**e-ISSN 2706-7904**

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

**МАТЕРІАЛИ**
**XIV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції**

# ПСИХОЛІНГВІСТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ – 2019

**24-25 жовтня 2019 року**

Переяслав-Хмельницький, Україна

Ministry of Education and Science of Ukraine
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University
Public Organization «Ukrainian Association of Psycholiguists»

**PROCEEDINGS**
**of the 14th International Scientific and Practical Internet Conference**

# PSYCHOLINGUISTICS IN A MODERN WORLD – 2019

**October 24th–25th, 2019**

Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine

УДК 81’23
П 86
doi: 10.5281/zenodo.3516414

**Психолінгвістика в сучасному світі – 2019.** *Матеріали XIV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 24–25 жовтня 2019 року)*. Л.О. Калмикова, Н.В. Харченко & І.В. Мисан (Ред.). Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 330 с. (Електронна книга). DOI: 10.5281/zenodo.3516414

*Щорічна науково-практична конференція «Психолінгвістика в сучасному світі» зберігає наукові традиції вітчизняної та зарубіжної психолінгвістики, засновані О.О. Потебнею, Л.С. Виготським, О.Р. Лурією, О.М. Леонтьєвим, М.І. Жинкіним, О.О. Леонтьєвим та іншими видатними мовознавцями і психологами; розвиває існуючі підходи до досліджень психолінгвістичних феноменів, пропонує нові погляди на явища мови і мовлення людини й презентує найновіші результати психолінгвістичних розвідок.*

*Матеріали конференції висвітлюють різні аспекти психолінгвістичної проблематики, зокрема психолінгвістики розвитку, рефлексивної психолінгвістики, мовної свідомості, мовленнєвої особистості та багатьох інших аспектів.*

*У збірнику матеріалів конференції представлені наукові праці викладачів ЗВО, наукових співробітників, докторантів, аспірантів, магістрантів.*

Рекомендовано вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол №3 від 24.09.2019 р.).

Creative Commons «Attribution» 4.0

e-ISSN 2706-7904
https://psycholing-conference.com

© ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2019 р.

УДК 81'23
П 86
doi: 10.5281/zenodo.3516414

**Psycholinguistics in a Modern World – 2019.** *Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Internet Conference (Pereiaslav-Khmelnytskyi, October 24th–25th, 2019).* In L.O. Kalmykova, N.V. Kharchenko & I.V. Mysan (Eds.). Pereiaslav-Khmelnytskyi: Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University. 330 p. (e-Book). DOI: 10.5281/zenodo.3516414

*Annual Scientific and Practical Conference «Psycholinguistics in the modern world», maintains traditions of the national and foreign scientific psycholinguistics based by O.O. Potebnia, L.S. Vygotskyi, O.R. Luriia, O.M. Leontiev, M.I. Zhynkin, O.O. Leontiev and other prominent linguists and psychologists, develop existing approaches to the research of psycholinguistic phenomena, offers new perspectives on the phenomena of human language and speech and presents the latest results of psycholinguistic investigations.*

*Conference proceedings are published in Ukrainian, Russian and English in accordance with the directions of its sections and they manifest various aspects of psycholinguistic issues, including psycholinguistics of development, reflective psycholinguistics, language awareness, verbal identity, social communications and many other aspects.*

*The book presents research papers of university teachers, researchers, doctoral students, post-graduate students, undergraduates.*

Recommended by a Scientific Counsil of Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University (Transaction №3 from 24.09. 2019)

Creative Commons «Attribution» 4.0

e-ISSN 2706-7904
https://psycholing-conference.com

© Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, 2019.

## Секції інтернет-конференції

**Секція 1.** Методологія та теорія психолінгвістики. Методи психолінгвістичного дослідження.

**Секція 2**. Образ світу людини (дитини) і вербальна свідомість.

**Секція 3.** Вербальні і невербальні засоби впливу на свідомість.

**Секція 4.** Психолінгвістика наративу і дискурсу.

**Секція 5.** Прикладні аспекти психолінгвістики (психолінгвістика в лінгводидактиці й у корекційній педагогіці, патопсихології, афазіології; психолінгвістика в інженерній, військовій, космічній, судовій психології та криміналістиці, політичній психології; в проблематиці штучного інтелекту, машинного перекладу, інформаційно-пошукових систем і комп'ютерних технологій).

**Секція 6.** Сприймання і розуміння мовлення (аудіювання). Говоріння. Читання. Письмо. Внутрішнє мовлення.

**Секція 7.** Психолінгвістика мовленнєвого спілкування та мовленнєвої комунікації.

**Секція 8.** Психолінгвістичні аспекти проблематики особистості (мовної, мовленнєвої, дискурсивної, комунікативної). Віртуальна особистість у комунікаційному просторі.

**Секція 9.** Психолінгводидактика (психолінгвістика в навчанні мов – рідної, другої, іноземної).

**Секція 10.** Психолінгвістика розвитку (різні етапи мовленнєво-мовного онтогенезу).

**Секція 11.** Рефлексивна психолінгвістика.

**Секція 12.** Мовна компетенція і мовна компетентність людини (дитини);

**Секція 13.** Білінгвізм і полілінгвізм.

**Секція 14.** Етнопсихолінгвістика.

**Секція 15.** Психолінгвістичні дослідження прецедентних феноменів.

**Секція 16.** Психолінгвістика перекладу.

**Секція 17.** Соціопсихолінгвістика. Мова і соціальний контекст. Діалог.

**Секція 18.** Мова – багатоаспектне явище: специфіка реалізації мов (рідних, других, домінантних, іноземних).

**Секція 19.** Сучасна психофоносемантика. Проблеми психолінгвістичної лексикографії. Психолінгвістика і синтаксис. Текстосемантика.

**Секція 20.** Транснаціональні й транскультурні проблеми мови в сучасному суспільстві.

## Sections of the Conference

**Section 1.** Methodology and theory of psycholinguistics. Methods of psycholinguistic research.

**Section 2.** The image of the human's (child's) world and verbal consciousness.

**Section 3.** Verbal and non-verbal means of influencing consciousness.

**Section 4.** Psycholinguistics of narration and discourse.

**Section 5.** Applied aspects of psycholinguistics (psycholinguistics in linguodidactics and correctional pedagogy, pathopsychology, aphasiology; psycholinguistics in engineering, military, space, forensic psychology and criminology, political psychology; in the problems of artificial intelligence, machine translation, information and search systems and computer technologies.

**Section 6.** Speech perception and understanding. Speaking. Reading. Writing. Internal Speech.

**Section 7.** Psycholinguistics of Speech Communication and Intercourse.

**Section 8.** Psycholinguistic aspects of personality problems (linguistic, speech, discursive, communicative). Virtual personality in a communicative space.

**Section 9.** Psycholinguodidactics (psycholinguistics in language teaching – native, second, foreign).

**Section 10.** Psycholinguistics of development (different stages of speech-language ontogeny).

**Section 11.** Reflective psycholinguistics.

**Section 12.** Language competence and language competency of a person (child).

**Section 13.** Bilingualism and multilingualism.

**Section 14.** Ethno-psycholinguistics.

**Section 15.** Psycholinguistic studies of precedent phenomena.

**Section 16.** Psycholinguistics of translation.

**Section 17.** Language as a multifaceted phenomenon: the specifics of language implementation (native, second, dominant, foreign).

**Section 18.** Language and a social context. Dialogue.

**Section 19.** Modern psychophonosemantics. Problems of psycholinguistic lexicography. Psycholinguistics and syntax. Textual semantics.

**Section 20.** Transnational and transcultural problems of language in contemporary society.

# З М І С Т

*Секція 1*

## МЕТОДОЛОГІЯ ТА ТЕОРІЯ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ. МЕТОДИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

**Шебанова Віталія & Яблонська Тетяна.** Дослідження проблемної харчової поведінки біографічним методом……...…... 17

*Секція 2*

## ОБРАЗ СВІТУ ЛЮДИНИ (ДИТИНИ) І ВЕРБАЛЬНА СВІДОМІСТЬ

**Загородня Ольга.** Асоціативні портрети суспільно-політичних лексем ПАРТІЯ і ЦЕРКВА в мовній картині світу українців……..… 23

*Секція 5*

## ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

**Коструба Наталія.** Вербальна репрезентація концепту «управлінець»…….……. 31

**Лелека Тетяна.** Психолінгвістичні аспекти сприйняття англоамериканізмів носіями української мови *(англ. мовою)*……..... 36

**Михальська Світлана.** Вплив родинного спілкування на розвиток особистості дитини……..….....43

**Руль Надежда.** Повторение псевдослов у русскоязычных детей с отклонениями в развитии речи: время реакции *(на англ. языке)* …….……... 49

**Шамне Анжеліка.** Вікові та гендерні аспекти психосемантики сприйняття рекламної інформації……..……..….. 56

**Кан Еда & Куруоглу Гюльмира.** Синтаксичні збереження при деменції *(англ. мовою)*……. 61

**Засєкіна Лариса & Засєкіна Дарія.** Емоційна експресивність до осіб із цукровим діабетом як комунікативні та лінгвістичні патерни *(англ. мовою)*…… 68

***Секція 6***

## СПРИЙМАННЯ І РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ (АУДІЮВАННЯ). ГОВОРІННЯ. ЧИТАННЯ. ПИСЬМО. ВНУТРІШНЄ МОВЛЕННЯ

**Кролівець Юлія.** Обґрунтування психодіагностичної методики дослідження структурних частин розповіді дітей дошкільного віку…….……. 74

**Мисан Інна.** Психолінгвістичні особливості творчої розповіді дітей старшого дошкільного віку…….…… 78

**Харченко Наталія.** Особливості розуміння дітьми старшого дошкільного віку граматичного значення словосполучень…….……. 84

***Секція 7***

## ПСИХОЛІНГВІСТИКА МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ТА МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

**Гончарук Наталія & Онуфрієва Ліана**. До проблеми дослідження емоційного регулювання комунікації……..…….. 92

**Заболотна Тетяна.** Поняття конфлікту у руслі сучасних психолінгвістичних досліджень……..……. 97

**Калмиков Георгій.** Стан актуального розвитку дискурсивної компетентності бакалаврів психології…….…….. 102

**Лила Магдалина & Чижма Діана.** Вербальні засоби впливу на свідомість особистості студента в професійній діяльності педагога…….…… 108

**Овсієнко Алла.** Прикметник *золотий* у складі метафор в українській публіцистиці…….…….… 115

**Струганець Любов, Заліпська Ірина & Струганець Юрій**. Мовлення інформаційних програм прямого телеефіру в ракурсі психолінгвістики…….…... 120

**Тараненко Ксенія & Коломоєць Катерина.** Пасивна агресія як засіб деструктивної мовленнєвої поведінки……...…… 125

**Улунова Ганна, Співак Любов & Співак Дмитро**. Особливості зв’язку професійного спілкування з національною ідентичністю державних службовців… 130

**Швець Тетяна, Швець Наталія & Швець Олександр.** Мовна компетенція – підґрунтя для формування комунікативної компетенції…….. 136

**Алтіпармак Айше & Куруоглу Гюльмира.** Психолінгвістичний аналіз повторень в турецькій мові: вплив мовного стану *(англ. мовою)*……141

**Ребрій Олександр.** В пошуках логіки в перекладі: індукція, дедукція чи абдукція? *(англ. мовою)*…….. 148

***Секція 8***

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМАТИКИ ОСОБИСТОСТІ (мовної, мовленнєвої, дискурсивної, комунікативної). ВІРТУАЛЬНА ОСОБИСТІСТЬ У КОМУНІКАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ**

**Богучарова Олена**. Психологічні особливості наративу як засобу саморозвитку особистості дитини з мовленнєвими порушеннями……..... 155

**Дроздовський Дмитро**. Психолінгвістична характеристика головного персонажа британського постпостмодерністського роману «Дивний випадок із собакою вночі»……... 161

**Летюча Любов & Бочарова Ірина.** Психолінгвістичний аналіз ерг онімів м. Переяслава-Хмельницького…….…… 167

**Личук Марія**. Власне-нечленовані речення стверджувального та заперечного типів як репрезентанти психологічного стану мовців……...…… 172

**Мартинюк Алла**. Дискурсивна Інтернет-особистість в мультимодальному контексті…….……... 179

**Рудницкая Светлана**. Дискурсивное конструирование опыта как процесс личностного смыслообразования……...……. 186

**Савелюк Наталія.** Персональний релігійний дискурс як предмет психолінгвістичного аналізу…… 191

***Секція 9***

**ПСИХОЛІНГВОДИДАКТИКА (Психолінгвістика в навчанні мов – рідної, другої, іноземної)**

**Дем'яненко Світлана.** Методи метамовного розвитку старших дошкільників…... 197

**Косович Ольга.** Психолінгвістичні засади навчання іноземної мови в контексті компетентнісного підходу…… 201

**Низковська Олена.** Мовне портфоліо як дидактичний засіб оцінювання англомовної компетенції дошкільників…….. 209

**Олександренко Катерина & Теличко Наталія.** Особистісно-орієнтований підхід у процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності……. 216

**Танана Світлана & Сергійчук Олена.** Проблема комунікативної толерантності в професійній педагогічній діяльності вчителя *(англ. мовою)*.. 221

***Секція 10***

**ПСИХОЛІНГВІСТИКА РОЗВИТКУ**
**(Різні етапи мовленнєво-мовного онтогенезу)**

**Еливанова Мария.** Формирование пространственного компонента картины мира у детей раннего возраста…….…..…..……. 226

**Калмикова Лариса.** Моделювання інтенціонального простору дитячого мовлення…….…...… 234

**Семушина Валерия.** К вопросу о семантике высказываний на начальных синтаксических этапах речевого онтогенеза……..…….…….….. 239

**Товкач Ірина.** Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку як психолінгвістичний феномен……..... 247

**Токарева Наталя.** Відображення тенденцій особистісного розвитку у соціолекті підлітків……..…….. 252

**Черноватий Леонід.** Психолінгвістичні особливості становлення механізму перекладу у ранніх білінгвів…….……..… 257

***Секція 11***

**РЕФЛЕКСИВНА ПСИХОЛІНГВІСТИКА**

**Бутакова Лариса.** Рефлексия над возрастом как объект психолингвистического исследования…….…….…. 264

***Секція 13***

**БІЛІНГВІЗМ І ПОЛІЛІНГВІЗМ**

**Волошина Валентина.** Білінгвізм як детермінанта активної життєвої позиції людей пізньої дорослості……. 272

**Чернякова Олена.** Розвиток іншомовного мовлення дітей у різних умовах мовного середовища……. 277

**Мерген Філіз & Куруоглу Гюльміра.** Мозгові основи немовленнєвих процесів у мові *(англ. мовою)*……. 282

***Секція 14***

**ЕТНОПСИХОЛІНГВІСТИКА**

**Івасишина Тетяна & Руденко Ірина.** Семантико-когнітивні параметри лексеми «жінка» в польських, російських та українських фразеологізмах: етнопсихолінгвістичний аспект……289

**Курганова Нина.** Моделирование национально-культурной специфики языкового сознания через призму газетного дискурса……. 296

**Храбан Тетяна.** Роман І. Бенкса «Осина фабрика» в парадигмі соціально-психологічного жанру…….301

***Секція 16***

**ПСИХОЛІНГВІСТИКА ПЕРЕКЛАДУ**

**Онопченко Ірина.** Психолінгвістичні проблеми перекладу, адаптації та валідизації методики «Шкала трудоголізму»…….. 308

**Христич Ніна.** Психолінгвістичне сприймання негативації у процесі англо-українського перекладу…….…314

***Секція 17***

**МОВА – БАГАТОАСПЕКТНЕ ЯВИЩЕ: СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ МОВ (рідних, других, домінантних, іноземних)**

**Навальна Марина.** Особливості аугментативів у мові сучасних масмедіа…….. 319

**Акімова Наталія.** Роль досвіду користування інтернетом в процесі розуміння текстів інтернету……. 323

# C O N T E N T

## *Section 1*

## METHODOLOGY AND THEORY OF PSYCHOLINGUISTICS. METHODS OF PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH

**Shebanova Vitaliia & Yablonska Tetiana.** Research of Problematic Eating Behavior by Biographical Method *(in Ukrainian)*…….…….. 17

## *Section 2*

## THE IMAGE OF THE HUMAN'S (CHILD'S) WORLD AND VERBAL CONSCIOUSNESS

**Zahorodnia Olha.** Associative Portraits of the Social and Political Lexis «Партія (Party)» і «Церква (Church)» in the Ukrainian World View *(in Ukrainian)* ……23

## *Section 5*

## APPLIED ASPECTS OF PSYCHOLINGUISTICS

**Kostruba Natalia.** Verbal Representation of the Concept «Manager» *(in Ukrainian)*…... 31

**Leleka Tetyana.** Psycholinguistic Aspects of Perception of Anloamericanisms by Native Speakers of the Ukrainian Language *(in Ukrainian)*…….….. 36

**Myhalska Svitlana.** The Influence of Family Communication on of Child's Personality Development *(in Ukrainian)*…….…….43

**Ruhl Nadja.** Non-Words Repetition in Russian-Speaking Children With Language Impairment: Reaction Times Patterns……....49

**Shamne Anzhelika.** Age and Gender Aspects of Psychosemantics Perception of Advertising Information *(in Ukrainian)*…….……56

**Can Eda & Kuruoğlu Gülmira.** Syntactic Preservation in Dementia…….…….. 61

**Zasiekina Larysa & Zasiekina Dariia.** Expressed Emotion Towards Individuals with Diabetis as Communication Patterns and Language Framework *(in Ukrainian)*……. 68

## *Section 6*

## SPEECH PERCEPTION AND UNDERSTANDING. SPEAKING. READING. WRITING. INTERNAL SPEECH

**Krolivets Yuliia.** Foundation of Psychodiagnostic Methods of Studying the Structural Parts of Preschool Children's Story *(in Ukrainian)*……... 74

**Mysan Inna.** Psycholinguistic Features of Creative Storytelling of the Senior Preschool Children *(in Ukrainian)*…… 78

**Kharchenko Nataliia.** Peculiarities of Understanding the Grammatical Meaning of Word-Combinations by Senior Preschoolers *(in Ukrainian)*……....84

## *Section 7*

## PSYCHOLINGUISTICS OF SPEECH COMMUNICATION AND INTERCOURSE

**Honcharuk Nataliia & Onufriieva Liana.** To the Problem of the Research on the Emotional Regulation of Communication *(in Ukrainian)*……..…92

**Zabolotna Tetyana.** The Notion «Conflict» in the Context of Psycholinguistic Researches *(in Ukrainian)*…….….…97

**Kalmykov Heorhii.** State of the Actual Development of Discursive Competence in Psychology Bachelors *(in Ukrainian)*……..….…..102

**Lyla Magdalyna & Chyzhma Diana.** Verbal Means of Impact on the Consciousness of Student's Personality in the Professional Activity of a Techer *(in Ukrainian)*…….....108

**Ovsiienko Alla.** The Adjective Golden as a Mataphor in Ukrainian Publicists *(in Ukrainian)*….……....115

**Struhanets Lyubov, Zalipska Iryna, & Struhanets Yuriy.** The Psycholinguistic Aspect of Live Television Information Programs *(in Ukrainian)*……..…… 120

**Taranenko Kseniia & Kolomoiets Kateryna.** Passive Aggression as a Method of Destructive Verbal Behavior……..……..…125

**Ulunova Hanna, Spivak Luibov & Spivak Dmytro.** The Peculiarities of the Relation Between Professional Communication and the National Identity of Civil Servants *(in Ukrainian)*…….….130

**Shvets Tetiana, Shvets Nataliia & Shvets Oleksandr.** Linguistic Competence as a Basis for Communicative Competence Development *(in Ukrainian)*…….136

**Altıparmak Ayşe & Kuruoğlu Gülmira**. A Psycholinguistic Analysis of Repetitons in Turkish Speech: Influence of Speech Condition…….……..141

**Rebrii Oleksandr.** In Search of Logic in Translation: Induction, Deduction or Abduction? …….....148

***Section 8***

**PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF PERSONALITY PROBLEMS (Linguistic, Speech, Discursive, Communicative). VIRTUAL PERSONALITY IN A COMMUNICATIVE SPACE**

**Bohucharova Olena.** Psychological Peculiarities of Narrative as the Way Self-Development of Child's Personality with Speech Disorders *(in Ukrainian)*…..…….155

**Drozdovskyi Dmytro.** Psycholinguistic Outlines of the Protagonist in Post-Postmodern British Novel «*The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*» *(in Ukrainian)*……..161

**Letiucha Liubov & Bocharova Iryna.** A psycholinguistic Analysis of Ergonyms of Pereiaslav-Khmelnytskyi Town *(in Ukrainian)*…….…..167

**Lychuk Mariia.** Actually-Non-Segmented Sentences of Affirmative and Negative Types as Representatives the Psychological Condition of the Speakers *(in Ukrainian)*……..…….…..172

**Martynyuk Alla.** Discursive Internet-Personality in Multimodal Context *(in Ukrainian)*…….179

**Rudnytska Svitlana.** Discursive Construction of Experience as a Process of Personal Meaning Formation *(in Russian)*……...……186

**Savelyuk Nataliya.** Personal Religious Discourse as a Subject of Psycholinguistic Analysis *(in Ukrainian)*……191

***Section 9***

**PSYCHOLINGUODIDACTICS (Psycholinguistics in Language Teaching – Native, Second, Foreign)**

**Demyanenko Svitlana.** Methods of Metamic Development of Senior Preschool Children *(in Ukrainian)*……...…....197

**Kosovych Olga.** Psycholinguistic Principles in Foreign Language Teaching in the Context of Competence Approach *(in Ukrainian)*……...…..201

**Nyzkovska Olena.** Language Portfolio as a Didactic Tool for Assessing Preschoolers' English-Speaking Competence *(in Ukrainian)*……...……..209

**Oleksandrenko Kateryna & Telychko Nataliya.** Personality-Orientated Approach in the Process of Foreign Communicative Competency Development *(in Ukrainian)*……...……216

**Tanana Svitlana & Sergiichuk Elena.** Problem of Communicative Tolerance in Professional Educational Activities of a Teacher…….……...……221

***Section 10***

**PSYCHOLINGUISTICS OF DEVELOPMENT**
**(Different Stages of Speech-Language Ontogeny)**

**Elivanova Marya.** Development of Spatial Component of Young Children's Primary Linguistic Worldimage *(in Russian)*…….…….. 226

**Kalmykova Larysa.** Modeling the Intentional Space of Children's Speech *(in Ukrainian)*…….…….. 234

**Semushina Valeria.** Semantics of Utterances at the Beginning Stages of Speech Ontogenesis *(in Russian)*…… 239

**Tovkach Iryna.** Speech Activities of Preschool Child's as a Psicholingvistic Phenomenon *(in Ukrainian)*…….. 247

**Tokareva Natalya.** Personal Development Trends Display in Adolescent Sociolect *(in Ukrainian)*…….. 252

**Chernovaty Leonid.** Translation Competence Development in Early Bilinguals: Psycholinguistic Aspects *(in Ukrainian)*……... 257

***Section 11***

**REFLECTIVE PSYCHOLINGUISTICS**

**Butakova Larisa.** Reflection About Age as an Object of Psycholinguistic Research *(in Russian)*……. 264

***Section 13***

**BILINGUALISM AND MULTILINGUALISM**

**Voloshyna Valentyna.** Bilingism as a Determinant of the Active Living Position of Elderly People *(in Ukrainian)*…… 272

**Chernyakova Olena.** Development of Foreign Language of Children in Different Conditions of the Language Environment *(in Ukrainian)*…….. 277

**Mergen Filiz & Kuruoglu Gulmira.** Braın Bases of Non-Word Processıng in Bilinguals……. 282

***Section 14***

**ETHNO-PSYCHOLINGUISTICS**

**Ivasyshyna Tetyana & Rudenko Iryna.** Semantic-Cognitive Parameters of Lexeme «Woman» in Polish, Russian and Ukrainian Phraseologies: the Etnopsycholingvistic Aspect *(in Ukrainian)*…….……..……289

**Kurganova Nina.** Modeling the National-Cultural Specificity of the Linguistic Consciousness Through Newspaper Discourse *(in Russian)*…….……. 296

**Khraban Tetayna.** I. Banks' Novel «The Wasp Factory» in the Paradigm of Social-Psychological Genre *(in Ukrainian)*……...……. 301

***Section 16***

**PSYCHOLINGUISTICS OF TRANSLATION**

**Onopchenko Iryna.** Psycholinguistic Issues of Translation, Adaptation and Validation of «The Workaholism Facet-Based Scale» *(in Ukrainian)*…….. 308

**Khrystych Nina.** Psycholinguistic Reception of Negation in the Process of English-Ukrainian Translation *(in Ukrainian)*……..…….. 314

***Section 17***

**LANGUAGE AS A MULTIFACETED PHENOMENON: THE SPECIFICS OF LANGUAGE IMPLEMENTATION (Native, Second, Dominant, Foreign)**

**Navalna Maryna.** Peculiarities of Augmentatives in Modern Mass Media *(in Ukrainian)*……...….. 319

**Akimova Nataliia.** Role of the Internet Using Experience in the Process of the Internet Texts Understanding *(in Ukrainian)*…….. 323

# *Секція 1*

# МЕТОДОЛОГІЯ ТА ТЕОРІЯ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ. МЕТОДИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

***

# *Section 1*

# METHODOLOGY AND THEORY OF PSYCHOLINGUISTICS. METHODS OF PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH

doi: 10.5281/zenodo.3476654

# ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ БІОГРАФІЧНИМ МЕТОДОМ

## *Research of Problematic Eating Behavior by Biographical Method*

**Vitaliia Shebanova**

*Dr. in Psychology, Associate Professor*
Kherson State University
vitaliashebanova@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1658-4691

**Tetiana Yablonska**

*Dr. in Psychology, Professor*
Taras Shevchenko National University of Kyiv
t_yablonska@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7272-9691

**Abstract**

*The research was carried out using the method of thematic retrospective analysis of MTR-food, which is a variant of the biographical method (Shebanova, 2016). The study clarifies the peculiarities of eating behavior's formation and its disorders. It has been found that various forms of food violence, direct and indirect ways of coercion or blocking of food activity are manifested in ignoring the taste preferences of the child, its desire and readiness to receive food. It is statistically confirmed that using by parents the means of manipulation and / or direct coercion of a child in a situation of food intake predetermines the pathological processes' formation of corporeality, specific guidelines and psychological mechanisms that are a precautionary eating disorder.*

***Key words:*** *eating disorders, eating behavior, parental control, biographical method, narrative.*

## Вступ
## *Introduction*

Останнім часом набирають популярності дослідження в руслі постмодерністської парадигми, яка пропагує так звані «змішані методи», базовані на стратегії взаємного доповнення якісних і кількісних досліджень. Одним з таких методів є метод наративу, що дозволяє отримати дані, які мають особливу цінність для розуміння особистості, особливостей її уявлень і поведінки. Я-наративи, висвітлюючи ставлення людини до певних подій її життя через психосемантичні зв'язки між різноманітними мовними

одиницями, дозволяють отримати доступ до індивідуальних суб'єктивних дискурсів як живих асоціативних зв'язків між когніціями та емоціями.

*Метою дослідження* стало дослідження процесу формування проблемної харчової поведінки засобами біографічного методу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, що розкривають різні аспекти психології наративу (Карпенко, 2018; Чепелєва, 2010; Шебанова, Яблонська, 2019; Bruner, 2003; Denborough, 2006), дозволяє зробити висновок, що цей метод концентрує увагу на особистому досвіді, насамперед на тому, як особа його сприймає, переживає та інтерпретує. Одним з різновидів наративу є біографічний метод. Спогади у вигляді автобіографічних описів розкривають специфіку переживань суб'єкта, ставлення до певних подій, концепцію власного життєвого шляху; при цьому емоційні реакції й коментарі, які супроводжують життєвої історії, свідчать про значущість окремих епізодів минулого. Проблемна харчова поведінка є складним феноменом, що визначається суб'єктивними мотивами особистості й залежить від особливостей базових структур її суб'єктивного досвіду, особистісних смислів, тож застосування біографічного методу для розуміння специфіки розладів харчової поведінки дозволяє поглиблено вивчити історію їх формування – субклінічних форм харчових порушень, з урахуванням психологічного контексту.

## Методи та методики дослідження.
## *Methods and Techniques of the Research*

Дослідження проводилося за допомогою методики тематичного ретроспективного аналізу (МТРА-їжа) (Шебанова, 2016), основою якої є біографічний метод. Досліджуваним було запропоновано написати есе на тему «Моє ставлення до їжі» та відповісти на запитання щодо ставлення до власного тіла і ваги (задоволеність/незадоволеність власною вагою, наміри щодо власної ваги – бажання набрати або знизити вагу із вказівкою конкретної цифри, антропометричні дані – стать, зріст і вага). Також їм пропонувалося згадати найбільш значущі моменти життя, які стосуються ситуації приймання їжі (особливості харчування в сім'ї, ставлення до їжі, конфліктні ситуації у зв'язку з прийманням їжі та ін.). Дані було опрацьовано методом контент-аналізу з виокремленням основних смислових категорій: оцінка ситуації загалом, емоційна забарвленість ситуацій приймання їжі, поведінкові реакції у діаді «батьки-дитина», настанови щодо приймання їжі, семантичні значення їжі. Для виявлення відмінностей між групами досліджуваних застосовувався φ-критерій Фішера.

**Вибірку дослідження** склали школярі 8-10 класів м. Херсона (n=282 особи, з яких 157 дівчат та 125 хлопців; середній вік 15,9 років) і студентів I-V курсів університету (n=285 осіб, з яких 162 дівчини та 123 юнака; середній вік 19,2 років). Досліджуваних було поділено на групи за *критерієм задоволеності вагою* та *наміру знизити/набрати вагу*: задоволені вагою (n=62) – Гр. 1; незадоволені з реальною зайвою вагою, які прагнуть знизити вагу (n=147) – Гр. 2; незадоволені, які прагнуть знизити вагу, хоча вона відповідає нормі або навіть нижче нормативних показників (n=227) – Гр. 3; незадоволені, які прагнуть набрати вагу (з реальним дефіцитом ваги або з вагою, що відповідає нормативним показниками, n=131) – Гр. 4.

## Результати
## *Results*

Аналіз автобіографічних есе дозволив виявити стратегії й тактики контролю дорослими харчової поведінки дітей у ситуації приймання їжі, зміст ситуацій травматизації, пов'язаних з прийманням їжі. Виявлено, що серед смислових блоків у всіх групах опитаних переважає *«харчове насильство»,* при цьому у спогадах опитаних насильство щодо частіше зафіксоване дитини у сім'ї, ніж у дитячих освітньо-виховних закладах (74% проти 12%, $p \leq 0{,}01$). Ініціаторами харчового насильства найчастіше є бабуся (40%), мати (31%); значущо менше – батько (16%), дідусь (7%), інші родичі (6%); у групах «незадоволених вагою» частота прояву харчового насильства у сім'ї, вища, ніж у групі «задоволених вагою» (88% проти 27%, $p \leq 0{,}01$ $\varphi^*$емп = 9.616).

Характерною рисою таких ситуацій є застосування *психологічного та фізичного тиску на дитину в ситуації приймання їжі* за допомогою різних засобів імперативного впливу з метою контролю її харчової поведінки. Ці ситуації супроводжуються негативними почуттями дитини щодо себе (сором, провина, тривога, власна малоцінність) та щодо дорослих (образа, ненависть), які ігнорують потреби, смакові уподобання і фізіологічні відчуття дитини, диктують вимоги щодо приймання їжі, часто принижують і ображають дитину.

На основі контент-аналізу наративів було виокремлено конкретні тактики контролю батьками харчової поведінки дітей, які презентовано у таблиці (див. табл. 1).

**Таблиця 1.** *Засоби батьківського контролю харчової поведінки дітей у ситуації приймання їжі*

| Смислові блоки засобів контролю харчової поведінки | Смислові категорії | Розподіл даних за групами респондентів (%) | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Гр. 1 | Гр. 2 | Гр. 3 | Гр. 4 |
| Засоби маніпуляції | спонукання | 39 | 62 | 45 | 68 |
| | негативні та позитивні навіювання | 21 | 82 | 78 | 43 |
| | переключення уваги на інші об'єкти під час приймання їжі | 29 | 94 | 51 | 72 |
| Прямі форми насильства в ситуації приймання їжі | тактики відторгнення | 8 | 34 | 65 | 17 |
| | деструктивна критика: тактика неприйняття | 7 | 37 | 43 | 12 |
| | обмеження, погрози, фізичні покарання | 8 | 64 | 53 | 26 |
| Покарання у формі позбавлення задоволення | позбавлення задоволення «неїстівного характеру» | 11 | 65 | 78 | 47 |
| Їжа як засіб впливу | позбавленням задоволення їстівного характеру | 8 | 64 | 35 | 18 |
| Їжа як засіб позитивного впливу | позитивного шантажу | 12 | 65 | 47 | 53 |
| | їжа як винагорода | 17 | 38 | 18 | 41 |
| | їжа як засіб втіхи | 11 | 83 | 57 | 22 |

Були виокремлені також інші категорії, частота яких є незначною (до 25%): *«їжа як спосіб прокрастинації», «їжа як засіб комунікації* та ін.

Дослідження виявило особливості формування проблемної харчової поведінки під впливом батьків або інших значущих дорослих, зокрема шляхом застосування *заохочувально-примусової та репресивно-забороняючої стратегій*, які реалізувалися через конкретні тактики і прийоми. Виявлено, що ситуація харчового насильства зумовлює формування патологічних процесів тілесності, які зміщують функціонування у бік порушень, серед яких:

– надмірна фіксація на власних кодах їжі як специфічній системі смислів, зміщеній від сприйняття їжі як джерела поживних речовин та енергії на інші психологічні смисли, що провокує перекручення патернів харчової поведінки;

– надмірна фіксація на харчовій активності, а також на критичних зауваженнях інших щодо ваги, розмірів та об’ємів тіла, що зумовлює викривлені патерни харчової поведінки та клінічні форми її розладів;

– дистанціювання від дискомфортних відчуттів у тілі, що зумовлює порушення контакту з власним тілом, втрату здатності до диференціації тілесних відчуттів,

зокрема голоду й ситості як основних регуляторів харчової поведінки;

– почуття власної меншовартості як специфічний досвід безпорадності та основи незадоволеності собою, відносинами з іншими, життям загалом.

## Висновки
## *Conclusions*

Методика спрямованого ретроспективного аналізу як варіант біографічного методу показала свою ефективність у дослідженні проблемної харчової поведінки, зокрема дала можливість уточнити роль батьківських тактик контролю поведінки дитини у формуванні проблемної харчової поведінки. Виявлено, що найчастіше батьками застосовуються маніпулятивні техніки для впливу на харчову поведінку дітей (заохочення, обіцянки винагороди, схвалення, визнання, застереження, переключення уваги), прямі засоби впливу – прийоми примушування (заборона, обмеження, відторгнення, деструктивна критика, залякування, позбавлення різноманітних форм задоволення). Підтверджено, що застосування батьками засобів маніпуляції та/або прямого примусу щодо дитини в ситуації приймання їжі зумовлює формування патологічних процесів тілесності, настанов і психологічних механізмів, які є передумовою харчових розладів.

## Література
## *References*

Карпенко, З.С. (2018). З досвіду застосування автобіографічного наративу в організаційній психології: аксіологічна оптика. *Психологія особистості*, *9*(1), 96–104.

Чепелева, Н.В. (2010). Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологи. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика*, *2*(6), 15–24.

Шебанова, В.І. (2016). *Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма – патологія».* Херсон: ПП Вишемирський В.С.

Шебанова, В.І., & Яблонська, Т.М. (2019). Нікнейм як засіб мовної самопрезентації в Інтернеті осіб з порушеннями харчової поведінки. *Psycholinguistics*, *25*(1). https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-409-430

Bruner, J.S. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life.* New York: Farrar, Strauss and Giroux.

Denborough, D. (2006). *Trauma: Narrative responses to traumatic experiences*. Adelaide: Dulwich Centre Publicationsa.

# *Секція 2*
# ОБРАЗ СВІТУ ЛЮДИНИ (ДИТИНИ) І ВЕРБАЛЬНА СВІДОМІСТЬ

***

# *Section 2*
# THE IMAGE OF THE HUMAN'S (CHILD'S) WORLD AND VERBAL CONSCIOUSNESS

doi: 10.5281/zenodo.3476242

# АСОЦІАТИВНІ ПОРТРЕТИ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ЛЕКСЕМ «ПАРТІЯ» і «ЦЕРКВА» В МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ УКРАЇНЦІВ

## *Associative Portraits of The Social and Political Lexis «Партія (Party)» and «Церква (Church)» in the Ukrainian World View*

**Olha Zahorodnia**

*PhD. in Linguistics, Senior Lecturer*
National Academy of Statistics, Accounting and Audit
olgagorna@ukr.net
Orcid ID: 0000-0002-0140-0992

**Abstract**

*The article deals with the associative structures of the Ukrainian words ПАРТІЯ (party) and ЦЕРКВА (church) in the Ukrainian world view. Associative structures were built on the basis of series of free associative experiments held in the periods of 2013 – 2016 and 2018 – 2019. The data was processed with the help of the first Ukrainian polylingual online tool "СТИМУЛУС" ("STIMULUS", created by O. Zahorodnia, URL: http://stimulus.tools/en). This tool helps to collect and analyze the associative data, take associative experiments online, study language world view of any sort. The constant and dynamic futures of the Ukrainian words ПАРТІЯ (party) and ЦЕРКВА (church) were elicited and analyzed.*

***Key words:*** *social and political lexis, associative experiment, associative structure, stimulus, computer programme, online tool.*

## Вступ
## *Introduction*

Дослідження з вербалізації образу світу людини є актуальними у сучасній лінгвістиці, оскільки мова відображає спосіб мислення її носіїв. Мовна картина світу нації, зокрема українців, перебуває у стані повсякденної трансформації під впливом зовнішніх та внутрішньомовних чинників. Оскільки українці перебувають у стані перманентних суспільно-політичних перетворень, суспільно-політичний фрагмент їхньої картини світу є динамічним і сповненим змін. Цікавим є, на нашу думку, аналіз сучасних уявлень українців про такі поняття, як ПАРТІЯ (у зв'язку зі змінами у владних структурах) і ЦЕРКВА (в контексті політичних перетворень в релігійному житті нації).

*Мета дослідження* – проаналізувати сучасні асоціативні поля лексем ПАРТІЯ і ЦЕРКВА, побудовані за матеріалами масових асоціативних експериментів періоду 2013 – 2019 р.р., виявити константи і зміни у психолінгвістичних значеннях цих слів.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Під психолінгвістичним значенням слова розуміють упорядковану єдність усіх семантичних компонентів, реально пов'язаних з певною звуковою оболонкою у свідомості носіїв мови (Стернин & Рудакова, 2011). Отже, лексикографічне значення втілене у словниковому тлумаченні, а психолінгвістичне значення – це інтерпретація експериментальних даних, яка дозволяє визначати смисли, пов'язані зі словом у мовній свідомості (Овчинникова, 2009: 261). З огляду на це, доцільним є дослідження психолінгвістичного значення суспільно-політичної лексики через дослідження їхніх асоціативних структур (асоціативних полів) засобом психолінгвістичного (асоціативного) експерименту.

Асоціативні поля лексем ПАРТІЯ і ЦЕРКВА були побудовані на матеріалі серій психолінгвістичних експериментів: 1) масового вільного асоціативного експерименту 2013 – 2016 р.р. (1000 респондентів, 12 регіонів України); 2) повторних асоціативних експериментів 2018 – 2019 р.р. Два періоди досліджень охоплюють роки потужних суспільно-політичних перетворень в Україні (Революцію Гідності 2013 – 2014 р.р., політичні вибори 2019 р.), що дає змогу прослідкувати вплив зовнішніх чинників на усвідомлення понять мовцями. Зібраний матеріал був опрацьований за допомогою комп'ютерної програми "Stimulus" (версія 2015 – 2016; розробники – к.філол.н. О.Ф. Загородня, к.т.н., доц. Ю.В. Загородній), а також оновленої, полілінгвальної веб-версії «СТИМУЛУС» 2018 (модератор – к.філол.н. О.Ф. Загородня; режим доступу: http://stimulus.tools/uk), яка на сьогодні виступає першим українським інструментом асоціативної лінгвістики для побудови, опрацювання й аналізу асоціативних полів, а також засобом проведення асоціативних експериментів онлайн.

В асоціативних полях були визначені ядерні і периферійні зони, яскравість асоціатів, проаналізовані загальні тенденції сприйняття і усвідомлення значень лексем українцями, зокрема студентською молоддю віком 18–22 роки, яка була потужною суспільною силою політичних перетворень у державі зазначених періодів.

## Результати
## *Results*

Аналіз асоціативного поля (далі – АП) (2013 – 2016) стимулу ПАРТІЯ показав, що його особливістю є велика насиченість онімами – назвами політичних партій. Це, на нашу думку, зумовлено не тільки семантикою стимулу, але і особливостями періоду дослідження: 2013 – 2016 роки на Україні – час високої політичної активності, революційних подій, політичних протистоянь і суперечок. Яскравим прикладом нестримного потягу українців до незалежності став ядерний асоціат стимулу – назва партії *Свобода 0,071* (на периферії АП також *«Свобода» 0,005; Партія Свобода 0,002* тощо, СІЯ (сумарний індекс яскравості – Й.А. Стернін) в АП 0,080). Політичні реалії часу опитування віддзеркалені в інших онімах. Так, частотними стали асоціати на позначення: 1) Партія Регіонів: *Регіонів 0,043; Регіони 0,021; регіонів 0,014; Партія Регіонів 0,011; партія регіони 0,002; СІЯ 0,093*; 2) Комуністична партія (*комуністична 0,009; комунізм 0,009; комуністи 0,005; комуніст 0,002; Комуністична 0,002; комуняки 0,002; КПРС 0,002*; СІЯ 0,031); 3) Блок Петра Порошенка (*Порошенка 0,005; Порошенко 0,005; Блок П. Порошенка 0,002; БПП 0,002;* СІЯ 0,016); 4) *УДАР 0,016*; 5) *УКРОП 0,014; 6) БЮТ 0,009; Батьківщина 0,005*; СІЯ 0,014; 7) Партія Зелених (*Зелених 0,007) 0,002; зелений 0,002; Партія Зелених 0,002*; СІЯ 0,013); 8) *Самопоміч 0,011; 9) Правий Сектор 0,009; 10) Заступ 0,002; 11) Партія 5.10 0,002*; 12) *Народний фронт 0,002*. Усвідомлення стимулу ПАРТІЯ відбувається в українській мовній свідомості за допомогою заміщення: назви партій заміщені персоналіями і партійною символікою. Так, бачимо в АП асоціати-персоналії: *Ляшко 0,014; Олега Ляшка 0,002; Порошенка 0,005; Кличка 0,002, Яника 0,002*. Ряд атрибутів-представників партій такий: *коса 0,002; тигр* [Ю.Тимошенко, Батьківщина] *0,002; зелене яблуко 0,002; вила 0,002; червоний 0,002; комуняку на гілляку*

*0,002*. Присутнє і заміщення назви політичним курсом або членами партії: *радикали 0,002; радикальна 0,002; ліберали 0,002; ультранаціоналісти 0,002; демократична 0,002*. Партія для української свідомості, це об'єднання людей (*об'єднання 0,016; група 0,014; організація 0,007; група людей 0,005; команда 0,005; люди однієї думки 0,002; спільнота 0,002; група зі схожими політичними поглядами 0,002;*тощо СІЯ 0,059). Поза увагою української мовної свідомості не залишилась політична функція партій: *вибори 0,011; політика 0,011; політична 0,011; влада 0,009; опозиція 0,005; депутати 0,005; уряд 0,005; пропаганда 0,002; агітація 0,002; ідеологія 0,002; кандидати 0,002; правління 0,002;* СІЯ 0,204. У периферійному сегменті АП присутній і ряд несхвальних асоціатів щодо діяльності політичних партій України: *ложь 0,007; брехня 0,007; зборище 0,005; зрадники 0,005; крадіжка 0,005; бездіяльність 0,005; вигадка 0,002; дебілізм 0,002; злодії 0,002; всі брехуни 0,002; приховані мотиви 0,002; всі однакові 0,002; шайка 0,002; пережиток комунізму 0,002; богохульство 0,002; фікція 0,002; ВРУ* (метафоричне) *0,002; компанія людей без моральних принципів 0,002; корупція 0,002;* тощо; СІЯ 0,143. Отже, яскравими маркерами сприймання цього стимулу є мотиви *брехні, шахрайства, зр*ади.

У 2018 – 2019 р.р. емоційний пік негативного сприйняття лексеми ПАРТІЯ спадає, хоча константою залишається онімно-орієнтоване сприйняття: ядерний асоціат *регіонів 0,12*; та інші назви і апеляції до персоналій на периферії*: свобода 0,04* (ймовірно, не тільки потяг до стану свободи, але й апеляція до назви партії «Свобода»), *[символ серця Юлії Тимошенко] 0,02* (піктографічна асоціація); *укроп 0,02; Кличко 0,02; Ляшко:) 0,02* (комбінований асоціат: слово + емотикон); *радикальна 0,02; удар 0,02*. Так званими асоціатами-психологічними архаїзмами збережена апеляція до комуністичної партії на периферії АП: *комунізм 0,02; СССР 0,02.* Так само щільно, як і в періоді 2013 – 2016, партія асоційована українцями з політикою: *вибори 0,04* (навколоядерна зона), проте периферія АП періоду 2018 – 2019 містить значно більше асоціатів (у порівнянні з 2013 – 2016) на позначення інших лексико-семантичних варіантів (далі – ЛСВ) слова ПАРТІЯ: *шкільна парта 0,02; парта 0,02* (фонетичні асоціати)*; ручки 0,02* (ймовірно, звернення до назв партій на ручках у якості реклами, але може бути і до партії ручок у поставках товарів, наприклад)*, гра в шахи 0,02* тощо. Таким чином, константами сприйняття слова ПАРТІЯ виявлене онімно-орієнтоване асоціювання та утримування у полі

архаїстичних асоціатів на позначення надто давніх подій. Динамічними змінами у психолінгвістичному значенні АП є зменшення емоційності сприйняття стимулу, деякий відхід від політичного спрямування значення у бік актуалізації інших, не політичних ЛСВ.

Сприйняття стимулу ЦЕРКВА у 2013 – 2016 р.р. має дуальний всеохопний характер, про що яскраво свідчать ядерні асоціати: *віра 0,140; релігія 0,073*. Для українців церква – це і внутрішній стан, і зовнішня організація суспільства, в цьому і є діалектична дуальність, що формує всеохопність. Значущим є сприймання церкви у цьому періоді через людину: як стан і діяльність, а першопричина церкви, Бог, в українській мовній свідомості займає лише третю позицію за яскравістю: *Бог 0,065* (навколоядерна зона); *Ісус 0,004; Христос 0,002.* Тенденція дуального сприйняття просотує усі сегменти АП. Так, внутрішній стан, що дає церква, відображений таким асоціативним рядом: *молитва 0,037; духовність 0,011; вера (рос.) 0,009; надія 0,006; душа 0,006; чистота душі 0,004; чистота 0,004; дух 0,004; спокій 0,004; святість 0,004; духовное развитие (рос.) 0,002; совесть (рос.) 0,002; світло 0,002; духовний стан людини 0,002; віра у перемогу 0,002; безгрішшя 0,002; спілкування з Богом 0,002; повага 0,002; сповідь 0,002;* тощо; СІЯ 0,127. Церва як організована релігія з її обрядовістю і атрибутикою віддзеркалена у такому ряді: *хрест 0,019; Пасха 0,013; собор 0,011; храм 0,009; золото 0,006; [малюнок хреста] 0,006; ікони 0,004; свято 0,004; святе місце 0,004; свічка 0,004; служіння 0,004; монастир 0,004; святиня 0,004; купол (рос.) 0,004; хрещення 0,002; патріархат 0,002; кадило 0,002; організація 0,002; ладан 0,002; святий храм 0,002; святий 0,002; дзвінниця 0,002; [малюнок свічі] 0,002; осередок 0,002;* тощо СІЯ 0,146. Серед релігійних течій українська мовна свідомість безперечно *виділяє християнство у його православному прояві і віддає перевагу українському патріархату*, хоча в АП зустрічаються поодинокі асоціати на позначення інших релігій і християнських течій: *православна 0,022*; *Православ'я 0,004* – СІЯ 0,026; *християнство 0,015 християнська 0,006* – СІЯ 0,023; *українська 0,006; УПЦ 0,002; Київський патріархат 0,002; українського митрополита 0,002 – СІЯ 0,012; протестанти 0,002; протестантська 0,002 – СІЯ 0,004; Святого Хреста 0,002; св. Юра 0,002; католики 0,002; католицька 0,002; греко-католики 0,002; греко-католицька 0,002; УГКЦ 0,002* – СІЯ 0,014; *Аллах 0,002; іслам 0,002; атеїзм 0,002* – СІЯ 0,004. В АП бачимо ряд асоціатів,

що позначають служителів церкви. При цьому назва служителів у реакціях українців відображає як нейтральне і поважне ставлення (*батюшка 0,009; священник 0,004; єпископ 0,002; монах 0,002; Папа Римський 0,002;* СІЯ 0,019), так і зверхньо-презирливе (*піп 0,004; попи 0,002; жирний поп 0,002;* СІЯ 0,008). Цілий ряд асоціатів АП засуджує невідповідність церкви святому ідеалу її призначення. Найбільше осуд стосується фінансової сторони церковного життя і пов'язаний із здиранням грошей і брехнею: *гроші 0,039; дармові гроші 0,002; здирання грошей 0,002; збір грошей 0,002; вымогательство (рос.) 0,002; $ 0,002; продажність 0,002* – СІЯ 0,057; *брехня 0,009; хоч тут не брешіть 0,002; пропаганда 0,002 – СІЯ 0,017; секта 0,006; секти 0,002* – СІЯ 0,010; *корупція 0,004; злочин 0,004; кідалово 0,004; дорогі машини 0,002; Майдан 0,002* – СІЯ засуджувальних асоціатів значний і складає 0,146.

