позапрограмні тексти для старшокласників.

Підбір художніх текстів поезії в нашому дослідженні не випадковий. На прикладі сухого інформативного тексту важко розвивати живу, яскраву уяву. Образи в підібраних нами текстах поезії більше здатні викликати асоціативні зв'язки в уяві учня, зі свого боку, виникненню таких образів сприяли й запропоновані нами вправи. Адже поезія – це завжди політ фантазії, і саме завдяки їй поетичний світ може відкритися перед школярем, невтомним фантазером й артистом. Розширити обрії фантазії аж до образного світобачення – ось головне завдання справжньої поезії й нас, психологів. Яскравий художній образ створюється за використання схожості між двома далекими одне від одного поняттями. Наприклад, співвідношення однієї квітки з іншою може слугувати для її опису, але образності не створює. Зіставлення квітки із сонцем, рушника – із долею, сивини і старого полотна із прожитим життям наведено в прикладі: *Мені війнула в очі сивина, та я нічого не беру в дорогу лиш згорточок старого полотна і вишите моє життя на ньому. Д. Павличко.*

Різні мовно-виражальні форми – сивина, старе полотно, відтворюють асоціації з прожитими роками, пройденими дорогами. Із прикладу видно, що більшу експресивність має образ, який виникає в результаті несподіваного поєднання далеких понять. Такий образ називають асоціативним. Асоціативність образу лежить в основі будь-якого художнього образу, це натяк, який повинен бути вловлений читачем і вимагає напруженої читацької уяви. Саме асоціативні зв'язки, нерідко їх низка, надають образу оригінальної авторської неповторності. Асоціативні зв'язки можуть бути емоційно-психологічними, предметно-смісловими й культурно-смісловими. Останні виникають, коли автор звертається до реалій, наділених стійким, семантичним (значення слів) ореолом. Ці зв'язки можна легко простежити на прикладі метафори своєрідного прихованого порівняння, де різноманітні ознаки предмета і його властивості представлені в новому, цілісному вигляді, у цілісній єдності художнього образу. Наприклад, за допомогою порівняння, метафори, зорових асоціацій розкривається містке поняття рушника, що стоїть у синонімічному ряду рушник – доля – життя.

У художньому тексті художній образ виконує різноманітні функції. Вони складні й багатопланові. Виділяють такі функції образу уяви: антиципуючу (передбачає, коректує форми людської життєдіяльності), моделюючу (створює наочні моделі), символічну (використовує символи), пізнавальну, евристичну, естетичну та ін.

У подальшому предметом наших досліджень буде антиципуюча функція образу уяви, оскільки ми вважаємо її однією з важливих у вивченні художнього тексту в українській літературі.

Обговорення результатів

Розвиток здатності до антиципації досліджуваних відбувався за допомогою організації навчання мисленнєвого моделювання результату розв'язання завдань різних типів. Теоретичним підґрунтям розробки змісту програми виступило положення про створення прогностичних моделей у процесі мислення (Brushlinsky 1979).

Аналіз результатів контрольного зрізу показав збільшення відсотка результативності прогнозів в експериментальних групах, порівняно з відповідними результатами констатувального етапу дослідження (у десятикласників – із 17,9 % до 32,2 %; в одинадцятикласників – з 18,3 % до 32,5 %). У контрольних групах зафіксовано статистично не значуще підвищення показників, яке можна пояснити віковими змінами на кінець навчального року, порівняно з його початком. Окрім того, аналіз результатів засвідчив достатню ефективність розробленої та впровадженої в практику роботи базових шкіл системи занять, спрямованих на розвиток антиципації. Свідчення цього – зростання в 1,8 раза кількості досліджуваних із формулюванням безпомилкових прогнозів як продуктів антиципації. Розподіл досліджуваних за показниками розвитку антиципації на початку й наприкінці формульовального експерименту продемонстрував позитивні зміни, які спостерігаємо, порівнюючи результати. Це засвідчує, що запропонована

система занять і використані методи експериментального впливу адекватні завданням активізації процесу розвитку антиципації.