У 2018 – 2019 р.р. у ядрі стимулу ЦЕРКВА відбуваються зміни від віри і релігії (ядро 2013 – 2016) до релігії і Пасхи, а також священства (ядро 2018 – 2019). Константою сприйняття лишається тісний зв'язок церкви з релігією, проте інші асоціати свідчать про зсув сприйняття слова від позначення внутрішнього стану людини *(віра, молитва, Бог, духовність – СІЯ 0,10)* до зовнішніх атрибутів церковного життя (*святиня, Пасха, святе місце, біблія, оберіг, свята* – СІЯ 0,50). Константним є відображення антицерковних і антирелігійних образів світу: *атеїзм 0,02; віра якої нема 0,02; божество 0,02; дурні 0,02; вигадка 0,02* тощо. Вплив зовнішніх чинників на психолінгвістичну структуру лексеми ЦЕРКВА простежуємо у появі в АП 2018 – 2019 асоціатів *томос 0,02; Москва 0,02* (віддзеркалення у свідомості і мові загострення церковних розколів в Україні зазначеного періоду). Цікавим і красномовним є, на нашу думку, факт появи в АП 2018 – 2019 р.р. таких асоціатів як *комунізм 0,02; родители (рос.) 0,02,* що може свідчити про розуміння новим поколінням (18–19 років на момент опитування 2018 – 2019 р.р.) церкви як чогось архаїчного, давнього, не стосовного їхнього світу, притаманного радше старшим поколінням.

Ретельний аналіз асоціативних пар "стимул-реакція" дозволяє виявити спільне й відмінне в АП аналізованих стимулів ПАРТІЯ і ЦЕРКВА. Наприклад, в АП обох стимулів наявна апеляція до комунізму, а самі слова попадають у психологічну антиномію в асоціативному зв'язку "ЦЕРКВА (стимул) – партія (реакція)".

## Висновки
## *Conclusions*

Аналіз асоціативних полів суспільно-політичних лексем ПАРТІЯ і ЦЕРКВА, отриманих у серіях асоціативних експериментів двох періодів опитування (2013 – 2016 р.р. і 2018 – 2019 р.р.) показав, що в АП відбуваються певні трансформації під впливом суспільно-політичних подій: з'являються нові елементи на позначення подій, у яких опиняється суспільство під час опитування. Водночас, усвідомлення понять носіями мови має дещо інертний характер, оскільки АП містять архаїчні елементи на позначення реалій, які мали місце 20 і більше років тому (*комунізм, СССР*). Константами сприйняття лексем є спрямування і загальні тенденції розуміння явищ, наприклад онімно-орієнтоване сприйняття стимулу ПАРТІЯ і дуальне (внутрішній світ і зовнішня організація суспільства) – у стимулу ЦЕРКВА. Динаміка АП відображена у конкретній реалізації загальних тенденцій сприйняття (у зміні назв, прізвищ тощо), семантичному зсуві від одного актуалізованого ЛСВ до іншого, зменшенні яскравості конотативного компоненту (менша частка емоційних асоціатів за період 2018 – 2019 р.р.). Слова ПАРТІЯ і ЦЕРКВА входять до психологічної антиномії, що може бути підтверджене асоціативною парою ЦЕРКВА (стимул) – партія (реакція) у якості антонімічного зв'язку. *Перспективами дослідження* вбачаємо розширення вибірки інформантів та періодів опитування.

## Література
## *References*

Загородня, О.Ф., & Загородній, Ю.В. (2015). Використання інформаційно-комп'ютерних технологій для обробки даних асоціативних експериментів. *Мова і культура, 5,* 502–511.

Овчинникова, И.Г. (2009). Диалог субкультур (концепты деньги и бизнес в сознании молодых россиян). *Я и другой в пространстве текста, 2,* 256–280.

Стернин, И.А., & Рудакова, А.В. (2011). *Психолингвистическое значение слова и его описание*. "Ламберт".

# *Секція 5*
# ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

***

# *Section 5*
# APPLIED ASPECTS OF PSYCHOLINGUISTICS

doi: 10.5281/zenodo.3476273

# ВЕРБАЛЬНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ «УПРАВЛІНЕЦЬ»

## *Verbal Representation of the Concept "Manager"*

**Natalia Kostruba**

*Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer*
Lesya Ukrainka Eastern European National University
chmil.nata@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-3852-4729

**Abstract**

*The article analyzes the verbal representation of concept "manager". The basic five stages of frame analysis of the text are described. Framing analysis of verbal representation of concept "manager"t was made by using the materials of unfinished sentences. As a result three frames (person, functions, sphere of activity) are identified. The most numerous thematic group is "functions". The least numerous thematic group is "sphere of activity". The scenario of studied texts about manager is constructed: person, approach, work. So, a manager is a person who, in doing his job, seeks an effective approach to each person or situation. Prospects for further study of this problem exist in in-depth psycholinguistic analysis of concept "manager".*

***Keywords:*** *concept, framing analysis, scenario, manager.*

## Вступ
## *Introduction*

Наукові дослідження особливостей діяльності керівників всіх рівнів є постійною проблемою вивчення у психології, соціології, праві, політології та державний безпеці. Останні роки у науковий обіг увійшло поняття управлінець, як синонім до слів керівник, менеджер, директор.

Великий тлумачний словник сучасної української мови (2005 р.) визначає «управлінець» це працівник управління. В свою чергу, управління трактується як дія і синонім керувати, а також як «адміністративна установа або відділ якоїсь установи, організації, що відає певною галуззю господарської, наукової, військової і т. ін. діяльності». Оксфордський словник визначає менеджера («maneger») як особу, відповідальну за контроль або управління організацією або групою персоналу. Л. Дедишина розглядає керівників і управлінців як

представників окремої професії, яка характеризується вміннями приймати управлінські рішення та «вести за собою», надихати і мотивувати (Дедишина, 2015). Синонімічне поняття керівник визначається науковцями як посадова особа, яка наділена адміністративною владою (Новаченко, 2013: 99).

Загалом, менеджер чи управлінець – це особа, яка відповідає за частину компанії, тобто вони «керують» компанією. Керівники можуть відповідати за відділ та людей, які працюють у ньому. У деяких випадках менеджер відповідає за весь бізнес. Наприклад, керівник ресторану відповідає за весь ресторан. Менеджер – це людина, яка здійснює насамперед управлінські функції. Вони повинні мати повноваження наймати, звільняти, дисциплінувати, проводити оцінку ефективності та контролювати відвідуваність. Вони також повинні мати повноваження затверджувати понаднормові роботи та дозволяти відпустки. Таким чином, бути менеджером вимагає постійного професійного, соціального та культурного навчання, а також готовності до постійних змін (Hortelan, Almeida, Fumincelli, Zilly, Nihei, Peres et al., 2019). Менеджери повинні вміти спілкуватися, впливати та переконувати, для ефективної взаємодії. Підвищення ефективності роботи менеджерів повинне бути спрямоване на встановлення особистих стосунків із підлеглими (Pereira, Tzempelikos, Trento, Trento, Borchardt & Viegas, 2018).

Діяльність менеджера передбачає «досягнення організаційних цілей шляхом ефективного керівництва в результаті планування, організації, координації та контролю над ресурсами організації» (Neagu & Udrescu, 2008: 46). У той же час талант лідера є надзвичайно важливим для ефективного управління закладом, оскільки в рамках своєї роботи вони взаємодіють з людьми, а не машинами. Для досягнення своїх цілей менеджери використовують людей і завдяки їм досягають цілей і заздалегідь визначених результатів (Iurea, 2016).

Нове поняття потребує психолінгвістичних досліджень щодо особливості його трактування та використання. Саме тому, метою нашого дослідження вбачаємо у психолінгвістичному аналізі вербальної репрезентації концепту «управлінець».

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Для реалізації мети дослідження було використано фреймовий аналіз письмового тексту. Матеріалом дослідження слугували незакінчені речення, а саме конструкція «управлінець – це». Вибірку дослідження склали 11 слухачів «Школи молодого управлінця», що функціонує при Волинському обласному центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій віком 21–29 років.

Фреймовий аналіз отриманих результатів здійснювався у декілька етапів, що були запропоновані дослідниками Л.В. Засєкіною та С.В. Засєкіним (Засєкіна & Засєкін, 2008: 83–84). Перший етап передбачав фіксацію усіх слів отриманого тексту, що вербально виражені іменниками. Другий етап – групування отриманих іменників у відповідні загально визначені категорії, які ґрунтуються на енциклопедичних знаннях. На третьому етапі здійснювався підрахунок кількості слів у всіх визначених категоріях та визначався коефіцієнт частотності. Слова з найвищим таким коефіцієнтом у кожній категорії відображають сценарій дискурсу.

## Результати
## *Results*

Реалізація описаних етапів фреймового аналізу тексту, дав змогу виділити три провідних категорії: людина (27,8%), функції (50,0%), сфера діяльності (22,2%).

Найбільш представленою категорією при визначенні концепту «управлінець» є фрейм функції. Це є значною характеристикою досліджуваного поняття, оскільки вибірку дослідження склали молоді люди, які хочуть бути управлінцями і активно зараз вивчають увесь спектр обов’язків та функцій у межах цієї професії. Ключові поняття цього фрейму відображають специфіку роботи управлінця. Найчастотнішими поняттями фрейму функції є підхід, повноваження та робота. Загалом досліджуванні описують функції управлінця через призму обов’язків та повноважень, які мають свої межі. Опитувані зазначали, що управлінець повинен знаходити підхід до людей, бути

організатором, вміти формувати цілі, знаходити вихід із різних випробувань та складних ситуацій, оцінювати переваги і недоліки своїх рішень, надавати значення цінним думкам та ідеям підлеглих тощо (табл. 1).

**Таблиця 1**. *Категорії та прототипи категорій*

| № | Категорії | Прототипи категорій |
|---|---|---|
| 1 | Люди | Особа 3, людина 3, людьми, колектив, аудиторія, команда |
| 2 | Функції | Підхід 2, повноваження 2, організатор, управління, представник, обов'язки, межі, випробування, цілі, вихід, ситуація, переваги, недоліки, посада, думки, значення |
| 3 | Сфера діяльності | Робота 2, мова, влада, закон, ресурси, сфера, служба |

Другою за кількістю слів у категорії є фрейм люди, ключовими поняттями якого є особа та людина. Також у межах цієї тематичної категорії досліджувані зазначають, що управлінець повинен уміти керувати людьми, колективом, аудиторію. Також управлінець, на думку опитаних, повинен вміти формувати команду для втілення ефективних рішень та реалізації проектів. Насправді часте вживання слів із цього фрейму характеризує професію управлінця, як діяльність людини для блага інших людей, громади, суспільства.

Найбільш різноплановим у досліджуваному тексті є фрейм сфера діяльності. Ключовими поняттями цього фрейму є мова, влада, закон, ресурси, сфера, служба. У межах цього фрейму досліджувані зазначають сфери у яких управлінець має бути компетентним: комунікації, закони, розподіл ресурсів. Також цей фрейм пов'язує управлінців із державною службою та владою.

Відбір найчастотніших слів у кожному виділеному фреймі дає змогу сконструювати сценарій досліджуваних текстів: особа, підхід, робота. Сценарій дискурсу чітко демонструє головну мету професійної діяльності управлінця на думку досліджуваних. Цей сценарій ілюструє специфіку обраної вибірки, а саме студентів які додатково учаться на управлінця.

## Висновки
## *Conclusions*

Для дослідження вербальної репрезентації концепту «управлінець» було використано метод фреймового аналізу тексту, а саме результатів отриманих шляхом застосування методу незакінчених речень. Фреймовий аналіз дав змогу

змоделювати бачення та уявлення вибірки щодо основних характеристик обраної ними професії.

Здійснений фреймовий аналіз дав змогу виділити три провідні категорії: людина, функції, сфера діяльності. Найбільшу кількість слів містить фрейм функції, найменшим за об'ємом є фрейм сфери діяльності.

Шляхом виокремлення найчастотніших слів у кожному фреймі було визначено сценарій досліджуваного тексту щодо професії управлінця: особа, підхід, робота. Тобто управлінець це людина, яка виконуючи свою роботу шукає ефективний підхід до кожної людини чи ситуації.

Здійснене дослідження не претендує на повне розкриття досліджуваної проблеми, але може воно може бути поштовхом до подальших психологічних та психолінгвістичних досліджень. Так, перспективи досліджуваної проблеми полягають у порівнянні відповідних уявлень щодо професії управлінця у представників різних галузей діяльності.

**Література**
***References***

Засєкіна, Л.В., & Засєкін, С.В. (2008). *Психолінгвістична діагностика.* Луцьк: РВВ Вежа ВНУ ім. Лесі Українки.

Дедишина, Л. (2015). Управлінець — це професія. *Фармацевт Практик, 3,* 4–5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/farmpr_2015_3_3

Новаченко, Т.В. (2013). Сучасна сутність керівника-лідера в контексті його авторитету. *Право та державне управління, 2*(11), 98–102.

Hortelan, M.S., Almeida, M.L., Fumincelli, L., Zilly, A., Nihei, O.K., Peres, A.M., et al. (2019). The role of public health managers in a border region: a scoping review. *Acta Paul Enferm,32*(2), 229–236. http://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201900031

Pereira, G., Tzempelikos, N., Trento, L.R., Trento, C.R., Borchardt, M., & Viegas, C.V. (2018). Top managers' role in key account management. *Journal of Business & Industrial Marketing, 34*(5), 977–993. DOI: 10.1108/JBIM-08-2018-0243

Neagu, C., & Udrescu, M. (2008). *Managementul Organizaţiei.* Bucureşti:Tritonic.

Iurea, C. (2016). The role of the manager in the succes of school organizations. *Edu World 7th International Conference, 23,* 188–193. DOI: 10.15405/epsbs.2017.05.02.25

doi: 10.5281/zenodo.3476354

# ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ СПРИЙНЯТТЯ АНГЛОАМЕРИКАНІЗМІВ НОСІЯМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

## *Psycholinguistic Aspects of Perception of Anloamericanisms by Native Speakers of the Ukrainian Language*

**Tetyana Leleka**

*Ph.D. in Philology, Associate Professor*
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
tleleka@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-6134-4435

**Abstract**

*The abstract deals with the problem of the Angloamericanisms perception by the Ukrainian speakers. The ways of loan adaptation have been shown. The Angloamericanisms have been characterized according to the psycholinguistic procedure of language associations on the basis of associative experiment with 100 reviewed informants. An experimental list consists of twenty words related to the most frequent thematic subsystems in the adopting language: business, economy, entertainments, sport and fashion. The types of psychological components identification are characterized. The comparable analysis of results has proved that the assimilation of the loans is high enough. However, the respondents demonstrated the large creativity in determination of semantics and in presentation of associative reactions on the loans, which testify to aspiration to show their linguistic abilities.*

***Key words**: angloamericanism, associative experiment, assimilation, loan, psycholinguistics.*

## Introduction

The changing world reality motivates changing perceptions, which leads to the changing mission of language and communication scholars. This area of study is no longer the study of language diffusion or distribution, but the study of language of mobility (Li Chaoyuan, 2016).

The relevance of the study is the problems of borrowing foreign vocabulary, its further adaptation due to a number of linguistic reasons. Interlingual reasons are associated with the massive nature of the use of foreign-language innovations and

their active participation in many language processes observed by the Ukrainian language.

The interest of linguists in the study of this area is based on the insufficient knowledge of some aspects of the linguistic phenomenon of borrowing and the accompanying processes of adaptation of foreign words.

Even so, the important point remains that speakers use some vocabulary only in some situations and not in others. Perhaps a context-dependent adjustment of relative language activation could be arranged via the task/decision system (Dijkstra, Wahl, Buytenhuijs, Vanhalem, Al-jibouri, de Korte & Rekké, 2018: 3).

## Methods and Techniques of the Research

Associative experiment is used in various fields of knowledge: linguistics, psychology, sociology, and others. The use of this method varies depending on the purpose and objectives of a particular science.

Free associative experiment is a rather simple and at the same time an effective means of research in psycholinguistics. He provides the material for building associative fields of certain concepts, reconstruction of fragments of language and conceptual pictures of the world (Hsin-Yi Liang & Kelsen, 2018: 760). Studies on the brink of scientific disciplines are held for a relatively short time, they have intensified in world science in the second half of the past, and especially in the current century. In recent years, intelligence in psycho- and sociolinguistics has revived in Ukraine (Lydiah Kananu Kiramba, 2018: 300).

Our study preferred the written form of an experiment that has certain time constraints and contributes to the discovery of spontaneous associations, while in writing there are factors that complicate spontaneous responsiveness.

The individual form enables to record the response time and deprives other people of the respondent's response. One of the most complex and under-researched problems of carrying out an associative experiment is the creation of a stimulus list.

The relevance of the chosen topic is also justified by the insufficient study of the latest modern borrowings from the point of view of their perception by native speakers of the recipient language.

In connection with the above provisions, the purpose of the study was determined – the study of the perception of the latest Angloamericanisms by native speakers of the Ukrainian language.

This goal led to the formulation of the following tasks:

1) to identify the features of the perception of borrowed;

2) to highlight the main associations;

3) to characterize the types of psychological components identification.

The object of research is lexical borrowing.

The subject of this work is the nature and mechanisms of mastering foreign vocabulary by the system of the recipient language and its native speakers.

Two group of Ukrainian recipients took part in the experiment aged 17–19 years.

The choice of the age group is not accidental. The representatives are people who use the Angloamericanisms more often. They have a well-formed vocabulary and an active social position. In addition, the representatives of each group perceived the borrowed vocabulary under conditions of limiting the knowledge base, who were not working in special fields and unfamiliar with the realities of foreign life.

The total number of informants was 100 native speakers of the Ukrainian language.

The subjects were asked to complete the following tasks:

1. to write down the subjective definition of each word;

2. to give the associations for each loan.

Due to the large volume of material, the list of words proposed to different group included 20 units borrowed in the Ukrainian language that relate to different areas of society: economy, computer technology, culture, sports, and everyday life. Words were presented in isolation, out of any context: *кашерінг, флаєр, релакс, дисконт, драйв, лузер, екшн, кул, роумінг, провайдер, принт, топлес, дайвінг, рекрутинг, кліринг, трафік, банер, скріншот, сейл, стартап*.

## Results

In the first task, informants were asked to indicate the meaning of the borrowed words. An analysis of the obtained explications made it possible to identify that most of the informants have given appropriate definitions.

The analysis of the results of the first task made it possible to evaluate the words under study by the novelty parameter.

**Table 1.** *The degree of the novelty of the loans*

| Loan | The degree of novelty % | Loan | The degree of novelty % | Loan | The degree of novelty % |
|---|---|---|---|---|---|
| **кашерінг** | 15 | роумінг | 0 | банер | 5 |
| **флаєр** | 0 | провайдер | 0 | скрнішот | 0 |
| **релакс** | 0 | принт | 3 | сейл | 2 |
| **дисконт** | 0 | топлес | 5 | стартап | 3 |
| **драйв** | 0 | дайвінг | 0 | | |
| **Лузер** | 0 | рекрутингр | 10 | | |
| **Екшн** | 0 | клінінг | 3 | | |
| **Кул** | 0 | трафік | 5 | | |

The results of the analysis of the semantic description showed that the perception of borrowed words is due to the age characteristics of the carriers and the nature of the lexical units themselves. Below are the main strategies for identifying the meanings of foreign vocabulary, typical for recipients of the studied groups according to the identification of the meaning of lexical borrowings:

a) associative strategy*: флаєр – знижка*;

b) strategy based on the similarity of the sound-graphic design of foreign words: *драйв – кайф;*

c) the strategy of resorting to a foreign language prototype, which is used in cases where the presented foreign language word is not familiar to them or in cases where it is necessary to clarify its meaning: *трафік – дорожній рух, екшн – дія.*

The importance of the second task is to identify the ability of informants to independently choose associations for borrowed words.

The result of the experiment was 2600 reactions.

So there is the analysis of the most widespread associations connected with the Angloamericanisms (see Table 2).

In the analysis of associations of respondents for Angloamericanisms, it was discovered that not always the reaction to a word that correlates with its vocabulary may mean its correct interpretation, as confirmed by 60% of students.

**Table 2.** *The loan associations*

| Loan | The most widespread associations connected with the meaning | The most widespread associations not connected with the meaning |
|---|---|---|
| **Кашерінг** | Автомобіль, дорога | Спорт, кашель, одяг, кашемір, гроші, готівка |
| **Флаєр** | Листок, реклама, оголошення, бумага, буклет, роздавати | |
| **Релакс** | Пляж, диван, спа, відпочинок, медитація, сон, спиртне, масаж, задоволення | |
| **Дисконт** | Знижка, рахунок, картка, гроші, акція | Заборона, заперечення, дискусія |
| **Драйв** | Енергія, адреналін, відчуття, перегони, запалювати, дискотека, насолода, весело, швидкість, кайф | |
| **Лузер** | Невдаха, лох, лопух, нікчема, ботан | |
| **Екшн** | Фільм, кіно, жанр, емоції, ніймовірно, Сільвестр Сталоне | Автомат, акція |
| **Кул** | Круто, крутий | |
| **Роумінг** | Розповсюдження, МТС, Vodafone, доступ, соцмережа, з’єднання | Реклама, ринг тон |
| **Провайдер** | Забезпечення, дати доступ, Інтернет, кабель, роздавати, Шторм, Воля | Новинка |
| **Принт** | 1.Малюнок, друк, футболка, одяг, квітка, візерунок, модно.<br>2. Принтер, друкувати | |
| **Топлес** | Без одягу, голий, фотосесія, оголене тіло, море, пляж | Каблук, не в топі, без верхнього одягу |
| **Дайвінг** | Плавання, спорт, вода, занурення, море, океан | |
| **Рекрутинг** | Робітник, підбір кадрів, бізнес | Бандит, рекрут |
| **Клінінг** | Чисто, кімната, прибирання, прибирати, Mr Proper, прибиральниця | Клініка |
| **Трафік** | 1.Мегабайти, Інтернет, обмеження.<br>2. Затор, дорога, машина, аварія | |
| **Банер** | Реклама, інформація, вивіска, стенд | Баня |
| **Скріншот** | Збережене фото, галерея, телефон, фото екрана | |
| **Сейл** | Акція, розпродаж, одяг, продавати, магазин | |
| **Стартап** | 1.Бізнес, молодь, початок, старт.<br>2. Смішно, виступ. | |

Identification of the psychological components of familiar foreign words:

a) attribution to the situation: *трафік – обмеження доступу в Інтернеті, кул – крутий*;

b) identification through definition: *екшн – жанр фільму*;

c) categorization: *банер – реклама, роумінг – мобільний зв'язок*;

d) illustrative example: *провайдер – Шторм, Воля; екшн – Сільвестр Сталоне, клінінг – Mr Proper;*

e) synonym selection: *лузер – невдаха*;

f) emotional-evaluative strategy, which is characterized by the presence of a subjective-emotional component: *принт (на одязі) – модно*;

g) consonanted images: *рекрутинг – рекрут, банер – баня*.

## Conclusions

Language reflects a certain way of perceiving and structure of the world, and an individual, perceiving a foreign language word, can rely on a subjective attitude to an object or phenomenon designated by it (Stig HJjarvard, 2003: 80).

The native speakers of Ukrainian have given many associations for every borrowing. In view of this fact, we can say that Angloamericanisms are used in the Ukrainian language.

Some English words had several meanings that came into the Ukrainian language. 18 percent of the respondents identified these meanings and submitted the relevant associations to them.

23% of students who did not know the meaning of English borrowing were found in the survey. Therefore, the degree of novelty of Angloamericanisms is low. 90 percent of respondents submitted associations for borrowings that were related to their meanings. Some respondents even found several meanings of borrowing. The analysis of the results of the psycholinguistic experiment shows that English borrowings have a high adaptation in the Ukrainian language. According to the number of associations for the Angloamericanisms it can be admitted that the speakers of the Ukrainian language use them in their speech which is connected with the internationalization of English in the world.

## *References*

Hsin-Yi, L., & Kelsen, B. (2018). Influence of Personality and Motivation on Oral Presentation Performance. *Journal of Psycholinguist Research, 47*, 755–776. doi: 10.1007/s10936-017-9551-6.

Dijkstra, T., Wahl, A., Buytenhuijs, F., Vanhalem, N., Al-jibouri, Z., M. de Korte, & Rekké, S. (2018). Modelling Bilingual Lexical Processing: A Research Agenda And Desiderabilia. *Bilingualism: Language And Cognition* (pp. 1–11). Cambridge University: Press. doi: 10.1017/S1366728918000986.

Li, Chaoyuan (2016) Review on Language Studies & Globalization. *Intercultural Communication Studies*, *XXV*(3), 14–31. Available at: https://web.uri.edu/iaics/files/LI-Chaoyuan.pdf

Lydiah, Kananu Kiramba (2018) Language ideologies and epistemic exclusion. *Journal Language and Education*, *32*(4), 291–312. https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438469

Stig HJjarvard (2003). The Globalization of Language. How the Media Contribute to the Spread of English and the Emergence of Medialects. *Globalization and Identity*. *Plenary Session* III, 75–97. https://doi.org/10.1515/nor-2017-0272

doi: 10.5281/zenodo.3476375

# ВПЛИВ РОДИННОГО СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

## *The Influence of Family Communication on of Child's Personality Development*

**Svitlana Myhalska**

*Ph.D. in Psychology, Assistant Professor*
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
svitlana2308@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7435-8791

**Abstract**

*The abstract reveal the problem on the impact of intercourse between parents and children on the formation of personality-based qualities of a child is presented in the article. It is noted that intercourse with adults serves as a source and driving force of a child's mental development, it defines an internal plan of child's actions, sphere of his / her emotional experience, cognitive activity, arbitrariness and freedom, self-esteem and self-consciousness, intercourse with children of the same age. It is stated that the style of intercourse between parents and children influences the formation of preschooler's psychological characteristics.*

***Key words:*** *child, parents, personality, intercourse.*

## Вступ
## *Introduction*

Спілкування з дорослими є головним фактором психічного розвитку від народження дитини упродовж перших семи років її життя. Через слово дитина засвоює перші правила поведінки, розуміє вимоги, заборони. Дорослі дають словесну оцінку її поведінки. Ці оцінки формують першочергове ставлення до навколишнього світу та до себе. Потреба у спілкуванні змінюється за змістом залежно від характеру спільної діяльності дитини з дорослим.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Процес становлення особистості та індивідуальності дошкільника обґрунтували у своїх працях Г.М. Андрєєва, А.М. Богуш, Н.М. Дятленко, Г.І. Капселя, О.Л. Кононко, С.В. Корницька, К.Л. Крутій, В.У. Кузьменко,

Т.О. Піроженко, Ю.О. Приходько, Т.О. Рєпіна, А.Г. Рузська та ін. Вони довели, що міжособистісна комунікація в сім'ї необхідна не лише для обміну інформацією, виконання ролей у спільній діяльності, але й для встановлення міжособистісних стосунків, пізнання навколишнього світу та самопізнання, формування світогляду.

В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк вважають, що завдання, які виконує родина, реалізуються в процесі спілкування, тобто безпосередньої, постійної взаємодії між окремими її членами. Родинному спілкуванню притаманні інтимність, камерність, скорочення «довірчого інтервалу» між учасниками, близькість партнерів завдяки спільним умовам життя, родинним пріоритетам, духовній або фізичній привабливості одне для одного тощо. Родинне спілкування охоплює всі сторони життя дитини поза її рольовим значенням. Тут неможливо відділити навчання, виховання, розвиток. Це комплексний процес, у якому однаковою мірою активними учасниками є і діти, і дорослі (Семиченко, 1998: 15–30).

Деякі вчені (С.В.Ковальов, В.Ф.Рибаченко) за ознакою комунікативних установок членів родини розрізняють:

– корпоративні (прагматичні) типи сімей (спілкування здійснюється на договірних, корпоративних засадах. У такій сім'ї кожний виконує покладені на нього обов'язки лише за умови, якщо інші виконують свої. Як правило, здійснюється жорсткий контроль за поведінкою кожного члена сім'ї, налагоджено систему позитивних і негативних санкцій для заохочення виконання рольових обов'язків. Сімейна група може мати подібні ціннісні орієнтації й бути психологічно сумісною та емоційно пов'язаною, але в її членів відсутня готовність поступитися власними інтересами заради спільного блага);

– альтруїстичні типи сімей (спілкування ґрунтується на свідомому визнанні кожним членом родини відповідальності за добробут інших. Поведінка членів сім'ї часто йде врозріз з власними потребами і запитами – за принципом «жити для інших». Кожний у такій сім'ї є цінністю сам по собі, а не тому, що дає якусь користь, тобто створює для сім'ї матеріальний добробут і забезпечує їй високий соціальний статус тощо. Навіть члени сім'ї, які порушують прийняті в ній норми поведінки, не стають ізгоями, навпаки, їм усіляко допомагають знайти правильний шлях).

Д. Елдер розширює вказаний список і розглядає вже сім стилів спілкування та взаємодії батьків з дітьми:

1) автократичний стиль, який виключає участь дитини як в обговоренні, так і в прийнятті рішення;

2) авторитарний, хоча і залишає за батьками абсолютну владу та необмежене право прийняття рішень, допускає для дитини можливість висловити свою думку та точку зору, але без права голосу;

3) демократичний стиль керівництва передбачає рівноправну участь батьків і дитини в обговоренні та прийнятті рішення з врахуванням досвіду та міри компетентності кожної зі сторін;

4) егалітарний стиль абсолютизує рівність позицій батьків і дитини, не диференціюючи їх ролі у взаємодії та відповідно не враховуючи вікові та індивідуальні відмінності між ними;

5) дозволяючий стиль характеризується посиленням ролі та впливу дитини, зростанням її активності в управлінні сімейною взаємодією при зростанні готовності батьків некритично погоджуватись з будь-яким рішенням, що пропонує дитина;

6) потурання, як стиль спілкування передбачає право одноосібного розв’язання передається батьками дитині, а дитина вже сама вибирає, чи інформувати їй батьків про свої дії;

7) ігнорування представляє собою повну незалежність і дистанційність партнерів, коли батьки не цікавляться справами дитини та не беруть у них ніякої участі, а дитина не вважає за потрібне інформувати їх про свої плани та вчинки (Головнева, 2003).

Шанобливе ставлення до дитини і розуміння необхідності її нормальної і своєчасної соціалізації – найбільш ефективний стиль виховання, що опирається на потреби дитини в позитивних емоціях (Мухіна, 2000: 165–168). Завдяки родині пристосування людини до нових соціальних умов або повна соціалізація (особливо в житті дитини) відбувається у відносно стабільному соціальному середовищі зі сталими моральними нормами і визначеними взаємними вимогами.

Це позитивні характеристики родинного спілкування. Проте є й негативні особливості, які ускладнюють стосунки, особливо між батьками і дітьми. Так, у сім’ї людина послаблює самоконтроль, не приховує роздратування, поганого

настрою, вона більш відверта зі своїми близькими і схильна до сповіді. Діапазон емоційних виявів у родині значно ширший, ніж в інших сферах спілкування. Конфлікти виникають, коли один член сім'ї хоче розпитати, вислухати, розповісти, а той, до кого він звертається, прагне відпочити, помовчати, усамітнитися. Тобто взаємодія у родинному спілкуванні може бути обмеженою, оскільки члени сім'ї вже задовольнили свої комунікативні потреби (на роботі, в дитячому садку) і прагнуть спокою.

Дослідження впливу різних стилів керівництва та спілкування на розвиток особистості дитини та формування стосунків батьків і дітей, проведені Р. Бернсом, показали, що найбільш сприятливий вплив на виховний процес здійснює авторитетний та демократичний стиль взаємодії, водночас решта стилів може призводити до порушень особистісного розвитку та дисгармонії міжособистісних стосунків батьків і дітей.

Авторитарний стиль керівництва, оснований на вимозі беззаперечного підкорення, призводить до формування негативізму, протестних реакцій або навпаки до надмірної залежності, безініціативності, низької вольової регуляції та недостатньої самоефективності. Ставлення батьків і дітей виявляються агресивними, недовірливими, ворожими.

Ліберально-потуральний стиль взаємодії не забезпечує достатньої орієнтації дитини в соціальних очікуваннях, нормах, вимогах, внаслідок чого виступає фактором ризику в генезисі девіантних форм поведінки, соціальної дезадаптації. Атмосфера вседозволеності породжує підвищену тривожність, страх, сумнів у власній цінності, невпевненість у собі.

Особливо несприятливо на розвиток дитини впливає хаотичний, або непослідовний, стиль керівництва та спілкування, що примножує негативні наслідки як авторитарного, так і потурального стилю.

Демократичний стиль спілкування передбачає рівноправний діалог, в якому і батьки, і дитина проходять певний шлях особистісного росту (Карабанова, 2001: 49–62).

У працях Г.М. Андрєєвої, Е.Г. Ейдеміллєра, Т. Гордона виділені умови ефективного родинного спілкування, що включає як загальні принципи організації успішного спілкування, так і специфічні норми та правила, що застосовуються до сім'ї: відкритість спілкування, висока активність спілкування; необхідна міра саморозкриття в процесі спілкування, конгруентність

спілкування, погодження уявлень про родинний устрій, точність невербальної комунікації, сензитивність до висловлювань партнера, безоцінне та емпатійне прийняття партнера як умова позитивного розвитку емоційних взаємин у сім'ї, вияв любові, взаємної емпатії та підтримки, поваги, формування сімейної мови – певних погоджених сімейних символів, традицій, норм.

С.В. Корницька розробила модель оптимального спілкування дошкільника з дорослим, основними положеннями якої виступають:

– найважливіше значення у виникненні й розвитку в дітей спілкування мають впливи дорослого, випереджальна ініціатива якого підносить діяльність дитини на вищий рівень;

– нормальний розвиток спілкування дошкільника прискорює хід його загального розвитку;

– оптимізація дорослим спілкування дошкільника забезпечує усунення причин інших труднощів психічного розвитку;

– загальною умовою оптимізації спілкування з дошкільником є створення дорослим атмосфери доброзичливості, відвертості, емоційної піднесеності, радості;

– дорослий повинен контролювати хід розвитку спілкування дошкільника, встановлюючи випередження чи відставання розвитку його комунікативних потреб і підбираючи адекватну програму спілкування з дитиною (Дуткевич, 2006).

## Результати
## *Results*

Дорослий в спілкуванні з дітьми різного віку повинен враховувати особливості їх комунікативної потреби та організовувати свої контакти так, щоб, по-перше, задовольняти цю потребу і таким чином сприяти психічному розвитку дитини, і по-друге, забезпечувати рух дитини до подальших, вищих форм спілкування, даючи дитині їх зразки. Таким чином, порушення родинного спілкування – одна із найбільш актуальних проблем сімейного функціонування.

Умовами ефективного родинного спілкування є: відкритість спілкування, висока активність спілкування; необхідна міра саморозкриття в процесі спілкування, конгруентність спілкування, погодження уявлень про родинний

устрій, точність невербальної комунікації, сензитивність до висловлювань партнера, безоцінне та емпатійне прийняття партнера як умова позитивного розвитку емоційних взаємин у сім'ї, вияв любові, взаємної емпатії та підтримки, поваги, формування сімейної мови.

## Висновки
## *Conclusions*

Отже, спілкування з дорослими є головним фактором психічного розвитку з народження дитини упродовж перших семи років її життя, тому порушення родинного спілкування з дітьми – одна із найбільш актуальних проблем сучасних сімей, а для успішного розвитку у дітей комунікативних умінь та формування культури мовленнєвого спілкування необхідно враховувати особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку, потреби, які його мотивують, специфіку родинного спілкування. Поза спілкуванням неможливий розвиток у дитини специфічно людських психічних функцій, її особистісне становлення.

## Література
## *References*

Головнева, И.В. (2003). *Психология семейных отношений*. Харьков: НУА.

Дуткевич, Т.В. (2006). *Дошкільна психологія*. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А.

Мухина, В.С. (2000). *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. Москва: Издательский центр «Академия».

Карабанова, О.А. (2001). *Психология семейных отношений*. Самара: СИОКПП.

Семиченко, В.А. (1998). *Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування*. Київ: Веселка.

doi: 10.5281/zenodo.3492113

# NON-WORDS REPETITION IN RUSSIAN-SPEAKING CHILDREN WITH LANGUAGE IMPAIRMENT: REACTION TIMES PATTERNS

## *Повторение псевдослов у русскоязычных детей с отклонениями в развитии речи: время реакции*

**Nadja Ruhl**

*Ph.D. in Language and Literary studies, Researcher*
Laboratory of Clinical Linguistics, Kazan Federal University (Russia)
Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società,
University of Udine (Italy)
NRuhl@kfpu.ru
https://orcid.org/0000-0001-9869-2751

**Abstract**

*The abstract aims to provide additional information on the performance of two groups of children on non-words repetition task previously described in Ruhl et al., (2018) study. The task is a parallel (Russian) version of the original (Italian) subscale from the battery of tests aiming to assess language development in children from 4 to 11.11 y.o. (Marini et al., 2015). The abstract adds to the description of participants' performance and analyses some of the most common patters demonstrated both by children from experimental and control group. Several examples discussed in terms of reaction times. Some of potential reasons underlying such performance are also explored.*

***Key words***: *language assessment, Russian, children, non-word repetition task, language impairment.*

## Introduction

Speech and language skills play crucial role in an overall development of a person. Their assessment and proper intervention planning are especially important during childhood when the basis of communication skills is built. Modern societies require a solid refreshment of the tools available for speech and language development assessment in children. There is no "golden standard" for speech and language assessment procedures in Russian language, as there is no agreement among specialists in child language research and speech therapists on the common

assessment practices and tools for diagnostic purposes (Eliseeva, 2017; Astaeva & Berebin, 2012; Polinsky, 2006).

The focus of the present abstract is on the Non-words repetition (NWR) task. The abstract adds to the presentation of the results of a pilot study exploring the validity of the Russian version of the task partially described in (Ruhl (Eliseeva), Gorobets & Rezvina, 2018). Non-word repetition is one of the tasks included to the Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni (BVL_4-12; Marini, Marotta, Bulgheroni, Fabbro, 2015) originally developed in Italian. The purposes of the Battery are to identify the signs of atypical language development, to describe the nature of a disorder if spotted, and to give an insight with regards to the abilities that underlie language development, such as working memory (WM) and phonological awareness. It is a norm-referenced standardized battery with proven validity characteristics. The BVL_4-12 consists of tasks assessing oral production, comprehension and repetition across a number of linguistic skills. As the new (Russian) version of the Battery was intended to be used outside of its initial context, many tasks undergo not only a literal translation but also a rigorous adaptation process that took linguistic difference and cultural context into consideration (Eliseeva, 2018; ITC guidelines; Borsa, Damásio & Bandeira, 2012; Acquadro, Conway, Hareendran, Aaronson & European Regulatory Issues and Quality of Life Assessment (ERIQA) Group. (2008). The application of both Italian and Russian versions of the instrument with the Italian/Russian monolingual participants and their bilingual (Italian-Russian) peers are described elsewhere (Ruhl, Polkina, Ozbič, Marini, under review; Eliseeva, Guts & Marini, 2017).

## Methods and Techniques of the Research

Ruhl et al.'s study (2018) aimed at exploration of the role played by phonological short-term and WM in LI and children with typical language development (TLD). It was predicted that NWR would correlate with Digit Span forward and that children with difficulties on this task would have more difficulties with 3-4 syllables long non-words than with 1_2 syllables items. The study aimed to determine whether a difficulty in inhibiting lexical items would correspond to higher production of "Errors with Real Words" in children with LI. The study only discusses the results of accuracy analysis. The performance is described in terms of overall

amount of correct repetitions, real words instead of the non-words, errors caused by articulatory problems, absence of any response, and correct repetitions for shorter (1 or 2 syllables long non-words) versus longer non-words (consist of 3 or 4 syllables). The authors demonstrated that 5 out of 6 measures revealed the differences in the performance of 2 groups. Children with LI produced more real words instead of non-words, which might reflect the process of automatic triggering and the failure to inhibit real word form activated in mental lexicon.

## Results

Table 1 reflects the reaction times obtained during the NWR task performed by 2 groups of children from Ruhl et al.'s study (2018):

**Table 1.** *Reaction times on the NWR task*

| RTs at the NWR | TLDs | PLIs |
|---|---|---|
| Total RTs | .34 (.12) | -1.01 (3.43) |
| RTs 1_2Syllables | .35 (.10) | .06 (.85) |
| RTs 3_4Syllables | .32 (.15) | -2.08 (6/69) |

RTs of children with TLD are consistent across the task. It usually took those around 340 milliseconds in order to process the stimuli and produce the response. Unlike TLDs, children with LI often could not maintain the sequence of the phonemes in WM and tried to say it back faster. In case of 3-4 syllables long non-words, they failed to let the tester to finish a sequence and resulted in immediate recall. That is why here we observe negative RTs. It seems children were afraid to lose the track and it led them to start repeating each sound right after hearing it. Often, due to the length of the stimuli, they failed to remember the end of the non-word and, thus, failed to finish the repetition anyway.

RTs are reflections of cognitive load level. Longer RTs reflect higher cognitive load level. Below we discuss some of the performance patterns demonstrated by LI children during the experiment:

- Immediate recall. RT less than 340 ms, for example,

| Stimulus duration | RT | Response duration |
|---|---|---|
| 0.982 | 0.103 | 0.709 |

- Short RT and long response duration – immediate recall and repetition of the syllables of the target non-word, for example

| Stimulus duration | RT | Response duration |
|---|---|---|
| 0.847 | 0.042 | 1.576 |

- On the other hand, when response deration is significantly shorter, it might be a sign of the omission of 1 or more syllables - [lo´kəjə]->[lo´kə] or faster speech rate, for example

| Stimulus duration | RT | Response duration |
|---|---|---|
| 0.582 | 0.241 | 0.312 |

- RTs longer than 500 ms might reflect the process of a real word activation and inhibition of inappropriate response, for example, target nonword – [ləz’ ɛ̲´l]-> activation of a real word with similar phonetic structure – [kəz’ ɛ̲´l] – a goat (козёл), its inhibition and, finally, a correct response [ləz’ ɛ̲´l]. See example below:

| Stimulus duration | RT | Response duration |
|---|---|---|
| **0.706** | 0.551 | 0.703 |

- Non-word processing might end up with failure to inhibit inappropriate real word activation, for example, [əna´puʃkə] -> [n̄ba´buʃkə].

| Stimulus duration | RT | Response duration |
|---|---|---|
| 0.751 | 0.748 | 1.242 |

Here long response duration might be explained by several reasons. First, a target non-word contains 8 sounds and it requires working memory to buffer unfamiliar sound sequence and then recall it. In the given above example, a child started to recall a sequence with a sound [n], omitting first unstressed vowel, and failed to end it up. Secondly, during the next stage of non-word processing, a child filled out target phonological structure (3 syllables, the first one is stressed) with a similar real word – [b^´buʃkə] – a grandmother (бабушка). Such chain of operations took a child much longer RT and response time.

- Following example illustrates normal RT and long response duration due to inhibition failure – [vo´krə]->[vo´]->[mo´krə] – wet (мокро).

| Stimulus duration | RT | Response duration |
|---|---|---|
| 0.65 | 0.428 | 1.145 |

- Long RTs and cropped response duration (as compared to tester's stimulus pronunciation) might be a reflection of working memory deficit as well, for example, [zəuv^´z'it'] -> [zəuv^´]. A target non-word contains 8 sounds, long RT reflects long processing time. A child ends up by recalling 5 sounds including a stressed vowel and omits unstressed syllable.

| Stimulus duration | RT | Response duration |
|---|---|---|
| 0.967 | 0.611 | 0.727 |

Following examples illustrates similar pattern – [n'ikuz'^´və] -> [kuz'^] and [kakarb^´nkə]->[kab^´] 4 sounds recalled out of 8 and 10 respectively. Unstressed syllables are omitted which is reflected in cropped response duration.

- Normal RTs and long response duration also reflect cognitive overload. In such cases, children start to repeat overtly parts of long non-words, for example, [**st**ərʃo´nəč'kə]-> [**st**ə**n̄**] pause [**st**ərʃo´nəč'kə].

| Stimulus duration | RT | Response duration |
|---|---|---|
| **1.25** | 0.39 | 3.124 |

These selected examples illustrate some of the behavioural patterns demonstrated by LI children during the experiment. Short RTs and long response durations along with failure to repeat given stimuli correctly reflect overall working memory overload and might be a sign of its deficit.

## Conclusions

All in all, the study be Ruhl and colleagues (2018) confirmed that NWR might be a reliable tool for short-term memory assessment in the Russian language as well, and provided evidence for a link between a difficulty in inhibiting lexical items triggered by the NWR stimuli and a higher rate of production of "errors with real

words" in children with LI (see also Schwartz, Scheffler & Lopez, 2013, for the effect of lexical knowledge, and Schwartz, 2017, p.15 for a discussion of similar results). This abstract provides addition characteristics of children's performance on the NWR task in terms of RTs.

The adaptation of NWR task was created for research purposes only. The Russian version of the Battery cannot be currently obtained for commercial use. Further investigation of the reliability of the scales should be conducted on the basis of a bigger sample size (for a discussion see Starkweather, 2012; Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

## References

Acquadro, C., Conway, K., Hareendran, A., Aaronson, N., & European Regulatory Issues and Quality of Life Assessment (ERIQA) Group. (2008). Literature review of methods to translate healthrelated quality of life questionnaires for use in multinational clinical trials. *Value in Health*, *11*(3), 509–521. https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2007.00292.x

Astaeva, A.V., & Berebin, M.A. (2012). Comparative analysis of Russian and foreign systems for the neuropsychological diagnosis of children from the standpoint of the psychometric approach and its limitations when used in clinical practice. *Psychology in Russia: State of the Art*, *5*. https://doi.org/10.11621/pir.2012.0012

Borsa, J.C., Damásio, B.F., & Bandeira, D.R. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *22*(53), 423–432. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014

Eliseeva, N. (2017). The tools for Russian language assessment in monolingual children: an overview. Abstract in conference proceedings of "Boduen de Courtenay and World Linguistics". October 18-21, 2017. Institute of Philology and Intercultural communication (Kazan federal university). https://doi.org/10.11621/pir.2017.0403

Eliseeva, N. (2018) Language assessment in childhood: cross-cultural and cross-linguistic adaptation of the BVL_4-12 to Russian (*Ph.D dissertation*). 368 p.

Eliseeva, N.N., Guts, E.N., & Marini, A. (2017). Comprehension of idiomatic expressions by Russian speaking typically developing children. *Psychology in Russia: State of the Art*, *10*(4), 39.

International Test Commission (2005). International Guidelines on Test Adaptation. [www.intestcom.org].

Marini, A., Marotta, L., Bulgheroni, S., & Fabbro, F. (2015). *Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni*. Firenze, Italy: Giunti O.S.

Polinsky, M. (2006). Acquisition of Russian: Uninterrupted and incomplete scenarios. *Glossos*, *8*, 1–64.

Ruhl (Eliseeva), N., Gorobets, E., Rezvina, I. (2018). Non-word repetition by Russian-speaking children: materials for a neurolinguistic questionnaire. *ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА. PHILOLOGY AND CULTURE*, *2*(52).

Ruhl, N., Polkina, D., Ozbič, A., & Marini, A. *Characterization of language development in heritage speakers (under review in the international journal of bilingual education and bilingualism).*

Schwartz, R.G. (Ed.). (2017). Specific language impairment, In *Handbook of child language disorders* (pp. 3–51). Psychology press,

Schwartz, R.G., Scheffler, F.L., & Lopez, K. (2013). Speech perception and lexical effects in specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics, 27*(5), 339–354. https://doi.org/10.3109/02699206.2013.763386

Sousa, V.D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: a clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 17*(2), 268–274. https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x

Starkweather, J. (2012). Step out of the past: Stop using coefficient alpha; there are better ways to calculate reliability. University of North Texas Research and statistical support Retrieved August, 27, 2017.

***Acknowledgements***

The work is performed according to the Russian Government Program of Competitive Growth of Kazan Federal University. It was also funded by the IAMONET_RU project (EACEA) and supported by the University of Udine.

doi: 10.5281/zenodo.3476652

# ВІКОВІ ТА ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ПСИХОСЕМАНТИКИ СПРИЙНЯТТЯ РЕКЛАМНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

## *Age and Gender Aspects of Psychosemantics Perception of Advertising Information*

**Anzhelika Shamne**

*Doctor of Psychology, Associate professor*
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
shamne@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-1541-6079

**Abstract**

*The article presents the findings of a study of the psycho-semantic characteristics of the perception of advertising information in the juvenile and adolescent age periods. The purpose of the research was to reconstruct semantic spaces and an individual system of meanings, through the prism of which advertisements are perceived by juveniles and adolescents of both genders. Five promotional videos of different types were selected as the evaluation objects. A comparative analysis of the psycho-semantic spaces of the above-mentioned objects was performed; the age and gender characteristics of their perception in the juvenile and adolescent age periods were determined.*

***Keywords**: semantic differential method, advertising information, juvenile age, adolescent age, gender differences.*

## Вступ
## *Introduction*

В сучасному комунікативно-інформаційному просторі реклама моделює поведінку, цінності, установки сучасної молоді, тиражує певний світогляд, пропонує готові ідеї, персонажі, стереотипи, іміджі, стаючи тим самим важелем стереотипізації світосприймання та чинником розвитку особистості. Тому актуальним є психосемантичне дослідження впливу рекламної інформації на молодих споживачів з урахуванням їх психологічних, зокрема, вікових та гендерних особливостей.

Рекламну інформацію ми розуміємо як складний комплекс когнітивно-комунікативних, емоційно-чуттєвих, ціннісно-нормативних компонентів, об'єднаних в ієрархічну структуру та спрямованих на формування попиту, реалізацію товарів і послуг, а також ідей і певних концепцій життя (Шмига, 2014: 30).

Основну увагу ми зосередили теоретичному та емпіричному вивченні такого типу рекламної інформації як рекламний відеоролик. Він є різновидом полікодового рекламного повідомлення, новою комунікативною формою реклами, конгломератом вербальних, візуальних і аудіовізуальних компонентів. Його сутнісними ознаками є поєднання ознак статичної та динамічної реклами, вербального та невербального компонентів і створення інтерактивних рекламних блоків, що дає можливість зв'язувати в осмислене ціле вербальний, візуальний та аудіовізуальний текст реклами. Вікові та гендерні аспекти психосемантики сприйняття цього типу рекламної інформації ще не були об'єктом психосемантичного аналізу. Водночас їх дослідження сприятиме глибшому розумінню психолінгвістичних закономірностей семантичної переробки та емоціонального сприйняття аудіо-візуальної інформації людиною.

*Предмет дослідження* – вікові та гендерні аспекти психосемантики сприйняття рекламної інформації. *Мета* дослідження полягала у визначені психосемантичних особливостей сприймання рекламної інформації хлопцями та дівчатами підліткового та юнацького віку. Одним з основних було завдання визначення впливу афективно забарвленого значення рекламної інформації на її семантичну організацію та структуралізацію значень в індивідуальній свідомості в залежності від статі та віку респондентів.

## Методи і методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

У дослідженні використовувався метод семантичного диференціалу на основі біполярних конструктів (Осгуд, Сусі & Танненбаум, 1972; Osgood, 1984). Респондентами були учні ліцею віком 15–16 років (47 досліджуваних, серед яких 17 дівчат) та студенти ЗВО віком 19–21 рік (49 досліджуваних, 30 дівчат). Загальна чисельність вибірки – 96 досліджуваних віком від 15 до 21 року (47 дівчат та 49 юнаків).

На основі експертної оцінки п'яти спеціалістів в галузі реклами та психології з декількох десятків взірців телереклами минулих років було обрано п'ять рекламних відеороликів, які респонденти дивилися протягом однієї години і оцінювали їх за допомогою методики семантичного диференціала Ч. Осгуда. В якості показників було використано шкали – критерії оцінки реклами (загальною кількістю – 13), запропоновані у дослідженні О.М. Лебедєва-Любимова (Лебедев-Любимов, 2003).

Отже, п'ять відібраних рекламних роликів («Хілак-форте», («Samsung», «Банк Райфайзен», «Отривін» та «Пантін») співставлялися з тезаурусом ознак СД; потім встановлювалася міра їх семантичної подібності; за допомогою факторного аналізу шкали групувалися в категорії-фактори і будувався семантичний простір рекламної інформації. На першому етапі ми порівнювали оцінки респондентів 15–16 років (учні 10-11-х класів) та 19–21 років (студенти ЗВО), а на другому – оцінки тих самих респондентів, але на основі гендерного розподілу, тобто оцінки дівчат та хлопців 15-21 років.

## Результати
## *Results*

На основі статистичної обробки даних доведено, що існують певні *вікові особливості* структури семантичного простору змісту рекламної інформації. Наприклад, відеоролик «Хілак-форте» у учнів (порівняно із студентами) отримав більш широкий перелік негативних оцінок, а ролик «Samsung» – позитивних. Респонденти обох вікових груп переважно негативно оцінили ролик з участю тенісистки М. Шарапової («Samsung»). В обох вікових групах як більш правдиві оцінюються більш емоційно привабливі ролики.

Виявлено певні *гендерні особливості* структури семантичного простору змісту рекламної інформації. Майже за всіма показниками хлопці найбільш позитивно оцінюють рекламу «Банк Райфайзен», «Отривін» та «Пантін». Найбільш критично юнаками був сприйнятий рекламний ролик «Хілак-форте» та «Samsung». Серед дівчат високі позитивні оцінки за всіма характеристиками також отримали ролики «Пантін» та «Банк Райфайзен», а негативні – «Хілак-форте». Найбільш високі позитивні оцінки в обох гендерних групах отримала реклама за участю акторів («Пантін», «Банк Райфайзен»). Найбільше

відхилення від «ідеального» рекламного ролика отримав інформаційний рекламний ролик «Хілак-форте». Хлопці більш позитивно сприймають рекламні ролики з використанням комп'ютерної графіки та спецефектів («Отривін»), а дівчата – з участю представників своєї статі («Samsung», «Пантін»). На відміну від хлопців, дівчата більш довірливо ставляться до рекламної інформації (навіть в тому випадку, якщо вона не є для них емоційно привабливою).

Описові статистики параметрів оцінки рекламної інформації респондентами показали, що у всіх вікових та гендерних групах найбільш високі вибіркові середні величини (Mean) мають показники реклами «Банк Райфайзен» (Mean коливається від 94,9 балів у дівчат до 105,8 у хлопців), а найменші – це показники реклами «Хілак-форте» (найменші мінусові значення Mean у всіх групах).

На основі використання t-критерию Стьюдента для незалежних вибірок доведено, що більшість між групових відмінностей пов'язана з гендерними аспектами сприймання реклами (особливо відеороликів «Пантін» та «Samsung», створених на основі жіночих образів).

## Висновки
## *Conclusions*

Реконструкція та порівняння семантичних просторів сприймання рекламної інформації підлітками та юнаками року не виявили значних вікових відмінностей. В період підліткового віку (учні) досліджувані частіше віддають перевагу ігровим та музичним роликам, а в період юності (студенти) підвищується інтерес до реклами з використанням комп'ютерної графіки та спецефектів.

Більш суттєві і статистично значущі відмінності виявлено в семантичних особливостях сприйняття реклами за гендерною ознакою (юнаками та дівчатами 15–21 року). Так, хлопці більш позитивно сприймають рекламні ролики з використанням комп'ютерної графіки, а дівчата – ігрові та музичні рекламні ролики з участю акторів, зокрема, жіночої статі. Дівчата більш довірливо ставляться до рекламних роликів, ніж хлопці.

Водночас, виявлено рекламну інформацію, семантичний простір якої оцінено як більш позитивний у всіх вікових та гендерних групах. Це ігрові музичні рекламні ролики, реклама з участю акторів, з наявністю сюжетної лінії та елементами драматургії, а також ролики з використанням комп'ютерних спецефектів («Банк Райфайзен», «Пантін», «Отривін»). Натомість, інформаційна реклама без сюжету та акторів (реклама «Хілак-форте») оцінюється негативно.

Найбільш ефективною та позитивно оціненою молоддю всіх досліджуваних вікових та гендерних груп є реклама, яка містить «поведінковий» (сюжет, ідея, актори та драматургія), емоційно забарвлений компонент та презентує товар як символ певного психологічного типу особистості, певного стилю життя та характерного для світу людини кола предметів. Сюжет в найбільш популярних серед респондентів рекламних відеороликах («Банк Райфайзен» та «Пантін») був цікавий та привабливий, бо він не просто знайомив їх з товаром, але й пропонував історію, пов'язану з цим товаром. Емоційно заряджена та цікава історія привертала увагу хлопців та дівчат підліткового та юнацького віку незалежно від самого товару.

Перспектива подальших досліджень полягає в експериментальному вивченні психосемантичних особливостей сприймання та оцінювання реклами в залежності від індивідуально-типологічних, ціннісних та когнітивних (інтелектуальних) характеристик молоді як споживача рекламної інформації.

**Литература**
***References***

Лебедев-Любимов, А.Н. (2003). *Психология рекламы*. Санкт-Петербург: Питер.

Осгуд Ч., Суси, Дж., & Танненбаум, П. (1972). Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам. Ю.М. Лотман & В.М. Петров (Ред.), *Семиотика и искусствометрия* (с. 278–298). Москва: Мир.

Шмига, Ю.І. (2014). Визначення реклами з погляду соціальних комунікацій. *Вісник Київського нац. ун-ту. ім. Тараса Шевченка. Серія «Журналістика», 21*, 29–30.

Osgood, Ch. E. (1984). *Toward an Abstract Performance Grammer. Talking minds: The study of language in cognitive science* (pp. 147–179). Cambridge.

doi: 10.5281/zenodo.3476268

# SYNTACTIC PRESERVATION IN DEMENTIA

## *Синтаксичні збереження при деменції*

**Eda Can**

*Ph.D. in Linguistics, Dr. Lecturer*
Dokuz Eylül University, Turkey
eda.can@deu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-0061-1843

**Gülmira Kuruoğlu**

*Ph.D. in Linguistics, Professor*
Dokuz Eylül University, Turkey
gulmira.kuruoglu@deu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-4172-0253

**Abstract**

*With aging, some cognitive diseases like dementia arise. There are different types of dementia. The most common one is Alzheimer's Disease (AD). AD has two subtypes one of which is early-onset Alzheimer's disease (EAD). EAD affects people younger than age 65, but the starting age can be as early as twenty. In this study, EAD patients and healthy people were compared. According to the results, EAD patients produced similar amount of coordinated and compound sentences. However, in cookie-theft and random speech test use of compound sentence; in story-picture sequencing and random speech use of coordinated sentences were statistically significant.*

***Key words:*** *syntactic ability, early-onset Alzheimer's disease, sentence types.*

## Introduction

Dementia is an acquired condition which involves multiple cognitive impairments that are sufficients to interfere with activities of daily living (Barkof & Buckem, 2016). There are different types of dementia that are based on pathophysiology and patterns of neurocognitive impairment that are demonstrative of the neural networks involved. The most frequently observed type of dementia is Alzheimer's Disease (AD) (Wischenka, Marquez & Felsted, 2016).

AD has two subtypes: early-onset and late-onset Alzheimer's disease. The term early-onset Alzheimer's disease (EAD) identifies patients who *meet criteria*

for AD, but show onset of symptoms before the age of 65 (Migliaccio Agosta, Possin, Canu, Filippi, Rabinovici, et al., 2016). EAD differs in the areas of the brain which are targeted, rather than only in the rate of progression. EAD patients appear to be hit harder in attention-related areas of memory, while the late onset patients appear to have more damage in areas related to recall and recognition (Kensinger, 1996). There have been conflicting results in literature regarding the patterns of cognitive dysfunction in EAD and LAD, but taken together results of these studies seem to suggest that EAD patients have more prominent difficulties in non-memory domains which include language, visuospatial skills, and executive functions (Joubert, Gour, Guedj, Didic, Guériot, Koric, et al., 2016).

Linguistic problems are one of the most important problems seen in individuals with AD. Word finding difficulties, problems in phonetic and syntactic use, writing disorders etc. are linguistic problems observed in patients with AD. These problems can differentiate in relation to the stages of AD. Patients with AD who have word finding difficulties, verbal fluency problems, comprehension difficulties in written and spoken language in the early stage of the disease, then have severe problems about verbal fluency, comprehension problems and difficulties in repetition especially in the moderate and severe AD. In the last phase of the AD, word repetition problems are observed at a serious level and language problems go as far as mutism (Ferris & Farlow, 2013: 1008). Several kinds of language functions were described as more severely deteriorated in early rather than late-onset patients. However, other studies reported more profound language dysfunctions in late-onset patients (Immamura, Takatsuki, Fujimori, Hirono, Ikejiri, Shimomura, et al., 1998).

In this study, it was aimed to find out if the use of coordinated and compound sentence structures of EAD patients was similar to the people with normal aging and to compare the results within four different language tests.

## Methods and Techniques of the Research

In order to decide the number of the patients which was going to include to this study, a power analysis was performed and it was revealed that this study could be done with the number of 23 patients with EAD. These patients were diagnosed as mild or moderate EAD.

In order to evaluate their syntactic ability, four different language tests were implemented: Picnic Picture Description Test (from Western Aphasia Battery, Revised: Kertesz, 2007), Cookie Theft Picture Description Test (from Boston Diagnostic Examination of Aphasia: Kaplan, Goodglass & Weintraub, 2001), Story Picture Sequencing Test and Random Speech Test.

After a ten minute interview, all data was transcribed based on the DuBois' discourse transcription symbols (1993). In their speech just coordinated and compound sentences were analysed (just grammatically acceptable sentences).

In order to reveal the effect of illness on the syntactic ability of EAD patients and to make a comparison within groups (EAD-Control Group(CG)) Qui-square test was used and to check if there was a statistically significant difference between EAD and CG median test was used.

## Results

Firstly, the demografic features of the EAD patients and CG were compared and it was revealed that there was no significant difference within groups (Age: p>0,292; Gender ♀: p>0,331; Education: p>0,390). It meant that these participants were suitable for the comparison. Secondly, the number of the sentences that EAD patients and CG produced was calculated. According to the results, the number of the sentences that EAD patients produced was different from test to test. In picnic picture description test they produced 88 sentences, in cookie theft picture decription test 177 sentences, in story-picture sequencing test 214 sentences and in random speech test 188 sentences. Compared to EAD patients, CG produced more sentences (Picnic picture: 265 / Cookie theft: 230 / Story-picture sequencing: 293 / Random speech: 245). Comparisons showed that the difference between EAD and CG was statistically significant (p<0,005) and CG produced more sentences compared to EAD patients.

After analysing the number of sentences, it was aimed to evaluate the sentence types that all groups produced in four different language tests. In general the number of the coordinated and compound sentences were similar which refers that the syntactic ability is a preserved ability in AD. However, in cookie-theft picture description test and in random speech test the difference about the use of compound sentences was statistically significant (p<0,011 / p<0,021). The use of coordinated sentences was also statistically significant in story-picture sequencing test and

random speech test (p<0,006 / p<0,035). To conclude, the syntactic ability of EAD patients was also preserved especially about the use of coordinated and compound sentence types. In these tests, EAD patients produced much less coordinated and compound sentences but in general usage, the amount of these sentence types were similar to CG.

Lastly, these sentence types were compared within tests. Considering these comparisons, it was found out that EAD patients produced more coordinated sentences in picnic picture description test and random speech test (29,8%) and less coordinated sentences in cookie-theft picture description test and story-picture sequencing test (20,2%). Related with the compound sentences, EAD patients produced more compound sentences in story-picture sequencing test (40,0%) and less compound sentences in cookie-theft picture description test. The same analysis was done for the CG. According to the results, CG produced more coordinated sentences in picnic picture description test (32,0%) and less coordinated sentences in cookie-theft picture description test (20,4%). Related with the compound sentences, CG produced more compound sentences in cookie-theft picture description test (27,3%) and less compound sentences in story-picture sequencing test and random speech test (26,3%).

## Conclusion

This study investigated the syntactic abilities of early-onset Alzheimer's disease. First of all, the number of sentences used both EAD patients and CG were analysed and it was revealed that the speech amount of EAD patients was not the same as CG in all four language tests. EAD patients produced less sentences compared to the people with normal aging. As the deterioration in EAD is much deeper, the ability of using different sentence types becomes difficult for these patients. Due to this, EAD patients try to use less words while describing something or talking.

The other finding was about coordinated and compound sentences. First, the number of coordinated and compound sentences that EAD patients produced was compared to their aged matched peers. Then, in both groups these sentence types were compared within tests. In the first comparison, by considering the general performance, it was found out that the syntactic ability of EAD patients was preserved. However, in some tests the production of these sentence types differed

from the people with normal aging. It is known that AD patients have working memory problems due to the deficits in neural interconnections between the posterior and frontal brain areas (Altmann & McClung, 2008). Working memory has a role in sentence processing and provides linguistic information for this process (Sung, Kyung & Hyang, 2013). Memory problems can also be the reason of difficulties in sentence comprehension and sentence production (Altmann & McClung, 2008). Some studies related to sentence processing indicate a left-temporal network for syntactic processing and bilateral tempro-frontal networks for semantic processing (Lukic, Bonakdarpour, Ouden, Price & Thompson, 2013).

The last finding was about EAD patients' performance about four language tests which were related with picture description and spontaneous speech. These comparisons showed that EAD patients produced more coordinated sentences in picnic picture description test and random speech test; more compound sentences in story-picture sequencing test. Their performance was bad at cookie-theft picture description test. Cookie theft picture description test is a complex test which makes comprehension difficult for EAD. Brain atrophy can also be the reason of their poor performance on this test.

In literature, there are also some studies which examine the syntactic ability of EAD patients. However, not all of these studies are related with sentence production. They are also related with comprehension of different sentence structures. In one of these studies, it was mentioned that EAD patients were essentially impaired on word production while comprehension was typically affected at more advanced stages of the disease. And also it was stated that not all aspects of language were impaired in AD; phonological processing and syntax were generally preserved, at least in the early stage (Rainville, Caza, Belleville & Gilbert, 2007).

In other studies, different sentence structures were analysed and it was revealed that EAD patients tended to use more nominal sentences compared to verbal sentences (Can & Kuruoglu, 2017; Can & Kuruoglu, 2018). In another study, it was stated that LAD patients preferred to use basic sentences more in their speech compared to the people with normal aging (Can, Kuruoglu & Ozsoy, 2018). About the coordinated and compound sentences, LAD patients were analysed and similar findings were found out. The use of coordinated and compound sentence structures were similar to healthy subjects (Can & Kuruoğlu, 2019).

To conclude, the syntactic ability of EAD patients is mainly similar to the people with normal aging. It is a clear fact EAD patients can still use coordinated and compound sentence structures despite their diagnosis about AD and the stage of their illness. Future studies about other sentence structures may reveal different findings about EAD patients' syntactic ability.

## References

Altmann, L.J., & McClung, J.S. (2008). Effects of semantic impairment on language use in Alzheimer's disease. *In Seminars in speech and language, 29*(1), 18–31. https://doi.org/10.1055/s-2008-1061622

Barkof, F., & Buchem, M.A. (2016). Neuroimaging in Dementia. *Diseases of Brain, Head and Neck* (pp. 79-86). Zurich: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30081-8_10

Can, E., & Kuruoglu, G. (2017). Sentence Length of Turkish Patients with Early and Late-Onset Alzheimer's Disease. *Humanities and Social Sciences Review, 06*(02), 69–78.

Can, E., & Kuruoglu, G. (2018). A comparison of Sentence Production of Turkish Patients with Early and Late-Onset Alzheimer's Disease. *International Journal of Psycho-Educational Sciences, 7*(1), 74–85.

Can, E., & Kuruoglu, G., & Ozsoy, A.S. (2018). Geç başlangıçlı Alzheimer tipi demans hastalarının dil kullanımı: Basit tümce açısından inceleme. In Neslihan Kansu Yetkiner ve Mehmet Şahin (Eds.), *Dilbilim ve Çevribilim Yazıları* (pp. 36-47). Baskı Ankara: Anı Yayıncılık.

Can, E., & Kuruoğlu, G. (2019). Language Changes in Late-Onset Alzheimer's Disease. *PSYCHOLINGUISTICS*, 25(2), 50–68. https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-2-50-68

Du Bois, J.W., & Schuetze-Coburn, S., & Cumming, S., & Paolino, D. (1993). Outline of discourse transcription. In Jane A. Edwards & Martin D. Lampert (Eds.), *Talking Data: Transcription and coding in discourse research* (pp. 45–89). New York: Psychology Press.

Ferris, S.H., & Farlow, M. (2013). Language impairment in Alzheimer's disease and benefits of acetylcholinesterase inhibitors. *Clinical Interventions in Aging, 8,* 1007. https://doi.org/10.2147/CIA.S39959

Imamura, T., & Takatsuki, Y., & Fujimori, M., & Hirono, N., & Ikejiri, Y., Shimomura, et al. (1998). Age at onset and language disturbances in Alzheimer's disease. *Neuropsychologia, 36*(9), 945–949. https://doi.org/10.1016/S0028-3932(98)00010-4

Joubert, S., & Gour, N., & Guedj, E., & Didic, M., & Guériot, C., & Koric, L., et al. (2016). Early-onset and late-onset Alzheimer's disease are associated with distinct patterns of memory impairment. *Cortex, 74*, 217–232. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.10.014

Kaplan, E., & Goodglass, H., & Weintraub, S. (2001). *Boston naming test* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.

Kensinger, E. (1996). Early and Late Onset as Subdivisions of Alzheimer's Disease. *The Harvard Brain* (pp. 26–36). http://www.wjh.harvard.edu/~ekensing/Kensinger_1996.pdf

Kertesz, A. (2007). *Western Aphasia Battery (Revised) PsychCorp*. San Antonio. https://doi.org/10.1037/t15168-000

Lukic, S., & Bonakdarpour, B., & Den Ouden, D., & Price, C., & Thompson, C. (2013). Neural Mechanisms of Verb and Sentence Production: A Lesion-deficit Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *94*, 34–35. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.014

Migliaccio, R., & Agosta, F., & Possin, K., & Canu E., & Filippi, M., & Rabinovici, G., et al. (2015). Mapping the Progression of atrophy in early and late-onset Alzheimer's disease. *Journal of Alzheimer's Disease, 46*, 351–364.

Rainville, C., & Caza, N., & Belleville, S., & Gilbert, B. (2007). *Neuropsychological assessment. Clinical Diagnosis and Management of Alzheimer's*. In Serge Gauthier (Ed.). UK: Informa. https://doi.org/10.3109/9780203931714-9

Sung, J.E., & Kyung, K.J., & Hyang, J.J. (2013). Working Memory Capacity and its Relation to Passive Sentence Comprehension in Persons with Mild Cognitive Impairment. In *Clinical Aphasiology Conference.* https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.10.188

Wischenka, D.M., & Marquez, C., & Felsted, K.F. (2016). *Geriontology and Geriatrics*. New York: Springer.

doi: 10.5281/zenodo.3490698

# EXPRESSED EMOTION TOWARDS INDIVIDUALS WITH DIABETIS AS COMMUNICATION PATTERNS AND LANGUAGE FRAMEWORK

## *Емоційна експресивність до осіб із цукровим діабетом як комунікативні та лінгвістичні патерни*

**Larysa Zasiekina**

*PhD, Full Professor, Professor of Psychology and Pedagogy Department*
National University "Ostroh Academy"
larysa.zasiekina@oa.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-8456-0774

**Dariia Zasiekina**

*Postgraduate Student in Clinical Psychology*
Lesya Ukrainka, East European National University

**Abstract**

*The aim of this research is to suggest psycholinguistic approach to assess family members' Expressed Emotion towards the individuals with diabetes; and explore psycholinguistic markers, presented by linguistic units and psychological meaningful categories, indicating family members' attitudes towards the individuals with diabetes. The participants (n=65) from the endocrinology department of Volyn regional clinic (Lutsk, Ukraine) were recruited. Health and Self-Management in Diabetes Questionnaire (Carlton, Rowen & Elliott 2018) and perceived Expressed Emotion of their family members (Hooley, 2006), which are not less than in 10-hours weekly contact with them; Linguistic Inventory Word Count (LIWC) (Pennebaker, Boyd, Jordan & Blackburn, 2015) and analysis of EE as communication patterns were applied (Wuerker, 1996). The current study found that there is a specific distribution of grammatical forms and response modes, linguistic units and psychological meaningful categories in family members with low and high levels of EE.*

***Key words:*** *Expressed Emotion, diabetes, family members, psycholinguistic approach.*

## Introduction

Expressed Emotion is an "umbrella notion" linked to the family environment and family members' attitudes towards an individual with mental and physical conditions associated with frequent relapses and poor outcomes of the disease (Brown, Birley & Wing, 1972). EE as a general term of complex family attitude

towards an individual with chronic disease is represented by five types of attitudes, particularly critical remarks, hostility, positive remarks, warmth and emotional over-involvement (EOI) (Brown et al., 1972; e Sa, Wearden & Barrowclough, 2013). Notwithstanding the primary importance of psychosocial factors for well-being and recovery under the conditions of life-long disease, there remains a paucity of an effect of family members' EE on individuals with diabetes.

Diabetes type 2 is a chronic disease of metabolic nature, which is defined as an epidemic phenomenon, particularly among older people in developing countries (Olokoba, Obateru & Olokoba, 2012). Diabetes type 1 is a life-long autoimmune disease, which is caused by destruction of pancreatic cells (Atkinson, Eisenbarth & Michels, 2014). Despite the differences in diagnosing and treatment of diabetes type 1 and type 2 there is a common evidence for both of them, linked to their uncured nature and dependence on an efficient diabetes management. Moreover, patients with Type 1 and Type 2 diabetes have frequent relapses of blood sugar which can be managed only by a strict dietary adherence (Savilahti, Simell, Koskimies, Rilva & Åkerblom, 1986). Evidence consistently suggest that in the case of a life-ling disease, which requires a strict dietary adherence, the effect of EE is crucial to health-related quality of life (Wearden et al., 2000). Furthermore, the quality of life depends on "psychosocial adjustment, coping, and the burden of the family" (Wearden et al., 2000: 656). The findings of recent research consistently suggest that there is a strong negative correlation between partner's EE and efficient dietary management of an individual with diabetes Type 2 (Lister, 2016). This study (Lister et al., 2016) has also shown that EE has an impact on management control in patients with Type 2 diabetes. Management control is considered in terms of a strict adherence to a diet, intensive physical activity and positive attitudes to the disease. However, the correlation between EE of other relatives and different types of EE and their impact on dietary adherence and quality of life of individuals with diabetes type 1 and type 2 is still unclear. Moreover, the measures of assessing EE (Camberwell Family Interview and Five-Minute Speech Sample) is not easy administrated (Hooley & Parker, 2006).

**The aim** of this research is to suggest psycholinguistic approach to assess family members' EE towards the individuals with diabetes; and explore psycholinguistic markers, presented by linguistic units and psychological meaningful categories, indicating family members' attitudes towards the individuals with diabetes.

## *Research Methods and Techniques*

Following the primary idea of social constructionism that language construct individual thoughts and feelings and make them possible in the concreate social setting (Harre & Gillett, 1994), psycholinguistic approach to assess EE was designed.

Previous research has established that EE could be considered as communication patterns of communication of control, inclusion or acceptance by the other, and affection or caring (Wuerker, 1996). Moreover, the author suggests the list of grammatical forms (assertion, question, talk-over, incomplete structures) and response modes (support, extension, answer, instruction, order, disconfirmation, topic change), which are specific for different levels of EE. The Linguistic inventory word counting (LIWC) as a software tool analyzes the words according with the pre-defined categories, in particular linguistic categories (number of words, speech units) and psychological meaningful categories, in particular positive and negative emotions, motivation, thinking styles and social relationships (Pennebaker, Boyd, Jordan & Blackburn, 2015).

**Participants**

The approval letter to recruit the participants (n=65) from the endocrinology department was obtained from administration of Volyn regional clinic (Lutsk, Ukraine). The participants filled questionnaires assessing their quality of life, adherence to a diet, diabetes management (Health and Self-Management in Diabetes Questionnaire, Carlton, Rowen & Elliott 2018) and perceived EE of their family members (Hooley, 2006), which are not less than in 10-hours weekly contact with them. LIWC and analysis of EE as communication patterns were applied.

## Results

The current study found that there is a specific distribution of grammatical forms and response modes, linguistic units and psychological meaningful categories in family members with low and high levels of EE. Moreover, the positive correlation of affect category and negative emotions of family members' EE and high EE was defined.

**Limitation of the study.** The major limitation of this study is the assessment of the perceived EE, which does not involve the family members into the research.

However, the findings of recent research demonstrate that family members' criticism could be perceived as the markers of the support and assistance. Therefore, the perceived EE is of crucial importance (Klausner et al., 1995). The limited size of the sample in the current research did not allow us to include all types of EE, notably EOI and hostility. However, perceived criticism and different levels of EE have been deeply analyzed.

## Conclusion

These findings have significant implications for the understanding of how EE is constructed through language and speech patterns and suggesting a new psycholinguistic approach to EE assessment. Although this study focuses on perceived EE in general and perceived criticism, the findings may well have a bearing on different types of EE and alternative tool for EE assessment.

## *References*

Atkinson, M.A., Eisenbarth, G.S., & Michels, A.W. (2014). Type 1 diabetes. *The Lancet*, *383*(9911), 69–82. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)60591-7

Brown, G.W., Birley, J.L.T., & Wing, J.K. (1972). Influence of family life on the course of schizophrenic disorders: A replication. *British Journal of Psychiatry*, *121*, 241–258. https://doi.org/10.1192/bjp.121.3.241

Carlton, J., Rowen, D., & Elliott, J. (2018, October). The new health and self-management in diabetes (HASMID-10) measure: assessing psychometric performance in a large longitudinal survey. *In Quality of Life Research*, *27*, S39–S39. http://dx.doi.org/10.1037/t69557-000

Harré, R., & Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. Sage Publications.

Hooley, J.M., & Parker, H.A. (2006). Measuring expressed emotion: An evaluation of the shortcuts. *Journal of Family Psychology*, *20*(3), 386. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.2.022305.095236

Klausner, E.J., Koenigsberg, H.W., Skolnick, N., Chung, H., Rosnick, P., Pelino, D., & Campbell, R. (1995). Perceived familial criticism and glucose control in insulin-dependent diabetes mellitus. *International Journal of Mental Health*, *24*(2), 67–75. https://doi.org/10.1037/fsh0000336

Lister, Z., Wilson, C., Fox, C., Herring, R.P., Simpson, C., Smith, L., & Edwards, L. (2016). Partner expressed emotion and diabetes management among spouses living with Type 2 diabetes. *Families, Systems, & Health*, *34*(4), 424. https://doi.org/10.1037/fsh0000209

Olokoba, A.B., Obateru, O.A., & Olokoba, L.B. (2012). Type 2 diabetes mellitus: a review of current trends. *Oman Medical Journal*, *27*(4), 269. https://doi.org/10.5001/omj.2012.68

Pennebaker, J.W., Boyd, R.L., Jordan, K., & Blackburn, K. (2015). *The Development and Psychometric Properties of LIWC2015*.

e Sa, D.V., Wearden, A., & Barrowclough, C. (2013). Expressed emotion, types of behavioural control and controllability attributions in relatives of people with recent-onset psychosis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *48*(9), 1377–1388. https://doi.org/10.1007/s00127-013-0659-1

Wearden, A.J., Tarrier, N., & Davies, R. (2000). Partners' expressed emotion and the control and management of Type 1 diabetes in adults. *Journal of Psychosomatic Research*, *49*(2), 125–130. https://doi.org/10.1016/S0022-3999(00)00141-0

Wuerker, A.M. (1996). Communication patterns and expressed emotion in families of persons with mental disorders. *Schizophrenia Bulletin*, *22*(4), 671–690. https://doi.org/10.1093/schbul/22.4.671

# *Секція 6*
# СПРИЙМАННЯ І РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ (АУДІЮВАННЯ). ГОВОРІННЯ. ЧИТАННЯ. ПИСЬМО. ВНУТРІШНЄ МОВЛЕННЯ

***

# *Section 6*
# SPEECH PERCEPTION AND UNDERSTANDING. SPEAKING. READING. WRITING. INTERNAL SPEECH

doi: 10.5281/zenodo.3497128

# ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЧАСТИН РОЗПОВІДІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

## *Foundation of Psychodiagnostic Methods of Studying the Structural Parts of Preschool Children's Story*

**Yuliia Krolivets**

*Lecturer*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University
yuliadiadiusha@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-2476-5772

**Absrtact**

*The article presents the method of diagnostics of structural parts of preschool children's story developed by the author. The results of the trial experiment conducted to verify the reliability of the results are presented. The effectiveness and reliability of the psychodiagnostic technique developed by the author and the reliability of the results are proved.*

***Key words**: story, psychodiagnostics, methods, experiment, preschool children.*

## Вступ
## *Introduction*

Розповідь у порівнянні з іншими типами висловлювання – функціонально-смисловими типами мовлення – складається з незмінних компонентів: експозиції, зав'язки, розвитку подій, кульмінації, розв'язки. Без означених структурних елементів розповідь втрачає свої головні композиційні ознаки. Структура розповіді вимагає чіткої наступності, не допускає перестановки в часі (початок події, її розвиток і кінець) (Калмикова, 2003). Враховуючи сучасні розвідки психолінгвістичної науки, встановлено відсутність релевантного психодіагностичного інструментарію вивчення операцій композиційного структурування частин розповіді в дошкільників, тому мета дослідження полягала в створенні методики діагностики структурних частин розповіді дітей дошкільного віку й перевірці її надійності.

## Методи та методики дослідження.
## *Methods and Techniques of the Research*

У процесі проведення психодіагностичного дослідження використовувалися методи: *опитування дітей* – фіксація їхніх висловлювань на диктофоні, *пілотажний експеримент* – здійснення процедури опитування й фіксації стану розвитку операцій визначення й дотримання структурних частин розповіді та отримання даних про надійність методики.

## Результати
## *Results*

Мета пілотажного експерименту полягала в перевірці надійності експериментальної психодіагностичної методики та достовірності експериментальних даних, отриманих згідно з означеною методикою, що присвячена дослідженню продукування дітьми композиційних структурних частин розповідей дітьми дошкільного віку. В експерименті взяли участь 47 дітей: 24 дітей середнього дошкільного віку та 23 дітей старшого дошкільного віку ЗДО «Дубок» Черкаської області. Дошкільникам пропонувалося виконати два завдання:

1. *Завдання на виокремлення дітьми дошкільного віку структурних елементів розповіді.*

Психолог зачитував дітям оповідання, на основі якого потім ставив запитання: «Як почалася історія?» (*визначення експозиції*), «Що відбулося потім?» (*виокремлення зав'язки, розвитку дій*), «Що було тобі найцікавішим в розповіді?», «Що найбільш сподобалось?», «Що тебе найбільш засмутило?» (*кульмінація*), «Чим закінчилася історія?» (*розв'язка*). Діагностика проводилася за двома оповіданнями, а саме: В. Сухомлинського «Найгарніша мама» та Л. Письменної «Подарунок Морської Свинки». Правильні відповіді дітей фіксувалися в протоколі.

*Критерії оцінювання*: за кожну правильну відповідь досліджуваний отримував 1 бал і в сумі міг отримати 10 балів за два оповідання.

2. *Завдання на визначення того, як діти дошкільного віку дотримуються композиційних частин розповіді.*

Психолог пропонував дітям скласти розповіді як з власного досвіду, так і за серією сюжетних картинок, потім здійснював аналіз мовленнєвих продуктів випробовуваних й відзначав в протоколі використані ними структурні елементи розповіді.

*Критерії оцінювання*: за кожну правильну відповідь досліджуваний отримував 1 бал і в сумі міг отримати 10 балів за дві розповіді.

З метою виявлення достовірності результатів дослідження, методика проводилась повторно з тими ж дітьми через місяць. Результати аналізу мовленнєвих операцій з композиційного структурування частин розповіді представлені в табл. 1.

**Таблиця 1.***Стан розвитку в дітей дошкільного віку операцій з визначення структурних частин розповіді*

| **Рівні розвитку операцій** | **Операції з виокремлення структурних частин розповіді** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Середній дошкільний вік | | Старший дошкільний вік | |
| | І-а част. досл. % | ІІ-а част. досл. % | І-а част. досл. % | ІІ-а част. досл. % |
| Високий | 15,66 | 16,66 | 21,73 | 26,08 |
| Достатній | 25,00 | 29,16 | 30,43 | 34,78 |
| Середній | 34,33 | 37,50 | 30,45 | 26,08 |
| Низький | 25,01 | 16,68 | 17,39 | 13,06 |

Стан розвитку в дітей дошкільного віку операцій з продукування структурних частин розповіді представлено в табл. 2.

**Таблиця 2.** *Стан розвитку в дітей дошкільного віку операцій з продукування структурних частин розповіді*

| **Рівні розвитку операцій** | **Операції вживання структурних частин розповіді** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Середній дошкільний вік | | Старший дошкільний вік | |
| | І-а част.досл. % | ІІ-а част.досл. % | І-а част.досл. % | ІІ-а част.досл. % |
| Високий | – | – | – | – |
| Достатній | 16,67 | 20,83 | 21,73 | 26,08 |
| Середній | 16,7 | 20,83 | 26,09 | 30,43 |
| Низький | 66,63 | 58,34 | 52,18 | 43,49 |

Дані таблиць засвідчують, що в процесі проведення повторного дослідження не спостерігалося значних відмінностей стану сформованості в дошкільників операцій композиційного структурування частин розповіді, що підтверджує й критичне значення *t*-критерію Стьюдента при рівні значущості p>0,05. Це дає підстави стверджувати про ефективність й надійність розробленої автором психодіагностичної методики і достовірність отриманих результатів.

## Висновки
## *Conclusions*

Перевагою означеної методики є передусім те, що вона надає можливість вивчати феномен «усне розповідне мовлення» як з огляду на функціонування внутрішньо-мовленнєвих операцій, так і зовнішньо-мовленнєвих операцій; одночасно діагностувати стан і рівні розвитку операцій композиційного структурування елементів розповіді, які дають змогу фіксувати здатність мислення дітей встановлювати часові (темпоральні) зв’язки, виражати в мовленні послідовність подій.

## Література
## *References*

Калмикова, Л.О. (2003). *Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти*. Київ.

doi: 10.5281/zenodo.3497140

# ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ РОЗПОВІДІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

## *Psycholinguistic Features of Creative Storytelling of the Senior Preschool Children*

**Inna Mysan**

*Ph.D. in Pedagogy, Assistant professor*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University
mysan.iv79@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9416-4484

**Absrtact**

*The content of the article presents the results of an empirical research in studying the state of senior preschoolers' creative storytelling development. Psycholinguistic analysis of the authentic statements of children through discourse analysis, content analysis, etc. methods was carried out on the indicators (independence in formation of the meaning of story, the content of the creative story, the ability to think up the beginning of the story, the sequence of events (culmination) and solution, adherence to the unity of the concept and content of the creative story, grammatical structuring, means of the inter phase communication) and made it possible to identify both characteristic features of children's creative narratives and typical signs of the actual development of their narrative speech (narration).*

***Key words**: creative storytelling, signs, creative story, narrative speech, children's expressions.*

## Вступ
## *Introduction*

Наукові погляди психологів (Ахутина, 1989; Зимняя, 2001; Калмикова, 2008; Леонтьєв, 1999; Лурия, 1998) ґрунтуються на уявленні про структуру мовленнєвої діяльності та різноманітні психофізіологічні механізми сприймання і породження мовлення, що забезпечують вироблення необхідних якостей мовленнєвої особистості. Структурною одиницею процесу породження мовлення є висловлювання, яке є відносно самостійним, завершеним, включає в себе комунікативно-модальний аспект, інтонацію (в усному мовленні), невербальні засоби спілкування. Побудова зв'язних висловлювань стає можливою завдяки активному розвитку в дошкільному дитинстві мовленнєвої здатності, яка дозволяє дитині будувати нові творчі висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації та в межах закріплених в мові правил.

Одним із найскладніших видів творчої діяльності дитини, що вимагає достатнього мовленнєвого та когнітивного досвіду, є творче розповідання. Творче розповідання – процес самостійного складання дитиною змістовної оригінальної розповіді, логічно побудованої і викладеної у відповідній словесній формі. Обов'язковими компонентами такої розповіді мають бути самостійно відтворенні дитиною образи ситуації, події, дії, при цьому вони мають використовувати свій власний досвід, по-новому комбінуючи його фрагменти та точно, виразно й цікаво передавати ці креативи у формі зв'язної розповіді. Істотними ознаками творчої розповіді є: синтаксична зв'язність і смислова цілісність; наявність композиції (вступ, основна частина, кінцівка); різноманітність синтаксичних конструкцій, що передають відношення місця й часу; лексичні повтори, ланцюгові синонімічні та займенникові зв'язки структурних її частин.

*Мета статті* – опис результатів аналізу творчих розповідей дітей, розкриття специфіки дитячих висловлювань розповідного функціонально-смислового типу.

## Методи дослідження
## *Methods of the Research*

Для вивчення особливостей творчої розповіді дітей старшого дошкільного віку використовувалися такі *емпіричні методи*: записування висловлювань на диктофон, дискурс-аналіз, структурно-логічний аналіз, контент-аналіз, лінгвостатистичний метод.

## Результати
## *Results*

Транскрибування текстів дитячих автентичних висловлювань й наступне їх студіювання дало змогу отримати такі результати. Відповідно до показника «*самостійність формування смислу»* розповіді на запропоновану експериментатором тему, отримано такі дані: переважна більшість дітей (89,0%) відчуває значні труднощі під час передачі свого задуму. Так, наприклад, у висловлюваннях дітей на тему: «Добре, що на світі є мама»

зафіксовано, що в них не розгортається сформований смисл (*«Добре. Мама лагідна, любима…»; «Шо без мами не живуть діти»*).

При складанні розповідей на самостійно обрану дітьми тему, лише 9,0% з них намагалося придумати цікавий сюжет, передати свій задум, розвинути сюжетну лінію, описати настрої та послідовність дій героїв. Напр.: 1) *Дерева готуються до зими, спочатку вони стають оголеними, потом, коли літо, вони вдіваються листочками, але в мене зимою день народження. Потом дерева, коли зима уже настає, то дерева іще голі, листя опадає. На снігу можна кататься, малювать ангела, і ще можна на снігу кататься на санках і на лижах і всьо*; 2) *Жив собі дід і баба. От баба каже діду: Діду, діду, ти собереш сам овочі, а дід не хотів, він бабу обманював шо він болів. Тут дід сказав бабі: – Я болію. А баба сказала: – Йди в постєль. І той пішов дюк, дюк, дюк. І баба сама пішла собирать помідори, агурци, зробила салат, піцу і сок. А баба сказала: – Ужин! Бігом їсти, то дід прийшов. А баба каже діду: – Нєт, нєт, ти нє сабірал помідори і агурци. І він пішов назад. А потом він усе собрав і картошку.*

91,0% дітей взагалі не змогли самостійно придумати творчу розповідь за самостійно обраною темою.

Аналіз висловлювань дітей за показником *«змістовність творчої розповіді» (оригінальність змісту, дії, уявних діючих осіб)* засвідчив, що у висловлюваннях дітей низький рівень оригінальності. Також було виявлено, що вони не здатні скласти план розповіді і розгорнути зміст розповіді з логічним завершенням у зрозумілій для слухачів формі.

За результатами виконання мовленнєво-творчого завдання в процесі образотворчої діяльності, було виявлено, що тільки 12,0% дітей були спроможні побудувати висловлювання описового характеру за власним малюнком.

Взаємозв’язок образотворчої та мовленнєвої діяльності при складанні творчої розповіді за власним малюнком у різних дітей виявився неоднаково – від використання мовлення як пояснення зображуваного, коли образи майбутнього висловлювання підказувалися дитині малюнком (Напр.: *«Малюнок для моєї мами. Я їй намалювала сонце, небо і ось таку радугу і квіти»*) до складання самостійних зв’язних висловлювань, в яких малюнок не слугував ілюстрацією до висловленого (Напр.: *«Це машина робиться. Це джип, а оцей іде допомогти одсунуть деталі, а він їде додому. Радуга світить, а це хмаринка-сердечко, а це сонечко, а в будинку жде їх друг»*).

Аналіз висловлювань за показником *«здатність придумати початок розповіді, послідовність подій (кульмінацію) і розв'язку»* показав, що діти утруднюються передати свій задум, та продумувати цікавий сюжет з дотриманням логічної послідовності усіх структурних частин цієї творчої розповіді.

Аналіз творчих висловлювань дітей старшого дошкільного віку за поданим початком розповіді засвідчив: 85,0% дітей не вміють продовжити побудову творчої розповіді з поступовим розвитком сюжетної лінії та наявністю в ній усіх структурних частин.

25,0% дітей оминають початок розповіді (*«Вона іде. Потом появляється листя. Дерева, листочки падають і ще там всяке буває»*), а 22,0% – кінцівку (*«Да. Вона буде маленька і потім збільшується, і стане великою»*). 55,0% дітей не здатні побудувати зачин і кінцівку творчої розповіді (*«Все розквітає, встає…»*; *«Бо хочеться ще спатки»*). 70,0% дітей взагалі не змогли самостійно побудувати розповідь за структурою монологу. Отже, переважна більшість творчих розповідей дітей мала значні (композиційні) порушення.

За показником *«дотримання єдності задуму і змісту творчої розповіді»* було виявлено такі результати: 12,0% дітей проявили цікавість до запропонованого завдання скласти творчу розповідь за планом та поданим заголовком, намагаючись правильно розпочати її і у часовій послідовності побудувати розповідь, розвинути сюжет та передати дії героїв, пов'язати свої висловлювання єдиним задумом, при цьому дотримуючись всіх структурних частин розповіді. Наприклад: «*Вони… роблять трошки великого торта і кладуть на нього вишеньку. Трошкі* (пауза), *трошкі намазують і ложать в коробку лисичці гарну шубку. Вони… вони шукають коробку, яку викидають у лісі, яка непотрібна і в коробці нічого нема. Вони знайшли трошки ту, яку їм треба, їм треба велику і вони знайшли велику. І поклали шубку тепленьку для Лисички. І вітають з День народження*».

Варто зауважити, що в переважної більшості дітей (88,0%) не сформовані уміння композиційної побудови розповіді, спостерігалися відступ від теми, невідповідність теми і змісту, маловиразні характеристики персонажів. Напр.: *«Я. Ну пагаді. Дивився, а там він хотів зайця зловить віровкою. Коли вовк впав на їх і поколовся сильно. Коли вовк був козеням, то заєц дав йому якусь… І кінув їжачка, він показав кулака»*.

Аналіз творчих розповідей за показником *«граматичне структурування»* засвідчив, що у висловлюваннях дітей переважають прості речення (75,0%), з них: 28,0% – двоскладні («*В лісі знайшов. Воно було з цяточками*»; «*Її засмутили. Вона загубилася*»); прості двоскладні поширені речення («*Лисичці робили подарунки*»); прості двоскладні з однорідними підметами («*Була мама в неї була дитина Катя*»); прості двоскладні з однорідними присудками («*Полити в саду квіти, прибрати будинок*»). 3,0% речень – односкладні, з них: означено-особові («*Вона випала з кишені*»), безособові («*Жила в дуплі в лісі*»).

Складні речення становлять 18,0%, з них складносурядних – 7,0% («*Катя любила дуже гуляти на вулиці, вона всіх своїх подруг звала*»); складнопідрядних – 9,0% («*Вона плакала тому що в неї не було доміка*»); безсполучникових – 2,0% («*Вони гарно себе украшають*»).

Варто зазначити, що речення в дитячих творчих розповіданнях не взаємопов'язані. Мовлення ситуативне. Висловлювання не завжди зрозумілі без знання ситуації, про яку йдеться у ньому. Напр.: «*Він багато їв і він барлогу до сну готував, а коли сніжок трусить це йому покривало. А коли він просинається, він як мізинчик*». Діти пропускають слова, замінюючи їх жестами, мімікою, вигуками «ну» («*Ну… вона іде потом появляється листя, дерева листочки падают і ще там всяке буває*»).

Аналіз висловлювань дітей за показником засоби *міжфразового зв'язку* показав, що єднальний сполучник «і» займає центральне місце серед усіх сполучників, які використовуються дітьми в складних реченнях, напр.: «*Зайчик несе квіти дівчинці ліском. І побачив ялинку, зайчик стрибав по снігу. І знайшов подарунка. І ось настала ніч і він побачив хатинку дівчинки. І зайчик зайшов в хатинку і подарив їй квіти*»; «*Зайчик жив біля ялинки. І от зайчик стрибав по снігу і побачив подарунок, взяв і забрав до хати. Настала ніч і він заблукав і знайшов хатинку*».

## Висновки
## *Conclusions*

Аналіз отриманих результатів психолінгвістичного дослідження дає підстави виявити такі особливості дитячих висловлювань: творчі розповіді є бідними в смисловому й змістовному планах, в них наявне порушення

послідовності подій, пропуск окремих структурних частин, незв'язність окремих епізодів між собою. У мовленні дітей яскраво виражена дієслівність, невміння використовувати композиційні моделі творчих розповідей, синтаксичні конструкції притаманні розповідному мовленню, нездатність вживати точну і виразну лексику, дотримуватися інтонаційної виразності, відповідної лексико-граматичному поділу висловлювання. Діти вдаються до зайвих необґрунтованих повторів слів і пауз. Отримані дані про актуальний рівень розвитку творчого розповідання має практичне значення, оскільки можуть використовуватися при створенні методик і технологій з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку.

**Література**
***References***

Ахутина, Т.В. (1989). *Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса*. Москва: Изд-во МГУ.

Зимняя, И.А. (2001). *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва – Воронеж, НПО «МОДЭК».

Калмикова, Л.О. (2008). *Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку*. (Монографія). Київ: Фенікс.

Леонтьев, А.А. (1999). *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл.

Лурия, А.Р. (1998). *Язык и сознание*. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс».

doi: 10.5281/zenodo.3497040

# ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ГРАМАТИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ

## *Peculiarities of Understanding the Grammatical Meaning of Word-Combinations by Senior Preschoolers*

**Nataliia Kharchenko**

*DSc (Psychology), Assistant professor*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University
kharchenko.nataliia.v@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9958-5226

**Abstract**

***The aim.*** *To investigate the state of development of operations on understanding the meaning of word-combinations by children of the senior preschool age.*

***Research procedure****. In our study was used the method of "Understanding the words-combinations" (Luria, 1998); it was aimed at investigating the state of development in children of the intra-speech operations on semantic syntaxing and choice of language values.*

***Results.*** *It was revealed the multileveled state of development in children of the operations on understanding the meaning of word-combinations, which is conditionally fixed in the form of 4 levels: high, sufficient, medium, low. The reasons for the lack of understanding the meaning of word-combinations in children are: a) the underdevelopment of the operations on separating the links and relations between the objects and phenomena of reality; b) the underdevelopment of operations on correlation and comprehension of the heard word combination with the system of links and relations of the extra-lingual reality, reproduced in a nuclear grammatical construction; c) the underdevelopment of operations on simultaneous analysis and synthesis.*

***Key words:*** *understanding, word-combinations, senior preschool age, operations on semantic syntaxing and choice of language values.*

## Вступ
## *Introduction*

Словосполучення є номінативною одиницею, одним із важливих засобів лексико-граматичного поєднання слів у мовленні. Вони мають граматичне значення, виражають логічні зв'язки та відношення, що існують між предметами та явищами реальної дійсності, та конкретизують значення слів

(Калмикова, 2003, 2008). Відомо, що граматичне значення дитина засвоює в своєму житті двічі. Вперше, коли ненавмисно, мимовільно співвідносить почуті й вимовлені óбрази мовних знаків з дійсністю, з її предметами, явищами, зв'язками й відношеннями між ними. Вдруге – у школі, коли розпочинається первинне усвідомлення подібного співвіднесення й виникає необхідне для абстрагування та об'єктивування усвідомлення; сприймання мовного знака (одиниці), виділення граматичного значення як мовного феномену, як мовної дійсності, як метамови (Калмикова, 2017: 104–105). Отже, розуміння дітьми граматичного значення словосполучень є показником розвитку мовленнємислення дитини: мовленнєво-мисленнєвих операцій з ненавмисного, мимовільного, неусвідомлюваного співвіднесення цієї одиниці мови з певними зв'язкзв'язками або відношеннями між предметами та явищами реальності дійсності, що засвідчують осмислення його змісту й доконування трансформацій граматичного значення словосполучення в індивідуальний смисл.

## Методи й методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

З метою організації й проведення експериментального дослідження були використані такі методи, як-от: опитування дітей, фіксування їхніх висловлювань на диктофон, бесіди з дітьми; констатувальний експеримент – для здійснення процедури опитування й фіксування якісних характеристик стану розвитку в дітей операцій розуміння граматичного значення словосполучень різних видів; квантифікаційний метод – для кількісного вираження якісних ознак розуміння значення словосполучень дітьми старшого дошкільного віку.

В експерименті була використана методика *«Розуміння словосполучень»* (Лурия, 1998). Вона була спрямована на дослідження стану розвитку внутрішньо-мовленнєвих операцій семантичного синтаксування й вибору мовних значень. Виявлення рівнів розуміння дітьми граматичного значення словосполучень визначалася за таким найголовнішим *критерієм*, як *осмисленість.* Осмисленість у формулюванні Т.М. Ушакової – це «думка, розумність, … наявність у суб'єктивній сфері деякого роду переживань, <…> що уловлює «правильність», «нормальність» перебігу подій та буття явищ, або

їх відхилення від цієї норми» (Ушакова, 2004: 66–67). Були визначені рівні осмисленості граматичного значення словосполучень з відповідною якісною характеристикою.