Отже, підтвердилося гіпотетичне передбачення можливості цілеспрямованого вдосконалення антиципації старшокласників в умовах навчальної діяльності учнів створювати модель розв'язання завдання в мисленнєвому просторі.

Антиципація – інтегративний багатфункціональний процес, тобто такий, що поєднує в собі пам'ять, сприймання. Розглядаючи антиципацію в когнітивному аспекті, відзначаємо такі її функції: конструювання моделі майбутнього; її локалізацію, тобто віднесення до певних, просторово-часових координат; верифікацію – приписування певної ймовірності здійснення. Отже, антиципація має універсальне значення для регуляції будь-якого виду людської активності, у тому числі спілкування, що підкреслювалося багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. Саме антиципація, як зазначають В. Ф. Ломов і Є. М. Сурков, забезпечує формування мети, планування й програмування поведінки та діяльності, вона включається в процеси прийняття рішень, поточного контролю й комунікативні акти.

Оскільки в нашому дослідженні використано художній текст як опору для розвитку антиципуючої функції образу уяви, то потрібно викласти деякі теоретичні положення щодо поняття «текст». Згідно із сучасними уявленнями (О. О. Леонт'єв), текст – це феномен реальної дійсності, побудований за допомогою елементів системи мови.

Термінологічна проблема ускладнюється тим, що одне й те саме поняття «текст» охоплює різні об'єкти: текст як продукт природної мови – первинна моделююча система та текст як витвір художньої творчості – вторинна моделююча система. Оскільки в нашому дослідженні використано художній текст як опору для антиципації, то зауважимо, що його специфіка – в образності.

Дослідження проблеми формування й розвитку антиципації образу уяви важливе не лише для теоретичної розробки проблеми, а й таких досліджень гостро потребує практика навчання й виховання учнів.

Висновки

Проведене дослідження антиципуючої функції образу уяви з опорою на художній текст дає підставу сформулювати такі висновки.

Використання в навчальному процесі переважно однотипних схем засвоєння знань призводить до недостатнього розвитку функції образу уяви й, у результаті, до формалізму знань, зниження інтересу до навчання. Постійна опора на образ, уміння працювати з ним у художній літературі надає процесу засвоєння знань особистісно значущого, творчого характеру, робить засвоєні знання емоційно насиченими, активізує творчу уяву учнів. Сприятливі умови для розвитку в школярів живої сили основної функції уяви-антиципації створюються на уроках української літератури, зокрема при сприйманні ними літературних творів. Художній твір дає можливість учням уявити картину,

змальовану автором та осягати її немеркнучу художність. При цьому важливі прийоми розвитку й формування антиципації.

Як засвідчив експеримент, дуже ефективними прийомами, які активізують антиципуючу функцію уяви учнів, є прогнозування подій, зображених письменником у творі. Використання вправ, що вимагають від школяра творчості в роботі над художнім текстом, дає змогу не тільки розвивати антиципацію, а й збагачувати емоційний світ учня, його естетичний досвід та одночасно сприяє розвитку мислення, уваги, пам'яті. У процесі дослідження з'ясовано, що чим яскравіший художній образ, чим більше зв'язків і відносин уключено в зміст образу, тим яскравіший образ уяви, тим більше можливостей для використання в навчально-виховному процесі, тим глибше засвоюється матеріал з української літератури.

Виявлені в дослідженні факти показують, що ті труднощі в розвитку антиципації, із якими стикаються школярі, успішно переборюються, якщо користуватися завданнями й прийомами нашої методики. Ці дослідження свідчать, що весь цей процес розвитку основної функції уяви-антиципації залежить від загального розумового розвитку, інтелектуальної активності, наявності інтересів, навичок і вмінь, а також від загальної дисциплінованості, організованості, почуття відповідальності. Якщо учень має позитивне ставлення, інтерес і схильність до вивчення української літератури, незважаючи на загальну успішність, якщо він цілеспрямований, наполегливий, організований, зосереджений, отримує задоволення від роботи на уроках української літератури, відчуває радість творчості, то такий школяр ідеальний об'єкт навчання для вчителів і психологів.