Впровадження методики відбувалося за такою схемою: дітям пропонувалося прослухати подане словосполучення й пояснити, як вони розуміють вираз. Використовувалися словосполучення з різними видами граматичних відношень, а саме: 1) іменні безприйменникові в родовому відмінку, що виражають атрибутивні відношення (приналежності); 2) іменні з прийменником «зі» («із») у родовому відмінку, що виражають відношення виникнення; 3) іменникові з прийменником «з», що виражають відношення виокремлення; 4) іменникові в родовому відмінку, що поєднуються прийменниками «від» для вираження відношення відокремлення; 5) прикметникові безприйменникові, що виражають відношення ознаки; 6) дієслівні з прийменниками «від», «через», що виражають відношення причини; 7) дієслівні безприйменникові в знахідному відмінку, що виражають відношення місця. Всього було запропоновано прослухати 35 виразів (по 5 словосполучень кожного виду).

Відповіді дітей оцінювалися за трибальною шкалою від 0 до 2 балів:

2 бали – дитина правильно тлумачила значення словосполучення («Лист друга» – *«Лист від друга»; «Лист від мого друга»;* «Ваза зі скла» – *«Скляна ваза»*).

1 бал – дитина неправильно пояснювала значення словосполучення («Лист друга» – *«Це лист друга»*; «Гілка бузку» – *«Вона росте і її можна зламати»*).

0 балів – дитина не вступала в комунікацію з експериментатором і не пояснювала змісту словосполучень.

Максимальна кількість балів за методикою «Розуміння словосполучень» – 70 балів.

## Результати
## *Results*

Було з’ясовано, що в переважної кількості дітей нерозвинені операції розуміння значення словосполучень усіх видів. Ніхто з дошкільників не зміг правильно декодувати запропоновані для тлумачення граматичні форми,

зокрема розшифрувати значення іменникових словосполучень у родовому відмінку з прийменником «від», що виражають відношення відокремлення.

Словосполучення вважалося правильно декодованим, коли дитина розкривала його предметний зміст (тобто фрагмент ситуації, закодований у граматичній формі) у спосіб трансформації його в іншу граматичну форму зі збереженням змісту інформації, що міститься у прослуханому виразі.

Наводимо приклади правильно «розшифрованих» дітьми словосполучень.

1. Іменникові словосполучення, що виражають атрибутивні відношення (приналежності): 1. «Лист друга» – *«Це лист мого друга»*, *«Друг написав лист»*, *«Лист написав друг»*, *«Лист, що його написав друг»*.

2. Іменні прийменникові словосполучення в родовому відмінку, що виражають відношення виникнення: 1. «Ваза зі скла» – *«Це ваза, що її зробили із стікла»*. 2. «Глечик із глини» – *«Глиняний глечик»*. 3. «Сік з берези» – *«Березовий сік»*.

3. Прикметникові безприйменникові словосполучення, що виражають відношення ознаки: 1. «Березовий гай» – *«Це гай з березами»*. 2. «Дерев'яний стіл» – *«Це стіл із дерева»*. 3. «Опале листя» – *«Листя впало на землю»*, *«Листя опало з дерева»*. 4. «Дубовий ліс» – *«Це ліс, де в ньому ростуть дуби»*. 5. «Дерев'яний стіл» – *«Це такий стіл, що він зделаний з дерева»*. 6. «Квітучий сад» – *«Це сад, і в ньому ростуть квіти»*. 7. «Осінній дощ» – *«Це дощ іде осінню».*

4. Дієслівні словосполучення з прийменниками «від», «через», що виражають відношення причини: 1. «Падає від утоми» – *«Втомився»*, *«Сильно втомився і того падає»*, *«Коли людина втомилася*. 2. «Не прийшов через хворобу» – *«Бо він хворий»*, *«Захворів і не прийшов»*, *«Захворів і не зміг нікуди іти»*, *«Захворів»*. 3. «Не прочитав через брак часу» – *«Був зайнятий»*. 4. «Радіє від нагороди» – *«Радий, що його нагородили»*. 5. «Мокрий від роси» – *«Бо зранку ходив по траві, а на ній була роса і намочив ноги»*. 6. «Хвилюється через несподіванку» – *«Не чекав чогось, але це сталося»*.

Помилковими вважалися тлумачення, в яких діти розкривали значення словосполучень у такі способи.

1. Повторювали або стимульне словосполучення, або слово, що входить до складу сприйнятої граматичної конструкції. Наприклад: 1. «Лист друга» – *«Це лист друга»*, *«Це лист»*. 2. «Зірка з неба» – *«Це коли зірка з неба»*, *«Зірка»*.

2. Декодували значення словосполучень на основі утворення асоціативних синтагматичних зв'язків через:

а) виокремлення ознаки дії денотату. Наприклад: 1. «Промінь сонця» – *«Гріє дітей»*. 2. «Гілка бузку» – *«Вона росте і її можна зламати, а тоді посадити»*, *«Розцвітає весною»*. 3. «Глечик із глини» – *«Випалюють»*. 4. «Кошик із лози» – *«Плетуть»*, *«Кошик із лози заплітають»*. 5. «Сік з берези» – *«Збирають весною»*, *«Можна пити»*, *«Виливається»*. 6. «Зірка з неба» – *«Падає»*, *«Падає на землю»*. 7. «Квіти з півночі» – *«Зав'янули»*. 8. «Ручка від дверей» – *«Обламалася»*. 9. «Листочок від квітки» – *«Росте»*, *«Одпав»*, *«Упав на землю»*;

б) через передбачення намірів, мети. Наприклад: 1. «Ручка від дверей» – *«Щоб можна причепити»*, *«Щоб відкривати»*, *«Щоб відкривати і закривати двері»*. 2. «Листочок від квітки» – *«Можна зірвати»*. 3. «Руль від велосипеда» – *«Щоб велосипед міг поїхати»*, *«Щоб можна тоді їхати на велосопеді»*. 4. «Скоринка від хліба» – *«Щоб можна її з'їсти»*. 5. «Фарфорова тарілка» – *«Можна розбити»*, *«Щоб можна було їсти з неї»*;

в) через асоціацію з призначенням денотату. Наприклад: 1. «Ваза зі скла» – *«Щоб квіти не падали»*. 2. «Глечик із глини» – *«Щоб він був твердий»*. 3. «Дерев'яний стіл» – *«Щоб на ньому читати»*;

г) через асоціювання з ознаками якості, кольору, довжини, величини, смаку. Наприклад: 1. «Ваза зі скла» – *«Прозрачна»*. 2. «Гілка бузку» – *«Довга»*. 3. «Зірка з неба» – *«Зірки бувають гарячі і холодні»*. 4. «Лист друга» – *«Білий листок»*. 5. «Промінь сонця» – *«Жовтий»*. 5. «Мед із гречки» – *«Липка гречка»*, *«Мед солодкий»*;

д) через асоціацію з місцезнаходженням. Наприклад: 1. «Фарфорова тарілка» – *«Стоїть у мікроволновці»*. 2. «Кришка від чайника» – *«Кришка зверху»*;

е) через здійснення порівняння. Наприклад: 1. «Крило літака» – *«Як у пташки»*. 2. «Зірка з неба» – *«Як сонце».* 3. «Сік з берези» – *«Як вода»*. 4. «Глечик із глини» – *«Глина, як пластілін»*;

є) пояснювали значення словосполучень через випадкову асоціацію з іншими поняттями на основі фонетичної подібності. Наприклад: 1. «Квіти з півночі» – *«Це квіти, що цвітуть, но тільки половину ночі»*, *«Квіти, що цвітуть вночі»*, *«Квіти ростуть ноччю»*, *«Це коли ніч»*, *«Нічні квіти»*.

2. «Опале листя» – *«Листя палять»*, *«Листя на костьор падає і палить»*, *«Бо його запалили»*, *«Це воно згоріле»*;

ж) через асоціювання з життєвими ситуаціями (досвідом). Наприклад: 1. «Подарунок від мами» – *«Радість дітям»*, *«Вона поцілує нас»*, *«Сюрприз»*, *«Щастя у тебе»*. 2. «Книжка з бібліотеки» – *«Должна бути в бібліотеці без грошей»*, *«Дається на один чи два дня»*, *«Я із мамою брала читати»*. 3. «Книга товариша» – *«Дав мені почитати»*.

Діагностика стану розвитку в дітей операцій розуміння значення словосполучень діла можливість виявити різнорівневий стан їх (операцій) становлення, який умовно зафіксований у вигляді 4-х рівнів: високий, достатній, середній, низький. Кількісну характеристику стану розвитку операцій розуміння значення словосполучень у дітей відтворено в таблиці (табл. 1).

**Таблиця 1.** *Рівні розвитку операцій розуміння значення словосполучень у дітей старшого дошкільного віку*

| Кіл-сть дітей | Високий | Достатній | Середній | Низький |
|---|---|---|---|---|
| % | – | 9,5 | 33,9 | 56,6 |
| n=378 | – | 36 | 128 | 214 |

До *високого рівня розвитку операцій розуміння значення словосполучень* (60–70 балів) не було віднесено жодної дитини. Передбачалося що в дітей цього рівня будуть повною мірою розвинені операції вибору мовних значень і семантичного синтаксування; вони будуть спроможні осмислювати предметний зміст граматичних конструкцій (тобто фрагмент об’єктивної дійсності, зашифрований у сприйнятій граматичній структурі).

*До достатнього рівня розвитку* (49–59 балів) було віднесено 9,5% (n=36) дітей, у яких частково розвинені операції вибору мовних значень і семантичного синтаксування; вони здатні розшифрувати предметний зміст словосполучень різних видів, проте мають труднощі в декодуванні значення іменникових словосполучень, що виражають відношення відокремлення.

До *середнього рівня розвитку* (28–48 балів) було віднесено 33,9% (n=128) дітей, у яких мінімально розвинені операції розуміння значення словосполучень; вони розшифровують предметний зміст тільки окремих видів словосполучень (переважно іменникових у родовому відмінку, що виражають

відношення виникнення та прикметникових безприйменникових, що виражають відношення ознаки); інші види словосполучень діти декодують помилковими способами (через утворення різноманітних асоціативних зв'язків).

До *низького рівня розвитку* (0–27 балів) було віднесено 56,6% (n=214) дітей, у яких нерозвинені операції розуміння значення словосполучень; вони не можуть розшифрувати предметний зміст сприйнятих конструкцій. Намагаючись декодувати значення словосполучення, діти як правило або повторюють стимульне словосполучення повністю, або слово із словосполучення, або тлумачать його значення через утворення різноманітних зв'язків. До цього рівня було віднесено також дітей, які не вступали в комунікацію з експериментатором.

## Висновки
## *Conclusions*

Проведений експеримент дав можливість встановити, що операції розуміння граматичного значення словосполучень у дітей старшого дошкільного віку потребують подальшого розвитку.

Причини несформованості в дітей операцій розуміння значення словосполучень вбачаємо в тому, що в дітей нерозвинені операції, по-перше, виокремлення зв'язків і відношень між предметами та явищами реальної дійсності; по-друге, співвіднесення й осмислення прослуханого словосполучення з системою зв'язків та відношень позамовної (реальної) дійсності, відтвореної в ядерній граматичній конструкції; по-третє, симультанного аналізу й синтезу.

## Література
## *References*

Лурия, А.Р. (1998). *Язык и сознание*. Е.Д. Хомская (Ред.). Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс».
Ушакова, Т.Н. (2004). *Речь: истоки и принципы развития*. Москва: ПЕРСЭ.

## *Секція 7*

# ПСИХОЛІНГВІСТИКА МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ТА МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

***

## *Section 7*

# PSYCHOLINGUISTICS OF SPEECH COMMUNICATION AND INTERCOURSE

doi: 10.5281/zenodo.3476226

# ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ

## *To the Problem of the Research on the Emotional Regulation of Communication*

**Nataliia Honcharuk**

*Ph.D. in Psychology, Associate Professor*
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University
goncharuk.nat17@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9552-0946

**Liana Onufriieva**

*Ph.D. in Psychology, Professor*
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University
kpnu_lab_ps@ukr.net
*https://orcid.org/*0000-0003-2442-4601

**Abstract**

*The methods of research on the emotional regulation of communication based on determining the essence of this process, its functions, varieties and other semantic characteristics are analyzed in the article. Emotional regulation is described to be a multilevel structure that provides the ability to manage one's emotions while communicating. The basic functions of emotional regulation in communication situations are characterized. On the basis of the analysis of theoretical sources and elaboration of classification criteria, the types of emotional regulation are distinguished, which makes it possible to use a more thorough approach to the methodology of constructing a case study and the process of its experimental study. On the basis of the obtained data, conceptual foundations were developed and directions of empirical research on the emotional regulation as a psychological category were proposed. A selection of experimental methods and techniques has been made, which enables a structural approach to the construction of empirical research.*

***Key words:*** *emotional regulation, functions of emotional regulation, communication, communicative behavior.*

## Вступ
## *Introduction*

Сучасні тенденції розвитку суспільних форм взаємодії спрямовані на гарантування високих соціальних стандартів комунікації на основі соціально відповідальної поведінки учасників спілкування, що забезпечується різними системами психологічного регулювання. Однією з них є емоційна, яка в повсякденній комунікації та діловому спілкуванні виступає як психологічний

механізм самоконтролю. Емоційне регулювання визначається необхідним чинником управління поведінкою, що забезпечує вміння успішно взаємодіяти з оточуючими та впорядковувати свої дії. Його активізація у різних комунікативних ситуаціях уможливлює здатність оперативно аналізувати обставини, що склалися, та успішно взаємодіяти з довкіллям.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Для вирішення поставлених завдань було використано такі методи: вивчення науково-теоретичних джерел, системно-структурний аналіз, порівняння, узагальнення теоретичних та експериментальних даних, аналіз емпіричних методів дослідження проблеми.

## Результати
## *Results*

У зв'язку із посиленням суспільних процесів, появою нових технологій у сфері комунікації вивчення здатності до емоційного регулювання набуває все більшої актуальності і постає проблемою дослідження багатьох науковців. Дослідники підходять до проблеми аналізу цієї психологічної категорії з різних поглядів: вони описують її як керування власними емоціями під час діяльності або спілкування з іншими людьми (Александрова & Богданов, 2014; Савенкова, 2015); складний багаторівневий феномен, що передбачає володіння прийомами стабілізації емоцій відповідно до певної життєвої ситуації на основі внутрішньої мотивації та емоційного аналізу (Цілинко, 2015); інтегративну структуру, яка поєднує інтелектуальні, когнітивні, вольові, емоційні, моральні, мотиваційні властивості, що дають можливість управляти власними емоціями, доцільно поводитися у системі соціальних взаємин, успішно взаємодіяти з довкіллям (Періг & Дроздюк, 2017).

У психологічній літературі виділяються загальні критерії аналізу досліджуваної категорії та, на основі цього, виокремлюються різновиди емоційного регулювання. Аналіз наукових джерел (Александрова & Богданов, 2014; Періг & Дроздюк, 2017; Савенкова, 2015) показав, що в комунікативній взаємодії емоційне реагування представляє різні види і форми емоційної

поведінки. Так, зокрема, за *змістом* виділяються: а) емоційне реагування як психологічна захисна реакція, що полягає у приховуванні соціально недопустимих та позиціонуванні соціально схвальних емоцій; б) як агресивна (конфліктна) поведінка, що виникає внаслідок дії деструктивних чинників; в) як гуманістично спрямована реакція підтримки і допомоги; г) як спонтанна і безпосередня реакція позитиву і природних емоцій. За *механізмом виникнення* – а) усвідомлене емоційне реагування, яке підпорядковується аналітичним механізмам і здійснюється шляхом включення інтелектуальних важелів управління поведінкою; б) неусвідомлюване, яке виникає спонтанно. За *адаптативною шкалою* – а) конструктивне, яке є соціально прийнятним у суспільстві і сприяє формуванню позитивного психологічного клімату в процесі спілкування; б) деструктивне, яке стає поштовхом до руйнування стосунків з оточуючими. За *формою реагування* – а) вербальне, яке виражається у словесній формі; б) невербальне, яке проявляється у вигляді міміки, жестів, рухів, інтонації та інших паралінгвістичних проявів. За *спрямованістю* – а) пряме, яке розкривається у вигляді поведінки, спрямованої на аналіз чи оцінку дій співрозмовника; б) непряме, яке полягає у використанні емоційного самоконтролю та приховуванні власних емоцій задля досягнення поставленої мети; в) аутоспрямоване, яке скероване на себе у вигляді негативного чи позитивного самоставлення, нарцисичних реакцій, емоційної оцінки власних досягнень. За *тривалістю* – а) короткочасне, яке виникає спонтанно, швидко зникає чи змінюється і характеризується ситуативністю; б) тривале, яке виступає як особистісний поведінковий стереотип, що має схильність до систематичності і довготривалості.

Дослідження проблеми емоційного регулювання комунікації має враховувати вищеописані різновиди, ознаки та функції. Тому, під час емпіричного дослідження рекомендовано виходити із представлених критеріїв, які описують основні компоненти емоційного реагування і виступають його сутнісними характеристиками. Для їх вивчення у психологічній літературі представлено широкий арсенал діагностичних засобів та інструментарію, що застосовується за різними напрямами експериментальної роботи.

Аналіз літературних джерел із проблеми свідчить, що змістові аспекти проблеми емоційного реагування вивчають такі експериментальні техніки: методика діагностики емоційних бар’єрів у міжособистісному спілкуванні

В.В. Бойко досліджує емоційне реагування як психологічну захисну реакцію (Бойко, 2004); тест агресивної поведінки Є. Ільїна, П. Коваля, С.Поштаренко розглядає емоційне реагування як агресивну чи конфліктну поведінку; методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.Ф.Потьомкіної вивчає гуманістично спрямовані емоційні реакції (Потьомкіна, 2001); тест «Чи володієте ви позитивним мисленням?» В.В. Балахтар аналізує позитивні аспекти емоційного реагування (Балахтар, 2015). Усі представлені методики уможливлюють дослідити сутнісні характеристики емоційного реагування у різних ситуаціях комунікації – від гуманістично спрямованих до кардинально протилежних (напружених, конфліктних, агресивних).

Опрацювання методичної літератури дає змогу засвідчити, що психологічні механізми та адаптивні можливості емоційного реагування доцільно аналізувати за допомогою тесту емоційного інтелекту Майера-Саловея-Карузо (MSCEIT) (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios (2003), який досліджує усвідомлювані, аналітично спрямовані та спонтанно неусвідомлювані механізми емоційного реагування, та методики емоційного вигорання В.В. Бойко (2004), яка вивчає конструктивні й деструктивні форми реагування у ситуаціях спілкування.

За шкалою «Техніка спілкування» Н. Творогової (1992) і тестом комунікативних умінь Л. Міхельсона (Michelson, 1983) рекомендовано вивчати основні форми емоційного реагування – вербальну, яке виражається у словесних впливах, та невербальну, яка проявляється у вигляді міміки і жестів.

Спрямованість емоційного реагування у ситуаціях комунікації найбільш повно розглядає опитувальник дослідження форм агресивних реакцій А. Басса і А. Дарки (Buss & Durkee, 1957). За його допомогою можна вивчити прямі, непрямі та аутоспрямовані реакції, які проявляються у вигляді різновекторної поведінки, що передбачає відкритий контакт або приховування власних емоцій.

## Висновки
## *Conclusions*

Отже, представлений аналіз змістових аспектів дослідження проблеми уможливлює більш детально підійти до оцінки емоційного регулювання в

різних ситуаціях комунікації. Відповідно до мети і завдань дослідження емоційне регулювання охарактеризовано нами як багаторівневу структуру, яка передбачає вміння керувати власними емоціями під час спілкування та використовувати прийоми самоконтролю у напружених чи конфліктних ситуаціях. Як з'ясувалося, шляхом проведеного аналізу, воно виступає складним феноменом, що потребує комплексного вивчення. Проаналізувавши теоретико-методологічні засади, нами отримано наукове підґрунтя для планування наукового експерименту, який має широкі перспективи у плані аналізу та оцінки різновидів емоційного реагування.

**Література**
***References***

Александрова, Н.П., & Богданов, Е.Н. (2014). Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости. *Прикладная юридическая психологи*я, *1,* 22–30.

Балахтар, В. (2015). *Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція*. Вижниця: Черемош.

Бойко, В.В. (2004). *Энергия эмоций*. Санкт-Петербург: Питер.

Періг, І.М., & Дроздюк, В.Д. (2017). Емоційна саморегуляція у підлітковому віці. *Тези доповідей Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів «Актуальні задачі сучасних технологій»* (Тернопіль, 16–17 листопада 2017 р.). (Т. III, с. 212–213). Тернопіль: ТНТУ.

Потемкина, О.Ф. (2001). Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты* (с. 641–648). Самара: Бахрах-Мю.

Савенкова, Л.О. (2015). *Психологія спілкування.* Київ: КНЕУ.

Сергиенко, Е.А., & Ветрова, И.И. (2010). *Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0)*. Москва: Институт психологии РАН.

Творогова, Н.Д. (1992). *Измерение техники общения. Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика.* И.Ю. Белякова (Ред.). Москва: МГУ, 27–48.

*Цілинко, І.О.* (2015). *Теоретичний аналіз емоційної саморегуляції особистості. Молодий вчений, 8*(1), 161–164.

Buss, A.H., & Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology, 4,* 343–349.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*(1), 97–105.

Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A.E. (1983). *Social Skills Assessment and Training with Children: An Empirically Based Approach*. New York: Plenum Press.

doi: 10.5281/zenodo.3480031

# ПОНЯТТЯ «КОНФЛІКТ» У РУСЛІ СУЧАСНИХ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

## *The Notion «Conflict» in the Context of Psycholinguistic Researches*

**Tetyana Zabolotna**

*Ph.D. (Philology), Assistant professor*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hrihorii Skovoroda State Pedagogical University
taniazab@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-6300-8286

**Abstract**

*The abstract presents the results of the study of conflict dialogical units. The ambiguity of the noun 'conflict' is due primarily to the origin and development of its semantic structure and denotes a wide range of different phenomena of everyday life. The notion 'conflict' can be reflected in different types of dialogic units. These findings are confirmed and explained by the results of linguistic analysis. The author believes that speech act of disagreement is a prerequisite for creating a conflict dialogue because it is an act of verbal interaction. Non-verbal means actualize the conflict situation.*

***Key words:*** *dialogue, dialogical unit, conflict, conflict discourse, conflict situation, speech act.*

## Вступ
## *Introduction*

Поняття «конфлікт» застосовується у багатьох галузях науки: філософія, лінгвістика, психологія, педагогіка, соціологія, політологія, культурологія, історія, література тощо. Учені виявляють узагальнення, які формують правила конфліктної поведінки особи в різних сферах діяльності. У царині психології та лінгвістики учені зосереджуються на проблемах дослідження конфлікту в різних аспектах: конфліктогенне недотримання принципу ввічливості в англійському діалогічному мовленні (Жарковська, 2005), лінгвокогнітивні та прагматичні особливості дискурсивного втілення завершальної фази конфліктної взаємодії (Черненко, 2008); статус лінгвістичної конфліктології як нового інтегративного напряму в сучасному мовознавстві (Фролова, 2009);

поняття конфліктного дискурсу (Фадєєва, 2000); негатива оцінка в конфліктній мовленнєвій взаємодії (Крисанова, 1999), емоційні стани людини в конфлікті (Гнезділова, 2007); комунікативно-прагматичні типи висловлювань зі значенням згоди/незгоди в ситуаціях суперечки і сварки (Рудик, 2000); шляхи ефективного вирішення конфлікту на різних фазах його розвитку (De Reuck Anthony, 1999). Наукові дослідження по даній проблематиці сприяють уникненню конфліктів та підвищенню культури спілкування.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

У дослідженні використовувався метод лінгвістичного опису та спостереження, суть якого полягає в інтерпретації функціональних та прагматичних властивостей реплік конфліктних діалогів.

## Результати
## *Results*

Конфлікт – це зіткнення позицій опонентів на основі протилежних інтересів та цінностей, яке характеризується певною тривалістю та силою і відбувається як мінімум між двома сторонами, які не поступаються одне одному, наполягаючи на власних інтересах. Конфлікт є протилежним вектором вираження мирних стосунків між комунікантами. Поняття «конфлікт» походить від *conflictu*s (лат.) – це: 1) зіткнення протилежних інтересів, думок, поглядів; серйозні розбіжності; гостра суперечка; 2) ускладнення в міжнародних відносинах, що може призвести до збройної сутички; 3) суперечність, сутичка, покладена в основу сюжету художнього твору (Філософський словник соціальних термінів, 2005).

Латинський іменник *cōnflictus* означає зіткнення, взаємний удар двох об’єктів (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary of Current English, 2015). Це дає підстави припустити, що «генетично поняття конфлікту пов’язане із уявленням про удар, побиття, битву» (Зінчина, 2007: 58), оскільки внутрішня форма слова являє собою «конкретний образ, уявлення, з яким асоціюється відповідне слово і яке пов’язується із ознакою предмета, що найбільш рельєфно сприймається в момент іменування» (там само: 60). Висловлене припущення

підтверджується дослідженням давньоевропейських паралелей форми *fligere*; підсилювального, похідного від *confligere*, дієслова *conflictare*; латинських лексем із кореневою морфемою *-flig* та значень цих лексем у сучасній англійській та французькій мовах, які їх запозичили.

Можна стверджувати, що на сучасному етапі розвитку англійської мови лексична одиниця «конфлікт» має розгалужену семантичну структуру. Про її складність свідчить також неоднозначність визначень сучасними лексикографічними джерелами. Проте, проаналізувавши лексикографічні джерела з визначення поняття «конфлікт» стає зрозуміло, що конфлікт являє собою інтегративний феномен, що характеризується дискурсивною стратегією конфронтації й обумовлюється дисгармонізацією міжособистісних відносин. Розвиненість семантичної структури – наявність достатньо великої кількості лексико-семантичних варіантів, складність відносин між цими варіантами, відсутність інваріантного значення значною мірою пояснює той факт, що лексична одиниця *conflict* позначає широке коло різнорідних і різнорівневих явищ. Термінологізація іменника *conflict*, як свідчить огляд конфліктологічної проблематики, є прикметою сьогодення.

Конфліктному дискурсу притаманні вербальні та невербальні дії учасників конфліктної взаємодії, причиною яких виступає матеріальний або ідеальний об’єкт конфлікту. Передумовою виникнення конфлікту є мовленнєві акти незгоди або незадоволення, які зазвичай актуалізуються негативними емоціями, що вербалізується лексичними одиницями (*disagreement, argument, conflict, debate, difference, discord, dissent, misunderstanding*). Напр.: ‘*Oh yes – you should hear the* ***arguments*** *they get into! Actually, I hope you don’t, you would think they were raised by a pack of wolves’* (Steel D. Happy Birthday, p. 82).

Аналізуючи конфліктні діалоги на рівні діалогічної єдності, ми виявили тенденцію до переходу реплік із негативним значенням в конфліктні репліки. Мовленнєвий акт незгоди є передумовою створення конфліктного діалогу, адже він є актом вербальної взаємодії, метою якої є маркування сказаного співрозмовником як такого, що не відповідає дійсності або йде всупереч з інтересам чи можливостями мовця.

Конфліктний дискурс реалізується у соціально маркованих типах ситуацій, характеризується формально-кооперативною поведінкою учасників комунікації та наявністю певних фаз розвитку конфлікту. З цього випливає, що

як форма мовленнєвої комунікації, діалог – це процес взаємоспілкування, коли змінюється репліки і відбувається постійна зміна ролей. У результаті аналізу комунікативних особливостей діалогічного мовлення було з'ясовано, що воно передбачає використання монологічного, контекстного й ситуативного, підготовленого й непідготовленого мовлення, а також породження й сприйняття мовлення на слух. Діалогічне мовлення несе у собі інформативну функцію мовлення, що провокує подальшу комунікативну функцію, таким чином, забезпечуючи важливу умову життя і розвитку особистості – спілкування, при якому комуніканти доходять згоди. Мовні засоби реалізації вираження конфлікту якнайкраще виявляються саме у різних типах діалогічної єдності.

Конфлікти найчастіше виникають у процесі діалогічного мовлення. Діалогічне мовлення – це двосторонній процес мовленнєвого спілкування, інакше кажучи, це – процес прийому і видачі повідомлення, складовими частинами якого є механізм осмислення, пам'яті, випереджуючого синтезу.

Розглянемо наступний діалог:

*'Where are you going?' 'It's just...' he began.*

*'Don't tell me', she said. "I know. '**She turned so that her back was towards him,** and covered her head with an upthrown arm. 'you have to understand", he said. 'I... ''Don't try to explain. I'll see you later"* (Steel D. Happy Birthday, p. 42).

У поданому діалозі негативна оцінка виражена імпліцитно за рахунок невербальних засобів актуалізації оцінки: '*she turned so that her hack was towards him'*. Використовується також ще один характерний для конфліктного діалогу прийом – переривання фрази, репліки-реакції, що належать адресату.

Для конфліктних діалогів характерне уживання директивних мовленнєвих актів (накази, вимоги, розпорядження, прохання, поради, попередження) . Напр.: '***I told you to shut up**! We'll walk down'. He was holding Kelly's arm in a painful viselike grip, the gun concealed in his hand behind her back* (Sheldon S. Are You Afraid Of The Dark? p. 85).

Визначальною рисою діалогу-конфлікту є його спонтанність. Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко і реакція вимагає нормативного темпу мовлення.

Цей зумовлює спонтанність, непідготовленість мовленнєвих дій з використанням змішаних типів діалогічних єдностей.

## Висновки
## *Conclusions*

Розглянувши поняття «конфлікт» у руслі сучасних психолінгвістичних досліджень, ми дійшли висновку, що конфлікт обумовлений збоями в кооперативній діяльності між учасниками, коли один з них не вносить внеску в спільну мету діалогу та відмовляється від подальшої взаємодії. Проведений лінгвістичний аналіз діалогічних єдностей дозволяє зробити висновок, що конфліктна ситуація – це вибір мовних засобів здійснення комунікативної діяльності відповідно до комунікативного наміру мовця в умовах конфлікту, коли мовець робить спробу нав'язати свою волю супротивнику, змінити його поведінку на протилежну або всіма можливими засобами усунути його. Участь у діалозі двох співрозмовників пропонує точну адресацію реплік, які швидко змінюють одна одну і взаємодіють як у змістовному, так і у комунікативному плані, тому в залежності від сприймання адресатом репліки будь-який тип діалогу може перейти в у конфліктний.

## Література
## *References*

Бацевич, Ф.С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації.* Київ: Довіра.

Зінчина, О.Б. (2007). *Конфліктологія*. Харків: ХНАМГ.

*Філософський словник соціальних термінів*. (2005). В.П. Андрущенко (Укл.). Київ –Харків: «Р.И.Ф.».

*Cambridge Advanced Learner's Dictionary of Current English* (2015). UK: Cambridge University Press.

doi: 10.5281/zenodo.3497048

# СТАН АКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПСИХОЛОГІЇ

## *State of the Actual Development of Discursive Competence in Psychology Bachelors*

**Heorhii Kalmykov**

*Ph.D. in Pedagogy, Assistant professor*
Donbass State Pedagogical University
kalmykov_gv@ukr.net
ORCID.ID 0000-0002-1378-5236

**Absrtact**

*The article reveals the results of psycholinguistic diagnostics of the professional (psychotherapeutic) speech of bachelors in psychology, who have entered the 1-st course of magistracy on a specialty 053 Psychology. The subject of analysis was the discourses produced by undergraduates. The main methods used in observing discourses aimed at helping the clients to solve their psychological problems were the discourse analysis, content analysis, etc. The data obtained as a result of the analysis of psychotherapeutic and psycho-counseling discourses testify to the multilevel state of the actual development of discursive competence in future masters of psychology, as well as the uneven development of individual discursive operations, which is an indicator of professionally-oriented discursive competence.*

***Key words**: psychotherapeutic discourse, professional speech, discursive competence.*

## Вступ
## *Introduction*

Діяльність психологів належить до діяльностей представників соціономічного фаху, своєрідними відмінностями якого є орієнтація на вербальне спілкування, на забезпечення «доцільної комунікації» (Леонтьев, 2001). Наскільки розвиненим у професійному аспекті буде мовлення майбутніх психоконсультантів і психотерапевтів, наскільки сформованою стане їхня дискурсивна компетентність залежатиме в майбутньому як професійне реноме цих фахівців, так і ефект від психотерапевтичної вербальної взаємодії з

клієнтами, проявлений в отриманій ними очікуваній психологічній допомозі. Така сфера діяльності майбутніх психологів, як психотерапевтична, маючи переважно дискурсивний характер, а кожний продукований її суб'єктом різновид психотерапевтичного дискурсу – своє власне «обличчя», вимагає від студентів, передусім, володіння психотерапевтичними дискурсивними здібностями (компетентностями). Ці здатності допомагають їм відразу включатися в психотерапевтичне спілкування, ініціювати, підтримувати, розгортати й коректно завершувати його, використовуючи мовні засоби психотерапії, релевантні різним її випадкам та ситуаціям. Ці міркування зумовили постановку *мети статті*, яка полягала в описі виявленого стану та рівнів розвитку у студентів зовнішньо-мовленнєвих – дискурсних операцій, зокрема: 1) розгортання внутрішньої програми висловлювань в композиціях і синтаксичних структурах, притаманних різним видам психотерапевтичних дискурсів; 2) вибору доречного для певної терапевтичної ситуації (випадку) вид дискурсу; 3) вибору адекватних тому чи тому виду дискурсу лексико-граматичних засобів.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Використовувався *метод дискурс-аналізу*, що пов'язаний з вивченням реальної комунікативної практики в різних умовах і соціальних взаємодіях (Павлова & Зачесова, 2011). У межах нашого дослідження дискурс-аналіз був спрямований на вивчення: а) індивідуальних психотерапевтичних уявлень студентів-мовців, б) характеру впливу, що здійснюється створюваними ними монологічними дискурсами, в) організації і реалізації діалогічної психотерапевтичної взаємодії студентів з уявними клієнтами. Ступінь професійності та якості продуктованих дискурсів визначалися через засоби і способи вираження, що використовувалися, та спрямованість їх впливу. Основними завданнями дискурс-аналізу в цьому експерименті була індивідуальна мова і живе мовлення випускників бакалаврів-психологів, покликаних в майбутньому здійснювати психотерапевтичні дії й психологічне консультування в умовах реального мовленнєвого спілкування з клієнтами; способи організації їхніх дискурсів і породження природних дискурсивних

форм. Процедура реалізації дискурс-аналітичного дослідження полягала в тому, що інформантам пропонувалося виконати тестові завдання на побудову коротких висловлювань професійної спрямованості, продукуючи психотерапевтичний дискурс (діалог і монолог). Тематику завдань і вікову групу клієнтів та форми і психотехніки психотерапевтичної роботи випускники обирали самостійно. Власне дискурсний аналіз передбачав транскрибування тестів записаних на диктофон дискурсів, виокремлення в ньому закінчених в інтонаційному і смисловому плані фрагментів, визначення їх спроможності професійно впливати на адресата, встановлення поверхневих мовних засобів, а також способів реалізації психотерапевтичних смислів. Паралельно з використанням дискурс-аналізу застосовувалися *метод контент-аналізу й лінгвостатичний метод.* Метод дискурс-аналізу дозволяв не тільки осмислювати розмовну практику майбутніх психологів, форми мовленнєвого спілкування, якими володіють майбутні фахівці, але й встановлювати відповідність/невідповідність перевіреним практикою дискурсам, що реалізуються в різних психотерапевтичних контекстах. Саме тому одночасно з дискурс-аналізом використовувалися й *якісні інтепретативні методи* наукового аналізу, які давали змогу не тільки встановлювати смисл, який передається дискурсами, адекватність їх змісту вимогам і принципам психотерапії й консультування, а й досліджувати професійно-мовні аспекти персоніфікованої дискурсивної практики й компетентності цих мовців, пов’язаної з їхнім мовленнємовним, психологічними і професійним розвитком.

## Результати
## *Results*

Аналіз продукованих дискурсів з огляду на їх спроможність відповідати професійним нормам робити психотерапевта й психоконсультанта й відображати стан розвиненості у студентів професійно-мовленнєвої діяльності й дискусійної компетентності засвідчив наступні результати.

187 студентам, які взяли участь у тестуванні, були запропоновані два тести. Перший тест передбачав продукування діалоговного дискурсу, а другий недіалогового дискурсу. Всі респонденти різною мірою професійності і дискурсної компетентності виконали тестові завдання. У 39,57% (n=74)

респондентів виявлено, що вони не володіють різними видами психотерапевтичних і психоконсультаційних дискурсів; їхні розгорнуті висловлювання лише нагадують монологічне мовлення. Але насправді вони під час говоріння абсолютно непрофесійно й інтуїтивно пристосовуються (методом спроб і помилок) до конкретного завдання, так і не знайшовши доречної композиційної форми і влучних засобів вербального впливу на клієнта згідно з його випадком. Їхні дискурси (недіалогові) характеризуються необґрунтовано великою розгорнутістю і неточністю висловленого, не відповідають специфіці тієї чи тієї професійної ситуації, психологічному завданню з надання допомоги. Респонденти не здатні фахово використовувати лексико-граматичні мовленнєві засоби: вибрати найоптимальнішу синтаксичну конструкцію, доречну для певного комунікативного контексту, й вжити максимальну кількість зрозумілих клієнтам й професійно доречних слів, які змогли б вплинути на них. Вони не вживають точних слів і словесних зворотів, синонімів, антонімів, ідіом, афоризмів, не володіють прагматичною виразністю продукованого мовлення; використані словесні звороти – одноманітні, сформульовані вирази – професійно неяскраві. Ці студенти нездатні вступати в діалогові форми інтеракції. Еврістичність висловлювань відсутня у всіх респондентів, що входять у цей відсоток студентів.

60,43% (n=113) студентів відрізняються більшою різноманітністю їхніх дискурсів та якістю їх оформлення. 29,41% (n=55) студентів з них намагалися вступити в діалог з уявним клієнтом і розгорнути психотерапевтичну розмову з ним, хоча й ці спроби були не у всіх доведеними до логічного завершення, й не мали ознак професійності. Ці студенти володіють більшим запасом слів; в потрібній для діалога або монолога момент оперативно підбирають найточніше, найдоречніше слово, значно менше допускають помилок у нормах слововживання психотерапевтично доцільної лексики. У їхніх дискурсах спостерігається використання обґрунтованих специфікою професійних ситуацій різних видів синтаксичних конструкцій, хоча яскраво виражені фахові види дискурсів в них не зафіксовані. Ними використовувалися або традиційно вживані або «на ходу» мимовільно побудовані переважно ті композиції дискурсів, які не мають усталеної і перевіреної психотерапевтичною практикою форми. Проте в змісті висловлювань виокремлюються деякі мовленнєві звороти, які можна віднести до таких, що вибрані і структуровані професійно.

Темп мовлення цих респондентів – уповільнений як і в попередній групі студентів, однак комунікативно недоцільних пауз у них значно менше порівняно з ними. Висловлювання – емоційно невиразні.

29,41% (n=19) студентів із 60,43% (n=113) використовували як діалогові, так і монологові форми дискурсів. Вони володіють більшим запасом слів, їм легше вибирати доречні і точні слова й актуалізовувати лексеми зі свого словарного складу в ситуаціях взаємодії з клієнтами; легко добирають і правильно в професійному плані вживають психотерапевтично виразні слова і необхідні в окремих випадках терміни й, акцентуючи увагу клієнта на них, виразно вимовляють їх. Адекватно до ситуації спілкування з клієнтом змінюють окремі синтаксичні й відповідно інтонаційно оформленні звороти, хоча й жодної яскраво вираженої структури того чи того виду психотерапевтичного дискурсу в них не виявлено.

## Висновки
## *Conclusions*

Зафіксований стан розвиненості дискурсивної компетентності в майбутніх психологів дав змогу виокремити 3 рівні її актуального розвитку.

*Низький рівень* (50,27% – n=94) характеризується нездатністю студентів вибирати психотерапевтично доречну, точну – значущу для дискурсивного впливу і його позитивного результату – лексику; використовувати мовленнєві звороти, синтаксичні конструкції, властиві для професійно зорієнтованого мовлення; користуватися різними видами діалогових і недіалогових дискурсів; їхнім дискурсам притаманні емоційна невиразність, паузність, не передбачені логікою висловлювання повтори, помилки в нормах слововживання, бідність мовленнєвих засобів.

*Середній рівень* (39,57% – n=74) представлений дискурсами студентів, у яких є певні ознаки володіння професійною мовою й умінням побудови деяких психотерапевтично центрованих синтаксичних конструкцій; розвинена здатність вживати в окремих контекстах психотерапевтично доречну лексику й граматично виразні засоби при побудові монологових дискурсів. Студентам, віднесеним до середнього рівня не притаманна емоційна дискурсивна виразність. Їх мовленню характерні комунікативна недоцільність, зайві,

неадекватні логіко синтаксичному поділу висловлювань, повтори, не взаємо пов'язані тим чи тим видом дискурсів фрази.

Для *достатнього рівня* розвитку дискурсивної компетентності (10,16% – n=19) студентів, властиві діалогові й недіалогові форми дискурсів, володіння кількома засобами і прийомами мовленнєвої виразності, зокрема лексичної, граматичної, емоційної, але при повній відсутності професійно-композиційного структурування й фахово-мовного увиразнення продуктивних дискурсів. Їхнє мовлення не позбавлене окремих пауз і повторів, які негативно впливають на розуміння комунікантами змісту мовлення комунікатора.

*Високий рівень* розвитку дискурсивної компетентності в опитуваних студентів невиявлений.

**Література**
***References***

Леонтьев, А.А. (2001). *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии*. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК».

Павлова, Н.Д., & Зачесова, Н.А. (Ред.). (2011). *Дискурс в современном мире. Психологические исследования*. Москва: Изд-тво «Институт психологи РАН».

doi: 10.5281/zenodo.3503643

# ВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ВПЛИВУ НА СВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

## *Verbal Means of Impact on the Consciousness of Student's Personality in the Professional Activity of a Teacher*

**Magdalyna Lyla**
*Ph.D. in Psychology, Associate Professor*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hrihorii Skovoroda State Pedagogical University
magdalyla@ukr.net
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-4321-0679

***Diana Chyzhma***
*Ph.D. in Psychology, Associate Professor*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hrihorii Skovoroda State Pedagogical University
dianachyzhma@ukr.net
ORCID ID: orcid.org/0000-0001-9850-5143

**Abstract**
*The abstract reveals the problem of verbal means impact on the consciousness of student's personality in the professional activity of a higher school teacher, which is directed on transferring of the specific knowledge, skills and competencies required to perform functions related to a particular profession.*

***Key words:*** *verbal means, impact, consciousness, professional activity.*

## Вступ
## *Introduction*

Професійна діяльність викладача вищої школи завжди спрямована на збереження і передачу знань, розвиток інтелекту та становлення особистості студента. Комунікативна взаємодія між педагогом і студентами відбувається переважно у вербальній формі в процесі мовного спілкування і є значущою для її учасників, оскільки обмін повідомленнями відбувається заради досягнення певних цілей і задоволення певних потреб. Правильний добір засобів і

механізмів впливу в процесі комунікації сприяє досягненню оптимального результату взаємодії, розвиткові особистості, формування в неї високих моральних якостей, реалізації її творчих здібностей та можливостей самовдосконалення. Проте комунікація не обмежується простим передаванням інформації. Вона повинна здійснюватися таким чином, щоб надіслана інформація впливала на поведінку того, кому вона адресована, мотивувала його до певних дій. Як зазначає О.М. Леонтьєв (2013), діяльність суб'єкта (зовнішня і внутрішня) опосередковується і регулюється психічним відображенням реальності. Те, що в предметному світі виступає для суб'єкта як мотиви, цілі та умови діяльності, повинно бути сприйнято, усвідомлено, зрозуміло, утримано і відтворено в пам'яті.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

У дослідженні використовувалися *емпірико-теоретичні методи дослідження* зорієнтовані на аналіз, узагальнення і опис вербальних засобів впливу на свідомість особистості студента в професійній діяльності педагога.

## Результати
## *Results*

У формуванні особистості першочерговим завданням є вплив на її свідомість. Словесний вплив на особистість є провідним у процесі формування і розвитку її свідомості. «Сутнісною характеристикою особистості є її комунікативна природа. Потреба у спілкуванні виступає як певне психологічне утворення, як явище внутрішнього суб'єктивного світу особистості. Входячи в систему потреб, воно стає внутрішнім фактором активності і розвитку людини. Потреба у спілкуванні, характер спілкування накладають відбиток на формування цілісних структур психологічної організації особистості, її ціннісних орієнтацій і форм діяльності» (Свідомість як вищий ступінь…, https://studopedia.su/16_153846_svidomist-yak-vishchiy-stupin-rozvitku-psihiki.html).

На сучасному етапі розвитку науки фокус у дослідженні впливу на свідомість людини за допомогою мови зміщується з теорії на власне мовні прийоми через вербальні засоби з метою перебудови смислової сфери

особистості. Вербальна комунікація використовує мову як найбільш універсальний засіб людського спілкування, який забезпечує змістовний аспект взаємодії і взаєморозуміння в процесі спільної діяльності. Згідно з концепцією Й. Стерніна ефективність спілкування є досягненням мовцем власних цілей і збереженням балансу відношень із співрозмовником (Стернин, 2001: 66–67). У процесі спілкування комуніканти впливають один на одного, застосовуючи при цьому різні механізми впливу і вербальні є найпоширенішими з них. За допомогою механізмів впливу формується особистість, змінюється її внутрішня та зовнішня активність.

«Феномен мовленнєвого впливу пов'язаний у першу чергу з цільовою установкою мовця – суб'єкта мовленнєвого впливу. Бути суб'єктом мовленнєвого впливу – значить регулювати діяльність свого співрозмовника» (Иссерс, 2003: 21). Професійна діяльність педагога вищої школи, як особливий вид соціальної діяльності, передусім спрямовується на передавання спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання функцій, пов'язаних із певною професією. Це складна динамічна система, яка містить в собі ряд взаємопов'язаних компонентів, що являють собою відносно самостійні функціональні види діяльності. Зокрема конструктивний компонент пов'язаний з відбором та композицією навчального матеріалу у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями студентів, а також плануванням і побудовою педагогічного процесу. Організаційний компонент передбачає їх включення у різноманітні види діяльності, організацію виконання завдань даної діяльності та забезпечення взаємодії в процесі обміну інформацією. Комунікативний компонент означає встановлення педагогічно доцільних взаємин і взаєморозуміння зі студентами. Викладання як вид спеціальної діяльності, спрямований на управління переважно пізнавальною діяльністю студентів, результатом якого є їхній розвиток, особистісне, інтелектуальне удосконалення, становлення як суб'єктів навчальної діяльності.

Ефективність мовного впливу на свідомість, іншими словами на розум і почуття людини з метою формування позитивних якостей, залежить від дотримання трьох основних принципів, зокрема: принципу доступності, який пов'язаний з необхідністю враховувати культурно-освітній рівень студентів, їх життєвий та професійний досвід; принципу експресивності, що вимагає використання засобів виразності (тону, динаміки звучання голосу, темпу, пауз,

наголосів, інтонації, правильності вимови і т.д.); принципу асоціативності, що передбачає звернення до асоціацій слухачів. Великого значення при цьому набувають грамотність побудови фраз, їх послідовність, простота і зрозумілість викладу. Є безліч мовних конструкцій, які допомагають у процесі навчальної діяльності коротко і зрозуміло виразити те чи інше поняття, побажання, прохання за аналогією з якими можна сформулювати потрібну думку. Чітко структурований і логічний виклад думок з активним використанням основних компонентів виразності усного мовлення справляє переконливий вплив на інших.

Т. Кабаченко зазначає, що вербальний вплив як основний складовий елемент впливу взагалі, входить в такі групи прийомів як інформування, навіювання та переконання. Немає такої сфери професійної діяльності, де б вербальному впливу, як засобу вирішення професійних завдань, не відводилося значиме місце (Кабаченко, 2000: 142). Інформування є надзвичайно поширеним способом вербального впливу і може здійснюватися як: надання нової інформації, доповнення інформації про вже відомі факти, втім не достатні для реалізації поставлених завдань та надання повідомлень, що не несуть ніякої об’єктивно нової інформації, втім впливають на змістове поле слухачів.

Безпосередній вплив на особистість здійснює навіювання. За образним виразом В.М. Бехтєрєва, навіювання входить у свідомість людини не з парадного входу, а як би із заднього ганку, оминувши «сторожа» - критику (Профессиональная педагогика, 2009). Опосередковане навіювання з аргументацією зумовлює краще сприймання і відтворення інформації, засвоєння певних поглядів чи виконання дій. Проте повноцінна діяльність кожної особистості може бути ефективною, якщо вона спирається на переконання, яке супроводжується аргументами й доказами, апелює до свідомості, почуттів і досвіду з тим, щоб сформувати нові настанови. Такий вплив діє на раціональне та емоційне в їх єдності, формує нові погляди і відносини.

Вербальні засоби впливу використовуються в управлінні педагогічним процесом та на заняттях, під час логічного викладу матеріалу, повторенні вивченого з використанням різних видів бесіди, що дає змогу виявити обсяг і ґрунтовність знань, прогалини та неточності в знаннях студентів. У ході спілкування передана інформація має важливе значення і особистісний смисл. У мовленні викладач повністю виражає себе: інтелект, емоції, волю, характер,

темперамент, ораторське мистецтво, ставлення до студентів і навчального предмету. У мовленні наставника студенти вловлюють і ставлення до предмета, і до себе, і емоції. На вимогливість вони відповідають старанністю, на байдужість – байдужістю. Викладач, який вміє емоційно і змістовно говорити надихає на здобуття наукових фактів, спонукає студентів до пізнання нового, стимулює у них потребу в самостійності, рефлексивності, самопізнанні й самовдосконаленні, переконує в необхідності ставитися до дійсності свідомо, зі знанням, розуміти та збільшувати свої життєві можливості. Весь зміст повідомлення реалізується в мові за допомогою відповідних методів і прийомів, що входять в арсенал педагогічної майстерності педагога.

Сучасні методи викладання суттєво відрізняються від тих, що застосовувалися раніше, адже тепер викладач зобов'язаний організовувати навчальний процес таким чином, щоб студенти самі, використовуючи нові технології, знаходили потрібну інформацію й вирішували завдання поставлені перед ними. Навчальна дискусія, яку часто застосовують на практичних заняттях сприяє виробленню і розвитку навичок аргументувати й дискусувати, коректно спростовувати помилкові висловлювання, а також грамотно, образно й емоційно обстоювати власну думку. З метою її проведення педагоги відбирають такий дидактичний матеріал, який найповніше враховує запити певної студентської аудиторії, члени якої виступають потенційними учасниками дискусії.