Проведення наших занять викликало низку труднощів, зумовлених як ступенем оволодіння учнями художніми засобами, так і їхнім ставленням до цього виду навчального матеріалу. Створюючи образи до спеціального навчання, школярі не могли збагнути цілісну картину з багатством її деталей. Цим пояснюється й схематизм у відтворенні образу. Усуненню цих труднощів сприяло спеціальне навчання. Уявляючи описувану картину, учні зверталися до особистого досвіду, але не просто поповнювали у своїй свідомості ті або інші образи, а зіставляли їх, перебудовували, синтезували відповідно до умов.

Отже, наше дослідження підтвердило ефективність використання прийомів, які активізують антиципуючу функцію уяви учнів-старшокласників на уроках української літератури, розширюючи їх емоційно насичений естетичний досвід та розвиваючи когнітивну сферу.

Список літератури

References

1. Batrachenko, I. (1996). *Vstup do Psykholohiyi Antytsypatsiyi [Introduction to psychology of anticipation]*. Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsk State University.
2. Batrachenko, I. (1996). *Psykhohohiya rozvytku antytsypatsiyi liudyny [Psychology of human anticipation development]*. Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsk State University
3. Brushlinsky, V. (1979). *Myshleniye i Prognozirovaniye [Thinking and Prognostication]*. Moscow: Mysl, 1979.

4. Lomov, B. (1985). *Teoreticheskiye i Metodolgicheskiye Problemy Psikhologii* [*Theoretical and Methodological Issues of Psychology*]. Moscow: Nauka.
5. Lomov, B. (1990). Pamiat i antitsipatsiya [Memory and anticipation]. In: *Issledovaniya Pamiati*. (pp. 45–53). N. Korzh (ed.). Moscow: Nauka.
6. Lomov, B., Surkov, E. (1980). *Antitsipatsiya v Strukture Deyatelnosti* [Anticipation in Activity Structure]. Moscow: Nauka.

CALENDAR

INTERNATIONAL PSYCHOLINGUISTIC SCHOLARLY MEETINGS

International Linguistics Conference

Linguistics Beyond And Within – LingBaW 2015

Host institution: John Paul II Catholic University of Lublin

Deadline for submitting abstracts: June, 30, 2015

Location: Lublin, Poland

Start Date: 22nd October, 2015 – 23rd October, 2015

Contact: Anna Prażmowska

E-mail: lingbaw@gmail.com

URL: <http://lingbaw.webclass.co/>

10th International Conference

Psycholinguistics in a Modern World

Host institution: Hryhorii Skovoroda Pereyaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University

Deadline for submitting abstracts / papers: July, 1, 2015

Location: Pereyaslav-Khmelnyskyi, Ukraine

Start Date: 22nd October, 2015 – 23rd October, 2015

Contact: Nataliya Kharchenko

E-mail: psycholing_lab@mail.ru

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

The 40th Annual Boston University Conference on Language Development

Host institution: Boston University

Deadline for submitting papers: May, 15, 2015

Location: Boston, MA, USA

Start Date: 13th November, 2015 – 15th November, 2015

Contact: Sudha Arunachalam

E-mail: langconf@bu.edu

URL: <http://www.bu.edu/buclid/>

IV International Congress of Clinical Linguistics – 4ICCL

Host institution: University of Barcelona

Deadline for submitting abstracts: June, 19, 2015

Location: Barcelona, Spain

Start Date: 18th November, 2015 – 20th November, 2015

Contact: Faustino Diéguez-Vide

E-mail: fdieguez@ub.edu

URL: <http://stel.ub.edu/4clc/en>

International Conference

Matters of Individuals in Contexts: Psychology of Language Learning 2

Host institution: University of Jyväskylä

Deadline for submitting abstracts: March, 15, 2016

Location: Jyväskylä, Finland

Start Date: 22nd August, 2016 – 24th August, 2016

Contact: Paula Kalaja

E-mail: pll2016@jyu.fi

URL: <https://www.jyu.fi/en/congress/pll2016/>

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

East European Journal of Psycholinguistics p-ISSN 2312-3265, e-ISSN 2313-2116 is an international double-blind peer-reviewed scholarly periodical published semiannually. All interested scholars in the area of psycho- and neurolinguistics, cognitive science, psychology of language and speech, translation studies, cognitive psychology are kindly invited to submit their articles for publishing in the Journal.

The texts submitted for the publication should be written in **English, Ukrainian, Russian**. The article should be sent by **March, 15, or September, 15** to the journal e-mail: psycholing@eenu.edu.ua. Please attach a file with your first and last names (in three languages), title of the article (in three languages); place of work, scientific degree, position, contact phone and fax number, postal and electronic addresses.

The editorial board will review the papers and inform the author(s) about any decision. The board will be responsible for the publication reserving the right of requesting the author(s) for modifications.

Only original (never published before or submitted to any other journal for reviewing) papers are accepted. The originals must meet the following requirements:

FORMAT /LENGTH

The paper must be in version similar or higher than Word 97. The recommended length is 10–12 pages including abstracts and references (max. 3,000 words), A4 paper format, with 2,5 cm for upper, lower and left margins, 1 cm for right margins, observing 1.5 space between lines and with Times New Roman font type, with a 14 point body.

TITLE-AUTHOR'S IDENTIFICATION

The first page must include author(s) name, affiliation, e-mail. It should be written in bold, centered, Times New Roman, 14 point body, e.g.:

Petro Smith

Lesya Ukrainka Eastern European National University
petroalsmith@ukr.net

Below goes the capitalized and centered title of the article in bold, then abstracts.

ABSTRACT / KEYWORDS

Each paper should include three brief abstracts in English, Ukrainian, and Russian, preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). For abstracts in Ukrainian or Russian, the editors may assist upon request. The abstracts should contain 150–200 words, be written in italics with a 12 point body. Also 5–7 key words should be included at the end of each of them.

TEXT

Quotations in the text should be as follows: According to Yu. Shevelov (Shevelov 2012), or (Smith 2014:252) where 3 means the number of page with quotation. Comments and notes should be included in footnotes. Any examples should be italicized and numbered consecutively with Arabic numerals. The article

should contain the following parts: introduction / background of the issue; methods; the study; discussion and results; conclusions.

REFERENCES

References should come at the end of the paper. They should be written according to the APA norms (<http://www.apastyle.org/>) with a 12 point body and in alphabetic order. **The Ukrainian and Russian references should be transcribed in Latin letters only:**

e. g.

Book:

Shevelov, Yu. (2012). *Narys Suchasnoii Ukrain's'koi Literaturnoi Movy ta Inshi Lingvistychni Studii [An Outline of Modern Ukrainian Literary Language and Other Linguistic Studies]*. Kyiv: Tempora.

Journal paper:

Smith, P. (2014). Psyholinivistychna model dyskursu [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2(1), 252–260.

Internet resource:

Smith, P. Psycholinguistic model of discourse. Retrieved from <http://xxx.xxx.xx>

Book chapter:

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: *Challenges of Psycholinguistics*, (pp. 222–242). J. Brown, (ed.). Lutsk: Vezha.

Conference abstract/paper:

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: J. Brown (Ed.) *Challenges of Psycholinguistics and Psychology of Language and Speech. Book of abstracts* (10–22). Lutsk: Vezha.

The papers should be sent to the E-mail: psycholing@eenu.edu.ua

All papers will be published in open access on the Journal site: <http://eepl.at.ua>

ПАМ'ЯТКА АВТОРАМ

«Східноєвропейський журнал психолінгвістики» p-ISSN 2312-3265, e-ISSN 2313-2116 – міжнародний рецензований періодичний науковий часопис, який видається двічі на рік. У журналі автори можуть публікувати результати власних досліджень у галузі психо- та нейролінгвістики, когнітивної науки, психології мови та мовлення, когнітивної психології, перекладознавства. Редколегія приймає матеріали українською, англійською, російською мовами для публікації у черговому числі журналу до 15 березня та до 15 вересня за адресою: psycholing@eenu.edu.ua.