Отже, взаємозв'язок викладання й учіння здійснюється за допомогою мови як вербального засобу впливу, який використовується у навчанні та вихованні в наступних функціях: комунікативної (передача навчальної інформації); розуміння; номінативної (називання об'єктів); когнітивної (пізнавальної); розвитку мислення й мовлення. «Мовний вплив є дифузійним явищем, яке відбивається на трьох основних компонентах мовної комунікації, – агентові, повідомленні та реципієнтові, або їх інакше називають адресантом, мовним засобом спілкування і адресатом. Початковий і кінцевий пункти впливу охоплюють структури свідомості комунікантів у вигляді вихідних значеннєвих структур адресанта й трансформованих значеннєвих структур адресата. Проміжна ланка мовного спілкування – повідомлення – втілює смисли адресанта, в тому числі й потенційні у вигляді комплексу лінгвістичних засобів» (Seuren, 2009).

Мовлення викладача є зразком для студентів, воно є не тільки засобом викладу навчальної інформації, а й засобом управління їхньою увагою. Основними прийомами, які часто використовуються педагогами у професійній діяльності є: вміння говорити доступно, чітко і ясно, що забезпечує правильне розуміння змісту повідомлення; емоційність мовлення, особливо якщо воно має позитивно-оптимістичний тон; вміння створювати позитивні асоціативні зв'язки у свідомості студентів, що спонукає останніх до дії; створення атмосфери розкутості і вільного спілкування, у результаті чого спрацьовує механізм ідентифікації, який сприяє сприйняттю студентами повідомлення як власного переконання.

## Висновки
## *Conclusions*

У діяльності педагога спілкування є основним чинником, який впливає на увесь процес навчання і виховання, оскільки сама мета й завдання навчання реалізуються в процесі взаємодії викладача зі студентами. Слово викладача стимулює мислення та уяву, створює потребу дослідницької діяльності, впливає на почуття і свідомість студента, що передбачає наявність у особистості здатності до рефлексії власних професійних здібностей, інтересів, мотивів професійного навчання та діяльності, оцінку своєї відповідності задачам і вимогам певної професійної діяльності, переживання цієї відповідності у формі задоволеності обраною професією. Вербальний вплив у навчально-виховному процесі залежить від кількох факторів, зокрема: авторитету і налаштованості суб'єкта, його емоційної стійкості, характеру впливу, умов проведення, піддатливості індивіда та ряду інших факторів. Спрямованість на майбутню професійну діяльність є одним з центральних новоутворень особистості студента, який розвивається в процесі здійснення навчальної діяльності.

Перспективними напрямами розвитку наукової проблематики вбачаються: експериментальне вивчення вербального впливу на професійну свідомість студентів ВНЗ та емпіричне дослідження психологічних умов розвитку їх професійної свідомості.

## Література
## *References*

Стернин, И.А.(2001). *Введение в речевое воздействие*. Воронеж. Полиграф.

Иссерс, О.С. (2003). *Комуникативные стратеги и тактики русской речи*. Москва: Эдиториал УРСС.

Seuren, P.A.M. (2009). *Language in Cognition*. Oxford: Oxford University Press.

Кабаченко, Т.С. (2000). *Методы психологического воздействия*. Москва: Педагогическое общество России.

*Профессиональная педагогика* (2009). С.Я. Батышева, & А.М. Новикова. Москва: Из-во ЭГВЕС.

*Свідомість як вищий ступінь розвитку психіки*. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://studopedia.su/16_153846_svidomist-yak-vishchiy-stupin-rozvitku-psihiki.html

doi: 10.5281/zenodo.3476385

# ПРИКМЕТНИК *ЗОЛОТИЙ* У СКЛАДІ МЕТАФОР В УКРАЇНСЬКІЙ ПУБЛІЦИСТИЦІ

## *The Adjective Golden as a Mataphor in Ukrainian Publicists*

**Alla Ovsiienko**

*Postgraduate Student*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University
ovsiienko_alla@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-0905-9725

**Abstract**

*Metaphorized lexis is the most expressive mean of creating of publicists' text. Metaphors have literally captivated modern Ukrainian journalism. To provide the material with a special sophistication, some journalists construct text based on a chain of metaphors that give a complete image together. Consistent stringing of related metaphors creates emotional tension. Metaphor, being an important factor of creating of the content of a journalistic text, imparts an evaluative, expressive and emotional tone to the message, creates a background, an additional plan, a subtext that help to understand the author's true intentions.*

*Metaphorized phrases with the adjective golden usually indicate relevant events in society; signs of which are related to food, agronomy, animals, human body parts and so on. There are not many words in Ukrainian language that could compete with the adjective golden in the variety of semantics.*

*Such formations in journalism provide texts with even greater expressiveness and emotionality.*

***Keywords:*** *golden, metaphorized phrases, metal alloy, agronomy, gastronomy.*

## Вступ
## *Introduction*

Первісне значення слова золотий – «зроблений із золота»: золота монета, золотий перстень. Це основне значення слова дало декілька переносних метафоричних значень, які вказують на фізичні частини тіла: 1) золота людина, золоте серце, золоті кудрі, золоті руки; 2) за сільськогосподарською діяльністю:

золоте зерно, золоті колоски, золотий плуг; 3) з продуктами харчування: золоті продукти, золотий хліб, золоте яблуко.

## Методи та методика дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

У статті для вивчення аугментативів в мові української періодики початку XXI ст. використано як основні метод *спостереження* та *описовий* метод. На різних етапах дослідження послуговувалися методом *функціонального* аналізу для визначення стилістичного навантаження лексичних одиниць.

## Результати
## *Results*

Золото та мідь були першими відкрити людству близько п’яти  тис. років до нашої ери і до сьогодні вони є одними металами не білого кольору. Зокрема золото – це хімічний елемент, благородний метал жовтого кольору, гнучкий, тягучий і ковкий (СУМ, 1972: 682). У метафорах золото часто поєднують з людиною.

Як відомо, соматизми представляють патронімзічні відношення «суперконцепту» ЛЮДИНА через усвідомлення функціональної окремості частини фізичного тіла людини та його наївноанатомічну картину, відображену в мові, що означає цілісність і залежність усіх компонентів один від одного в складі одного об’єкта. Соматична лексика взагалі становить цілісну систему, що має постійну кількість об’єктів комунікації й призначений для їх позначення конкретний склад лексики одиниць. Також відомо, що соматизми, здебільшого, передають переносні метафоричні та метонімічні значення (Філіппова, 2010: 85–87).

У публіцистиці також лексему золото часто поєднуються з людиною: *«Батюшка – золота людина!» – кажуть про нього постояльці* («Сьогодні», 03.06.2014); *«Народ «золотої людини»* (заголовок) («Тиждень», 09.09.2012); словосполучення *золота людина* використовують у власних назвах, наприклад один з режисерів дав назву фільму, напр.: *Фільм заснований на відомому творі американського письменника-фантаста Філліпа Діка «Золота людина»* («День», 06.09.2006).

Окремі частини фізичного тіла людини в поєднанні з дорогоцінним металом отримали широке метафоричне оформлення в публіцистиці українців:

*золоте серце, золоті кучері, золоті руки* та ін., пор.: *Напевно, у нього дійсно* ***золоте серце*** *– якби його можна було намалювати* («Сьогодні», 24.03.2017); *Звичайно, лінія* ***«золотого серця»*** *дала Трієру можливість відкрити для кіно нових зірок, – так прославилася Емілія Вотсон після «Розтинаючи хвилі»* («День», 05.10.2000); *Їхні постаті утворюють* ***золоте серце*** *(локальна позолота)* («День», 11.05.2018). *«Вічно молоду блондинку, цілком зрозумілий об'єкт захоплення, ось ці всі* ***золоті кучері****, блакитні очі»* («День», 21.06.2017). *Та велике серце твоє, добра, весела вдача,* ***золоті руки****, які вміли, здається, робити все на світі, щедра й велика душа – усе це не забудемо ніколи* («День», 08.11.2013).

Аграрна ж метафора розглядалася більше у межах досліджень політичного дискурсу, оціночних метафор як незначна їх складова. А сільськогосподарська діяльність людини – це та сфера, реалії якої репрезентовані у великій кількості номінацій, значна частина яких мала і має потужний метафоричний потенціал. У контексті зі словом *золото*, золоте зерно, золоте колосся, золотий урожай та ін., пор.: *Але я бережу оте* ***золоте зерно****, яке в мене є», – розповідає директор середньої загальноосвітньої школи №168 Наталя Кравчук. (*«День», 12.03.2015). *І, нарешті, тут є власність – стебло* ***золотого колоска*** *у лівій лапі голуба та сама корона із перевеслом, – підсумовує Володимир Кузуб* («День», 20.10.2009); *Сильна, могутня Україна. Вона вабить широкими ланами білосніжного квіту гречки,* ***золотими колосками*** *солодко пахучої пшениці, соняшниками, що дивляться своїми чорними оченятами у синє величне небо* («День», 07.06.2008). *Михайло Грушевський вважав, що гербом України має стати* ***золотий плуг*** *на синьому тлі як «символ творчої мирної праці», але урядова комісія із обрання герба обрала тризуб* (По-українськи, 25.02.2018).

Потужний метафоричний потенціал гастрономічної сфери пояснюється високою значимістю і доступністю харчування в повсякденному житті людини, а за законом метафоричного мислення щось нове і невідоме описується в термінах добре знайомого і цілком зрозумілого. Не випадково у всіх світових культурах образи їжі наповнюються культурно-символічним змістом – знаходять обрядовий, ритуальний, міфологічний, сакральний зміст, отримують особливе аксіологічне значення (Словарь русской…, 2015: 427).

На теперішній час, європейські фермери управляють своїм ціновим ризиком виключно за допомогою ринку ф’ючерсів та опціонів. А ціни на

сільськогосподарську продукцію на ринку формуються виключно під впливом попиту та пропозиції і корелюються з іншими світовими цінами.

З точки зору когнітивного напрямку лінгвістики, метафора є не лише тропом, притаманним літературній мові чи мові поезії, а явищем повсякденного життя та продуктів харчування, напр.: *«Золоті продукти: що у квітні подорожало найбільше»* (заголовок) («По-українськи», 15.05.2019).

Зі зміною сезонна на газетних сторінках металевий сплав золота поєднують з хлібом, щоб передати високу вартість на хліб, напр.: *«Восени на українців чекатиме «**золотий хліб**»?»* (заголовок) («Тиждень», 16.08.2010).

Ціни на овочі та фрукти витрушують останнє з гаманців українців, напр.: ***«Золоті» овочі**: як змінилися ціни за місяць»* (заголовок) («По-українськи», 27.06.2019); *Емірати – це вітрина, яка себе продає: «Приїжджайте, у нас **золоті банани** ростуть прямо на деревах, а гроші валяються на підлозі», – з посмішкою говорить наш герой* («По-українськи», 04.04.2019); *Мабуть, чи не кожен щось таки пригадає – вручення яблук першим красуням, молодильні яблука, **золоте яблучко*** («День», 30.05.2019); *Слово «помідори» походить від італійського pomi d'oro – **золоте яблуко*** («Тиждень», 20.01.2019).

Суттєве зростання ціни на яйця публіцисти поєднують з дорогоцінним металом: «*Ось тобі, бабусю, **золоті яйця»*** (заголовок) (*«*Газета «Волинь-нова», 19.10.2016); *Нині вже всі, кому не лінь, розповідають, що сільське господарство при всіх проблемах є локомотивом економіки, щорічно дає державі прибуток і є «куркою, яка несе **золоті яйця**»*; *Монолог фермера, або «Не ріжте курку, яка несе **золоті яйця**»* (заголовок) («Земля Бердичівська», 09.01.2015); *«**Золоті яйця**»: за місяць вони суттєво подорожчали* (заголовок) (Газета «Є», 20.10.2017).

Метафоричними є зв'язки золота – тварина і звідси виникли найменування в переносному значенні, напр.: *Це була вже п'ята ювілейна церемонія нагородження Всеукраїнською премією в галузі музики і масових видовищ «**Золота Жар-птиця**»* («День», 31.07.2001); *«Тепер я хочу відпочити від важкого тренувального режиму і краще пізнати світ навколо себе», – заявила «**золота рибка**» з Литви* («Сьогодні», 22.05.2019); *Але поряд з тим не цінують життя ти же **золотих рибок**, що до речі є символом достатку* («По-українськи», 14.06.2019).

Золотою медаллю нагороджуються випускники навчальних закладів, які за період навчання у старшій школі досягли високих успіхів у навчанні, а також спортсменів котрі зайняли перші місця на змаганнях, напр.: *У школі йшов на* ***золоту медаль*** («По-українськи», 18.06.2019); *Українка Олена Костевич здобула* ***золоту медаль*** *на чемпіонаті світу з кульової стрільби у Південній Кореї («День», 08.09.2018).* Золоті медалі вручені в 1912 році, були виготовлені з чистого золота, а тепер золоті медалі тільки покривають цим металом.

## Висновки
## *Conclusions*

Метафора завжди привертала увагу дослідників своєю неоднозначністю: її вважали мовним і ментальним явищем, відхиленням від норми та всюди сущим принципом мови, стилістичним прийомом, який прикрашає мову і найважливішим мисленнєвим механізмом.

Спостереження над різноманітними значеннями прикметника *золотий* у публіцистиці, дає підставу говорити, що глибинні можливості цього слова – невичерпні. Основне полягає в тому, щоб правильно, до діла його вживати, шукати нові можливості його словесного поєднання, і тоді слово *золотий* відкриє свої сховані значеннєві й емоційні поклади.

## Література
## *References*

Юрина, Е.А. (Ред.). (2015). *Словарь русской пищевой метафоры. Блюда и продукты питания* (Том 1). Томск: Издательство ТГУ.

Білодід, І.К. (Ред.). (1970–1980). *Словник української мови* (В 11-ти т., Т. І–ХІ.). Київ: Наук думка, Т. І–ХІ.

Філіппова, Н. (2010). Метафора в термінології (на матеріалі соматизмів в англомовній суднобудівній термінології). *Міжнародна наукова конференція «Проблеми української термінології»* (м. Львів, 1–2 жовтня 2010 р.), (с. 85–87).

doi: 10.5281/zenodo.3476522

# МОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПРОГРАМ ПРЯМОГО ТЕЛЕЕФІРУ В РАКУРСІ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

## *The Psycholinguistic Aspect of Live Television Information Programs*

**Lyubov Struhanets**
*Dr. in Philology, Professor*
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
lyubovstruhanets@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0001-5611-4494

**Iryna Zalipska**
*Ph.D. in Philology, Lecturer*
I. Horbachevsky Ternopil National Medical University
zalips_ija@tdmu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-3651-3081

**Yuriy Struhanets**
*Ph.D. in Philology, Lecturer*
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
yurastruhanets@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6571-3912

**Abstract**

*The abstract reveals the problem of interactive communication in a live broadcast. The source of the scientific article is the live broadcast recording of all-Ukrainian television channels. It was noted that psycholinguistic aspects should be taken into account when analyzing the live broadcasting speech. These are adequate verbal assessment of the reality by journalists, the quality of emotional transmission, the appropriateness and the measure using of non-verbal means of communication. The mechanism of monitoring has been worked out. The informational programs content is evaluated with the parameter «positive information / negative information». The results of the study will serve to examine of the mass media psycholinguistic patterns influence on the linguasociety.*

***Key words:*** *live television broadcast, oral communication, psycholinguistic approach, positive information, negative information.*

## Вступ
## *Introduction*

Прямий ефір – новий функціонально-стильовий різновид усної форми літературної мови. Специфіка спілкування у цьому сегменті медіапростору

сьогодні є важливою науковою проблемою не лише у сфері соціальних комунікацій, але й у сучасному мовознавстві, зокрема в галузі психолінгвістики. Для мовлення прямого ефіру передусім характерні універсальні риси усного різновиду літературної мови. Усна комунікація відзначається спонтанністю, непідготовленістю, довільністю, невимушеністю. О. Селіванова вказує на такі ознаки усної комунікації, як синхронність, обмежену доступність, прокурсивність, неструктурованість, однофазність творення (Селіванова, 2011: 34). Незважаючи на наявні студії усної мови (чи мовлення), інтерактивна комунікація у прямому ефірі потребує нових інтердисциплінарних досліджень, особливо з урахуванням психолінгвістичних підходів. Тому задекларована тема є актуальною.

Мета нашої розвідки – проаналізувати домінантні психолінгвістичні аспекти мовлення інформаційних програм прямого телеефіру.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Джерельну базу наукової студії становлять записи прямого ефіру всеукраїнських телевізійних ЗМІ, зокрема інформаційних програм на телеканалах «UA: Перший», «1+1», «5 канал», «СТБ», «24 канал», «Футбол 1», «Футбол 2». Специфіка досліджуваного предмета зумовила потребу використання низки методів: безпосереднього спостереження – для визначення особливостей мовлення інформаційних програм, описового методу – для характеристики зібраного фактичного матеріалу; методики моніторингу контенту телеефіру – для оцінки змісту програм за психолінгвістичним параметром «позитивна інформація/негативна інформація».

## Результати
## *Results*

Прямий ефір – це така частина телепродукції, яка транслюється симультанно, тобто сигнал передається з телестудії одразу на екран глядачам. Жанрово-тематичний поділ контенту телебачення доволі розлогий. Здебільшого прямий ефір використовується в інформаційних, аналітичних і розважальних жанрах. О. Ятчук стверджує, що в межах інформаційних жанрів

для онлайн-мовлення характерним є використання таких його різновидів, як повідомлення, або виступ, тобто будь-який монолог у кадрі; звіт; інтерв'ю; репортаж у всьому розмаїтті видів, тем, способу трансляції (прямий, некоментований, коментований); складні телевізійні форми, зокрема випуски новин (Ятчук, 2014: 185). Виокремимо домінантні психолінгвістичні аспекти, які необхідно враховувати, характеризуючи мовлення інформаційних програм прямого телеефіру.

1. Проблема вербальної оцінки дійсності, паритете співвідношення позитивної та негативної інформації. У ЗМІ зазвичай відображається взаємодія дійсності та людини. Один із аспектів такої взаємодії – оцінювальний. Об'єктивний світ розподіляється з погляду його оцінки на опозиції: добро – зло, правда – неправда, користь – шкідливість, розвиток – занепад і т. д. Науковці виділяють такі типи оцінок у мові: позитивна і негативна, загальна та часткова, абсолютна та порівняльна, емоційна та раціональна, експліцитна й імпліцитна, фразова і текстова (Михальченко, 2010: 7). У рамках дослідження здійснено моніторинг інформаційних програм щодо оцінки контенту за параметром «позитивна інформація/негативна інформація». За нашими спостереженнями, в національному телеефірі частка повідомлень на негативні теми переважає над висловлюваннями із позитивною інформацією. Наприклад, у програмі «ТСН» на каналі «1+1» за 16.09.2019 (тривалістю 1 год 3 хв 48 с) позитивна і нейтральна інформація зайняли незначну частку ефіру – 23 хв 29 с. Новини стосувалися таких тем: бюджет на наступний рік, «золото» чемпіонату світу, тріумф паралімпійців, технологічна виставка, діяльність міністерства, весільна мода. Натомість подання негативної інформації (хоча і дуже важливої) зайняло 40 хв 19 с. Новини були про гібридну війну між Україною та Росією, руйнування та обкрадання Києва, ДТП та їхні наслідки, матусю-школярку, небезпечний вейпінг, зруйновану бібліотеку, напад вандалів на пам'ятник та ін. Ключовими словами у таких сюжетах виступають негативно конотовані лексичні одиниці *війна, смерть, вбивство, політв'язень, аварія, катастрофа, руйнування, знущання, вибух, розстріл, підпал, пожежа, бездоріжжя, запобіжний захід, жахіття, п'яний.* Загалом особливості вербального представлення негативно забарвленої інформації, дослідження сприйняття таких новин потребує подальших студій.

2. Проблема передавання емоцій під час трансляції «на живо». До інформаційного мовлення уже традиційно відносять прямі трансляції із спортивних змагань, концертів, прямі включення з Верховної Ради, телемости із різних місць подій, де працюють журналісти. З-поміж названих різновидів особливо емоційним є жанр спортивного коментаря. У ньому, зокрема, широко задіяна позитивно конотована і негативно конотована лексика на позначення дій окремих гравців і команд загалом, як-от у футболі: *Людина-оркестр Жоан Жордан – блискучий виконавець, диригує грою команди* (Футбол 2, 22.09.2019, 22:26); *Місцева команда як загнані кролики проти українських удавів* (Футбол 1, 07.09.2019, 19:38). Використання образних засобів (епітетів, метафор, порівнянь) слугує ословленню емоційної напруги і динаміки спортивного дійства. Наші спостереження корелюють із позицією Л. Перловського, що «правильний рівень емоційності має вирішальне значення» (Perlovsky, 2009: 520).

3. Проблема доцільності та міри невербальних засобів спілкування. В інформаційних програмах – усній формі публічного спілкування журналіста з аудиторією глядачів – частотними є невербальні засоби: різна інтонація, жести, міміка. Як зазначає С. Єрмоленко, «вербальний, візуальний та акустичний складники усної публічної мови виступають у єдності подання і сприймання інформації» (Єрмоленко, 2000: 691). Наприклад, найбільш нейтральний виклад новин спостерігаємо на каналі «UA: Перший» і на «5 каналі», а емоційне мовлення властиве ведучим новин на каналах «1+1» й «СТБ». Невербальні засоби спілкування характерні для журналістів, які ведуть репортажі із різних місць подій.

## Висновки
## *Conclusions*

Отже, основною ознакою прямого телеефіру є усна комунікація. Аналізуючи мовлення «на живо», необхідно враховувати такі психолінгвістичні аспекти, як адекватна вербальна оцінка дійсності журналістами, паритете співвідношення позитивної та негативної інформації, якість передавання емоцій, доцільність і міра вживання невербальних засобів спілкування. Усе це слугуватиме вияву психолінгвістичних закономірностей впливу масмедіа на лінгвосоціум.

## Література
## *References*

Єрмоленко, С.Я. (2000). Усна публічна мова. *Українська мова. Енциклопедія* (с. 691–693). Київ: Українська енциклопедія.

Михальченко, М.М. (2010). *Внутрішньотекстова градація оцінки: комунікативно-прагматичні функції*. (Дис. канд. філол. наук). Донецьк.

Селіванова, О.О. (2011). *Основи теорії мовної комунікації*. Черкаси: Видавництво Чабаненко Ю. А.

Ятчук, О.М. (2014). Контент інтерактивного мовлення. *Вісник Львівського університету. Серія Журналістика*, *39*, 185–193.

Perlovsky, L.I. (2009). Language and emotions: emotional Sapir-Whorf hypothesis. *Neural Networks*. *22*(5–6), 518–526. http://dx.doi.org/10.1016/ j.neunet.2009.06.034

doi: 10.5281/zenodo.3476528

# ПАСИВНА АГРЕСІЯ ЯК ЗАСІБ ДЕСТРУКТИВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ

## *Passive Aggression as a Method of Destructive Verbal Behavior*

**Kseniia Taranenko**

*Ph.D. in Philology, Associate Professor*
University of Customs and Finance
xtaranenko@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6518-0426

**Kateryna Kolomoiets**

*Student*
University of Customs and Finance

**Abstract**

*The abstract deals with the analysis of speech acts of passive aggression as manifestations of destructive speech behavior. The study was performed from the standpoint of linguistic pragmatics, which revealed the influence of passive aggression on the emotional sphere of the addressee's personality. The main tactics of speech behavior of passive aggressors are highlighted.*

***Key words:*** *passive aggression, tactics, destructive verbal behavior, linguistic pragmatics.*

## Вступ
## *Introduction*

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігаємо посилення рівня агресивності міжособистісної взаємодії. У цьому контексті актуалізується необхідність здійснити аналіз агресивних станів людини й виявів агресії у різних сферах життя. Проблему агресивних станів людини досліджують та аналізують комплексно представники різних дисциплін: філософії, когнітивної й соціальної психології, теорії комунікації, культурної антропології, етики та інших. Останні десятиліття питання соціальної та міжособистісної агресії міцно закріпилися у колі інтересів не лише психологів, а й лінгвістів (спеціалістів з психолінгвістики та комунікативної лінгвістики), які вивчають вербальні засоби вираження агресії.

Агресією прийняти називати цілеспрямовану деструктивну і наступальну поведінку, що порушує норми і правила співіснування людей у суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу, спричиняє фізичні пошкодження чи викликає психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан страху, пригніченості тощо). Агресивною називається дія, що наносить людині будь-який збиток: моральний, матеріальний, фізичний. Поняття "агресія" поєднує різні за формою та результатами акти поведінки – від злих жартів, пліток та інших деструктивних форм поведінки до бандитизму.

Сучасні лінгвістичні дослідження агресії ґрунтуються на лінгвопсихологічному підході, оскільки психологічне розуміння різних типів агресивності, її мотивів та передумов сприяє розумінню такої мовленнєвої поведінки, її стратегій, тактик та форм вираження. Цій актуальній проблемі присвячують наукові праці як вітчизняні, так і зарубіжні вчені (Ю. Антонян, Л. Білоконенко, Я. Волкова, В. Жельвіс, А. Карякін, М. Пейсерт, К. Сєдов, Л. Ставицька, Б. Шарифуллін, Ю. Щербініна). У численних дослідженнях агресії продемонстровано, як мова, що покликана бути інструментом комунікації, стає інструментом агресивних дій. Найбільш розгорнутою класифікацією агресивної поведінки є класифікація А. Басса, який виділив три основні параметри агресії:

1. Фізична – вербальна.
2. Активна – пасивна.
3. Пряма – непряма.

Більшість із пропонованих розвідок з проблем агресії розглядає лише активну агресію. Менш помітною, але не менш шкідливою для комунікації є пасивна агресія. Тому метою пропонованої розвідки є аналіз основних тактик пасивної агресії та особливостей мовленнєвої поведінки пасивних агресорів.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Базовим методом дослідження став метод дискурсивного аналізу для комплексного опису ситуацій вияву пасивної агресії з урахуванням функціональних, психологічних, соціальних складників та виділення тактик мовленнєвої поведінки пасивних агресорів. Методологія дослідження включала

як загальнонаукові методи дослідження (спостереження, синтез, аналіз, узагальнення), так і лінгвістичні (абстрагування мовних і мовленнєвих явищ у їхній динаміці, метод лінгвістичного спостереження й опису, метод діалогічної інтерпретації).

## Результати
## *Results*

Термін пасивна агресія» з'явився під час Другої світової війни завдяки американському військовому психіатрові Вільяму Меннінгеру (Menninger, 2019). Він зауважив, що деякі солдати можуть бунтувати відкрито, але є і такі, які замикаються в собі, ігнорують накази і дезертирують. Таку реакцію він назвав "пасивною агресією". Згодом термін підхопили цивільні психологи, які й раніше помічали, що в звичайному житті багато людей діють так само: відмовляються робити те, що від них чекають, замість явного протесту вдаючись до тактики тихого саботажу.

Пасивна агресія використовується зазвичай там, де немає можливості проявляти її активно, наприклад, дипломатичні ігри, інтриги в колективі, з'ясування стосунків. У більшості випадків ця форма поведінки використовується несвідомо.

Фундаментом пасивної агресії є найрізноманітніші дрібні дії агресора щодо підриву впевненості жертви, створення у неї почуття безпорадності, розгубленості, тривоги, приниженості, провини, безнадійності, невпевненості, пригніченості, ізоляції. У такому стані людину легко можна взяти під свій контроль, знизити її самооцінку й почуття власної гідності (особливо при тривалій взаємодії).

Пасивна агресивність – це схильність до непрямого прояву ворожості за допомогою таких дій, як тонкі образи, замкнута поведінка, упертість або умисне невиконання необхідних завдань. Через те, що пасивно-агресивна поведінка є неявною або непрямою, виявити її буває вкрай важко, навіть тоді, коли адресат відчуває психологічні наслідки. Опишемо основні тактики пасивної агресії та особливості її мовленнєвої поведінки.

1. Безмовність. Це повне ігнорування людини, відмова відповідати на будь-які її питання і, можливо, навіть відмова визнавати її присутність. Наприклад:

*А: Зрозумійте, ми – громадськість, і ми маємо це зробити.*

*Б: Сьорб, – почулося з боку заступника. Дімон недобре зиркнув, але нічого не міг із цим вдіяти.*

*А: Ми є сила, і ми доб'ємося свого.*

*Б: Сьорб.*

*А: Я прошу запротоколювати мою вимогу.*

*Б: Сьорб.*

*В: Да што ти з ними церемонішся, Діма! Да ти подивись на них. За людей нас не ставлять!*

*А: Я все знаю! Ви корупціонери та покриваєте бізнес братів Співаковських!*

*Оратор ударив кулаком по столу. Заступник знову сьорбнув.*

*А: Я прошу поставити це питання на голосування!*

*У заступника задзвонив мобільний, він швидко і дуже гучно відсьорбав свій чай (чи що там у нього було) і вийшов* (Фарр, 2017: 40).

Мовчазна реакція учасника Б свідчить про цілковите ігнорування учасника А та навмисне провокування роздратування й обурення. Це яскравий приклад мовленнєвої поведінки пасивної агресії провокатора.

2. Тонкі образи. Зазвичай комунікативний акт образи – це свідомі та відкриті дії агресора з метою знизити статус співрозмовника, але тонкі образи виявити важче, вони зазвичай приховані за цілком пересічними фразами чи навіть компліментами. Наприклад:

*А от і наша Аліса Олександрівна. Вона, оказиваєця, тут бєсєди веде, юний літератор* (Березіна, 2017: 26).

*Ну, єслі всі молоді й кучеряві вже собралися, значить пора починати, - каже тим часом доктор і професор, і тобі не лишається нічого іншого, окрім як, кивнувши юнакові, йти слідом за галіфе й пайетками* (Березіна, 2017: 26).

У даному випадку ми маємо справу із пасивною агресією, в процесі реалізації якої агресор вживає позитивно марковані слова по відношенню до підлеглої (*молода й кучерява, юний літератор),* виказуючи показове «дружнє» ставлення. Своєрідною формою прихованої агресії, яка, зокрема, відбивається і

в мові, є хитрість, а також показна улесливість та ввічливість, за якими ховається вороже ставлення та невдоволеність. Етикетні формули, слова ввічливості, а також лексеми із суфіксами зменшеності, пестливості, за якими у лінгвальній системі закріплена позитивна семантика, вживаються агресорами з провокативною метою образити, принизити чи докорити опонентові.

3. Знецінення. Свідоме приниження статусу співрозмовника та знецінення його надій, планів чи досягнень. У мовленнєвій поведінці це виражається через провокативні риторичні запитання: *ти серйозно думаєш, що ти зможеш це зробити? І ти про таке мрієш?* Або через недолугі порівняння: *будь-який дурень на це здатен* тощо.

## Висновки
## *Conclusions*

Отже, пасивна агресія – це не менш небезпечний та руйнівний вид психологічної вербальної агресії, ніж активна. Доведено, що через мовні засоби свідомого замовчування, тонких образ та знецінення пасивні агресори діють проти інших людей, маніпулюють ними для досягнення своєї мети.

## Література
## *References*

Березіна, Д. (2017). *Факультет*. Київ: Смолоскип.

Фарр, С. (2017). *Держслужбовець*. Київ: Темпора.

Buss, A. (1971). *Aggression Pays. The Control of Aggression and Violence*. London: Academic Press.

William C. Menningerю URL: https://en.wikipedia.org/wiki/William_C._Menninger.

doi: 10.5281/zenodo.3476553

# ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ З НАЦІОНАЛЬНОЮ ІДЕНТИЧНІСТЮ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

## *The Peculiarities of the Relation Between Professional Communication and the National Identity of Civil Servants*

**Hanna Ulunova**

*Ph.D. in Psychology, Associate Professor*
Sumy State University
uluanna.ua@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4839-098X

**Luibov Spivak**

*Dr. in Psychology, Professor*
National Pedagogical Dragomanov University
lubov_spivak@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-3653-5432

**Dmytro Spivak**

*Postgraduate Student*
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University
sdmytro93@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-2801-7803

**Abstract**

*The article is dedicated to the connection between both oral and written professional communication of Civil Servants in Ukraine and valence and certainty of their national identity. It is empirically determined that the majority of Civil Servants in Ukraine are using the Ukrainian language in their oral professional communication with colleagues and visitors and written communication with visitors. Languages other than Ukrainian are used during written professional communication with colleagues as well as oral and written professional communication with colleagues and visitors. The usage of the Ukrainian language in oral professional communication with colleagues, in written professional communication with colleagues and visitors, also in oral and written professional communication with colleagues and visitors is related to quantitative indicators of the valence of national identity. The usage of the Ukrainian language in oral professional communication with colleagues and visitors is related to certainty indicators of national identity.*

***Key words:*** *national identity, language, professional communication, civil servants.*

## Вступ
## *Introduction*

Культура професійного спілкування є невід'ємною складовою професійної культури державних службовців, адже ефективне виконання ними професійних функцій передбачає інтенсивну комунікацію з колегами та відвідувачами-користувачами державних послуг.

Мовленнєвий аспект культури професійного спілкування державних службовців частково регламентується Законом України «Про державну службу», стаття 8 якого містить положення про те, що державний службовець зобов'язаний «обов'язково використовувати державну мову під час виконання своїх посадових обов'язків, не допускати дискримінацію державної мови і протидіяти можливим спробам її дискримінації» (Закон України «Про державну службу», 2018). Мова є однією з провідних ознак нації, когнітивне та емоційне усвідомлення належності до якої складає зміст національної ідентичності особистості. Тому вивчення мовлення державних службовців, як важливої складової культури професійного спілкування, у зв'язку з їх національною ідентичністю є важливим завданням сучасної психологічної науки і практики.

*Мета* дослідження – визначення взаємозв'язку мовленнєвого аспекту культури професійного спілкування державних службовців з їх національною ідентичністю.

## Методи та методики дослідження.
## *Methods and Techniques of the Research*

Для досягнення визначеної мети нами було проведено емпіричне дослідження. Особливості мовленнєвого аспекту культури професійного спілкування державних службовців вивчалися за допомогою анкетування, а їх національної ідентичності – модифікованої методики оцінки позитивності та невизначеності етнічної ідентичності (авт. О.М. Татарко і Н.М. Лебедєва) (Співак, 2015). Після цього встановлювався взаємозв'язок мовленнєвого аспекту культури професійного спілкування державних службовців із їх національною ідентичністю. Для обробки кількісних результатів дослідження

використовувалися методи математичної статистики – $\chi^2$-критерій і коефіцієнт кореляції Пірсона.

У дослідженні взяли участь 42 державні службовці північного регіону України віком від 25 до 55 років. Усі державні службовці пройшли обов'язкову атестацію щодо вільного володіння державною мовою, що підтверджує їх добре розуміння структури мови, знання особливостей її словникового складу й граматичної будови, правила написання слів та їх використання в різних функціональних стилях і т. ін.

## Результати
## *Results*

Спочатку розкрито результати вивчення особливостей мовленнєвого аспекту культури професійного спілкування державних службовців. Професійне спілкування державних службовців складається з двох сфер: спілкування з колегами та спілкування з відвідувачами. У свою чергу, кожна сфера може диференціюватися на два види: усне і письмове спілкування. За допомогою проведеного анкетування було встановлено мову усного і письмового спілкування державних службовців із колегами та відвідувачами. Одержані кількісні показники презентовано у табл. 1.

**Таблиця 1.** *Мова усного і письмового спілкування державних службовців із колегами та відвідувачами (дані у %), n=42*

| **Види спілкування** | **Мова спілкування** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | З колегами | | З відвідувачами | |
| | Українська | Інша | Українська | Інша |
| Усне спілкування | 59,5 | 40,5 | 64,3 | 35,7 |
| Письмове спілкування | 45,2 | 54,8 | 54,8 | 45,2 |
| Усне і письмове спілкування | 40,5 | 59,5 | 42,9 | 57,1 |

Аналіз показників, які подано у табл. 1, засвідчив, що при усній комунікації і з колегами, і з відвідувачами переважна більшість державних службовців використовує українську мову. Проте статистично значущі відмінності частоти застосування української мови при спілкуванні з відвідувачами зафіксовано за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості, а при спілкуванні з відвідувачами встановлені відмінності за $\chi^2$-критерієм на 0,05

рівні є статистично незначущими. Водночас, якщо при письмовому спілкуванні з відвідувачами (засобами звичайного й електронного листування і месенджеру) державні службовці надають перевагу українській мові, то при аналогічному спілкуванні з колегами домінуючою мовою спілкування стає інша мова (такі відмінності за $\chi^2$-критерієм на 0,05 рівні є статистично незначущими). На нашу думку, це пояснюється меншою формалізованістю сфери спілкування з колегами, порівняно з відвідувачами. Вивчення особливостей усного і письмового професійного спілкування державних службовців із колегами та відвідувачами засвідчило, що в обох видах цього спілкування вони частіше застосовують не українську, а іншу мову. Встановлені відмінності за $\chi^2$-критерієм на 0,05 рівні є статистично незначущими.

Нижче розкрито результати дослідження валентності та визначеності національної ідентичності державних службовців. Одержані кількісні дані щодо рівнів валентності та визначеності їх національної ідентичності подано в табл. 2.

**Таблиця 2.** *Валентність і визначеність національної ідентичності державних службовців (дані у %), n=42*

| **Показники** | **Рівні** | | |
|---|---|---|---|
| | Високий | Середній | Низький |
| Валентність | 92,9 | 4,7 | 2,4 |
| Визначеність | 73,8 | 11,9 | 14,3 |

Як видно з табл. 2, у переважної більшості державних службовців виявлено високий рівень валентності (позитивного ставлення до себе як суб’єкта нації). Вони високо цінують власну національну тотожність У багатьох державних службовців установлено і високий рівень визначеності своєї національної належності. Вони чітко усвідомлюють власне національне походження, культурні й психологічні особливості представників своєї нації. Статистично значущі відмінності між встановленими показниками зафіксовано за $\chi^2$-критерієм на 0,01 рівні значущості.

Зрештою подано аналіз установлених зв’язків між валентністю і визначеністю національної ідентичності та українською мовою усного й письмового професійного спілкування державних службовців з колегами і відвідувачами (див. табл. 3).

**Таблиця 3.** *Зв'язки між мовою професійного спілкування та показниками національної ідентичності державних службовців (дані у %), n=42*

| Показники | Спілкування з колегами | | | Спілкування з відвідувачами | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Усне | Письмове | Усне та письмове | Усне | Письмове | Усне та письмове |
| **Валентність** | 0,43 | 0,39 | 0,33 | – | 0,4 | 0,38 |
| **Визначеність** | 0,46 | – | – | 0,45 | – | – |

З табл. 3 помітно, що на рівні значущості $p<0,01$ існує сильний кореляційний зв'язок між високими показниками валентності (позитивного ставлення до себе як суб'єкта нації) та використанням української мови при усному спілкуванні з колегами, письмовому спілкуванні з колегами та письмовому спілкуванні з відвідувачами. А також на рівні значущості $p<0,05$ існує кореляційний зв'язок між високими показниками валентності та використанням української мови при усному і письмовому спілкуванні з колегами, та усному і письмовому спілкуванні з відвідувачами. Водночас не зафіксовано значущих кореляційних зв'язків між показниками валентності та мовою усного спілкування з відвідувачами. Адже таке спілкування, як вже зазначалося вище, є більш формалізованим, порівняно з усним спілкуванням із колегами. Тобто, чим більш позитивно ставиться державний службовець до себе як суб'єкта нації, тим частіше він застосовує українську мову в більш неформальних сферах і видах власного професійного спілкування: усному спілкуванні з колегами, письмовому спілкуванні з відвідувачами (наприклад, засобами месенджеру) тощо.

Встановлено, на рівні значущості $p<0,01$, кореляційний зв'язок між високими показниками визначеності своєї національної належності та використанням української мови при усному спілкуванні з колегами та спілкуванні з відвідувачами. Отже, визначеність національної належності транслюється державними службовцями через мову усного спілкування.

Одержані результати дозволили припустити, що підвищення показників валентності (позитивного ставлення до себе як суб'єкта нації) та визначеності національної ідентичності державних службовців сприятиме інтенсифікації розвитку мовленнєвого аспекту культури їх професійного спілкування.

## Висновки
## *Conclusions*

Проведене емпіричне дослідження зв'язку професійного спілкування і національної ідентичності державних службовців уможливило такі висновки. По-перше, при усному професійному спілкуванні з колегами і відвідувачами, а також при письмовому спілкуванні з відвідувачами переважна більшість державних службовців використовує українську мову. При письмовому професійному спілкуванні з колегами, а також усному та письмовому професійному спілкуванні як із колегами, так і з відвідувачами – окрім української й іншу мову. По-друге, у переважної більшості державних службовців домінує високий рівень валентності (позитивного ставлення до себе як суб'єкта нації) та визначеності своєї національної ідентичності. По-третє, використання української мови при усному професійному спілкуванні з колегами, письмовому професійному спілкуванні з колегами і відвідувачами, а також усному й письмовому професійному спілкуванні з колегами та відвідувачами корелює з показниками валентності (позитивного ставлення до себе як суб'єкта нації). По-четверте, використання української мови при усному професійному спілкуванні з колегами та відвідувачами корелює з показниками визначеності своєї національної ідентичності.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в розробці та реалізації програми розвивального експерименту з розвитку національної ідентичності державних службовців, що, за нашим припущенням, дозволить інтенсифікувати мовленнєвий аспект культури їх професійного спілкування.

## Література
## *References*

Закон України «Про державну службу» (Документ 889-VIII в останній редакції від 28.08.2018) URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19

Співак, Л.М. (2015). *Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності*. (Монографія). Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута».

doi: 10.5281/zenodo.3480084

# МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ – ПІДҐРУТНЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

## *Linguistic Competence as a Basis for Communicative Competence Development*

**Tetiana Shvets**
*Ph.D. in Pedagogy, Assistant Professor*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University
chvetstatiana@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-5798-7630

**Nataliia Shvets**
*Ph.D. in Philology, Assistant Professor*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University
nathalie.chvets@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-2928-5164

**Oleksandr Shvets**
*Ph.D. in Philology, Senior Lecturer*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University
olexandershvets@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6588-5159

**Abstract**

*The abstract is devoted to revealing the role of linguistic competence in the development of future foreign languages specialists' communicative competence. Special emphasis is on the controversial nature of communicative competence definition by native and foreign scientists. Based on the results provided by the representatives from different methodical schools, the authors present their own definition of communicative competence as a person's ability to understand foreign language and produce an utterance in accordance with the communicative situation. It is stated that linguistic competence constitutes an important part of communicative competence. The linguistic competence is a system of phonetic, lexical and grammar knowledge, and the ability to use it in the process of intercultural communication. The components of linguistic competence were distinguished.*

***Key words***: *linguistic competence, communicative competence, phonetic, lexical, grammar competence.*

## Вступ
## *Introduction*

На сучасному етапі розвитку світової цивілізації спостерігається тенденція до розширення процесів міжкультурної комунікації, що вимагає повноцінного володіння іноземними мовами й висуває нові вимоги до рівня підготовки фахівців зі знанням іноземних мов. Йдеться про оволодіння іноземними мовами на високому професійному рівні, здатному задовольнити потреби міжособистісної комунікації в усіх сферах людської діяльності.

Зазначене пов'язане з формуванням мовної та комунікативної компетенції тих, хто навчається, оскільки саме розвиток комунікативних умінь є кінцевою метою оволодіння іноземними мовами у закладах вищої освіти.
Проблемі формування мовної та комунікативної компетенції присвячені праці провідних вітчизняних і зарубіжних науковців О.О. Павленко, О.П. Петращук, М. Халідея, Д.А. Уілкінза та інших.

*Мета* пропонованої розвідки – виявити роль мовної компетенції в процесі формування комунікативної компетенції.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Дослідження проводилося з залученням методів: *критичного аналізу літературних джерел* – із метою здійснення теоретичного обґрунтування обраної для дослідження теми; *аналізу словникових дефініцій* – для визначення понять «мовна» і «комунікативна» компетенція; *описово-аналітичного методу* – для узагальнення та систематизації одержаних результатів.

## Результати
## *Results*

Опрацювання теоретичних джерел із досліджуваної проблеми засвідчило дискусійність у трактуванні комунікативної компетенції, яку розглядають як основну мету навчання (І.Л. Бім, М.С. Вашуленко, В.В. Сафонова,

Ю.І. Пассов), компонент мовленнєвої (В.Л. Скалкін) або іншомовної (П.І. Сердюков) компетенції.

Комунікативна компетенція – складне і багатогранне поняття, до визначення якого існують різні підходи. Взявши за основу існуючі дефініції комунікативної компетенції, у нашому дослідженні визначаємо її як здатність індивіда розуміти та відтворювати іноземну мову не лише на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань і мовленнєвих умінь, а й відповідно до мети та ситуації спілкування (Швець, 2014: 95–96).

Розробники Загальноєвропейських Рекомендацій із мовної освіти віднесли до компонентів комунікативної компетенції лінгвістичні (тобто мовні), соціолінгвістичні та прагматичні компетенції (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, 2003: 109).

Виходячи з переліку складових комунікативної компетенції, її формування неможливе без опанування мовними засобами реалізації комунікативної компетенції, тобто без сформованої мовної компетенції. Мовна компетенція є знанням норм і правил іноземної мови, що вивчається, вмілим їх використанням у процесі міжособистісної комунікації, системою вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовних правил, здатних забезпечити адекватне сприйняття об’єктивної реальності та відтворення його результатів засобами мови. Мовна компетенція особистості чи не найважливіша серед інших складових комунікативної компетенції, оскільки саме вона робить людину спроможною сприймати і надавати інформацію будь-якої спрямованості: повсякденну, ділову, країнознавчу тощо.

Компонентами мовної компетенції індивіда є фонетична, лексична та граматична компетенції, формуванню яких слід приділяти значну увагу в ході оволодіння студентами іноземними мовами. Кожен із компонентів мовної компетенції відіграє важливу роль у процесі її становлення.

Формування мовної компетенції розпочинається з вироблення фонетичної компетенції, яку розуміють як здатність сприймати і відтворювати звукові одиниці мови у певному контексті з використанням відповідного наголосу, ритму й інтонації.

Студентів необхідно поступово підводити до усвідомленого сприйняття фонетичних явищ іноземної мови, що вивчається, тренувати їх в аудіюванні та відтворенні мовлення не лише свого викладача, а й інших осіб, вчити їх

сприймати мовлення на слух із метою наступного фонетично вірного відтворення спочатку у повільному, а згодом і у швидкому темпі. Для цього доцільно використовувати звукозаписи, зроблені спеціалістами-фонетистами, акторами, доповідачами, дикторами радіо та телебачення.

Здатність студентів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур сучасного світу передбачає формування лексичної компетенції, що є важливою складовою комунікативної компетенції загалом.

Як відомо, лексика, поряд із граматикою, складає основу будь-якої мови, оскільки саме за допомогою лексики відбувається прийом та передача інформації. Оволодіння студентами іншомовним мовленням розпочинається з накопичення лексичного запасу, зі збагачення їх словника та використання лексичних знань і лексичних одиниць у процесі комунікації, шляхом виконання мовних, умовно-комунікативних і комунікативних вправ.

Надзвичайно важливу роль у процесі усної та писемної форм міжособистісної комунікації відіграє граматична компетенція індивіда. Вона визначається розробниками Загальноєвропейських Рекомендацій із мовної освіти як здатність організовувати речення для передачі смислу. Граматична компетенція є центральною у комунікативній компетенції і в більшості компетенцій, пов’язаних із плануванням, навчанням і тестуванням, і вимагає особливої уваги до організації процесу навчання.

Оволодіння студентами граматичними правилами, структурами і формами забезпечує правильне розуміння ними висловлювань і повідомлень, що сприймаються, а також попереджає помилки у власному мовленні. Саме уміння правильно поєднувати слова, змінювати словосполучення залежно від контексту є однією з найважливіших умов використання мови при спілкуванні. Навіть складні структури у мовленні співрозмовника людина зрозуміє, якщо у неї сформована граматична компетенція. Якщо ж рівень компетенції недостатній, це може стати перешкодою для розуміння суті та соціолінгвістичних особливостей висловлювання.

Усі компоненти мовної компетенції є взаємопов’язаними, а отже їх формування повинне відбуватися одночасно у процесі виконання студентами системи вправ, розроблених із урахуванням складності матеріалу, що вивчається.

Мовна компетенція, як система сформованих фонетичної, лексичної та граматичної компетенцій, слугуватиме підґрунтям для вироблення

комунікативної компетенції студентів та забезпечення їх активної участі у процесі комунікації за темами професійного спрямування.

## Висновки
## *Conclusions*

Проведене дослідження засвідчило ключову роль мовної компетенції у формуванні комунікативної компетенції особистості, оскільки оволодіння системою мовних норм і правил іноземної мови, що вивчається, забезпечить її успішну участь у процесі міжкультурної комунікації.

## Література
## *References*

Ніколаєва, С.Ю. (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.

Швець, Т.А. (2014). *Методика навчання іноземних мов у вищій школі*: *підручник для студентів вищих навчальних закладів*. Переяслав-Хмельницький: Видавництво КСВ.

doi: 10.5281/zenodo.3476192

# A PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF REPETITIONS IN TURKISH SPEECH: INFLUENCE OF SPEECH CONDITION

## *Психолінгвістичний аналіз повторень в турецькій мові: вплив мовного стану*

**Ayşe Altıparmak**
*Ph.D. in General Linguistics, Asst. Prof.*
NDU Turkish Air Force Academy, Turkey
aaltiparmak@hho.edu.tr
orcid.org/0000-0002-1803-292X

**Gülmira Kuruoğlu**
*Ph.D. in Linguistics, Professor*
Dokuz Eylul University, Turkey
gulmira.kuruoglu@deu.edu.tr
orcid.org/0000-0002-4172-0253

**Abstract**

*This paper addresses the influence of speech condition on fluent Turkish native speakers' repetition type of speech disfluency production rates. Totally 70 participants from three different age groups (18-27, 33-50 and over 50) took part in the study. 33-50 and over 50-year-olds were divided into two subgroups according to their educational levels. Gender distribution was equal in each group. Prepared and unprepared speech samples consisting of at least 300 words for each participant were gathered by conducting face-to-face interviews, and each repetition was marked on the transcriptions of the interviews by hand. As a result, all 33–50-year-old participants produced more repetitions in prepared speech condition compared to unprepared speech condition. Regarding gender and educational level variables, all 33–50-year-old female participants, and over-50-year-old female professors produced more repetitions in prepared speech condition than unprepared speech condition.*

***Keywords:*** ***p****sycholinguistics, speech production, educational background, turkish speech, repetitions.*

## Introduction

Repetition, which is a type of disfluency interrupting the flow of speech, has been described and classified by different researchers in various ways in the related literature.

MacClay& Osgood (1959) emphasize that repetition type of disfluencies cover all repetitions from the length of a phoneme to several words.

Clark& Wasow (1998: 201) suggest that speakers often repeat the first word of major constituents, as in, "I uh I wouldn't be surprised at that". Repeats like this divide into four stages: an initial commitment to the constituent (with "I"); the suspension of speech; a hiatus in speaking (filled with "uh"); and a restart of the constituent ("I wouldn't..."). They also point out that repeating a word is often viewed as an error, but it should also be considered as a solution to the problems regarding how to speak in a timely fashion and yet how to speak smoothly.

Repetitions were also considered as a stuttering signal unlike most other types of disfluency. Johnson (1961: 3–4) categorizes repetitions as part-word repetitions (syllables and sounds), word repetitions, and phrase repetitions.

Hieke (1981: 152) divides repetitions into two different categories as retrospective and prospective repetitions and states that: *"Prospective repeats are anticipatory and serve as a device to gain time. Retrospective repeats, on the other hand, while also associated with a lexical search at times, perform primarily a bridging function to prior speech segments which have become separated from the rest through intervening time (due to pauses and other hesitations). Rather than serving a stalling function, as a rule they do just the opposite in that they rectify breaks in production by assuring that the last segment before the break is now repeated, and fluency thus reestablished"*. The results of the research conducted by Shriberg (1995) on the acoustic properties of repetitions in the following years also supported Hieke's (1981) retrospective and prospective categorization of repetitions.

## Methods and Techniques of the Research

Repetition disfluency data was gathered from the conversations which had been recorded and transcribed. Five age groups were constructed from Turkish native speakers aged between 18-23 (14 participants), 33-50 (two-sub groups with different education levels – 28 participants), and who were over 50-year-olds (two-sub groups with different education levels – 28 participants). Speech samples of at least 300 words from each participant both in the prepared and unprepared speech conditions were gathered by conducting face-to-face interviews. In prepared speech condition, participants answered the questions that they had seen before the interviews, so they could plan their speech. In the unprepared speech condition, they answered the questions they had not seen before spontaneously. The questions that were asked

during the interviews were about general topics such as, work, hobbies, career, giving directions, or cooking instructions. All repetitions were marked by hand in the transcript. The repetition rates of the speakers were calculated by taking an average of repetitions in every 100 words. The gathered data was analyzed according to speech condition (prepared/unprepared) variable.

## Results

### 3.1. Evaluation of Repetition Data According to Speech Condition (Prepared / Unprepared) v Variable

The differences among the speech disfluency rates of the participants with different educational levels in prepared and unprepared speech conditions were analyzed with the Mann-Whitney U Test.

#### 3.1.1. An Analysis of "Repetition" Type of Disfluencies According to Speech Condition Variable (Prepared / Unprepared) Independent of Gender and Education Level Variables

Repetition rates of the participants in the age groups of 18–23, 33–50, and over 50 according to speech condition variable, independent of gender and education level variables, are as shown in Table 1:

**Table 1.** *Repetition Rates in Prepared and Unprepared Speech According to Speech Condition Variable*

| Age | REPETITIONS | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Prepared Speech | | Unprepared Speech | |
| | Mean± SD | Median (Min_Max) | Mean±SD | Median (Min_Max) |
| **18-23-Year-Olds n=14** | 0.14±0.31 | 0.00 (0-1.63) | 0.10±0.17 | 0 (0-0.49) |
| **33-50-Year-Olds n=28** | 0.25±0.44 | 0.11 (0-2.22) | 0.16±0.37 | 0 (0-1.84) |
| **Over 50-Year-Olds n=28** | 0.27±0.34 | 0.20 (0-1.26) | 0.21±0.31 | 0.09 (0-1.23) |
| **P** | 0.153 | | 0,000*** | |

Mean; Arithmetic mean, SD; Standard deviation

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

As shown in Table 1, there were not any statistically significant differences among the repetition production rates of 18–23 and over 50-year-olds in the context of the speech condition (prepared/unprepared) variable.

When repetition rates of all 33–50-year-old participants were evaluated by considering only the speech condition variable, regardless of gender and educational background variables, the median for prepared speech is 0.11 (0-2.22) whereas it is 0 (0-1.84) in unprepared speech. The difference is statistically significant (p=0.03<0.05). The median in unprepared speech is lower than the median in prepared speech. Consequently, 33–50-year-old participants employ more repetitions in every 100 words in prepared speech compared to unprepared speech. There is no such statistically meaningful difference for the other age groups (18–23, and over 50).

### 3.1.2. An Analysis of "Repetition" Type of Disfluencies According to Speech Condition Variable (Prepared / Unprepared) by Regarding Gender and Education Level Variables

Repetition rates of the participants from the age groups of 18–23, 33–50, and over 50 according to speech condition variable, regarding gender and education level variables, are as shown in Table 2.

The Wilcoxon Signed-Rank Test was employed to find out whether there were any significant differences between the participants' prepared and unprepared speech condition fluency assessments in terms of the repetition production rates.

**Table 2.** *Repetition Rates of Females in Prepared and Unprepared Speech According to Speech Condition*

| Age | FEMALE | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Prepared Speech | | Unprepared Speech | | |
| | Mean± SD | Median (Min_Max) | Mean± SD | Median (Min_Max) | p |
| **18-23-Year-Olds** | 0±0 | 0 | 0.03±0.08 | 0 (0-0.20) | 0.31 |
| **3-50-Year-Old** Elementary/Middle School Graduates | 0.23±0.19 | 0.25 (0-0.60) | 0.03±0.05 | 0 (0-0.12) | 0.02* |
| **33-50-Year-Old** Bachelor's-Master's/ Doctoral Degree Holders | 0.15±0.15 | 0.09 (0-0.39) | 0.02±0.04 | 0.01 (0-0.12) | 0.04* |
| **Over 50-Year-Old 50** Elementary/Middle School Graduates | 0.14±0.18 | 0 (0-0.40) | 0.35±0.45 | 0.24 (0-1.23) | 0.07 |
| **Over 50-Year-Old** Proffessors | 0.31±0.35 | 0.22 (0-1.01) | 0.20±0.02 | 0 (0-0.05) | 0.04* |

Mean; Arithmetic mean, SD; Standard deviation

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

The repetition median for elementary/middle school graduate females is 0.25 (0-0.60) in planned speech condition whereas it is 0 (0-0.12) in spontaneous speech condition. The difference is statistically significant (p=0.02<0.05). The repetition median is lower in unprepared speech condition.

For 33-50-year-old bachelor's-Master's / doctoral degree holder females, the repetition median is 0.09 (0-0.39) in planned speech condition whereas it is 0.01 (0-0.12) in unprepared speech. The difference is statistically significant for this group, too (p=0.04<0.05). The repetition median is lower in unprepared speech condition.

There is also a statistically significant difference between two speech conditions in terms of the repetition production rates of over 50-year-old female professors. The median is 0.22 (0-1.01) in prepared speech condition whereas it is 0 (0-0.05) in unprepared speech condition. The difference is meaningful (p=0.04<0.05). The repetition median is lower in unprepared speech condition.

**Table 3.** *Repetition Rates of Males in Prepared and Unprepared Speech According to Speech Condition*

| Age | MALE | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Prepared Speech | | Unprepared Speech | | p |
| | Mean±SD | Median (Min_Max) | Mean±SD | Median (Min_Max) | |
| **18-23-Year-Olds** | 0.23 ± 0.42 | 0.11 (0-1.16) | 0.18±0.20 | 0.11 (0-0.49) | 0.89 |
| **3-50-Year-Old** Elementary/Middle School Graduates | 0.51± 0.81 | 0.21 (0-2.22) | 0.48±0.65 | 0.33 (0-1.84) | 0.60 |
| **33-50-Year-Old** Bachelor's-Master's/ Doctoral Degree Holders | 0.10 ± 0.18 | 0 (0-0.48) | 0.11±0.20 | 0 (0-0.46) | 1.00 |
| **Over 50-Year-Old 50** Elementary/Middle School Graduates | 0.32 ± 0.46 | 0.16 (0 -1.26) | 0.14±0.11 | 0.16 (0 -0.27) | 0.46 |
| **Over 50-Year-Old** Proffessors | 0.34 ± 0.35 | 0.24 (0-0.87) | 0.32±0.37 | 0.15 (0-1.05) | 0.75 |

Mean; Arithmetic mean, SD; Standard deviation
*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

As shown in Table 3, there were not any statistically significant differences between two different speech conditions (prepared/unprepared) in terms of the repetition production rates of male participants. The speech condition

(prepared / unprepared) variable was not influential in the production of repetition type of disfluency for males.

## Conclusions

According to the statistical analyses of the repetition data in terms of the speech condition variable only (independent of gender and educational background variables):

- 33-50-year-old all participants produced more repetitions in prepared speech condition compared to unprepared speech condition.

When repetition rates were analyzed according to speech condition variable (prepared/unprepared), gender and educational background variables;

- 33-50-year-old all participants and over 50-year-old female professors produced more repetitions in prepared speech condition compared to unprepared speech condition.

In sum; Turkish speakers from three different age groups spoke more fluently in unprepared speech condition in general compared to prepared speech condition in the current study. This finding is interesting since planned speech condition is normally expected to reduce the planning burden which results in less disfluency production. Levelt (1989: 28) states that message generation and monitoring stages of speech production are controlled activities requiring the speaker's continuing attention, but grammatical encoding, form encoding, and articulating phases are automatic to a large degree. Since planning stage is under the control of the speaker, when the control is weakened and distracted, disfluencies become more frequent. As emphasized by Elyıldırım (2005: 4), distractions can be listed as physical and mental fatigue, time distress, and situation-related stress.

As mentioned before, in planned speech condition speakers were asked to prepare their answers by looking at the questions before the interviews. Trying to follow their speech plan in prepared speech condition could probably lead to more stress which resulted in more disfluency production. There are lots of research findings emphasizing the influence of increasing anxiety levels on disfluency production. (Bard, 2001; Carroll, 2008; Christenfeld & Creager, 1996; Harrigan et al., 1994; Mahl, 1987; Mehrabian, 1971).

Hockett (1967: 115) states that "whenever a speaker feels some anxiety about a possible lapse, he will be led to focus attention more than normally on what he has

just said and on what he is just about to say". The "Vicious Circle Hypothesis" (Vasic& Wijnen, 2001) depends on this idea. According to it, stutterers follow speech production more carefully than normal speakers which increases the rate of the stuttering type of pathological disfluencies. Normal speakers' following prepared speech more carefully compared to unprepared speech may have influence on the increase of speech disfluencies in prepared speech condition.

## References

Bard, E.G., Lickley, R.J., & Aylett, M.P. (2001). Is disfluency just difficulty? In *Proceedings of disfluency in spontaneous speech (DiSS '01), ISCA tutorial and research workshop (ITRW) on disfluency in spontaneous speech* (pp.97–100). Edinburgh, Scotland, UK.

Carroll, D.W. (2008). *Psychology of language (5th ed.)*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Christenfeld, N., & Creager, B. (1996). Anxiety, alcohol, aphasia, and ums. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 451–460. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.451

Clark, H.H., & Wasow, T. (1998). Repeating words in spontaneous speech. *Cognitive Psychology*, *37*, 201–242. https://doi.org/10.1006/cogp.1998.0693

Elyıldırım, S. (2005). Türkçe dil sürçmelerinin konuşma kuramları açısından değerlendirilmesi [Analysis of Turkish slips of the tongue in terms of speech models]. In XIX. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri [Proceedings of* XIX. national linguistics conference*]*, Urfa: Harran University.

Harrigan, J.A., Suarez, I., & Hartman, J.S. (1994). Effect of Speech Errors on Observers' Judgments of Anxious and Defensive Individuals. *Journal of Research in Personality*, *28*(4), 505–529. https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1036

Hieke, A.E. (1981). A Content-Processing View of Hesitation Phenomena. *Language and Speech*, *24*(2), 147–160. https://doi.org/10.1177/002383098102400203

Hockett, C.F. (1967). Where the tongue slips, there slip I. In Victoria A. Fromkin (Ed.), *Speech Errors as Linguistic Evidence* (pp.93–119). The Hague & Paris: Mouton.

Johnson, W. (1961). Measurements of Oral Reading and Speaking Rate and Disfluency of Adult Male and Female Stutterers and Nonstutterers. *The Journal of Speech and Hearing Disorders*, *7*, 1–20.

Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Maclay, H., & Osgood, C.E. (1959). Hesitation Phenomena in Spontaneous Speech. *Word*, *14*, 19–44. https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659682

Mahl, G.F. (1987). *Explorations in Nonverbal and Vocal Behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Mehrabian, A. (1971). Nonverbal Betrayal of Feeling. *Journal of Experimental Research in Personality*, *5*, 64–73.

Shriberg, E.E. (1995). Acoustic properties of disfluent repetitions. In *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences ICPhS95* (pp. 384–387).

doi: 10.5281/zenodo.3476394

# IN SEARCH OF LOGIC IN TRANSLATION: INDUCTION, DEDUCTION OR ABDUCTION?

## *У пошуках логіки в перекладі: індукція, дедукція чи абдукція?*

**Oleksandr Rebrii**

*Dr. in Philology, Professor, Head of Mykola Lukash Translation Studies Department*
V.N. Karazin Kharkiv National University
rebrii1967@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4912-7489

**Abstract**

*The abstract is dealing with experimental research as a means of exposing procedural specifics of translation. Introspective experimental method known as TAP (Think-Aloud Protocol) was initially developed by psychologists but later successfully utilized for the needs of Translation Studies. Within the experiment that involved six semi-professional subjects, their concurrent verbalizations were studied with the purpose of exposing such logical mechanisms of the translator's decision-making as induction, deduction and abduction. The experiment revealed how these mechanisms interact in resolving some typical translation problems like the selection of a translation equivalent on the basis of external (dictionaries) and internal (mental lexicon) sources of information and reproduction of nonequivalent lexical units.*

***Key words:*** *Think-Aloud Protocol (TAP), experiment, logic, induction, deduction, abduction.*

## Introduction

Psycholinguistics emerged as a synthesis of Linguistics and Psychology aimed at filling the gap between language and speech on the one side and mind and behavior on the other. In its unbridled desire to overcome a potential speculativeness of such an ambitious endeavor, Psycholinguistics from its outset relied heavily on experimental data. Since Linguistics had never been experiment-oriented, Psycholinguistics borrowed some of its techniques from Psychology, which was the case with a method known as Think-Aloud Protocol (or TAP) that turned out ideally suited for investigating psycholinguistic aspects of translation.

Psycholinguistic turn in the study of language coincided with attempts to expose the procedural essence of translation as a form of interlinguistic, interpersonal and intercultural communication. Introducing a process-oriented dimension into Translation Studies (Федоров, 2002) inevitably turned researchers' attention towards experimental methods capable of lifting a lid off a notorious "black box" of the translator's mind (Jones, 2007).

The *aim* of my experiment was to trace down some basic mechanisms of human logic in the translator's decision making process. The experiment involved 6 semi-professional subjects whose task was to translate the text from English into Ukrainian with parallel verbalization of their thoughts (considerations).

## Methods and techniques of the research

TAP was derived from the method of "verbal reports on thinking" ascribed to American psychologists Karl Anders Ericsson and Herbert Alexander Simon who gave its theoretical substantiation in a number of their works (Ericsson & Simon, 1980; Ericsson & Simon, 1983; Ericsson, 2003). Some psychologists expressed concern that tasks-completing results obtained through verbalization could be reactive meaning that the performance of participants giving the reports differed from that of silent control subjects. In response to the claims of verbal reports' cognitive inconsistency, Ericsson and Simon developed their *information processing model* whose crucial aspect is that the information contained in the attention of the experiment's subjects remains the same with the verbal report procedure as it would be without it, that is, when the cognitive processes proceed silently. The only observable difference between verbalized and non-verbalized task-completing is that participants would take longer to complete the tasks while thinking aloud – presumably because of the additional time required for completing vocalization of the verbal expression of their thoughts.

The main advantage of TAPs is that they provide an opportunity to obtain some information about the specifics of all the possible stages of translation process, e.g., perceiving information, its interpreting, formation of its mental representation, selection / creation of the means of reproducing the image formed in the translator's mind, etc. Thus, appears a unique chance to carry on a complex analysis of translation cognitive essence.

My attention is focused on the specifics of the translator's decision-making that falls under the general definition of this process as "the ability of humans to choose between competing courses of action based on the relative value of their consequences" (Balleine, 2007: 8159).Traditionally, decision-making is viewed as a combination of intuitive and strategic decisions. And while intuitive decisions can be characterized as fast, easy, and computationally light (known as Type 1 processing), strategic ones, on the contrary, are slow, contemplative, and effortful (known as Type 2 processing) (Kahneman, 2011). Type 1 processing occurs outside of human awareness and is believed to utilize small amounts of working memory. In contrast, Type 2 processing is of a logical nature and thus requires significant working memory and significant need for cognitive control.

Consequently, I assume that introspective experiments such as TAPs cannot principally expose any intuitive decisions, while any recorded considerations concerning the translator's decision-making should be regarded as Type 2 processing of a logical-strategic character.

## Results

Since logic is usually defined as a method of cognition based primarily on two mechanisms – *induction* and *deduction* – my major intention was to see if I could find in the subjects' reports any indications of these mechanisms' influence on their decisions.

*Induction* is commonly recognized as transference from separate facts to general conclusions, while *deduction*, on the contrary, – from general conclusions to separate facts. Since the final result of a decision-making process in translation (almost) never follows from the initial conditions (thesis confirmed by the idea of translation multiplicity), the translators' conclusions are (almost) always incomplete (partial) or probabilistic. It can be supposed that all translators give preference to a deductive way of information processing if we take for deduction looking up for equivalents in the dictionaries which, in this particular case, play the role of linguistic norms, i.e., 'general conclusions' in terns of logic. For more advanced professionals, deductive way of decision-making goes from their mental lexicons to linguistic exteriorizations, i.e., speaking metaphorically, 'external' dictionaries are substituted for 'internal' ones. Hand in hand with expected striving to process mentally a

maximal number of potential variants of translation (which can be treated as a "maze solving" heuristic), extensive use of vocabularies can point at some negative factors like a low level of linguistic and/or translation competence, limited scope of background knowledge on the topic, lack of self-confidence, etc. In particular, in the course of my experiment, Russian-speaking subjects turned to dictionaries in search of Ukrainian equivalents after they'd selected the Russian ones (and often from their mental lexicons only) which considerably hindered their decision-making.

The facts of referring to dictionaries are not always registered in the protocols explicitly but sometimes can be inferred indirectly, like in cases when the translator begins going over potential variants of translation.

Taking into account both direct and indirect cases of dictionary references, I counted them: for TAP # 1 – 41, TAP #2 – 6, TAP # 3 – 46, TAP # 4 – 25, TAP # 5 – 22 and TAP # 6 – 52. The data for TAPs # 1, 3, 4, 5 and 6 may be considered as correlative while the reduction of references for TAP # 2 can be explained by specificity of verbalizing by the subject who gave preference not so much to accounting for his/her actions as to formulating his/her impressions and associations.

Separate inductive reasonings in TAPs are rather exceptions than a rule because generalizations associated with cognitive induction are not revealed in the translator's concrete decisions but instead accumulated in his/her memory providing the foundation for future decisions. When facing the problem, the translator is employing a "trial-and-error heuristic" to look for a word or expression that fits the context best. Then (s)he generalizes this experience with the help of induction and in future resorts to acquired experience for processing some new material, i.e. begins to act deductively. Thus, it would be more accurate to speak about the joint action of both these mechanisms and, correspondingly, decisions in translation are rather of a complex inductive-deductive nature.

Proceeding from the translator's reflections, I can construct a cognitive decision-making model for such particular situation as ascribing a meaning to a non-equivalent source lexeme: the absence of a word in the subject's mental lexicon drives him/her to turn for help to a dictionary (induction), while the analogous absence of a word in a dictionary leads to the attempt(s) to formulate some meaning on the basis of available general information about English morphology and word-formation (deduction).

At the same time, inductive and deductive elements of the translator's logic can be consolidated in the notion of *abduction* put forward and described by Charles Pierce as "the process of forming an explanatory hypothesis" (Bellucci, 2018: 3). Following the line of exposing interactivity among different mechanisms of the translator's logic, we accept the assumption that "abduction is not an isolated form of reasoning, but is embedded within the larger horizon of inquiry, because a hypothesis is first put forth by abduction, and then verified by induction (through verification of its observable deductive consequences)" (Ibid.: 6).

In particular, abduction helps explain the creative nature of the translator's decision-making. If the translator faces difficulties with reproducing the meaning and/or form of (a) certain sign(s), (s)he can resolve this problem by putting forward various hypotheses as to the aspects of translation process in need with their consequent verifying or nullifying and putting forward alternative hypotheses. In my eyes, this activity can be regarded as a cognitive variability peculiar to translation together with linguistic and contextual (situational) ones.

## Conclusions

(1) The analysis of the subjects' concurrent verbalizations allowed not only to follow the work of such fundamental logical mechanisms of the translator's decision-making as deduction, induction and abduction, but also to expose how they interact in different problematic situations (such as dealing with non-equivalent lexical units or selecting an equivalent on the basis of external and internal lexicons) and develop corresponding cognitive models of their resolving.

(2) Methodology-wise, my research ones again demonstrates a really pressing need for joint interdisciplinary effort in determining procedural specifics of translation that would unite specialists in the fields of Psychology, Physiology, Neuroscience, etc. Experimental research doesn't only have considerable explanatory potential capable of neutralizing excessive speculativeness of Translation Studies but is also a great educational instrument that helps students cultivate a more conscious approach to translation and contributes to shaping their professional competence.

## References

Федоров, А.В. (1953/2002). *Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы)*. Санкт Петербург: Филологический факультет СПГУ; Москва: ООО «Издательский дом ФИЛОЛОГИЯ ТРИ».

Balleine, B.W. (2007). The neural basis of choice and decision making. *Journal of Neuroscience, 27*, 8159–8160. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.1939-07.2007

Bellucci, F. (2018). Eco and Peirce on Abduction. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* [Online], X-1 2018, Online since 20 July 2018, connection on 23 September 2019. Retrieved from http://journals.openedition.org/ejpap/1122. DOI: 10.4000/ejpap.1122

Ericsson, K.A., & Simon H.A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review, 87*(3), 215–251. http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.87.3.215

Ericsson, K.A., & Simon, H.A. (1987). Verbal reports on thinking. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Multilingual matters, No. 30. Introspection in second language research* (pp. 24–53). Clevedon, England : Multilingual Matters.

Ericsson, K.A. (2003). Valid and non-reactive verbalization of thoughts during performance of tasks: Toward a solution to the central problems of introspection as a source of scientific data. *Journal of Consciousness Studies, 10*, 1–18.

Jones, F.R. (2006/2007). Unlocking the Black Box: Researching Poetry Translation Processes. In E. Loffredo, & M. Perteghella (Eds.), *Translation and Creativity. Perspectives on Creative Writing and Translation Studies* (pp. 59–74). London: Continuum.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

# *Секція 8*

# ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМАТИКИ ОСОБИСТОСТІ (мовної, мовленнєвої, дискурсивної, комунікативної).

# ВІРТУАЛЬНА ОСОБИСТІСТЬ У КОМУНІКАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ

***

# *Section 8*

# PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF PERSONALITY PROBLEMS (Linguistic, Speech, Discursive, Communicative).

# VIRTUAL PERSONALITY IN A COMMUNICATIVE SPACE

doi: 10.5281/zenodo.3476205

# ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАРАТИВУ ДИТИНИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

## *Psychological Peculiarities of Narrative in Child With Speech Disorders*

**Olena Bohucharova**
*D.Sc. in Psychology, Professor*
Luhansk State University of Internal Affairs named after E.O. Didorenko
bogucharova_o@i.ua
https://orcid.org/0000-0001-5617-9175

**Abstract**
*The abstract is devouted to the problem of psychological peculiarities of narrative in children with speech disorders. Types of text-narratives and factors, which influence on their production, are defined. It's proofed, that realizing and acceptance of own experience by children, what is going on in the process of text outing narrative is as three types: positive-, negative, neutral-emotional. That why these three types of children's text-narratives are obtained. The research results reveal qualitative and quantitative rates of cognitive and emotional-valued components of self-consciousness in coherent own live story. The author states that in typical conditions children with speech disorders did not achieve the appropriate level of basic personality's self-development by the end of junior school-age which affects their verbal autonarrative.*

***Key words:*** *narrative, children with speech disorders, junior school-age, self-consciousness, self-perception.*

## Вступ
## *Introduction*

Зміни, що відбуваються в методології психологічної науки на сучасному постнекласичному етапі її розвитку, пов'язані з доповненням класичної парадигми гуманітарною та духовною, які покликані врахувати не лише специфіку людини як унікального об'єкта пізнання, а й розробити принципово нові способи осмислення світу. Серед цих нових способів є розповідь та наратив як вияв специфічного модусу буття людини та метод наукового дослідження. Ідею «наративу» підтримують як зарубіжні, так і вітчизняні автори (Брунер, 1978; Титаренко, 2003; Харре, 1995 та ін.). У дослідженнях вітчизняних психологів наратив розглядається як впорядкування життєвих подій в єдину послідовність, що побудована виходячи із загальної життєвої концепції оповідача (Чепелєва, 2014); висувається теза про те, що людська

свідомість має наративну структуру (Бахтин, 1986). Однією з найважливіших функцій наративу є самопрезентація, саморозкриття, утвердження своїх цінностей, поглядів, переконань. Завдяки наративу людина виступає як суб'єкт життєтворчості усвідомлює себе, свій досвід, презентує свою точку зору, стверджує себе такою, якою прагне бути, створює своє минуле та майбутнє.

У молодшому шкільному віці як періоді, який є визначальним у формуванні механізмів осмислення свого досвіду, власного «Я» (Адлер, 1916), уявлення дитини про себе як про тілесного і соціального суб'єкта та оформлення цих уявлень у знаково-символічній формі опосередковує взаємовідносини дитини з навколишнім світом. Саме становлення Я-концепції особистості дитини є тим тригером, який передбачає активне засвоєння мови, різке зростання лексичного запасу, використання мовлення в усіх сферах життєдіяльності (Зимняя, 2001; Орап, 2014). На цій підставі аналіз лексики наративу дитини як її автобіографії – навіть, якоїсь частини її життя, відображеного в ньому, його семантика можуть бути джерелом інформації як щодо структури сформованості окремих компонентів самосвідомості, так і мовленнєвого розвитку дитини-школяра. Притому, що у дітей з мовленнєвими порушеннями можна також діагностувати знакові події, які передували прояву порушення чи вади, різні інші психічні структури, зокрема рівень розвитку травматичної пам'яті. Недарма в сучасних дослідженнях в якості основи, такого собі клею разом з «Я-концепцією» та самосвідомістю особистості розглядається автобіографічна пам'ять як важливий чинник конструктивної наративізації свідомості (Нуркова, 1997). Незважаючи на зазначену перспективність психологічних, психолінгвістичних, психолого-педагогічних підходів до проблематики розвитку наративної свідомості аналіз наукової літератури засвідчує, що на даний час не розроблена процедура емпіричного дослідження психологічних особливостей текстів-наративів у віковій специфіці, мало досліджені можливості використання наративу в процесі психокорекційної роботи з дітьми з різними психологічними порушеннями, зокрема мовленнєвими.

*Мета дослідження* – дослідити психологічні особливості наративів у дітей з мовленнєвими порушеннями, що через опис певних подій життя дитини виступають як засіб розкриття змісту її самосвідомості.

Отже, в молодшому шкільному віці становлення власного «Я» особистості передбачає розгортання та інтенсифікацію механізмів

особистісного та мовленнєвого саморозвитку. Звідти в проблемі розвитку самосвідомості особистості дитини з мовленнєвими порушеннями основна увага була зосереджена на автобіографії, яку можна вважати автонаративом.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

З метою дослідження чинників, що впливають на характер усвідомлення власного досвіду дітьми застосовувалися: автобіографічний метод «Розповідь про себе», тест шкільної тривожності Філліпса, методика Куна «Хто Я», «Кінетичний малюнок сім'ї» в адаптації Хоментаускаса, добір проективних психотехнік тематичного малювання виявлення страхів, наприклад, «Мої неприємності в школі», «Що мені заважає на вулиці та у дворі», «Що страшного наснилося мені вночі або чого я боюся вдень», «Що було зі мною найпоганішого або найдобрішого та радісного», «Ким я хочу (не хочу) стати». Застосовувалися методи психолінгвістичного аналізу. Зокрема, у автобіографічному підході використовувалася техніка контент-аналізу (підраховувалося співвідношення когнітивних і емоційно-оцінних суджень: когнітивні оцінювалися як достовірні стосовно оповідача, емоційні – як оцінні, недостовірні, або елементи самоставлення, зокрема «добрий», «поганий»; співвідношення кількісних та якісних характеристик; особливості мовленнєвої поведінки). Обробка результатів дослідження проводилася за допомогою математико-статистичних методів: U-критерію Манна-Уітні та оцінки рівня значущості розбіжностей, графічних і змістовних критеріїв проективних методик.

Вибірку становили 32 учня (хлопчиків – 14, дівчаток – 18) 2-3 класів загальноосвітніх шкіл №10, 23, 71, 111 м. Дніпра, які відвідували спеціальні логопедичні групи. Також до вибірки увійшли 32 учня 2-3 класів тих самих загальноосвітніх шкіл – усі здорові діти. Всього вибірку склали 64 дитини.

## Результати
## *Results*

На основі інтерпретації отриманих результатів було виділено три групи досліджуваних учнів: ті, які позитивно ставляться до власного досвіду та до подій власного життя (76%); ті, що нейтрально ставляться (18%); ті, що

негативно ставляться (6%). У групі дітей з мовленнєвими порушеннями виконали завдання 92%, а 8% – відмовилися або їх самоописи подій складалися з 1–2 речень. Усі здорові діти виконали завдання. У дітей з мовленнєвими порушеннями наративи включали 2–4 події, містили 8–12 речень. Це короткі стереотипні самоописи з елементами тілесного, психічного і соціального «Я». У здорових дітей наративи складалися з 4–7 подій, більш розгорнутих самоописів і не стільки з елементами тілесного, скільки психічного і соціального «Я», які містили 12–20 речень (розбіжності значущі $p< 0.01$).

Аналіз лексем і значення слів автонаративів дітей з мовленнєвими порушеннями довів, що потужний відсоток склали випадкові асоціації. Притому діти орієнтувалися на зовнішні ознаки подій і власного «Я» поза диференціюючих та інтегративних показників. На запитання експериментатора по уточненню змісту значення слів діти вагалися. Для дітей було особливо важко пояснити значення прикметників та дієслів, які вони самі використовували в оповіданнях про себе, хоча іменники пояснювали вправно. Це вказує на переважно денотативний тип узагальнення, поширений в «сториз». Такий тип є критеріальною ознакою низької мовленнєвої компетентності, недостатнього рівня усвідомлення значення слів та нерозвиненості рефлексії.

У групах дітей з мовленнєвими порушеннями та здорових дітей ми також аналізували розбіжності між показниками шкільної, самооцінної міжособистісної та загальної тривожності. У цілому у дітей з мовленнєвими порушеннями усі показники тривожності вищі: шкільна – підвищена (19 балів), самооцінна – в зоні норми (13), міжособистісна – висока (24), загальна – підвищена (54 бал). Цікавий факт, що у здорових дітей міжособистісна тривожність – в зоні норми, а саме шкільна – нормативно підвищена. Отже, встановлено статистично значущі розбіжності ($p<0.01$) за результатами діагностики всіх видів тривожності у групах дітей з мовленнєвими порушеннями та здорових дітей.

Виходячи з дослідження страхів, до яких схильні діти виявилося, що учням було важко намалювати, а точніше, виразити свій страх на аркуші паперу. Здавалося, що дитина підсвідомо починала боротьбу із страхом. Діти найбільше схильні страху ночі і виду крові (40%), менш схильні страхам стихій (20%), щоправда, сюди потрапляє і страх війни, лікарів (20%), тварин (25%),

страхам казкових героїв (20%). Менше всього діти бояться транспортних пригод (10%). Кількість дітей, які справилися із страхом, значно менша (%): намалювали (70), не намалювали страх (30). Проте, показник розподілу вибору подій дітьми для автонаративів на користь позитивних (%): добрі, радісні епізоди (80), неприємні події (20). Лексика, використана дітьми за методикою Куна-МакПартленда «Хто Я» для опису фізичного (тілесного), психічного і соціального «Я» підтверджує домінуючі ознаки фізичного «Я» як зовнішнього тілесного компоненту, на противагу недостатності згадувань психосоціальних якостей (нейтральні іменники – очі k=0,35, голова k=0,44; позитивні прикметники – добрий k=0,45, сильний k=0,30; позитивні дієслова – бігати k=0,39, допомагати k=0,28, радіти k=0,27).

## Висновки
## *Conclusions*

1. Експериментальне дослідження проблеми розвитку самосвідомості дітей з мовленнєвими порушеннями за психолінгвістичною технікою наративу дало підстави зробити висновок, що дітям молодшого шкільного віку властиве різне сприймання подій свого життя та власного «Я», а отже, виокремлено три різних типи ставлення до власного досвіду: позитивне, негативне та нейтральне. В залежності від типу діти створюють різні наративи: емоційно-позитивний, емоційно-негативний, емоційно-нейтральний. Домінуючим типом автонаративу у молодших школярів є емоційно-позитивний.

2. Аналіз лексем і значення слів автонаративів довів, що діти з мовленнєвими порушеннями випробують особливий тип утруднень, який кваліфікується як денотативний тип узагальнення. Цей тип вказує на низький рівень мовленнєвої компетентності дітей з логопедичними вадами, недостатній рівень усвідомлення ними значення слів та нерозвиненість рефлексії. Можна стверджувати, що у дітей з мовленнєвими порушеннями лексика автонаративів має слабке смислове навантаження, вона менш достовірна, тобто менш насичена когнітивно та більшою мірою є елементом емоційно-оцінних суджень.

3. У групах дітей з мовленнєвими порушеннями, у порівнянні з групою здорових дітей за результатами діагностики всіх видів тривожності встановлено статистично значущі розбіжності ($p<0.01$), зокрема й особливо нетипово для

цього віку міжособистісної. Це вказує на те, що труднощі дітей з мовленнєвими порушеннями пов'язані не лише з низькою мовленнєвої компетентністю або нерозвиненістю рефлексивних здібностей, а й невмінням бути комунікативне успішними. Звідти в автонаративах дітей домінуючими є ознаки фізичного «Я», на противагу психосоціальним характеристикам. Натомість і в фізичному «Я» завдяки наявності високого показнику міжособистісної тривожності та страхів, невміння їх успішно подолати з'являється неприйняття власних рис та особливостей своєї зовнішності. Звідти в текстах присутні емоційно-негативні оцінки власного «Я» та різних подій свого життя. Незважаючи на те, що серед молодших школярів дітей з емоційно-негативними наративами небагато (6%), але разом з дітьми з емоційно-нейтральними наративами вони становлять четверту частину. Ці діти виявляються вразливі на «зараження» деструктивною життєвою ідеологією, що потребує системної корекційної роботи як превентивної методології сприяння конструктивної наративізації дитячого досвіду та самосвідомості.

Таким чином, емоційно-позитивний автонаратив є діагностичною ознакою успішного розвитку дитини молодшого шкільного віку. Проте, вміння породжувати наративи пов'язане з рівнем усвідомлення різних компонентів особистості, що в свою чергу, у дітей з мовленнєвими порушеннями відображає їх обмежені можливості використання «людяної» лексики (психосоціальні особистісні характеристики людини) і влучного її залучення у ситуативний мовленнєвий контекст.

**Література**
***References***

Бахтин, М.М. (1986). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.

Зимняя, И.А. (2001). *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва; Воронеж.

Орап, М.О. (2014). *Психологія мовленнєвого досвіду особистості*. (Монографія). Тернопіль: Підручники і Посібники.

Чепелєва, Н.В. (2015). *Текст і читач*. Житомир: Видавництво ЖДУ імені І.Франка.

doi: 10.5281/zenodo.3476228

# ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГОЛОВНОГО ПЕРСОНАЖА БРИТАНСЬКОГО ПОСТПОСТМОДЕРНІСТСЬКОГО РОМАНУ «ДИВНИЙ ВИПАДОК ІЗ СОБАКОЮ ВНОЧІ»

## *Psycholinguistic Outlines of the Protagonist in Post-Postmodern British Novel «The Curios of the Night-Time»*

**Dmytro Drozdovskyi**

*Ph.D., Academic Fellow*
Shevchenko Institute of Literature of the National Academy
of Sciences of Ukraine, Ukraine
drozdovskyi@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2838-6086

**Abstract**

*In the abstract, I have investigated the specific representation of autistic thinking in contemporary post-postmodern novel. "The Curious Incident of the Dog in the Night-Time" by M. Haddon. In the post-postmodern novel, the construction of the world takes place in accordance with the concept of the psychic world as one that contains hidden spaces that can be actualized in situations of uncertainty, during strong shocks, etc. Christopher, the protagonist of M. Haddon's novel, has a special way of thinking inherent in the strategy to objectify reality laying it out into basic causal elements. At the same time, the protagonist represents a special type of scientific mind seeking to learn the world in accordance with the concept of prime numbers and avoiding any form of emotionality.*

***Key words:*** *post-postmodernism, contemporary British novel, autism, protective mechanisms of the psyche.*

## Вступ
## *Introduction*

Постпостмодерністські наративи постають формою оприявнення мислення таких персонажів, які досі не були героями літературних творів і чия когнітивна специфіка не мала потужного впливу на формування самого літературного наративу. Так, у британському романі «Дивний випадок із собакою вночі» Марка Геддона (2003 р.) наявна спроба наблизити оповідь твору до тексту, який міг би насправді продукувати юнак із синдромом Асперґера (короткі речення, використання простих чисел для нумерації розділів, наявність докладних описів подій і ситуацій, що відповідають аутичному мисленню персонажа – Кристофера). Подібна стратегія письма хоча

вперше і представлена в постпостмодернізмі, проте має традиції ще в річищі модерністської літератури, які властива техніка потоку свідомості. Цей поетологічний прийом був спробою зафіксувати мислення персонажів, котрі мали невралгічні розлади чи психічні порушення. Отже, зображення мовлення й мислення персонажа з синдромом Асперґера (й наближення самої оповіді до реального щоденника, написаного людиною з такими порушеннями) є продуктом постмодерністських художніх експериментів, які розкривають тенденції до реактуалізації модерністських стратегій письма.

Зауважу, що загалом кристалізація постмодерністських ідей, представлених у знакових працях теоретиків (Ліотара, Барта, Джеймісона), уможливила значно краще розуміння модернізму. Розуміння модернізму через кристалізацію основних віх постмодернізму видається природним процесом, детермінованим тим, що кожна нова культурно-історична епоха не виникає на порожньому місці з вакууму. В. Чернецький наводить низку американських досліджень, що, на думку науковця, засвідчують «когерентне розуміння та «отвердіння» концептів модернізму та модерності» (Чернецький, 2008: 240), що «стали можливими тільки в постмодерну епоху» (Чернецький, 2008: 240). Навіть якщо постмодернізм і поставав запереченням модернізму, його антиподом, то з часом важливо було інтенсифікувати не стільки розбіжності, скільки те, що, власне, має бути запереченим.

П. Баррі в розділі «Постмодернізм» «Вступу до теорії…» визначає основні епістемологічні та поетологічні центри модернізму, що, проте, знаходять свій органічний розвиток і в постмодернізмі: «1. Новий акцент на імпресіонізмі й суб’єктивності, тобто на тому, як ми бачимо, а не що (інтерес, який стає очевидним у використанні техніки потоку свідомості).

2. Відхід (у романах) від безсумнівної об’єктивності, головними рисами якої були зовнішній всезнаючий наратор, фіксовані точки зору й чітка етична позиція.

<…> 5. Схильність до «рефлексивності», так що вірші, п’єси й романи ставлять питання, які стосуються їхньої природи, статусу й ролі» (Баррі, 2008: 99). Зазначена схема, представлена 5 пунктами, знаходить свою реактуалізацію в постмодернізмі й, забігаючи наперед, зазначу, що також і в постпостмодернізмі, в чому ми переконалися в наших попередніх розвідках (Дроздовський, 2019). Суб’єктивність зображення репрезентована в постпостмодернізмі множинністю інтерпретацій того самого явища, подібно до

епізоду зґвалтування в романі «Спокута» І. Мак'юена. Потік свідомості в постпостмодерністських наративах представлений ситуацією змішування фіктивної реальності, спричиненої сильними душевними потрясіннями, страхами, невралгічними розладами, як у романах С. Вотерс («Маленький незнайомець»), та справжньою дійсністю, яка у якийсь момент починає «вислизати» від персонажів.

Водночас у романі «Дивний випадок із собакою вночі» Марка Геддона репрезентовано протагоніста (Кристофер) із синдромом Асперґера. Особливості світосприйняття, специфіка мовлення персонажа, представлена в дискурсивній парадигмі роману, є важливим об'єктом вивчення з позиції як дослідження світоглядних параметрів постмодерністського героя, так і вияву специфічних мовленнєвих характеристик персонажа, який є носієм аутичного світосприйняття, що має важливе значення в шуканнях авторів-постпостмодерністів. Аутичне мислення постає таким, що унеможливлює або принаймні мінімізує комунікативні непорозуміння, сприяючи автономізації персонажа та його дистанціюванню від інших, що, відповідно, детермінує зменшення соціальної конфліктності, попри те, що синдром Асперґера передбачає дотримання правил у спілкуванні з протагоністом.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

У дослідженні використано підходи герменевтичного й структурного аналізу в аспекті вивчення психології персонажа, особливостей світоглядних параметрів та філософських настанов героя постпостмодерністського роману.

## Результати
## *Results*

Протагоніст роману «Дивний випадок із собакою вночі» М. Геддона має специфічну психіку, яка є вразливою для зовнішнього світу; він в особливий спосіб вибудовує комунікацію та поведінку зі світом зовні.

Так, Кристофер не може:

а) сприймати будь-яких тактильних контактів з іншими людьми: «Він підняв праву руку й розвів пальці віялом. Я підняв ліву руку, розвів пальці

віялом, і ми торкнулися пучками. Ми так робимо, бо Батько інколи хоче мене обійняти, але мені не подобається обійматися, тож натомість ми робимо цей жест, який означає, що він мене любить» (Геддон, 2016: 21);

б) споживати різну їжу, що торкається одна одної на тарілці: «На вечерю була печена квасоля, проколі та два шматка шинки, і вони були викладені на тарілці так, що не торкалися один одного» (Геддон, 2016: 51);

в) торкатися жовтих і коричневих речей: «Гадаю, мені сподобаються рожеві квадрати, але не жовті, оскільки я не люблю жовтий колір» (Геддон, 2016: 45);

г) розуміти жарти, жести і метафори: «Якщо я розмірковую над жартом, то мені треба уявити, що слово має однозначно декілька значень, а це наче водночас слухати декілька музичних творів – це бентежить, збиває з пантелику і зовсім не заспокоює, як білий шум» (Геддон, 2016: 13). «Я гадаю, що це [метафори] треба називати брехнею, бо кури не сміються, а на серці не лежить ніяке каміння. Коли я намагаюся уявити собі значення цього виразу, то починаю плутатися, оскільки поки розмірковуєш про зв'язок між смертю собаки й дубом, то забуваєш, про що йшлося» (Геддон, 2016: 20). «Шивон також каже, що як стулити рота й гучно видихнути крізь ніздрі, то це може означати, що ти розслаблений, чи занудженний, чи сердитий – усе залежить від того, скільки повітря виходить з твого носа, з якою швидкістю, яку форму має твій рот, коли ти це робиш, як ти сидиш, що ти щойно сказав і ще сотні інших речей, які є надто складними, аби збагнути їх за декілька секунд» (Геддон, 2016: 20);

д) розмовляти і довіряти незнайомцям: «Мені не хотілося говорити з жодним із них, оскільки я був голодний і втомлений і вже поговорив із багатьма незнайомцями, а це було небезпечно» (Геддон, 2016: 186);

е) користуватися чужими речами, а також ділити речі з незнайомцями: «І мені не хотілося користуватися цим туалетом через калі, оскільки це були калі незнайомих людей і вони були коричневі, але мені довелося» (Геддон, 2016: 163).

Попри ці внутрішні обмежувачі, детерміновані особливостями психіки й генетики, протагоніст роману у разі дотримання певних правил постає цілком соціалізованою «нормальною» особистістю, наділеною потужною волею й розумовими здібностями.

Кристофер може 1) виконувати складні математичні розрахунки (наприклад, скласти з математики іспит рівня а) «І я розгадав цю головоломку, бо зрозумів, що всередині неї є дві засувки у вигляді двох металевих стрижнів у

каналах» (Геддон, 2016: 216); 2) запам'ятовувати найдрібніші деталі: «Батько прийшов додому о 5:48 вечора… На ньому була сорочка в клітинки лай мово-зеленого та небесно-блакитного кольорів, і шнурівки на одному черевику були зав'язані подвійним вузлом, але на другому – ні» (Геддон, 2016: 83); 3) намагатися контролювати свої емоції: «Я став робити глибокі вдихи, як радила Шивон, коли мені хотілося когось ударити в школі, і я нарахував 50 вдихів і під часу підносив парні числа до третього степеня...» (Геддон, 2016: 211).

Психіка Кристофера позначена травмами, які юнак переживає через сварки з батьками. «Інколи батько казав: «Кристофере, якщо ти не будеш поводитися по-людськи, то, чесне слово, я з тебе три шкури спущу» або Мати казала: «Господи, Кристофере, я серйозно замислююсь над тим, аби здати тебе до інтернату», а ще Мати казала: «Ти мене скоро в могилу заженеш» (Геддон, 2016: 51).

Сильного удару хлопцеві завдає зізнання місіс Александер про причину зникнення матері з життя сина: «Розумієш, я гадала, ти знаєш. Ось чому твій тато думає, що містер Шиєрс – дуже погана людина. І саме тому він не хоче, аби ти ходив і розпитував людей про містера Шиєрса. Тому що це збудить погані спогади» (Геддон, 2016: 64). Травмує психіку й цькування з боку Террі: «Террі, старший брат Френсіса з моєї школи, запевняв, що єдина робота, яку мені довірять, – це збирати візки в супермаркеті чи прибирати віслюче лайно в притулку для тварин і що ніхто не дозволить децепешникам керувати ракетами, які коштують мільярди фунтів» (Геддон, 2016: 30). Значним психічним ударом є зізнання батька про вбивство пса Веллінгтона: «Це я вбив Веллінгтона, Кристофере» (Геддон, 2016: 122). Водночас наведені стресові чинники не вибивають ґрунту з-під ніг головного персонажа роману, а сприймаються як елемент загадки, яку можна розв'язати раціонально, послуговуючись індуктивно-дедуктивними принципами мислення. Часто Кристофер сприймає навколишню дійсність як пазл, у якому потрібно виявити приховану закономірність, бо події у світі мають детермінізм, на думку юнака.

Особливим є сприйняття смерті в романі: Кристофер не вірить у рай, а смерть сприймає як біологічний розклад тіла, або розвіювання попелу, який згодом за природним кругообігом перетвориться на дощ, ґрунт тощо. Юнак має чітко визначені плани на майбутнє та особливе уявлення про сім'ю: майбутня дружина для нього – це лише помічниця, яка допомагає прибирати, про почуттєві аспекти не йдеться: «…Потім, коли я отримаю диплом з математики,

або з фізики й математики, то почну працювати, зароблятиму багато грошей, і зможу платити робітникові, який би за мною доглядав, готував їсти й прав мої речі, або я знайду жінку, ми з нею поберемося, вона стане моєю дружиною й готуватиме мені їсти, тож у мене буде компанія і я не буду жити один» (Геддон, 2016: 49).

## Висновки
## *Conclusions*

Психіка протагоніста роману «Дивний випадок із собакою вночі» М. Геддона містить ознаки резистентності до зовнішніх соціально-комунікативних подразників. Кристофер за умови, якщо сторонні дотримуються відповідних правил поведінки з ним (не переходять межі в спілкуванні, не пропонують їжі певного кольору та ін.), виявляє надзвичайні аналітичні здібності й здатність адекватно поводитися в стресових ситуаціях. Аналітичність розуму персонажа посилена браком дзеркальних нейронів, що позначається і на нездатності сприймати художню літературу, побудовану на принципах метафоричності й метонімії, тобто заміщенні дійсності уявленнями про неї (симулякрами), що не гуртуються на законах фізики й точних наук. Уявлення про світ як такий, що має чіткі закономірності, допомагає юнакові протистояти комунікативним непорозумінням і досягати поставленої мети. Науковоцентричність світоглядних позицій визначає соціальні успіхи персонажа й дає можливість сформувати власну траєкторію життєвого шляху, соціальний успіх на якому мислиться як один із важливих чинників самостановлення й професійного розвитку.

## Література
## *References*

Баррі, П. (2008). *Вступ до теорії: літературознавство та культурологія* (Пер. з англ. О. Погинайко; наук. ред. Р. Семків). Київ: Смолоскип.

Геддон, М. (2016). *Загадковий нічний інцидент із собакою* (Пер. з англ. Анастасія Рогоза). Харків: Клуб сімейного дозвілля.

Дроздовський, Д.І. (2019). Модифікація містеріального паттерну у британському романі після 2000 р. *Закарпатські філологічні студії* (Т.2, с. 172–178).

Мак'юен, І. (2008). *Спокута* (Пер. з англ. В. Дмитрук). Львів: Кальварія. 344 с.

Чернецький, В. (2008). Постмодернізм чи культурна логіка посткомунізму? Знайомство з Джеймісоном. *Модернізм після постмодерну* (с. 231–260). Київ: ПЦ «Фоліант».