Вимоги до оригіналів статей, надісланих до наукового часопису «Східноєвропейський журнал психолінгвістики»

Стаття має відповідати тематиці часопису й сучасному стану науки, мати актуальність, не бути опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових журналах України та світу. Автор відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, відсутність плагіату й коректність висновків (див. Ethics Statement), правильне цитування наукових джерел і покликання на них.

Матеріали розглядає редакційна колегія відповідного розділу часопису, а також анонімний рецензент. Після схвального відгуку з його боку редакція приймає остаточне рішення про публікацію статті, про що повідомлятиметься авторові. Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті журналу <http://eepj.at.ua>.

Обсяг статті – 10–12 сторінок (разом з трьома анотаціями й літературою, не більше 3 тис. слів), формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзац – 1 см;

сторінки статті НЕ нумеровані;

не використовувати переносів;

таблиці, рисунки повинні мати нумерацію і назву;

ілюстративний матеріал подавати в тексті курсивом; рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт;

Окремим файлом потрібно додати відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові (трьома мовами); назву статті (трьома мовами); учене звання, посада, місце роботи (установа, підрозділ) автора; поштову адресу; електронну пошту; телефон, факс.

Структура статті:

1) ім'я та прізвище автора, рядком нижче установа, у якій працює автор, електронна адреса, наприклад:

Петро Сміт

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
petroalmsmith@ukr.net

2) назва статті по центру (великими літерами);

3) три анотації українською, англійською, російською мовами (150–200 слів) (12 кегль);

NB категорично заборонено подавати невідредагований варіант машинного перекладу перед кожною анотацією слід указувати прізвище та ім'я автора й назву статті (відповідною мовою);

4) ключові слова кожною з трьох мов (5–7 слів) (12 кегль, курсив).

ТЕКСТ включає такі необхідні елементи:

- вступ (актуальність, мета та завдання статті);
- методи дослідження;
- процедура дослідження;
- обговорення результатів дослідження;
- висновки й перспективи подальших досліджень.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ оформляти за нормами АРА: (<http://www.apastyle.org/>), 12 кегль.

Якщо джерело опубліковано українською, російською мовою (або іншими кириличними мовами), у списку літератури його потрібно навести лише латинськими літерами, наприклад:

Книга:

Shevelov, Yu. (2012). *Narys Suchasnoii Ukrainskoi Literaturnoi Movy ta Inshi Lingvistychni Studii [An Outline of Modern Ukrainian Literary Language and Other Linguistic Studies]*. Kyiv: Tempora.

Стаття із журналу:

Smith, P. (2014). Psycholinguistyczna model dyskursu [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 1(2), 122–130.

Інтернет-ресурс:

Smith, P. Psycholinguistic model of discourse. Retrieved from <http://xxx.xxx.xx>

Розділ у монографії:

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: *Challenges of Psycholinguistics*, (pp. 222–242). J. Brown, (ed.). Lutsk: Vezha.

Тези конференції:

Smith, P. (2015). Psycholinguistic model of translation. In: J. Brown (Ed.) *Second International Conference Challenges of Psycholinguistics and Psychology of Language and Speech COPAPOLS 2015. Book of abstracts* (10–12). Lutsk, Ukraine: Social Initiatives and Analytic Research Center.

На кожен позицію в списку літератури має бути покликання в тексті статті; покликання в тексті слід робити так: якщо мається на увазі джерело загалом (Smith 2014), у випадку цитування із зазначенням номеру сторінки (Smith 2014:225).

ПАМ'ЯТКА АВТОРАМ

«Восточноевропейский журнал психолінгвістики» p-ISSN 2312-3265, e-ISSN 2313-2116 является международным рецензированным периодическим научным изданием, публикуемым дважды в год. В журнале авторы могут печатать результаты своих исследований в области психо- и нейролінгвістики, когнитивной науки, переводоведения, психологии языка и речи, когнитивной психологии. Редколлегия принимает материалы на английском, украинском, русском языках для публикации в очередном номере журнала до 15 марта и до 15 сентября по адресу: psycholing@eenu.edu.ua

Требования к оформлению статей для публикации

Статья должна соответствовать тематике журнала и современному состоянию науки, иметь актуальность, не быть опубликованной ранее или поданной к публикации в других журналах Украины или мира. Автор статьи отвечает за достоверность изложенного материала, отсутствие плагиата и корректность выводов, правильное цитирование научных источников и ссылки на них (см. Ethics Statement).