Waters, S. (2009). *The Little Stranger*. London-NY: Riverhead Trade.

doi: 10.5281/zenodo.3480046

# ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕРГОНІМІВ м. ПЕРЕЯСЛАВА-ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

## *A Psycholinguistic Analysis of Ergonyms of Pereiaslav-Khmelnytskyi Town*

**Liubov Letiucha**

*Ph.D. in Philology, Associate Professor*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University
letinna@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-0481-850X

**Iryna Bocharova**

*Ph.D. in Philology, Associate Professor*
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
irinabocharova1957@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0370-8410

**Abstract**

*Given abstract reveal a psycholinguistic problem of a commercial nomination as an influential model of speech, having an impact on the potential consumer's consciousness. The main subject of this research is the study of ergonyms of Pereiaslav-Khmelnytskyi town which still hasn't been the object to a special investigation, taking into consideration all mentioned problems. The research has been done by using an experimental model, namely the model of the linguistic interviewing was applied. Findings have given an opportunity to create the attractiveness ranking of ergonyms for potential visitors of various age groups. Age-related perception of naming linguistic units is similar in general, among differences the following processes can be seen: the informers of the older age group are attracted by English speaking meliorative deminutatives, represented by common nouns; naming linguistic units with positive semantics which describe peculiarities of interpersonal relations, represented by abstract and common nouns.*

***Key words**: ergonyms, linguistic, interviewing, category "attractiveness / non-attractiveness".*

## Вступ
## *Introduction*

Одне із важливих питань у психолінгвістичних дослідженнях займає проблема комерційної номінації як спосіб мовленнєвого впливу на свідомість потенційного споживача. Комерційну номінацію мовознавці розуміють як мовну номінацію підприємств та товарів з комерційною метою та орієнтовану на отримання комерційного ефекту (Новичихина, 2003). Назви підприємств, як різновид ергонімів, опираючись на визначення, також відносяться до комерційної номінації.

Термін «ергонім» не є до кінця загальноприйнятим дослідниками цієї ономастичної групи лексики. У пропонованому дослідженні ми притримуємося думки К.О. Тріфонової, яка розуміє під ергонімом власне ім’я будь-якого ділового об’єкта, незалежно від його правового статусу та наявності або відсутності місця постійної дислокації, яке штучно створюється суб’єктом з метою прагматичного впливу на адресата (Трифонова, 2006).

*Мета* дослідження – експериментальним шляхом виявити прагматичний потенціал ергонімів м. Переяслава-Хмельницького, який обумовлений такою характеристикою, як привабливість номінацій для носіїв мови.

## Методи та методики дослідження.
## *Methods and Techniques of the Research*

У пропонованому дослідженні ми використовували метод лінгвістичного інтерв’ювання, суть якого в тому, що інформантам (респондентам) пропонуються прямі запитання лінгвістичного характеру про мовні одиниці або явища мови. Цей метод може здійснюватися у формі письмового або усного опитування. Відповіді інформантів (респондентів) фіксуються дослідником або самими респондентами у письмовій формі (Стернин, 2008).

Загальна кількість респондентів, що приймали участь у експерименті, складає 100 осіб різної статі та віку: 50 осіб – від 17 до 40 років і 50 осіб – від 40 до 60 років.

## Результати
## *Results*

Об'єктом експерименту слугували відібрані у довільному порядку 35 ергонімів м. Переяслава-Хмельницького.

Для респондентів були запропоновані анкети наступного змісту:

Анкета №1. **Показники привабливості комерційної номінації.**

*Чи подобається Вам назва закладу?* Мета цього інтерв'ювання – визначити привабливість комерційної номінації. Результати оцінювалися за наступним показником:

✓ привабливість номінації визначалась кількістю відповідей «подобається, не подобається, важко відповісти», що визначалася відсотковим відношенням до загальної кількості респондентів.

**Таблиця 1**. *Результати опитування жителів м. Переяслава-Хмельницького*

| **Назва закладу** | **Інформанти від 17 до 40 років** | | | **Інформанти від 40 до 60 років** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Подобається % | Не подобається % | Важко відповісти % | Подобається % | Не подобається % | Важко відповісти % |
| Орхідея | 80 | 20 | 0 | 75 | 15 | 10 |
| Сапфір | 83 | 17 | 0 | 60 | 35 | 5 |
| Еклер | 95 | 0 | 5 | 40 | 20 | 40 |
| Малина | 80 | 15 | 5 | 75 | 25 | 0 |
| Мотор | 48 | 50 | 2 | 40 | 54 | 6 |
| ARBEITEN | 40 | 48 | 12 | 15 | 40 | 45 |
| Черевичок | 85 | 2 | 13 | 93 | 2 | 5 |
| Карасик | 50 | 45 | 5 | 55 | 30 | 15 |
| П'ятачок | 78 | 12 | 10 | 70 | 30 | 0 |
| Білочка | 80 | 2 | 18 | 90 | 10 | 0 |
| ЛотОК | 45 | 35 | 20 | 30 | 40 | 30 |
| Сезон | 45 | 46 | 9 | 50 | 45 | 5 |
| Центр | 10 | 90 | 0 | 50 | 40 | 10 |
| Діброва | 80 | 2 | 18 | 90 | 0 | 10 |
| Мадам Лиffон | 60 | 30 | 10 | 10 | 50 | 40 |
| Студент | 84 | 0 | 16 | 90 | 0 | 10 |
| Лоретта | 48 | 40 | 12 | 15 | 50 | 35 |
| Шара | 96 | 4 | 0 | 95 | 5 | 0 |
| Джентльмен | 90 | 0 | 10 | 95 | 5 | 0 |
| GURMAN | 90 | 5 | 5 | 30 | 45 | 25 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Дружба | 70 | 5 | 25 | 96 | 0 | 4 |
| Злагода | 75 | 5 | 20 | 84 | 0 | 16 |
| Дочки та синочки | 95 | 5 | 0 | 98 | 0 | 2 |
| Амплуа | 80 | 10 | 10 | 40 | 50 | 10 |
| Ідеал | 87 | 3 | 10 | 70 | 10 | 20 |
| Акцент | 83 | 8 | 9 | 27 | 25 | 48 |
| Теремок | 75 | 4 | 21 | 88 | 2 | 10 |
| PATisson | 65 | 20 | 15 | 39 | 59 | 2 |
| ГРЕЙД | 20 | 60 | 20 | 10 | 55 | 35 |
| Beauty room | 68 | 20 | 12 | 20 | 69 | 11 |
| Обнова | 95 | 0 | 5 | 97 | 3 | 10 |
| Страж | 40 | 50 | 10 | 40 | 40 | 20 |
| 7+1 На талії | 12 | 70 | 18 | 46 | 50 | 4 |
| Кльовий | 70 | 3 | 27 | 89 | 2 | 9 |

Результати цього дослідження дали змогу скласти рейтинг привабливості номінацій ергонімів м. Переяслава-Хмельницького для потенційних відвідувачів різних вікових груп.

Кількість позитивних відповідей «подобається» (інформанти групи від 17 до 40 років у %): *Шара – 96, Еклер, Дочки та синочки, Обнова – 95, Джентльмен, GURMAN, Білочка – 90, Ідеал – 87, Черевичок – 85, Сапфір, Акцент – 83, Студент – 84, Орхідея, Малина, Білочка, Діброва, Амплуа – 80, П'ятачок – 78, Злагода, Теремок – 75, Дружба, Кльовий – 70, Beauty room – 68, PATisson – 65, Мадам Луffон – 60, Карасик – 50, Лоретта – 48, ЛотОК – 45.*

Кількість позитивних відповідей «подобається» (інформанти групи від 40 до 60 років у %): *Дочки та синочки – 98, Обнова – 97, Дружба – 96, Шара, Джентльмен – 95, Черевичок – 93, Діброва, Студент – 90, Кльовий – 89, Теремок – 88, Злагода – 84, Орхідея, Малина – 75, П'ятачок, Ідеал – 70, Сапфір – 60, Карасик – 55, Сезон, Центр – 50, Еклер – 40.*

## Висновки
## *Conclusions*

Отже, серед найменувань м. Переяслава-Хмельницького найбільшу привабливість демонструють ергоніми, що асоціюються з відходом від навколишньої реальності (*Шара*, *Ідеал*), із позитивною характеристикою людини за певними параметрами (*Джентльмен*, *GURMAN*); із

загальнолюдськими, сімейними цінностями, що характеризують особливості міжособистісних відносин (*Дочки та синочки, Дружба, Злагода)*.

Вікові особливості сприйняття номінацій у цілому збігаються, серед відмінностей можна відзначити наступне: інформантів старшої вікової групи приваблюють україномовні меліоративні демінутиви, репрезентовані конкретними іменниками; номінації позитивної семантики, що характеризують особливості міжособистісних відносин, репрезентовані конкретними та абстрактними іменниками.

Проте категорія «привабливість/непривабливість» ергоніма, що виконує впливову функцію, не є єдино визначальною для прийняття споживачем рішення про відвідування певного закладу, що є перспективою нашого подальшого дослідження.

**Література**
***References***

Новичихина, М.Е. (2003). *Коммерческая номинация.* (Монография). Воронеж: Изд-во Воронежского гос.

Стернин, И.А. (2008). О понятиях метод, методика, прием. *Вопросы психолингвистики*, *7*, 24–25.

Трифонова, Е.А. (2006). *Названия деловых объектов: семантика, прагматика, поэтика: на материале русских и английских эргонимов*. (Дис. канд. филол. наук). Волгоград.

doi: 10.5281/zenodo.3476356

# ВЛАСНЕ-НЕЧЛЕНОВАНІ РЕЧЕННЯ СТВЕРДЖУВАЛЬНОГО ТА ЗАПЕРЕЧНОГО ТИПІВ ЯК РЕПРЕЗЕНТАНТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ МОВЦІВ

## *Actually-Non-Segmented Sentences of Affimative and Negative Types as Representatives the Psychological Condition of the Speakers*

**Mariia Lychuk**

*Doctor of Philology, Professor*
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
mariya.lychuk@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8046-7414

**Abstract**

*In the abstract actually non-segmented sentences of affirmative and negative types has been described. These sentences help to study the human consciousness and the inner world of man. In the human mind, consent and disagreement are a global relation to the world picture. The affirmative and negative content of the expression is most clearly presented in the dialogical discourse. The meaning of actually-non-segmented sentences is the subjective-objective relations of the speaker to objects and phenomena of real reality. Affirmative semantics actually-non-segmented sentences are represented by communicative forms with a particle. Their meaning is differentiated as self-affirmative, categorical affirmative, conditional affirmative, hypothetical affirmative. Actually-non-segmented sentences of negative type express their actually-negation, categorical negation, and weakened negation. In the communicative aspect, the actually non-segmented sentences implement the real, unreal and assessment characteristics of the expression.*

***Key words:*** *actually non-segmented sentences, categorical meaning, affirmation, negation.*

## Вступ
## *Introduction*

Мова є не лише облігаторним елементом певного виду діяльності мовної особистості, а й своєрідним конструктом, що об’єктивує комунікативний задум та установки в процесі цієї діяльності. Через мову можливе вивчення людської свідомості, внутрішнього світу людини. Його пояснюють як сукупність загальної структури психічного, біологічного, соціально-психологічного й

духовного. Внутрішній світ мовця формують психічні складники, серед яких є ментальні здібності, прагнення, емоційні особливості, ставлення до себе, інших людей тощо. (ван Дейк, 1989: 54). Вербальну реалізацію внутрішнього світу здійснює мова через одиничні лексеми, синтаксичні одиниці, фрейми та ін.

У процесі спілкування мовці використовують ствердження, виражене за допомогою речень зі значенням згоди, та заперечення, експліковане реченнями зі значенням незгоди. Згода і незгода – це глобальне ставлення до картини світу, образ якої викристалізований у свідомості людини. Комунікативно-прагматичне значення категорій згоди досліджували такі лінгвісти: О. Озаровський (Озаровский, 1980), Л. Маслова (Маслова, 2008), К. Оразалінова (Оразалинова, 2012) та ін.; категорій незгоди – І. Романенко (Романенко, 1998), Л. Владимирська і Н. Єригіна (Владимирская & Ерыгина, 2002), Н. Одарчук (Одарчук, 2003), О. Федоренко (Федоренко, 2004) та ін. Однак дослідники опиралися на традиційні лексичні і синтаксичні засоби вираження згоди/незгоди. Ми дослідимо вербалізацію згоди / незгоди через специфічні синтаксичні одиниці – власне-нечленовані речення.

*Мета дослідження* – схарактеризувати стверджувальні та заперечні власне-нечленовані речення як ререзентантів модального плану у діалогічному дискурсі.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Для досягнення мети дослідження використано такі методи: аналіз і узагальнення психолінгвістичної та психологічної літератури, метод завершення речень та метод дискурс-аналізу.

## Результати
## *Results*

Найповніше стверджувальний чи заперечний зміст висловлень представлено в діалогічному мовленні, оскільки діалогічна єдність, текст, що створюється в певній ситуації спілкування, є підґрунтям вираження категорії ствердження чи заперечення. Ствердження і заперечення експлікують власне-нечленовані речення, тобто слова-речення, природну сферу функціонування яких становить усне діалогічне мовлення. Ці речення – це не особлива лексема і не

особлива частина мови, а структурно й функційно специфічна одиниця мови з притаманною текстоутворювальною роллю і певною комунікативною функцією.

Значення слів-речень завжди було предметом обговорень і суперечок. Г.О. Золотова визначила слова-речення як речення, що не мають змісту, однак виражають емоційно-вольову чи ментальну, усвідомлену чи автоматичну реакцію мовця (Золотова, Онипенко & Сидорова, 2004: 408). Слова-речення виражають акт думки в нерозчленованій формі, значення якого дорівнює значенню стверджувального, заперечного чи іншого речення. Унаслідок мовленнєвої аплікації – нашарування додаткових модальних значень – відбувається інтенсифікація емоційно-експресивного значення як синтаксично нечленованої побудови, так і мікротексту (Wierzbicka, 1972: 82; Montefinese & Ambrosini, 2014: 369).

Значення власне-нечленованих речень – це суб'єктивно-об'єктивне ставлення мовця до предметів і явищ реальної дійсності. Їхнє категорійне значення виявляється у ставленні мовця до повідомлюваного, до одного з учасників комунікації, у характері відношення змісту речення, пов'язаного зі словом-реченням, до дійсності (Личук, 2014: 77). Тому такий тип власне-нечленованого речення має тенденцію до виокремлення в самостійне інтонаційно завершене речення.

Власне-нечленовані речення зі стверджувальною семантикою активно представлені комунікативними формами з ча́стковим компонентом. Значення цих речень диференційоване як 1) власне-стверджувальне; 2) категоричне ствердження; 3) умовне ствердження; 4) гіпотетичне ствердження.

1. Власне-нечленовані речення з власне-стверджувальним значенням. Здебільшого такі речення мають форму відповідей на поставлені запитання. У діалогічному дискурсі, розмовному чи художньому, власне-стверджувальне значення репрезентують модальні частки *так, атож, авжеж, аякже, отож, еге, ага, гаразд, ну, от-от, угу, умгу*. Напр.: *Ми обоє знайшли ту гранату. – І ви з ним її викопали? –* ***Так.*** *– А потім обклали дровами й підпалили? –* ***Так*** (Ю. Винничук); *– От би почитати газетку,– зітхнув Андрій до Миколи. –* ***Умгу,*** *– зітхнув Микола* (Іван Багряний); *– То ти йдеш купатися?* ***– Ага*** (Розм.).

2. Категоричне ствердження експлікують модальні іменники *правда, добро, факт, згода;* модальні та означальні прислівники *безперечно, без сумніву, вірно, вповні, дійсно, добре, звичайно, звісно, здорово, нормально,*

*охоче, очевидно, правильно, прекрасно, слушно, справді, точно, цілком* та ін.; поєднання слів *а як же, самий раз, та воно ж і правда, так точно* та ін. Ці власне-нечленовані побудови виражають узагальнене ствердження, підтвердження, схвалення тощо як інтеграцію семантики часток, іменників чи прислівників та імпліцитної семантики. Напр.: – *Ти мене любиш, Ганнусю? –* ***А як же! –*** *вона обернулась і поцілувала його в носа* (Брати Капранови); – *Шапка не велика? Підходить тобі? –* ***Самий раз!*** (Розм.).

3. Власне-речення *зі значенням умовного ствердження* в основі мають модальні сполуки слів *а чому ж і ні, воно й правда, про мене, та хоч би й так* та ін. Напр.: – *Якби Василина впала, то ви б усі її обтрусили, ще й додому одвели б, а як Марія впаде, то ви ще й глузуєте з неї. –* ***Воно й правда.*** *Бо Василина краща й молодша од тебе* (І. Нечуй-Левицький); – *Пішли до нас. –* ***Про мене.*** *Тільки не кажи моїй мамі* (Розм.).

4. Власне-речення *зі значенням гіпотетичного ствердження* утворені за допомогою словосполук *а чому ж ні, та воно й правда*, *та хоч би й так* та ін., напр.: Хома. *А ти й повірила!* Стеха. ***А чому ж ні?*** *Вона така добренька* (Т. Шевченко); *Не пан, звернеш і сам. То тільки земському звертали колись… –* ***Та воно й правда*** (М. Хвильовий).

Стилістично маркованим засобом вираження ствердження є власне-нечленоване речення, утворене фразеологізованою дієслівною лексемою *Побачимо*. Під впливом контексту це речення може змінювати свою семантику, пор.: – *З контрабасом завтра вийдете? – рясно загули всі. –* ***Побачимо!*** *– загадково відповів Козловський і, оступившись, впав в оркестріон* (Ю. Смолич) – оклична інтонація підсилює переконливість ствердження; – *Так-так, так-так, – потирав руки Гузь. – Значить шахту пускати будете. –* ***Побачимо*** (В. Собко) – відсутність окличної інтонації, обмеженість контексту вказує на гіпотетичність ствердження.

Діалогічний дискурс уможливлює аналіз і на функціональному рівні, оскільки представляє внутрішній рівень комунікації – спілкування учасників діалогу один з одним (Шевченко & Морозова, 2005: 22). Стверджувальні власне-нечленовані речення у діалогічному дискурсі відбивають психологічний стан мовців, їхні комунікативно-прагматичні настанови, передаючи ствердження своїх думок, схвалення чого-небудь, ставлення до того, хто повідомляє думку.

Сутність категорії заперечення «…із синтаксичного погляду полягає в тому, що зв'язок між тими чи тими двома уявленнями за допомогою цієї категорії усвідомлюється заперечно…» (Пешковский, 1956: 386). Залежно від специфіки заперечення кваліфікуємо 1) власне-заперечення; 2) категоричне заперечення; 3) ослаблене заперечення.

1. Власне-нечленовані речення *з власне-заперечним значенням* оформлені частками *ні, ані* – семантично й інтонаційно завершені. Мають форму заперечної відповіді на поставлені запитання. Напр.: – *Ти прийдеш до мене сьогодні о сьомій.* – ***Ні.*** *Не зможу* (Розм.). Власне-нечленовані речення з власне-заперечним значенням особливо експресивні, якщо основний компонент доповнений вказівною, обмежувально-видільною, підсилювальною часткою, пор.: – *Там багато людей, – закинув вудку я.* – ***Та ні, –*** *вона розходилась не на жарт* (Брати Капранови); *Чого це ви сидите так самітно, немов скучно тут вам?* – ***Чого ж… ні.*** *Не скучно* (С. Васильченко).

2. Власне-нечленовані речення *з категоричним запереченням* оформлені модальними словами із негативно-оцінним значенням: *неправда, дурниця, нічого, ніякого, ніскільки, неправильно, ніяк, ніколи* та ін., вигуків *ну що ви, дзуськи.* Напр.: *Ви добре знаєте академіка? А про Кучмієнка чули?* – ***Ніколи*** (П. Загребельний); *Думаєш, приїдеш додому, то я з тобою буду панькатись?* ***Дзуськи!*** (Розм.).

Власне-нечленовані речення, оперті на структурні вигукові компоненти, супроводжуються емоційною реакцією мовця. «Проникнення таких конструкцій до фіксованої форми мовлення, – відзначає О. І. Шаройко, – зумовлено, принаймні, двома причинами: по-перше, цьому сприяє загальне емоційне насичення діалогічного мовлення… По-друге, недостатністю часу для обмірковування відповіді: швидкий темп перебігу діалогу змушує мовців використовувати готові формули із закріпленим значенням, не вдаючись до конструювання» (Шаройко, 1969: 17).

3. Власне-нечленовані речення *з ослабленим, запереченням.* Такі речення оформлені модальними словами і словосполуками на зразок *навряд, не зовсім, трохи не, часом як, от так* та ін. Напр.: *Сьогодні, думав, ніяке чудо не врятує його* [місто] *від падіння.* ***Навряд!*** *Так ні ж – вистояло* (В. Малик). – *А! Це масова консультація, чи що?* – ***Не зовсім*** (Ю. Смолич). Ослаблене заперечення іноді може бути виражене протиставною конструкцією заперечно-

стверджувального чи заперечно-гіпотетичного типу, першою частиною якої є частка *не* і модальний прислівник, пор.*: – Хан хоче сказати, що віднині не є підневільний їм? –* ***Не зовсім, а все ж так.*** *Обри пішли із Скіфії, ми ж не подалися за ними, залишилися* (Д. Міщенко).

Синтаксичні конструкції української мови виразно відбивають ментальний простір народу і самобутність національної картини світу.

## Висновки
## *Conclusions*

Отже, в комунікативному аспекті для реалізації модальних, реальних, ірреальних та оцінних характеристик висловлень слугують стверджувальні і заперечні власне-нечленовані речення. Синтаксичні маркери стверджувального типу експлікують власне-ствердження, категоричне, умовне і гіпотетичне ствердження, заперечного типу – власне-заперечення, категоричне й ослаблене заперечення. Власне-нечленовані речення – лаконічні мовленнєві конструкції, що їх швидко відтворюють учасники комунікації у процесі своїх мисленнєво-мовленнєвих операцій.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні власне-нечленованих речень різних семантичних типів у когнітивному аспекті.

## Література
## *References*

Владимирская, Л.М., & Ерыгина, Н.Г. (2002). *Актуализация категории аффирмативности/негативности в неимперативном и императивном пространстве* (на материале современного немецкого языка). URL: http://www.uni-altai.ru/Journal/vestbspu/2002/gumanit/PDF/vladimirskaja.pdf

Дейк, ван Т.А. (1989). *Язык. Познание. Коммуникация.* В.И. Герасимов (Ред.). Москва: Прогресс.

Золотова, Г.А., Онипенко, Н.К., & Сидорова, М.Ю. (2004). *Коммуникативная грамматика русского языка.* Г.А. Золотова (Ред.). Москва: Наука.

Личук, М.І. (2014). Категоріальні значення «ствердження» та «заперечення» як значеннєві параметри слів-речень. In J. Anderš (Ed.), *Ucrainica VI. Současná ukrajinistika: Problemy jazyka, literatury a kultury: sborník vědeck'ch článků z mezinárodní konference. Olomouc: VI. olomoucké symposium ukrajinistu střední a vychodní Evropy, (Olomouc, 21–23.8.2014),* (pp. 76–79). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Маслова, Л.Н. (2008). Выражение согласия/несогласия в устной научной дискуссии. *Доклады Международной научно-практической конференции «Общество – Язык – Культура:*

*Актуальные проблемы взаимодействия в XXI веке» (г. Москва, 18 октября 2007 г.).* (Т. 1, с. 76–82). Москва: Петроруш.

Одарчук, Н.А. (2003). *Семантика та прагматика висловлень відмови в англомовному художньому дискурсі*. (Дис. канд. філол. наук). Луцьк.

Озаровский, О.В. (1980). Согласие-несогласие как категория коммуникативного синтаксиса (в грамматике русского языка для иностанцев). В.И. Красных (Сост.), *Проблемы учебника русского языка как иностанного. Синтаксис* (с. 109–120). Москва: РУДН.

Оразалинова, К.А. (2012). Коммуникативные смыслы согласия и способы их вербализации в русском языке. *Вестник Челябинского государственного университета*, *2*(256), 81–86.

Пешковский, А.М. (1956). *Русский синтаксис в научном освещении.* Москва: Гос. учебно-педаг. изд-во Мин. просвещения РСФСР.

Романенко, И.М. (1998). Прагматическое значение предложений, содержащих отрицание. (Автореф. дис. канд. филол. наук). Москва.

Шаройко, О.И. (1969). *Структура простого предложения в диалогической речи*. (Автореф. дис. канд. филол. наук). Одесса.

Шевченко, І.С., & Морозова, О.І. (2005). Дискурс як мисленнєвокомунікативна діяльність. І.С. Шевченко (Ред.), *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен* (с. 21–28). Харків: Константа.

Федоренко, О.Н. (2004). *Коммуникативно-прагматический аспект отрицания во французском языке.* (Автореф. дис. канд. филол. наук). Минск.

Montefinese, M., Ambrosini, E., Fairfield, B., & Mammarella, N. (2014). Semantic Significance: a New Measure of Feature Salience. *Memory & Cognition*, *42*(3), 355–369. United States. https://doi.org/10.3758/s13421-013-0365-y

Wierzbicka, A. (1972). *Semantic Primitives.* Frankfurt: Athenum.

doi: 10.5281/zenodo.3476362

# ДИСКУРСИВНА ІНТЕРНЕТ-ОСОБИСТІСТЬ В МУЛЬТИМОДАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

## *Discursive Internet-Personality in Multimodal Context*

**Alla Martynyuk**

*Dr. in Philology, Professor*
V.N. Karazin Kharkiv National University
allamartynyuk@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-2804-3152

**Abstract**

*This abstract introduces the notion of discursive Internet-personality defined as a subject of motivated, goal-oriented communicative interaction that presupposes use of Internet technologies to create multimodal texts that trigger the recipients' cognitive and emotional mental processes governing their interpretation within some axiological/ideological framework. Putting together ideas and instruments of multimodal linguistics, it demonstrates analysis techniques for interpreting multimodal texts instantiated by a tweet from Donald Trump. The results show that using semiotic affordances of different modes the Internet-personality produces multimodal tropes, which serve as arguments in multimodal argumentation as well as means of emotional contagion of the recipients.*

***Key words:*** *discursive Internet-personality, multimodal tropes, semiotic affordances.*

## Вступ
## *Introduction*

На пострадянському лінгвістичному просторі (на відміну від західного) термін «дискурсивна особистість» є доволі поширеним і функціонує поряд з термінами «мовна / мовленнєва / комунікативна / семіотична особистість». Така множинність термінів природно викликає дискусії щодо конститутивних ознак і принципів розмежування відповідних понять. Окрім того, вимагає вирішення проблема впливу сучасних технологій і, насамперед, технологічних можливостей Інтернету, на формування арсеналу засобів самовираження Інтернет-особистості, які виходять за межі знаків мови.

*Мета* статті полягає в обґрунтуванні поняття дискурсивної Інтернет-особистості і запровадженні методики аналізу її мультимодальних комунікативних дій, а також принципів взаємодії різних модусів цих дій для

досягнення певної комунікативної мети на прикладі аналізу мультимодального твіту Д. Трампа.

## Теоретико-методологічна база та методика дослідження
## *Theoretical-methodological Prerequisites and Techniques of the Research*

Для того щоб надати визначення терміну «комунікативна Інтернет-особистість», необхідно стисло проаналізувати суміжні поняття і виокремити їх спільні та відмінні ознаки.

Першим визначення вихідного поняття надає Г.І. Богін, для якого «мовна особистість» – це «суб'єкт мовленнєвої діяльності як носій готовності створювати і приймати мовленнєві твори (тексти)» (Богин, 1984: 80). Слідом за ним Ю.М. Караулов, будує трирівневу модель структури мовної особистості в якій розмежовує рівні мови (вербально-семантичний рівень: слова – «вербальна мережа»), інтелекту (когнітивний рівень: поняття, ідеї концепти – «картина світу») і діяльності (прагматично-мотиваційний рівень: діяльнісно-комунікативні потреби) (Караулов, 1987: 56).

Усі подальші визначення вихідного та суміжних понять так чи інакше відштовхуються від моделі Ю.М. Караулова, у кращому випадку уточнюючи і розширюючи, а в гіршому спрощуючи її зміст. Зокрема, тлумачення мовної особистості як «узагальненого носія культурно-мовних і комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, настанов та поведінкових реакцій» (Карасик, 2003: 363) дещо деталізує модель Ю.М. Караулова, хоча і не привносить в неї нічого принципово нового. Натомість спроби ввести нові поняття і розмежувати мовну особистість як таку що «володіє певною системою знань і уявлень і проявляє себе у мовленнєвій діяльності» (Красных, 2003: 51), із мовленнєвої особистістю, як такою, що «реалізує себе в комунікації, вибирає ту чи іншу стратегію і тактику спілкування, вибирає та використовує той чи інший репертуар засобів (як власне лінгвістичних, так і та екстралінгвістичних)» (ibid.) і, нарешті, із комунікативною особистістю, яка мислиться як «конкретний учасник конкретного комунікативного акту, що реально діє в реальній комунікації» (ibid.), не можна вважати вдалими, оскільки вони не спираються на спільні підстави диференціації родового поняття. Наведені вище положення цитуються й дискутуються авторами численних робіт.

Перспективним у цій дискусії видається акцентуація ролі невербальної комунікативної дії у творенні комунікативних смислів (див., наприклад: Солощук, 2015). Усвідомлення важливості цієї обставини спонукає А.Г. Баранова запропонувати термін «семіотична особистість» (Баранов, 2006).

У визначеннях поняття «дискурсивна особистість» переважно повторюються ознаки поняття «комунікативна особистість», лише термін «текст» підміняється терміном «дискурс» (Плотникова, 2008). Для розмежування двох останніх термінів зазначимо, що хоча в обох випадках йдеться про вмотивовану і цілеспрямовану інтерактивну лінгвокогнітивну вербально-невербальну діяльність суб'єктів, на відміну від «комунікації», «дискурс» передбачає чітко виражену тематичну та ідеологічну маркованість: наявність у суб'єктів не лише онтологічного знання у певній (подекуди спеціалізованій, як то «дискурс постмодернізму», «медичний дискурс» тощо) царині, але й аксіологічного знання «відображеної засобами мови системи цінностей, яка визначається ідеологічними чинниками», створює «можливий (альтернативний) світ» і передбачає «особливу граматику, особливі правила слововжитку й синтаксису» (Степанов, 1998: 676). Відтак, уважаємо, що термін «дискурсивна особистість» є більш актуальним для ідеологічно маркованої комунікації, що і пояснює його вибір у нашому дослідженні, де дискурсивна комунікативна діяльність Інтернет-особистості аналізується на матеріалі Твітеру Д. Трампа.

У контексті міждисциплінарних досліджень мультимодальності до засобів створення «можливого світу дискурсу» слід включити не лише вербальний, а й інші модуси, тобто «знакові системи, що інтерпретується завдяки певним процесам сприйняття <…> кожний з яких пов'язаний з одним із п'яти відчуттів» (Forceville, 2009: 22). До таких знакових систем відносять: 1) зображення; 2) письмову мову; 3) усну мову; 4) жести; 5) (невербальні / немузичні) звуки; 6) музику; 7) запахи; 8) смаки; 9) дотик (ibid.: 23). Усі ці модуси, окрім смаку, запаху і дотику (хоча й вони можуть виражатися опосередковано, через зображення), є релевантними для Інтернет дискурсу. Зазначимо також, що використання можливостей різних модусів в їх неочікуваних комбінаціях дозволяє дискурсивній особистості активувати як когнітивні, так і афективні процеси у свідомості комунікативних партнерів, створюючи «міжмодусні резонанси» й підвищуючи роль інтуїтивного, довербального розуміння (El Rafaie, 2015: 13).

Відповідно, дискурсивну Інтернет-особистість визначаємо як суб'єкта вмотивованої і цілеспрямованої комунікативної взаємодії, що передбачає використання технологічних можливостей Інтернету для створення мультимодальних текстів, які активують когнітивні і афективні ментальні структури реципієнтів, що орієнтують їх на інтерпретацію цих текстів в межах певних аксіологічних / ідеологічних орієнтирів.

Методика аналізу комунікативних дій дискурсивних Інтернет-особистостей розроблена з опорою на логіку та інструментарій аналізу мультимодальних студій (El Rafaie, 2015; Forceville, 2016; Kress 2010) і включає такі процедури: 1) встановлення модусів, що беруть учать у створенні мультимодальних текстів; 2) виведення комунікативних смислів, активованих кожним із модусів з урахуванням (а – риторичних стратегій; б – концептів та емоційних станів; в – мультимодальних тропів); 3) з'ясування інтерфейсу між різними модусами.

## Результати
## *Results*

Для демонстрації методики в дії здійснюємо мультимодальний аналіз одного із твітів Д. Трампа.

*https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1004750401709715457*

Твіт Д. Трампа містить набірний вербальний текст *MAKING AMERICA GREAT AGAIN!* (вербально-візуальний модус) і прикріпне відео. Хоча у риторичному плані наведена теза є **декларуванням**, не підтвердженим ніякими фактами, вона активує емоційно-оцінний концепт ВЕЛИЧ АМЕРИКИ, який слугує **емоційному зараженню** реципієнтів, збуджуючи почуття патріотизму.

Відеоряд розпочинається фрагментами промов Г. Хілларі і Б. Обами (вербально-аудіальний модус у переплетенні з невербальним):

Clinton *(August 2016)*: *Trump's policies will throw us into a recession – the last thing we need.* [погляд направлений повз камери, усмішка, виділяє вказівним пальцем лівою руки слова *policies, throw*].

Obama *(June 2016)*: *Some of those jobs of the past are just not gonna come back. He just says: "Well, I know how to negotiate a better deal". Ha... What ... how exactly are you going to negotiate that? What magic wand do you have?* [погляд направлений повз камери, прискорює темп мовлення, брови підняті, ритмічні жести правою рукою].

Вербальні комунікативні дії Х. Клінтон і Б. Обами зводяться до декларування, представленого передбаченням, вираженим реченнями майбутнього часу, а Б. Обами ще й до негативної телеологічної оцінки Д. Трампа, втіленої риторичними питаннями. Невербаліка не сприяє переконливості, оскільки спрямований повз камери погляд не дозволяє комунікаторам досягти прямого контакту з реципієнтами і тим самим позбавляє сили комунікативного впливу.

Фрагменти промов Х. Клінтон і Б. Обами супроводжуються жвавою веселою музикою (аудіальний модус), яка викликає несерйозне ставлення до їх слів.

Услід за цим на білому екрані з'являється заставка UNDER PRESIDENT TRUMP (вербально-візуальний модус), за якою слідують фрагменти новин каналу Fox News про позитивні тенденції в економіці США (вербально-аудіальний модус у переплетенні з невербальним), у супроводі інфографіки (таблиць, графіків, схем тощо – графічно-візуальний модус) та вербальних вкраплень (вербально-візуальний модус):

Presenter 1: *The Dow, well, it's gone up for eight straight sessions and it will go up at least till the opening bell again today* [ілюстрація інфографікою].

Presenter 2: *Companies are hiring. We know layoffs are down and companies are hiring* [ілюстрація інфографікою].

Presenter 3: *Unemployment for African-Americans has fell to a new low of 5,9%. Female job seekers are low as well – 3,4%* [ілюстрація інфографікою].

Presenter 4: *Jobless claims are dropping 23,8%. In fact, we've only seen a number that low since 1969* [Вербальне вкраплення на екрані: THE WALL

STREET JOURNAL: UNEMPLOYMENT RATE FALLS TO 18-YEAR LOW; SOLID HIRING IN MAY].

Presenter 5: *Even the New York Times has to admit it. Check out this report:* [усне мовлення дублюється написом на екрані]. *We ran out of words to describe how good the jobs numbers are.*

У риторичному плані ці фрагменти відео є **мультимодальним доведенням** (ведучі оперують статистичними даними щодо стану економіки США), що підкріплюється інфографікою та вербальними вкрапленнями, які слугують **мультимодальними аргументами** на підтвердження ефективності Д. Трампа.

Відео закінчується вербальною заставкою на білому фоні *500 DAYS OF AMERICAN GREATNESS* (вербально-візуальний модус), що у риторичному плані є декларуванням, й, перегукуючись із прикріпним повідомленням, ще раз активує концепт ВЕЛИЧІ АМЕРИКИ і збуджує почуття патріотизму.

Новини супроводжуються урочистою музикою, яка символізує перемогу Д. Трампа. Окрім того музика виконує функцію перемикання сприйняття реципієнтів з несерйозної тональності на серйозну, функцію тригера **мультимодальної антитези**, в реалізації якої задіяні усі мультимодальні складники комунікативної дії. Мультимодальна антитеза створює контраст між невиразними, непереконливими опонентами Д. Трампа і власне Д. Трампом як сильним, ефективним і патріотичним політичним лідером, навіть більше того, месією, який повертає велич американській нації.

## Висновки
## *Conclusions*

Дискурсивна Інтернет-особистість здійснює вмотивовану мультимодальну комунікативну діяльність, спрямовану на досягнення певної стратегічної цілі (як правило, соціальної: в аналізованому випадку – створення власного політичного іміджу і руйнації іміджу політичних опонентів). Продуктом цієї діяльності є мультимодальні тексти, де вербальні (точніше, усні – вербально-аудіальні (укупі з просодикою) та письмові – вербально-візуальні) перцептивні стимули (знаки) тісно, а подекуди і невід’ємно переплетені із невербальними (кінесичними (жестом, мімікою, поглядом) та проксемічними), а також власне візуальними (статичними зображеннями –

малюнками, фотографіями, карикатурами, інфографікою тощо і динамічними зображеннями – відео кадрами) та аудіальними (музикою, невербальними звуками). Використовуючи «можливості» цих модусів Інтернет-особистість створює мультимодальні тропи (як наприклад, мультимодальна антитеза), й активує як когнітивні (мультимодальне доведення), так і афективні (декларування, емоційне зараження) психічні процеси. Припускаємо, що у процесі інтерпретації «можливості» різних модусів діють гештальтно, створюючи міжмодусний резонанс і посилюючи комунікативний вплив на реципієнтів. Перспективу вбачаємо у дослідженні інтерфейсу модусів у здійсненні комунікативного впливу різними типами Інтернет-особистостей.

**Література**
***References***

Баранов, А.Г. (2006). Семиотическая личность: кодовые переходы. Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности. Е.Ф. Тарасов (Ред.), *Тезисы XV Междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации (г. Москва, 30 мая – 2 июня, 2006 г.),* (с. 30–31). Москва, Калуга: Эйдос.

Богин, Г.И. (1984). Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. (Дис. докт. филол. наук). Ленинград.

Карасик, В.И. (2003). Языковая личность: аспекты изучения. В.И. Красик (Ред.), *Тезисы докладов II Междунар. науч. конф. «Язык и культура» (г. Москва, 17–21 сентября, 2003 г.),* (с. 362−363). Москва: Московский государственный лингвистический университет.

Караулов, Ю.Н. (1987). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука.

Красных, В.В. (2003). *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: ИТДГК «Гнозис».

Плотникова, С.Н. (2008). Говорящий / пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность. *Вестник Нижневартовского государственного университета, 4,* 37–42.

Солощук, Л.В. (2015). Дискурсивна особистість у світлі теорії полікодовості комунікативного процесу. *Записки з романо-германської філології, 1,* 167–174.

Степанов, Ю.С. (1998). *Язык и метод: К современной философии языка*. Москва: Языки русской культуры.

El Rafaie, E. (2015). Cross-modal resonances in creative multimodal metaphors: Breaking out of conceptual prisons. In *M.J. Pinar Sanz* (Ed.), *Multimodality and cognitive linguistics* (pp. 13–26). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/bct.78.02elr

Forceville, C. (2009). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitive framework: agendas for research. In Ch. Forceville & E. Urios-Aparisi (Eds.), *Multimodal metaphor* (pp. 19–42). Berlin, New York: Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110215366

Forceville, C. (2016). Pictorial and multimodal metaphor. In N.-M Klug & H. Stöckl (Eds.), *Handbuch Sprache im Multimodalen Kontext* (pp. 241–260). Berlin, Boston: Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110296099-011

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social-Semiotic Approach to Contemporary Communication.* London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203970034

doi: 10.5281/zenodo.3476400

# ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ОПЫТА КАК ПРОЦЕСС ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ

## *Discursive Construction of Experience as a Process of Personal Meaning Formation*

**Svitlana Rudnytska**

*Dr.in Psychological Sciences, Associate Professor,*
*Head of Laboratory of Cognitive Psychology*
G.S. Kostiyk Institute of Psychology of the National Academy of the NAPS of Ukraine
rudnsvit@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0141-6337

**Abstract**

*The abstracts concern a problem of experience construction as a process of personal meaning formation in context of discursive speech practices. It is shown that the productivity of experience construction depends on how much a person masters interpretation resources, is able to secure a «ramework of understandability», which connects and coordinates events of one's life, is able to establish semantic connections between specific events and various life contexts, as well as to build inter-contextual connections. It is proved that textual methods of objectification of experience, thanks to which people provide individual content to it, make it understandable both to oneself and to the «Other». It is shown that comprehension of life experience is dialogical in nature. Transition from comprehension of «Oneself as the world» to comprehension of «Oneself and Others in the world» takes place in process of personal experience construction from position of «out-of-place».*

***Keywords:*** *personal experience, experience construction, meaning formation, comprehension, dialogism.*

## Вступление
## *Introduction*

В оптике психолого-герменевтичного подхода, конструирование личностного опыта проблематизується как интеграция отдельных разнородных «нарративно-дискурсивных реальностей» индивида в связную целостность путем дискурсивно-речевых практик в процессе личностного смыслообразования.

В процессе исследования обозначенной проблемы, внимание ученых концентрируется не только на содержании автонарративов личности (рассказов, историй, повествований, тестовых самопрезентаций и пр.), а и на самой форме ее рефлексий, рассуждений об опыте, его осмыслений, на позиции, которую занимает рассказчик, трансформации этой позиции в процессе диалога с «Другим», психологических, лингвистических, социокультурных ресурсах, на основании которых личность выстраивает автонаррацию, на дискурсивных действиях и практиках, которые используются автором.

Именно в контексте конструирования личностного опыта как результата интерпретации и осмысления ситуаций и событий жизненного мира индивида, целесообразно говорить о неотделимости содержания и нарративных форм запачатления опыта личности. Текстовые способы объективации опыта, благодаря котором люди предают содержание своему опыту и делают его понятным как для себя, так и для «Другого».

## Методы та методики исследования
## *Methods and Techniques of the Research*

Методологическими основами исследования выступают концептульные положения феноменологии и герменевтики как подходов диалого-культурологической и семиотически-семантической направленности, ориентированные на процессы интерпретации личностных и социокультурных смыслов.

## Результаты
## *Results*

В процессе нарративизации событие, которое имеет определенное обозначение для себя и «Другого», само становится темой. «Тематизировать означает с помощью слова предлагать мир Другому» (Левинас, 2000: 213). «Другой, означающий, проявляет себя в слове, говоря о мире, а не о себе; он проявляет себя, предлагая мир, тематизируя его» (Левинас, 2000: 215). «Другой» является бесконечно «неисчерпаемым», он провоцирует тематизацию жизненного мира личности, в результате конструирования опыта, мир становится изреченным.

При этом продуктивность конструирования опыта зависит от того, насколько человек владеет интерпретационными ресурсами, способен обеспечить «рамки понятности» (Е.С. Жорняк), связывающие и согласовывающие события его жизни; насколько способен устанавливать смысловые связи между конкретными событиями («тематическими ядрами», «ядрами тематических полей») и различными жизненными контекстами (жизнями «Других»), а также простраивать межконтекстуальные связи.

По мнению М. Бахтина, любое осмысление по своей природе является диалогичным, содержит два аспекта: разрушение привычного смысла (остранение) и воссоздание нового. С точки зрения М. Бахтина, подлинно авторская позиция в принципе возможна только как позиция «вненаходимости», позволяюшая человеку отождествляться с «Другим» (путем перевоплощений, вчувствований, вживаний) с последующим возвращением в собственную систему мироотношений (Бахтин, 1975).

Движение от «Себя» к «Другому» через позицию «вненаходимости» – своего рода настроенный «челночный механизм», даеющий возможность минимизировать смысловые пропуски и разрывы в диалогическй коммуникации. «Вненаходимость» – это дистанция по отношению к человеку, необходимая для того, чтобы «не терять лица за случайными чертами» (Колпакова, 2015).

Позиция вненаходимости позволяет замкнуть контур целостного восприятия-созерцания «Другого», обогатив свое отношение к нему, формируя предпосылки для взаимодействия с ним. Чтобы выразить себя в жизненном произведении, автор должен воплотить себя во множественных «Других», находящихся в многогранных взаимоотношениях с ним.

Так, чем полнее и глубже автор стремится выразить себя в произведении, тем в большей мере он должен занять позицию «вненаходимости» по отношению к себе, тем сильнее разотождествиться с самим собой, чтобы его жизненное произведение вобрало в себя превращенные формы «Другости Других» людей. И наоборот, чем интенсивней автор фиксируется на выражении самого себя (индивидуальных позиций, взглядов, мироощущений пр.), тем в меньшей степени создаваемое им произведение будет направлено на постижение подлинной смысловой глубины. Таким образом, позиция

«вненаходимости» по отношению к собственному жизненному произведению и порождает авторский «избыток видения» (Бахтин, 1975).

В контексте онтологических и герменевтических воззрений, суть позиции «вненаходимости» заключается в переходе от внутренне-непосредственной онтологической позиции «внутринаходимости» на внешне-опосредованную онтологическую позицию. Более того, переход от позиции «внутринаходимости» к позиции «вненаходимости» в определенном смысле представляет собой также переход от интраиндивидуального образа «Себя как мира» к интериндивидуальному образу «Себя и Других в мире» (Дьяконов, 2007).

Вышеприведенные теоретические положения соотносятся с концепцией Н. Лумана, согласно которой смысл существует и функционирует, одновременно на двух сторонах своей формы или границы: на одной из них он дан актуально значимым, на другой − возможностью его реализации (Луман, 2004). Эта идея нашла свое развитие и во взглядах А.С. Шарова, по мнению которого возможность оформляет смысл извне, задает ему внешнюю форму, а актуально значимое оформляет смысл изнутри, на внутренней стороне границы. При актуализации смысл указывает на отнесение к миру, т. е. на другую сторону границы, включая в себя «меру действия» субъекта с объектом. Таким образом, с точки зрения А.С. Шарова, смысл выступает вероятностным конструктом регулятивной активности, отражающей не только актуально значимое, но и меру вероятности реализации этой значимости. «Что-то имеет смысл, если оно вероятно и доступно для человека, но не обязательно сейчас и здесь, а возможно в отдаленном будущем. Вот поэтому существует только перспективное зрение и понимание действительности и благодаря этому можно увидеть – предвидя, т. е. предвосхищая и планируя» (Шаров, 2012: 446).

## Выводы
## *Conclusions*

Осмысленность жизни человека соотносится с богатством ее связей с миром, прежде всего с их многообразием и структурированностью, в результате чего и формируется связность жизни как целого. Богатство и упорядоченность актуальных и потенциальных связей человека с миром, с нашей точки зрения, может выступать важными показателями развития

личности. Чем объемнее жизненные отношения субъекта и доступнее возможности их структурирования − регуляторные механизмы, освоенные человеком, тем более гибко он может проектировать и выстраивать собственную жизнь так, чтобы она обретала индивидуальный характер.

Таким образом, можно заключить, что единство осмысления пространства возможного и осознания актуальной жизненной ситуации личностью является необходимой предпосылкой ее самодетерминируемой и саморегулируемой жизнедеятельности. В процессе конструирования личностного опыта, в этом напряженном процессе «обживания» своего «возможного», происходит построение ценностно-смысловых отношений между Человеком и Миром, расширение контекста этих отношений, открытие собственной «смыслонесущей реальности», выстраивание собственной идентичности.

**Литература**
***References***

Дьяконов, Г.В. (2007). *Основы диалогического подхода в психологической науке и практике*. (Монография). Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко.

Левинас, Э. (2000). *Тотальность и Бесконечное*. Москва, *Санкт-Петербург:* Культурная инициатива: Университетская книга.

Луман, Н. (2004). *Общество как социальная система*. Москва: Логос.

Шаров, С.А. (2012). Онтология персонального мифа жизни. *Фундаментальные исследования. Философские науки, 9*(2), 445–449.

doi: 10.5281/zenodo.3476418

# ПЕРСОНАЛЬНИЙ РЕЛІГІЙНИЙ ДИСКУРС ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

## *Personal Religious Discourse as a Subject of Psycholinguistic Analysis*

**Nataliya Savelyuk**

*Dr. in Psychology, Associate professor*
Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko
nsavelyuk@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-2394-8588

**Abstract**

*The abstract reveal universal and specific features of personal (non-canonical) religious discourse. According to the results of the study, universal patterns of psycholinguistic structure of personal religious discourse were identified, connected with the activation of the «I – You» system and the verbal explication of a certain personal request and gratitude. Some specific semantic variations of the corresponding discourse, due to the level of religious activity of the subject, are also revealed. It is stated, in particular, that at its higher levels, the number and, consequently, the importance of the tokens of the noun category «Spiritual, psychic life» («love», «heart», etc.) are increasing. This demonstrates the importance of prayer for high-religious individuals, not only as an external means of support, but as an effective psychological resource for self-control.*

***Key words:*** *religious discourse, personal prayer, religious activity, personality, psycholinguistic analysis.*

## Вступ
## *Introduction*

Особистість так чи інакше втілює себе у всьому, що здійснює, реалізує, чинить, відтворює і створює. А якщо це – релігійна особистість, то вона, зокрема, виражає себе у молитві, особливо персоналізованій неканонічній молитві. З позицій психології, а також психолінгвістики та дискурсивної психології як міждисциплінарних галузей досліджень, ми визначаємо релігійний дискурс як процес когнітивно-мовленнєвої активності у релігійно релевантній соціально-комунікативній ситуації, що передбачає рецепцію, передавання та/або творення (співтворення) певних релігійних текстів у певному контексті; та як поточний результат даної активності, що творить відповідну дискурсивну картину (модель) світу.

Релігійний дискурс, як і будь-який інший вид дискурсу, підпадає під різні класифікації. Одна з них – його поділ на інституціолізований та

неінституціолізований, або, якщо висловлюватися більшою мірою церковною термінологією, канонічний та неканонічний. Інша назва останнього – персональний релігійний дискурс.

Власне психолінгвістичні студії релігійного дискурсу, наприклад, в Україні належать Т. Хомуленко, О. Кузнєцову і К. Фоменко, котрі розкривають місце та роль різних типів молитви в релігійній комунікативній поведінці людини (Хомуленко, Кузнєцов & Фоменко, 2018). В Росії окремих психолінгвістичних особливостей релігійного дискурсу торкається, наприклад, Т. Полякова, котра вивчає асоціативні поля основних понять сучасної російської православної культури (Полякова, 2011). Нами попередньо досліджувалися та інтерпретувалися вербальні реакції респондентів на зміст канонічної молитви, що піддавалися контент- та психолінгвістичному текстовому аналізу (Савелюк, 2017). З усім цим, цілісний психолінгвістичний аналіз власне неканонічної молитви практично ще не здійснювався й у наукових працях не описувався.