После рецензирования статьи анонимным рецензентом и его позитивного решения редактор уведомит автора об этом решении. Оригинальные версии статей будут публиковаться в открытом доступе на сайте журнала <http://eepj.at.ua>

Общий объем статьи – 12 страниц (не более 3 тыс. знаков), формат А-4, расстояние между строками – 1,5 интервала, кегль 14, гарнитура Times New Roman;

поля: слева, сверху, внизу – 2,5 см, справа – 1 см; абзац – пять знаков;

страницы статьи НЕ нумеруются;

не использовать переносов;

иллюстративный материал подавать в тексте, подписи набирать курсивом; рисунок, выполненный средствами MSWord, сгруппировать как один объект;

В отдельном файле просьба предоставить сведения об авторе: фамилия, имя, отчество название статьи, ученое звание, должность, место работы (учреждение, подразделение) автора, адрес, электронная почта, телефон, факс.

Структура статьи:

1) имя и фамилия автора, строкой ниже учреждение, где работает автор, адрес, например:

Петро Смит

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

2) название статьи по центру (большими буквами)

3) аннотации на украинском, английском и русском языках (150–200 слов) (12 кегль, курсив) с переводом имени, фамилии автора и названия статьи на соответствующий язык;

NB категорически запрещено подавать неотредактированный вариант машинного перевода;

редакция может помочь автору перевести резюме на украинский.

4) ключевые слова на каждом из трех языков (5–7 слов) (12 кегль, курсив).

ТЕКСТ включает такие необходимые элементы:

введение; методы исследования; процедура исследования; обсуждение результатов; выводы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ оформлять только согласно норм АРА: (<http://www.apastyle.org/>)

Если источник опубликован на украинском или русском языке (или другом кириллическом языке), в списке литературы его необходимо подавать **только латинскими** буквами, например:

Книга:

Shevelov, Yu. (2012). *Narys Suchasnoii Ukrain's'koi Literaturnoi Movy ta Inshi Lingvistychni Studii [An Outline of Modern Ukrainian Literary Language and Other Linguistic Studies]*. Kyiv: Tempora.

Статья:

Smith, P. (2014). Psykholingvistychna model dyskursu [Psycholinguistic model of discourse]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 1, 222–230.

Интернет-ресурс:

Smith, P. Psycholinguistic model of discourse. Retrieved from <http://xxx.xxx.xx>

Раздел монографии:

Smith, P. (2014). Psycholinguistic model of discourse. In: *Challenges of Psycholinguistics*, (pp. 222–242). J. Brown, (ed.). Lutsk: Vezha.

Тезисы конференции:

Smith, P. (2015). Psycholinguistic model of translation. In: J. Brown (Ed.) *Second International Conference Challenges of Psycholinguistics and Psychology of Language and Speech COPAPOLS 2015. Book of abstracts* (10–12). Lutsk, Ukraine: Social Initiatives and Analytic Research Center.

На каждую позицию в списке литературы должна быть ссылка в тексте статьи; 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

Наукове видання
Scholarly edition

**EAST EUROPEAN JOURNAL
OF
PSYCHOLINGUISTICS**

Volume 2
Number 2

Ukrainian proofreader H. Drobot
Technical editors I. Zakharchuk,
N. Chmil, Yu. Tsyos'

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

Формат 60×84¹/₁₆. Обсяг 10,23 ум. друк. арк., 10,11 обл.-вид. арк. Наклад 100 прим.
Зам. 2918-А. Редакція і видавець – Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки (43025, Луцьк, просп. Волі, 13). Свідоцтво Держ. комітету телебачення
та радіомовлення України ДК № 4513 від 28.03.2013 р.

Виготовлювач – Вежа-Друк
(м. Луцьк, вул. Бойка, 1, тел. (0332) 29-90-65).
Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.