*Мета дослідження* – опис та інтерпретація результатів емпіричного дослідження психолінгвістичних особливостей неканонічної молитви як персонального жанру релігійного дискурсу.

## Методи та методики дослідження.
## *Methods and Techniques of the Research*

Остаточно сформована вибірка нашого емпіричного дослідження склала 543 особи різного віку, соціального статусу та з різних регіонів Західної України.

Основним психодіагностичним інструментом на його першому етапі стала «Методика вивчення релігійної активності» (далі по тексту – РА) Д. Смірнова. За її результатами й через вирахування квартилів усю початкову вибірку було поділено на чотири субвибірки: 1) 138 осіб із найнижчим рівнем РА, 2) 141 особа з рівнем РА, нижчим за середній, 3) 139 осіб із рівнем РА, вищим за середній та 4) 125 осіб із найвищим рівнем РА.

На другому етапі дослідження передбачалося отримати зафіксовані вербалізації персональних релігійних дискурсів респондентів. З цією метою їм були роздані спеціальні бланки, де пропонувалася наступна інструкція: «Уявіть, що саме «тут-і-тепер» Вам необхідно звернутися до Бога з молитвою. Будь ласка,

запишіть нижче все те, що спаде Вам при цьому на думку. Дослідження цілком анонімне, тому прохання бути якомога відвертішим у своєму молитовному зверненні до Бога. Якщо зараз не виникло відповідного бажання, то можете це зробити пізніше. Головне, щоби Ваша молитва була щирою та сердечною».

Отримані й зафіксовані зазначеним чином 543 тексти були піддані процедурам контент-аналітичної обробки за допомогою комп'ютерної програми «Textanz» (версія 2.4.2.0). З її допомогою існує можливість здійснювати аналіз будь-якого текстового масиву (Митина, 2010 : 35). За основу зазначеної обробки та інтерпретації її результатів бралися методи психосемантичного (Серкин, 2016) та психолінгвістичного текстового аналізу (Засєкін, 2012; Засєкіна, 2016). Дані відповідного аналізу узагальнювалися й порівнювалися в розрізі усіх чотирьох субвибірок.

## Результати
## *Results*

Розпочнемо наш загальний аналіз із порівняння абсолютної та відносної кількості усіх зафіксованих слів. Так, у субвибірці осіб із найнижчим рівнем РА в цілому зафіксовано 29338 слів, отже, у середньому ними було використано по 213 слів у кожному окремому дискурсі; у субвибірці з нижчим за середній рівнем РА – 31553 слова, тобто, у середньому їх дискурс складає 224 слова; із вищим за середній рівнем РА – 36040 слів загалом і 259 слів у середньому; із найвищим рівнем РА – відповідно, 40278 слів і 322 слова. Таким чином спостерігаємо, що з кожним вищим рівнем РА середня кількість слів у персональному релігійному дискурсі помітно зростає – відповідно, на 11, на 46 і на 109 слів (порівняно з найнижчим рівнем РА). Це засвідчує, на нашу думку, більшу звичність, зручність такої форми комунікації – релігійної, для високорелігійних осіб.

Констатовано, що на вищих рівнях РА помітно зростає абсолютна кількість займенників, що в цілому засвідчує посилення персоналізованості й особистісної значущості релігійного дискурсу для високорелігійних респондентів; по-друге, падіння абсолютної та відносної кількості експлікованих прикметників, на відміну від загальної тенденції збільшення чисельності інших частин мови, на нашу думку, пов'язане з посиленням

труднощів якісного опису різних станів, подій, явищ у осіб саме з найвищим рівнем РА; по-третє, числівники, абсолютно відсутні на найнижчому рівні РА, дещо збільшують свою найменшу представленість на проміжних рівнях РА і зменшують – на найвищому її рівні, що засвідчує більші труднощі кількісного опису певних подій у суттєво сакралізованому їх контексті.

Найбільш багаточисельними у зафіксованих персональних релігійних дискурсах стали займенники. Перша тріада найвагоміших груп займенників у всіх субвибірках аналогічна – це «Я, моє, мені», «Ти, Твоє, Тобі» та «Все, всі», що, з одного боку, підтверджує психологічну сутність молитви як комунікативного акту із функціонуванням системи «Я – Ти», з іншого боку, демонструє усезагальність і трансцендентність осмислюваних у молитві сфер як системи «Я – Все/Всі».

У складі мовної групи іменників, теж незалежно від рівня РА, домінантною скрізь є семантична категорія «Сім'я та родина», найчисельнішими лексемами у складі якої є, відповідно, «сім'я», «рідні (люди)», «близькі (люди)», «батьки», «діти» та ін. А от якщо на перших трьох рівнях РА домінує категорія «Вітальність» (з основними лексемами «здоров'я», «життя», «сили» й ін.), то на найвищому рівні РА вона опускається на третє рангове місце, поступаючись категорії «Духовне, психічне життя» (основні лексеми – «любов», «серце», «воля» та ін.).

Наступна вагома частина мови – дієслова. Незважаючи на рівень РА, найчисельніша вербальна категорія дієслів у персональних релігійних дискурсах – категорія, названа «Дай, пошли, хочу». Її відносна кількість на тлі інших дієслівних категорій у першій субвибірці – 51,83%, у другій – 46,63%, у третій – 48,15% та у четвертій – 37,56%. Таким чином, поряд із фактом домінування зазначеної категорії, відносна кількість її лексем помітно спадає одночасно зі зростанням рівня РА. Це відбувається за рахунок одночасного посилення значущості інших дієслівних категорій. Наприклад, якщо категорія «Дякую» на найнижчому рівні РА посідає третю рангову позицію з відносним показником 17,43%, то на найвищому рівні РА – вже другу (19,03%), перевершивши більш значущу у попередніх субвибірках категорію «Допоможи, підтримай, захисти». Отже, на найвищому рівні РА релігійна особистість наближається до істинного призначення молитви – не тільки й не стільки як прохання, а і як подяки Отцю Небесному.

## Висновки
## *Conclusions*

Отже, неканонічна молитва, з точки зору психології, це – персональний релігійний дискурс, авторський акт комунікації, значною мірою імпровізоване звертання до Бога як до партнера, котрий, на думку суб'єкта молитви, здатний допомогти, підтримати, пробачити або просто вислухати. Крім експлікації комунікативної системи «Я – Ти» (нехай навіть і віртуальної, якщо дискутувати із приводу реальності чи нереальності предмету релігійної віри), в такому акті також явно чи латентно задіяне покликання на всезагальну сферу всього у світі, підвладну волі Творця.

Разом з певними універсальними закономірностями психолінгвістичної структури персонального релігійного дискурсу, якими, крім активізації системи «Я – Ти», є також вербальна експлікація певного прохання та подяки, спостерігаються окремі специфічні смислові варіації, пов'язані, зокрема, з рівнем релігійної активності особистості. Так, на вищих рівнях такої активності зростає кількість а, отже, і значущість різних лексем іменникової категорії «Духовне, психічне життя», що засвідчує роль молитви для високорелігійних осіб не тільки й не стільки як зовнішнього, ритуального засобу, а як дієвого психологічного ресурсу самодетермінації в умовах одночасного пошуку певної зовнішньої опори.

## Література
## *References*

Засєкін, С. (2012). *Психолінгвістичні універсалії перекладу художнього тексту* (Монографія). Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки.

Засєкіна, Л.В. (2016). Віртуальний дискурс у комунікативному просторі студентів. Л.О. Калмикова & Г.О. Хомич (Ред.), *Розвиток особистості в різних умовах соціалізації* (с. 193–211). Київ: Видавничий дім «Слово».

Митина, О.В., & Евдокименко, А.С. (2010). Методы анализа текста: методологические основания и программная реализация. *Вестник Южно-Уральского государственного университета, 40,* 29–38.

Полякова, Т.А. (2011). Социология и психолингвистика в изучении обыденного сознания. *Вопросы психолингвистики, 13,* 72–83.

Савелюк, Н. (2017). *Психологія розуміння релігійного дискурсу*. (Монографія). Київ: КНТ.

Серкин, В.П. (2016). *Психосемантика*. Москва: Юрайт.

Хомуленко, Т., Кузнецов, О., & Фоменко, К. (2018). Молитва як предмет мовленнєвої діяльності та її комунікативний намір. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика*, *23*(1), 309–326. doi/10.5281/zenodo.1211565

# *Секція 9*

# ПСИХОЛІНГВОДИДАКТИКА
# (Психолінгвістика в навчанні мов – рідної, другої, іноземної)

***

# *Section 9*

# PSYCHOLINGUODIDACTICS
# (Psycholinguistics in Language Teaching – Native, Second, Foreign)

doi: 10.5281/zenodo.3514997

# МЕТОДИ МЕТАМОВНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

## *Methods of Metamic Development of Senior Preschool Children*

**Svitlana Demyanenko**

*Ph.D in Pedogogy, Associate Professor*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hrihorii Skovoroda State Pedagogical University
demianenko.lana@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0161-7024

**Abstract**

*The abstract reveal the problem of methods of meta-linguistic development of older preschool children (general didactic – reproductive, heuristic, problematic, partial-search, research and linguomethodical – practical, theoretical-practical and theoretical methods of language learning and speech development) that will promote children sign language system, understanding of linguistic units with the ability to analyze linguistic phenomena at the level of selection of essential features; with awareness and control over its formation; with the initial development of consciously controlled speech.*

***Key words***: *methods, meta-linguistic development, meta-language teaching, older preschool children.*

## Вступ
## *Introduction*

Проблема підбору методів метамовного розвитку старших дошкільників є актуальною в зв'язку з мовно-мовленнєвою підготовкою дітей до навчання в Новій українській школі. Для психологічно коректного метамовного навчання на часі визначення оптимальних методів лінгвістичної підготовки дітей до навчання в початковій школі, які розкривають мету статті.

## Результати
## *Results*

Для реалізації мети, завдань і змісту експериментального метамовного навчання дітей старшого дошкільного віку послуговувалися різноманітними методами, виокремленими із запропонованих у теорії і практиці відомих класифікацій. Так, обираючи методи експериментально-дослідного навчання,

спиралися, перш за все, на загальнодидактичну класифікацію, запропоновану О. Дудником, І.Я. Лернером і М.Н. Скаткіним (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, евристичні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі) та на лінгвометодичну класифікацію методів, яка запропонована Л.П. Федоренко (практичні, теоретико-практичні й теоретичні методи навчання мови та розвитку мовлення) (Федоренко, 1971).

Л.П. Федоренко зазначала, що для навчання мови дітей дошкільного віку найбільш характерними є практичні та практично-теоретичні методи. Серед них виділяють такі, що дозволяють ефективно організувати пізнавальну метамовну діяльність дитини. Виокремлені лінгвометодичні методи навчання мови й розвитку мовлення було адаптовано для засвоєння суттєвих ознак одиниць мови старшими дошкільниками.

Впроваджуючи експериментальне навчання метамови дітей старшого дошкільного віку, використовувалися методи, які давали можливість ефективно організувати мовно-пізнавальну діяльність дошкільників і формувати на цій основі мовні вміння, зокрема, практико-теоретичні спостереження за мовою, мовний аналіз, зіставлення, порівняння, абстрагування, узагальнення, моделювання мовних одиниць. Вони були спрямовані на оволодіння мовною дійсністю, усвідомлене виокремлення, диференціацію мовних одиниць і використання їх у мовній практиці. Метод вичленування застосовувався для формування в дітей умінь виділяти з потоку мовлення висловлювання, речення, слово, звук. Метод аналізу мовних одиниць був доречним у процесі поділу мовних одиниць на складові та розпізнавання їх за суттєвими ознаками. Метод диференціації використовувався під час аргументованого розмежування суттєвих і несуттєвих ознак мовних одиниць. Методи артикуляції звуків, промовляння слів, частин висловлювання, речень, читання текстів застосовувалися для навчання спостереження дітей над мовою для її об’єктивації. Метод моделювання використовувався з метою багаторазового складання дітьми графічних моделей почутих слів, речень, сприйнятих висловлювань; дітям пропонувалося вичленувати їх із мовленнєвого потоку та позначати умовними знаками: звук – рисочкою, слово – кружечком, речення – квадратиком, висловлювання – трикутником.

Практичні методи: ігрові (сюрпризні моменти, ігрові дії); аудіювання висловлювань, їх частин, речень; читання оповідань, казок; інтонування речень;

вимовляння слів; артикуляція звуків. Практичні методи використовувалися тоді, коли діти обґрунтовували свої судження, думки, відносячи запропоновану ту чи іншу конкретну одиницю мови до певного класу, розряду одиниць, тобто коли діти висловлювалися, складали за зразком вихователя, за аналогією самостійні висловлювання-міркування, описи, розповіді. До них віднесено перш за все ігрові методи – сюрпризні моменти, уявлювані ситуації, ігрові дії. Вони використовувалися для активізації розумової діяльності, підтримки уваги, зацікавлення дітей, зняття напруги, замкнутості, невпевненості, скутості, інертності.

Пояснювально-ілюстративні методи забезпечували уведення формальних і структурних ознак мовних одиниць; передбачали повідомлення дітям знань про мовні одиниці, які не потребували від них самостійної пошукової діяльності. Пояснювально-ілюстративним шляхом дітям подавалися знання інформаційного характеру, в змісті яких не існує проблеми, а лише необхідна констатація, наприклад, звуки є мовні, немовні; речення складаються зі слів. Подібна інформація вихователя супроводжувалася мовною й предметною наочністю. У «готовому вигляді» подавалися дітям знання і про смислові ознаки, особливо тоді, коли пошуковий шлях у них викликав труднощі. Ці методи були спрямовані на оволодіння старшими дошкільниками істотними ознаками мовних одиниць. Їх застосовували для розвитку в дітей уміння спостерігати, сприймати, розрізняти, порівнювати мовні одиниці. Розповідь педагога широко використовувалася, щоб допомогти дітям зрозуміти суттєві ознаки одиниць мови; пояснення, – щоб за потреби з’ясовувати та уточнювати сутність спільних та відмінних рис мовних понять; читання віршів, оповідань застосовували для доповнення, глибшого пояснення істотних рис мовних одиниць, а також виділення їх у художньому творі; нагадування, підказка мали місце в момент забування дітьми важливих фактів. Бесіди узагальнюючого характеру проводилися з метою повідомлення знань про істотні ознаки одиниць мови, їх уточнення та розвитку вміння висловлюватися.

Репродуктивні методи: мовні вправи на виділення речень із висловлювань, слів у реченнях, звуків у словах, які мали характер наслідування і відтворення, використовувалися для формування умінь і навичок аналізу одиниць мови, виділених із окреслених висловлювань дітей. Запропонований дорослими алгоритм дій став для дітей прикладом, за яким вони аналогійним

шляхом проводили подібні дії, наприклад, звук позначали фішками, приголосні – смужкою, голосні – кружечком, умовними позначеннями.

Частково-пошукові (евристичні) методи використовувалися для введення в пізнавально-мовну діяльність дітей елементів креативності та самостійності. Евристичні бесіди активізували самостійність суджень дітей. Вони сприяли поступовому творчому оволодінню дітьми істотними ознаками мовних одиниць. Індивідуальні та індивідуально-групові евристичні бесіди узагальнюючого характеру допомагали дошкільникам під керівництвом педагога пошуковим шляхом здобувати знання за неістотними ознаками мовних одиниць, і внаслідок усвідомлювати істотні. Евристичні запитання супроводжували метамовну роботу з дітьми в ході уточнення та конкретизації знань, з'ясування рівня їх усвідомлення. («Для чого необхідно слово?», «Де слово, а де іграшка?» та ін.) Пошукові запитання вимагали від дітей робити умовисновки («Чому ти вважаєш, що це звук, речення, висловлювання?»). Частково-пошукові методи (вправи, завдання, ігри) застосовувалися і в процесі пошуку дітьми шляхів для проведення дій з виділення одиниць мови за істотними параметрами з метою формування мовленнєвих умінь.

## Висновки
## *Conclusions*

Мовно-мовленнєва підготовка дітей до навчання в школі пов'язана з усвідомленням дітьми знакової системи мови, з розумінням мовних одиниць, із умінням здійснювати аналіз мовних явищ на рівні виділення суттєвих ознак; із початковою цілеспрямованою рефлексією дитини над мовленням, тобто з усвідомленням і контролем над його утворенням; із початковим розвитком свідомо контрольованого мовлення.

Позитивні результати застосованих методів для формування метамови у старших дошкільників усувають перепони на шляху до оволодіння ними основами теорії мови як у старшому дошкільному віці, так і в першому класі початкової школи, забезпечують відповідність лінгвістичної методики метамовного розвитку психолінгвістичним особливостям мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

doi: 10.5281/zenodo.3476270

# ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

## *Psycholinguistic Principles in Foreign Language Teaching in the Context of Competence Approach*

**Olga Kosovych**

*Doctor in Philology, Associate Professor*
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
olgak2270@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8099-9392

**Abstract**

*The abstract reveals the problem of the competence approach, when it is combined with many others, allows to raise the question of identifying possible correlations with psycholinguistic principles of foreign language teaching and the essence of this approach. Formation, perfection and competency development occurs in the context of different approaches, which results in the actual typological and species diversity of competences that are formed in educational process. These approaches are of interest in which the implementation of the main provisions of the theory of speech activity receives, or could receive a new meaning in the practice of teaching a foreign language.*

***Key words:*** *competence approach, psycholinguistic principles, foreign language, educational process.*

## Вступ
## *Introduction*

Методологія навчання будь-якої предметної області знання передбачає суворе дотримання засад реалізації цього процесу.

Психолінгвістичні основи навчання іноземної мови розглядаються, головним чином, з позиції відомої теорії мовленнєвої діяльності: закономірності та особливості породження мовленнєвого висловлювання, етапи його конструювання й форми реалізації, проблема відбору мовного й мовленнєвого матеріалу, а також його методична організація, вибір одиниці навчання, специфіка принципів навчання тощо.

Сучасна освітня парадигма, яка проголошує провідну роль компетентнісного підходу при його поєднанні з багатьма іншими, дозволяє

ставити питання про виявлення можливої кореляції психолінгвістичних основ навчання іноземної мови й сутності зазначеного підходу, що і становить мету цієї статті. Для досягнення поставленої мети нами позначено два завдання. По-перше, оскільки компетентнісний підхід поєднується з іншими підходами при формуванні різноманітних видів компетенцій в процесі навчання іноземної мови (ІМ), важливо уточнити в контексті яких підходів присутній так званий «психолінгвістичний слід», що значно впливає на якість результату навчання, тобто на якість мовлення ІМ. По-друге, компетенція як ключове поняття компетентнісного підходу, характеризується власною структурою, чітко позначеною з позицій педагогічної науки, тому важливо проаналізувати можливий взаємоз'язок психолінгвістичних основ навчання зі структурними компонентами феномена компетенції взагалі поза специфікою її конкретного виду.

Специфіка інтеграції іншомовних комунікативних умінь і навичок професійної діяльності в процесі формування ряду компетенцій широко представлена в роботах Л.Є. Алексєєвої, Н.В. Баграмовой, І.О. Зимної, Л.А. Петровської та інших вчених. Однак нові дослідження і практика викладання іноземних мов свідчать про доцільність подальшого пошуку нових граней принципу інтегративності у взаємозв'язку з психолінгвістичними основами навчання іноземних мов. З одного боку, є актуальним продовження пошуку найбільш ефективних засобів формування іншомовної комунікативної компетентності в умовах зміненого сучасного освітнього процесу. З іншого боку, це є затребуваним у зв'язку з розробкою моделей формування нових видів компетенцій, наприклад, методичної та інтерактивної компетенцій.

Таким чином, проблематика, зумовлена психолінгвістичними основами навчання іноземної мови, актуалізується не тільки в рамках окремих підходів. Їх взаємодія між собою відкривають новий ракурс її дослідження.

Послідовно викладемо результати вирішення сформульованих завдань.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Ми звернулися до ситуації розвитку професійної педагогічної освіти на прикладі мовного факультету педагогічного вузу. В його діяльності принцип інтегративності дозволяє вибудовувати професійно-педагогічну складову

підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в тісній взаємодії мовного (в тому числі професійно-орієнтованого), психолого-педагогічного, акмеологічного компонентів.

## Результати
## *Results*

Провідна функція компетентнісного підходу в тому, щоб акцентувати увагу на результаті освіти, тобто здатності особистості діяти в різних практичних ситуаціях, служити основою формування і розвитку феномена компетенцій/компетентності. Наявні досягнення в області компетентнісного підходу в вітчизняній педагогіці дозволяють конкретизувати його характерологічні риси: соціальну і особистісну значимість сформованих знань, умінь і навичок, якостей і способів продуктивної діяльності людини; чітке визначення цілей професійно-особистісного вдосконалення, виражених в поведінкових і оціночних термінах; наявність чіткої системи критеріїв виміру, які можна фіксувати, вимірювати і обробляти статистичними методами.

Формування, вдосконалення і розвиток компетенцій відбувається в контексті різноманітних підходів, що і обумовлює власне типологічне і видове різноманіття самих компетенцій, які формуються в навчальному процесі. Зацікавлення викликають ті підходи, в рамках яких реалізація основних положень теорії мовленнєвої діяльності отримує, або могла б отримати деяке нове звучання в практиці навчання іноземної мови. Тому ми звернулися до таких підходів, які безпосередньо поєднують лінгвістичний, особистісний аспекти з урахуванням нової специфіки організації навчального процесу з предмету ІМ. Перш за все підкреслимо, що в науковому плані зазначену специфіку ми вбачаємо в тому ракурсі, з позиції якого визначається вектор реалізації конкретного підходу: навчального, того, хто навчається або особливі умови організації їх взаємодії.

Комунікативно-компетентнісний підхід реалізує важливу функцію – забезпечити використання широкого арсеналу різнорівневих засобів мови, якими володіє особистість в даний момент, для досягнення прагматичних цілей. Н.І. Чернова трактує названий підхід як «... сукупність загальних положень, що визначають логіку лінгвоосвітнього процесу, орієнтованого на розвиток

системного комплексу обізнаності» (Чернова, 2007: 28) і визначає його сутність на прикладі розвитку лінгвогуманітарної компетентності. В даному випадку портрет комунікативно-компетентнісного підходу актуалізується в таких рисах особистості як здатність оперувати енциклопедичними знаннями, що відбивають устрій реального світу, знаннями різних предметних областей, включаючи область професійної діяльності людини, користування ними з метою встановити мовний та текстовий контакт з партнером, підтримувати його або переривати, дотримуючись при цьому правил та умов спілкування, прийняті в даному соціумі.

Особистісно-орієнтована парадигма освіти вимагає враховувати різноманіття індивідуальних особливостей того, хто навчає і того, хто навчається, забезпечувати і підтримувати самопроцеси. У цьому плані викликає зацікавлення теоретичне обґрунтування сутності гендерного підходу, представленого в дисертаційному дослідженні І.О. Загайнова (2007). Гендерні норми поведінки та самовизначення в системі гендерних стереотипів розглядаються в основному з позиції соціалізації особистості, однак поза контекстом її мовної поведінки. Проте автор доводить доцільність наявності гендерокомфортного освітнього середовища і пропонує засоби для його створення як однієї зі складових в реалізації особистісно-орієнтованого підходу до професійної підготовки сучасного педагога. Однак в контексті гендерного аспекту лінгвістики даний підхід ще не розглядався нами.

Середовищний підхід, в цілому, реалізує функцію співвіднесення спрямованості діяльності на зміну і розвиток предметного оточення з його результатами, які оцінюються з точки зору того, наскільки вони успішно взаємодіють з цим оточенням. Середовищний підхід доцільно сприймати як сукупність умов навколишнього середовища, які, з одного боку, визначають програму діяльності, включають деякий банк інформації, а з іншого, – відповідають інтересам суб’єктів освіти. Освітнє середовище інтерпретується як вид навколишнього середовища, фактори якого мають освітню природу (Тюмасєєва, 2004: 257). Лінгвістична проекція освітнього середовища запропонована В.О. Саприкіним, на думку якого, це середовище можна трактувати як «... простір вивчення мови як засобу людського спілкування, мислення, передачі досвіду, знань; як умова самосвідомості особистості» (Саприкін, 2002: 27).

Важлива роль належить акмелінгвістичному підходу, що згадується в дисертаційному дослідженні І.В. Леушиної (2003). Його функція полягає в тому, щоб орієнтувати учнів на досягнення найбільш високих результатів в оволодінні іноземною мовою. Даний підхід сприяє оптимізації способів структурування і переструктурування мовного матеріалу з тією метою, щоб стимулювати процес оволодіння ІМ. Завдяки цьому досягається реалізація творчого потенціалу студента в оволодінні іноземною мовою. Принципово важливим слід визнати висновок цього автора про те, що можливий комплементарне перенесення мовних навичок не тільки на інші види діяльності, що є винятково значимими для ефективної організації процесу навчання іноземної мови, а й на інші дисципліни, в тому числі на професійну діяльність. Дана думка безпосередньо вказує на доцільність брати до уваги роль ще одного підходу – інтегративного, який раніше не розглядався у зв'язку з реалізацією психолінгвістичних основ при навчанні ІМ.

Інтегративний підхід став важливим елементом методологічного базису теоретичних досліджень феномену компетентності. Однак інтеграція аналізується з позиції ефективного застосування понятійно концептуального апарату, методів, єдиних пізнавальних засобів однієї галузі науки іншими, тому базується на перенесенні ідей і уявлень з однієї галузі знань в іншу. При цьому усвідомлюється необхідність розвивати інтегративне мислення, а також форми, засоби та методи реалізації міжпредметних зв'язків. Психолінгвістичні основи навчання іноземних мов припускають відповідне обґрунтування конкретного напряму і принципів організації навчання, окремих функцій мовного і мовленнєвого матеріалу. Дослідження сутності інтеграційного підходу щодо вивчення феномена компетенцій показало, що для вказаного підходу є притаманними такі категорії як «принцип», «напрямок», «функція».

Виходячи з того, що компетенція як ключове поняття компетентнісного підходу, характеризується власною структурою, звернемося до аналізу можливого взаємозв'язку психолінгвістичних основ навчання і структурних компонентів феномена компетенції. З позицій педагогічної науки цілком чітко є позначені компоненти феномена компетенції взагалі поза специфікою її конкретного виду. До них відносяться: знання, вміння, навички, окремі якості особистості, її здатності і готовність до їх реалізації. Однак подібний «методичний» погляд на структуру феномена компетенції дещо ускладнює, на

наш погляд, спробу експлікувати взаємозв'язок компетенції з баченням психолінгвістичних основ викладання іноземної мови. В даному випадку слід звернутися до іншого формату бачення структури компетенції, яка представлена окремими блоками. Саме «блочна структура» найбільше корелює з ключовими позиціями теорії мовленнєвої діяльності, яка описує процес породження мовлення також за блоками (інтенція висловлення, відбір і структурування елементів, оформлення у внутрішньому мовленні, зовнішня реалізація висловлювання). Коротко охарактеризуємо такі блоки, які в ряді досліджень позначаються терміном «компонент» в цілісній структурі компетенції.

Когнітивний блок інтерпретується як деяка сукупність знань про конкретний предмет діяльності. З боку навчання іноземних мов це поширюється не тільки на знання мовних одиниць і мовних кліше, але також на можливості/неможливості їх використання взагалі, а також на конкретні ситуації, зокрема. Важливо підкреслити, що ряд авторів вказують на включення в цей блок знань про способи діяльності, які забезпечують застосування цих знань, з цим тісно пов'язане знання функцій і технології здійснення діяльності, володіння прийомами її схематизації, прогнозування ефекту діяльності тощо. (Громова, 2003; Мірошниченко, 2005; Нікітіна, 2005 і ін.). Якщо такі знання розглядати крізь призму психолінгвістичних основ навчання іноземних мов, то вони надзвичайно необхідні при формуванні соціокультурної, міжкультурної, професійно орієнтованої іншомовної компетенції та їх різноманітних видів, оскільки забезпечують якість мовленнєвої поведінки.

Діяльнісний блок компетенції при навчанні іноземної мови постає у вигляді комплексу видів мовної діяльності, що підлягають контролю. У дисертації М.В. Йай (2003) цей блок досить докладно охарактеризовано на прикладі структури білінгвальної методичної компетенції у вигляді професійно-орієнтованих видів мовленнєвої діяльності – говоріння, письма, аудіювання та читання. Оскільки однією з одиниць актуалізації «діяльності» є «операція», то закономірно виникає «операційний» компонент. Цей компонент компетенції являє собою здатність суб'єкта застосовувати отримані вміння в діяльності при вирішенні конкретних завдань. Отже, в навчальному процесі, орієнтованому на формування і розвиток компетенцій мовного плану, операційна складова передбачає створення умов, в яких суб'єкти здійснюють вибір і застосування необхідних мовних і мовленнєвих засобів для реалізації

конкретної діяльності з використанням іноземних мов. Якщо як приклад взяти аутопедагогічну (Матушевська, 2000) і практико-перетворюючу (Турчанінова, 2005) компетенції, то розглянутий блок буде характеризуватися такими критеріями як динамічність і адекватність встановлення контактів, управління міжособистісними відносинами, різноманітність мовних форм спілкування та іншими.

Мотиваційний блок в структурі компетенції може складатися з власне мотиваційного і аксіологічного компонентів, і є сукупністю мотивів (зовнішніх і внутрішніх), спрямованих на оволодіння діяльністю, яка визначається специфікою конкретного навчального предмета. Оскільки мотиваційний блок відображає особистісне, смислоутворююче ставлення суб'єкта до діяльності, зокрема, до мовної, то це передбачає постановку цілей і завдань діяльності при її організації в навчальному процесі як тим, хто навчає, так і тим, хто навчається. У сучасних педагогічних дослідженнях розкривається сутність мотиваційного компонента в структурі різних видів компетенцій. Стосовно до мовної освіти це питання досліджується О.В. Кирюшиною (2007) щодо розвитку спеціальної пізнавальної компетентності. Критерії мотиваційного компонента досить докладно представлені в роботі А.Е. Рахімової (2007). Їх інтерпретація крізь призму психолінгвістичних основ навчання іноземних мов може виглядати наступним чином: усвідомленість мети мовної діяльності, інтерес до процесу творчості при породженні висловлювання, прагнення до успіху при вирішенні мовних завдань, рівень пізнавальних інтересів, потреб і прагнень у вивченні іноземних мов, прагнення до пошуку додаткової мовної інформації, прагнення до комунікації, до роботи в команді. Мотиваційно-когнітивний компонент проаналізовано Н.І. Черновою (2007) при визначенні змісту лінгвогуманітарної компетентності фахівця з вищою технічною освітою.

Як доповнення до вирішення поставленого нами завдання відзначимо, що поряд з загальновизнаними блоками, можна вести мову про роль окремих більш приватних компонентів в структурі компетенції. Їх актуалізація в процесі навчання іноземних мов з урахуванням психолінгвістичних основ підвищить ефективність реалізації компетентнісного підходу в сучасних умовах. Рефлексивний компонент передбачає цілеспрямований розвиток відповідальності особистості за свої мовні дії, здатність аналізувати можливі наслідки своїх висловлювань. Рефлексивна складова передбачає оцінку і корекцію свого мовлення мовцем. У педагогічному плані це пов'язано з

розвитком самопроцесів – самоконтролю, самоаналізу і критичної самооцінки. Емоційно-оцінний компонент спрямований на розвиток таких якостей як допитливість, відкритість у спілкуванні, мовна активність, критичне оцінювання інформації, що виходить з мови (рецепція), позитивне прийняття інформації, необхідної для вирішення мовних завдань (продукування мовлення).

## Висновки
## *Conclusions*

Таким чином, «психолінгвістичний слід» проявляється у багатьох ключових підходах, взаємодіючих з ведучим – компетентнісним підходом в сучасному навчанні іноземної мови.

Простежується чіткий прояв психолінгвістичного аспекту в структурі феномена компетенції взагалі поза специфікою її конкретного виду. Це доводить не тільки можливість, а й необхідність враховувати психолінгвістичні основи навчання іноземних мов при забезпеченні необхідної високої якості відповідних компетенцій.

## Література
## *References*

Загайнов, И.А. (2007). *Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Йошкар-Ола.

Сапрыкин, В.А. (2002). Об образовательной бреде. *Культурно-образовательная среда: история, современность, перспективы развития (г. Елец, 7–8 июня, 2002 г.),* (с. 26–30). Елец: ЕГУ им. А.И. Бунина.

Тюмасева, З.И. (2004). *Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны*. Санкт-Петербург: Питер.

Чернова, Н.И. (2007). *Формирование лингвогуманитарной компетентности специалистов в системе высшего технического образования*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Москва.

doi: 10.5281/zenodo.3514743

# МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

## *Language Portfolio as a Didactic Tool for Assessing Preschoolers' English-Speaking Competence*

**Olena Nyzkovska**

*Researcher*
Learning Tools and Equipment Department,
State Scientific Institution «Institute of education content modernization»
zn_nizkovska@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-8994-159X

**Abstract**

*The abstract reveal the problem of development and application of language portfolio in the Assessing preschoolers' English-speaking Competence. Here the language portfolio is examined as didactic tool and method of work of teacher. The complete set «My first language portfolio» is presented in this article. The author demonstrates its accordance the ideas of project of Advice of Europe the «European language portfolio» (ELP). He acquaints with a structure and content of language portfolio. There is importance of the attained result from position of integration of Ukrainian preschool education into European educational space and implementation of innovative pedagogical ideas in a domestic theory, method and practice of early studies of foreign languages.*

***Keywords:*** *language portfolio, didactic tool, English-speaking competence, Base component of preschool education, control of linguistic achievements.*

## Вступ
## *Introduction*

Стрімкі зміни та щільна інформаційна насиченість сучасного світу диктують необхідність формувати особистість, здатну до швидкого орієнтування в життєвих ситуаціях та адаптації до змінюваних умов взаємодії з соціальним, предметно-культурним, природним довкіллям. Громадяни сучасного світу мають бути готові до самостійного творчого мислення, генерування нових ідей, а також до пошуку й аналізу джерел інформації, застосування набутих знань, умінь і навичок на практиці із суспільно значущою метою та для саморозвитку, самовдосконалення. Знання і вільне володіння рідною та державною мовами у цьому процесі підготовки до життя відіграють

одну з ключових ролей. Володіння іноземними мовами розширить можливості та перспективи особистості для інтегрування у розмаїтий світ і самореалізації.

З огляду на це формування англомовної компетенції вже з дошкільного віку є вкрай актуальним. Хоча дошкільна англомовна лінгводидактика й не заперечує функцію контролю за рівнем досягнень дітей в оволодінні іноземною мовою, проте перевага надається створенню та підтримці у вихованців стійкого інтересу, підвищенню мотивації до вивчення інших мов. Як засвідчує міжнародний досвід і практика англомовної ранньої освіти в Україні, тут ефективним інструментом виступають інтерактивні особистісно орієнтовані педагогічні технології, в яких застосовується специфічний метод і дидактичний засіб – мовне портфоліо (Ніколаєва, 2003). На відміну від європейських країн, в освітньому просторі українського дошкілля не застосовувався цей засіб. При цьому відповідно до ідей проекту, розробленого відділом мовної політики Ради Європи, у закладах загальної середньої освіти уже запроваджуються мовні портфоліо як дидактичні інструменти оцінювання мовних досягнень учнів початкової, основної і старшої школи (Панова та ін., 2010). Сучасному педагогу дошкільного закладу давно потрібна діяльнісна, інтерактивна форма оцінювання якості засвоєння початків англійської мови дітьми дошкільного віку поряд із проведенням традиційного поточного, тематичного, підсумкового контролю, передбаченого методиками раннього навчання іноземних мов (Шкваріна, 2003; Полонська, 1993). Ось чому ми поставили метою свого практико орієнтованого дослідження розробити й апробувати мовне портфоліо для дошкільників з метою офіційного затвердження та імплементації в процес реалізації варіативної складової Базового компонента дошкільної освіти в частині освітньої лінії «Іноземна мова» (Богуш та ін., 2012). Таке портфоліо мало стати інструментом реалізації вимог програми «Англійська мова для дітей дошкільного віку» (автори: І.А. Кулікова, Т.М. Шкваріна, за заг. ред. О.В. Низковської (Кулікова, Шкваріна, 2015)).

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Зазвичай, під *портфо́ліо* (від італ. portafoglio — «портфель») розуміють збірку виконаних робіт та напрацювань певної особи чи компанії. Педагоги

розглядають портфоліо як колекцію робіт і результатів діяльності дитини, що демонструють її зусилля, досягнення, зростання (Кулікова, 2017).

Розробляючи *мовне* портфоліо для освітньої роботи з дошкільниками, ми спиралися на ідею мовного портфоліо, яка зародилася 1991 року й тісно пов'язана з Загальноєвропейськими рамками для вивчення мов, та на проект Ради Європи «Європейське мовне портфоліо» (Європейський портфель мов, відомий також як ELP), розроблений у 1997 році. Цей проект поширений у всіх європейських країнах. Лише за перші 2 роки (1998 – 2000 рр.) було запущено пілотні проекти у 15 з них. Кожна країна створила власні національні портфелі, які адаптовані до референтних рамок і до відповідної системи освіти[. Зокрема, розроблені портфоліо першого і другого рівнів (для дітей віком 3-7 та 8-11 років відповідно) і стандарт (для середньої освіти та дорослих). У контексті цього загальноєвропейського проекту мовне портфоліо служить рефлексивним супроводом до культурного та мовного досвіду дитини чи дорослої людини і, таким чином, має на меті сприяти європейській мовній різноманітності та міжкультурному усвідомленню (Коваленко, 2003; Карп'юк, 2011).

Нами взято до уваги, що у практичній діяльності педагога-викладача іноземної мови мовне портфоліо виконує подвійну функцію:

1) документальну (він є особистим документом учня, засобом, який дозволяє учню оцінити власну мовну компетенцію в певній мові, контакти з іншими культурами, в ньому учень упродовж тривалого часу збирає й систематизує свої досягнення, отримані кваліфікації в оволодінні іноземною мовою, а також окремі види виконаних робіт);

2) педагогічну (для вчителя це є метод індивідуальної та особистісно орієнтованої роботи з кожним учнем, покликаний підвищити навчальну мотивацію та рівень рефлексії, зробити вивчення мови доступнішим на основі посилення інтересу, свідомішим на основі уміння аналізувати виконані завдання та бачити власні успіхи, динаміку досягнень).

Мовне портфоліо для дошкільників (посібник «Моє перше мовне портфоліо») розроблялося нами у співавторстві з І.А. Куліковою як дидактичний засіб до згадуваної вище програми «Англійська мова для дітей дошкільного віку» (Кулікова & Шкваріна, 2015), де мовне портфоліо вперше рекомендовано як засіб і метод оцінювання досягнень дітей в початковому опануванні англійської мови. З урахуванням вікових можливостей

дошкільників, відсутності у дошкільному закладі оцінювання навчальних досягнень за шкалою балів на кшталт шкільної системи воно укладалося у формі альбому ілюстрованих завдань за віковим і тематичним принципами. Опора у виконанні цих завдань на елементи специфічних видів дитячої діяльності (ігрової, образотворчої, комунікативно-мовленнєвої, пошуково-пізнавальної) за умови постійної взаємодії дитини з дорослими (педагогом, батьками), схвалення і заохочення з їхнього боку щодо активності й самостійності дій малюка мали забезпечити коректне подолання природної емоційної вразливості, невпевненості, остраху перед помилкою під час виконання тестових завдань при тематичному і підсумковому контролі. На сторінках портфоліо, призначених для активного опрацювання дітьми, дорослий користувач знайде позначки з цифрами «3», «4», «5», які зорієнтують його на застосування цих завдань з дітьми певних вікових категорій (3-, 4-, 5-річними). Щоби сама дитина активно і свідомо працювала з цим портфелем, їй запропоновано лаконічні графічні позначки щодо виду і змісту роботи: «розфарбуй», «обведи», «з'єднай», «познач».

«Моє перше мовне портфоліо» є першим зразком такого засобу для дошкільників в Україні, хоча зміст та послідовність запропонованих уніфікованих завдань успішно можуть бути адаптовані до системи роботи й за іншими чинними комплексними і варіативними програмами розвитку, навчання і виховання. Портфоліо структуровано у повній відповідності до вимог Європейського мовного портфоліо (ELP) і складається із таких рекомендованих розділів:

- *«Мовний паспорт»* (заповнюється педагогом за різними видами мовленнєвої діяльності дитини та згідно з домірним віку дитини рівнем мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетенції в елементарному оволодінні англійською мовою; при цьому застосовуються графічні позначки у вигляді «смайликів» з різними емоціями як три якісні рівні – «виконує самостійно», «виконує з допомогою», «поки не виконує»; паспорт пропонується батькам для ознайомлення з рівнем досягнень дитини);
- *«Мовна біографія»* (тут за тематичними блоками відображається лінгвістичний і соціокультурний досвід дитини, а також визначається мета, проміжні цілі навчання мови, пропонується шкала для перевірки сформованості досягнень дитини, яку педагог заповнює відповідно до віку вихованця і яка

дозволяє простежити якісні зміни у його досягненнях упродовж трьох років навчання мови);

• *«Моє досьє»* (тут малюк самостійно або спільно з батьками вдома, педагогом і друзями у дитсадку виконує творчі роботи заданої тематики і супроводжує їх своїми коментарями про те, що йому вдалося і що – ні, а дорослий має записати ці коментарі. Такий спосіб інтеракції не лише засвідчить рівень мовних досягнень дитини, а й продемонструє її особистісне зростання через розвиток оцінних суджень про саму себе).

Завершується портфоліо *«Малюнковим словничком».* Оскільки Базовим компонентом дошкільної освіти і узгодженими з ним програмами раннього навчання англійської мови не передбачено навчання писемного мовлення (читання й письма), основні засвоєні дітьми й відтворені при виконанні завдань портфоліо лексичні одиниці подані за темами через інші символи – предметні малюнки.

Методичний супровід власне портфоліо забезпечено у методичних рекомендаціях, які разом із ним створюють навчально-методичний комплект. Розробки планів занять за певними темами і сторінками розділу «Мовна біографія» портфоліо супроводжуються вказівками щодо вікової призначеності кожного заняття, чітко окресленою метою, переліками основного обладнання та одиниць активної і пасивної лексики, що будуть задіяні на цих заняттях. У ході занять подано послідовність видів роботи з дітьми, рекомендовані методи і прийоми взаємодії педагога з вихованцями. Для розділу «Моє досьє» запропоновано орієнтовну тематику творчих робіт, наведено ключові методичні прийоми, необхідні для модерації творчого процесу.

## Результати
## *Results*

Навчально-методичний комплект «Моє перше мовне портфоліо» як дидактичний засіб оцінювання англомовної компетенції дошкільників був розроблений за підтримки департаменту загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти і науки України (далі – МОН). За участі науково-практичного центру материнства і дитинства «Джерело» він пройшов успішну апробацію в закладах дошкільної освіти Печерського та Оболонського районів міста Києва, отримав позитивні експертні оцінки. Рішенням Науково-

методичної комісії з іноземних мов Науково-методичної ради МОН зазначений засіб отримав схвалення для використання в закладах дошкільної освіти (лист ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» від 13.06.2017 № 21.1/12-Г-226).

Практика його застосування в системі освітньої роботи з навчання англійської мови дітей віком від 3 до 6 років продемонструвала повне досягнення очікуваних результатів, а саме:

– створення ситуації успіху в навчанні для кожної дитини і на цій основі стійкого інтересу до вивчення іноземної мови;
– підвищення у дітей самооцінки, впевненості у власних можливостях;
– ширше і швидше розкриття індивідуальних задатків, здібностей дітей;
– розвиток у вихованців пізнавальних інтересів, формування готовності до самостійного пізнання;
– посилення мотивації до навчання і саморозвитку.

## Висновки
## *Conclusions*

Виконана робота дає підстави для таких висновків:

- вона важлива з позиції інтегрування українського дошкілля у європейський освітній простір та імплементації інноваційних педагогічних ідей у вітчизняну теорію, методику і практику раннього навчання іноземних мов. Вона має практико орієнтоване значення для впровадження сучасних лінгводидактичних методів і засобів в освітній процес вітчизняних закладів дошкільної освіти;
- розроблене портфоліо стимулює мовленнєву активність дошкільників, створюючи сприятливі умови для проявів їхнього власного «Я» в особистісному зростанні за індивідуальною траекторією та в індивідуальному темпі, проте з орієнтацією на зону найближчого розвитку;
- застосування портфоліо здатне зробити прозорими як самі завдання наступності й наскрізності іншомовної освіти, так і процес їх реалізації;
- систематичне унаочнення якісних показників засвоєння дітьми мови забезпечує дієвий зворотний зв’язок педагога з дітьми та їхніми батьками, дозволяє оперативно і вчасно корегувати методику освітньої роботи, максимально надаючи їй індивідуального спрямування;

- максимальну ефективність даному методу і дидактичному засобу нададуть постійна партнерська взаємодія у тріаді «педагоги – діти – батьки/родини».

«Моє перше мовне портфоліо» легалізовано в Україні, відповідає основним європейським критеріям. Однак, щоб воно отримало право називатися «Європейським мовним портфелем», його має затвердити Рада Європи. Крім того, можуть створюватися варіативні мовні портфоліо для окремих регіонів, закладів освіти. У русі цими шляхами ми вбачаємо перспективи розпочатої нами справи.

**Література**
***References***

Богуш, А.М., Бєлєнька, Г.В., Богініч, О.Л., Гавриш, Н.В., Долинна, О.П., Ільченко, Т.С., Коваленко, О.В. … Якименко, Л.Ю. (2012). *Базовий компонент дошкільної освіти.* Київ: МЦФЕР.

Карп'юк, О. (2011). Європейське мовне портфоліо. *English, 15.*

Коваленко, О.Я. (2003). Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах, 2.*

Кулікова, І.А. (2017). *Моє перше мовне портфоліо.* О.В. Низковська (Заг. ред.). Тернопіль: Мандрівець.

Кулікова, І.А., & Шкваріна, Т.М. (2015). *Англійська мова для дітей дошкільного віку: програма і методичні рекомендації.* О.В. Низковська (Заг. ред.). Тернопіль: Мандрівець.

Ніколаєва, С.Ю. (2003). *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.

Панова, Л.С., Андрійко, І.Ф., Тезікова, С.В., та ін. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*. Київ: ВЦ «Академія».

Полонская, Т.К. (1993). *Обучение иностранному языку детей шестилетнего возраста в условиях детского сада*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киев.

Шкваріна, Т.М. (2003). *Англійська мова для дітей дошкільного віку*. Умань: Видавн.-поліграф. підприємство.

doi: 10.5281/zenodo.3514603

# ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

## *Personality-Orientated Approach in the Process of Foreign Communicative Competency Development*

**Kateryna Oleksandrenko**
*Dr. in Psychology, Associate Professor*
Khmelnytskyi National University
oleksandrenkok@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9735-3715

**Nataliya Telychko**
*Dr. in Pedagogy, Associate Professor,*
Mukachevo State University
natura.carpaty@gmail.com

**Abstract**
*The abstract deals with the problems of foreign communicative competency development by means of personality-orientated approach which is predetermined by the needs, motives, abilities, intellect and other individual psychological features. Empirical data testify to the dependence of foreign communicative competency development on the group form of study with the personality-orientated approach usage comparing with the traditional approach. The volume and comprehension of the study material increase, cognitive activity and creative independence grow; less time is required for the formation of the necessary competencies; interrelations within the group of students improve; teacher gets the possibility to individualize the teaching process, to form groups of students taking into account individual-typological characteristics of personality, level of language preparation.*

***Key words:*** *competency, personality-orientated approach, group form of work, interpersonal relations.*

## Вступ
## *Introduction*

Особистісно-орієнтований підхід до розвитку іншомовної комунікативної компетентності вносить свої зміни в технології навчання та організацію навчального процесу. Він визначає пріоритет гідності особистості, дотримання

її прав і свобод, сприяє індивідуальному розвитку суб'єкта навчання. **Метою особистісно-орієнтованого підходу** в навчанні є не здобуття сукупності знань, умінь і навичок, а нові сформовані компетенції. Організація такого навчання означає, що використання навчального матеріалу, тих чи інших прийомів, способів, вправ повинна проходити крізь призму особистості того, кого навчають – його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально – психологічних особливостей (Павлова, 2003).

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

У нашому дослідженні застосовувалися діагностичні методики: опитувальник соціально-психологічної самооцінки колективу (Р.С. Нємов), анкета для оцінки викладачами-експертами рівня розвитку у майбутніх фахівців показників іншомовної комунікативної компетентності, анкета для самооцінки майбутніми фахівцями рівня розвитку і значимості показників іншомовної комунікативної компетентності, мотиваційний опитувальник, що дозволяє визначити особливості мотивів вивчення іноземної мови. Дослідження дозволило намітити шляхи усунення суперечностей між метою навчання іноземної мови, прийнятій у будь-якій педагогічній системі, незалежно від змісту і методів навчання, і формою її реалізації.

## Результати
## *Results*

Як відомо, метою навчання іноземної мови в широкому сенсі є розвиток іншомовної комунікативної компетентності, що передбачає активне тренування основних мовленнєвих умінь у відповідних видах мовленнєвої діяльності в процесі навчання. У дійсності при традиційній формі навчання найактивнішим учасником навчального процесу залишається викладач. Студенти ж основну частину навчального часу перебувають у найкращому випадку в стані некерованої пасивної рецепції. При введенні групової роботи тимчасова структура середнього узагальненого заняття набуває такого вигляду: групова робота – 40,5% навчального часу, індивідуально-фронтальна – 34,8%, (де 13,8% часу – самостійна робота і 21% – власне фронтальна), на пояснення викладачем

теоретичного матеріалу витрачається 9,7% часу і 15% – на організаційний момент, аналіз, корекцію та оцінку роботи студентів.

Застосування групової роботи зумовило необхідність моделювання системи прийомів групового рішення дидактичних завдань. Системотвірним критерієм, що служить основою для виділення структурних компонентів, які визначають їхню взаємну близькість і інтеграцію, є спільна діяльність і спілкування учасників навчального процесу. Сюди ввійшли прийоми формування іншомовних компетенцій.

У ході дослідження було утворено три навчальні групи по 24 чоловіки, однакові за кількісним складом і порівняно гомогенні за мовними і психологічними показниками. Одна група була контрольною (К), у двох інших (експериментальних) здійснювався певний вид групової роботи. У групі А спільною роботою була взаємодія спілкування в динамічних діадах (ДД) усіх членів групи по черзі. У групі В спільна робота відбувалась у стабільних діадах (СД), склад яких не змінювався протягом усього експерименту. Для нейтралізації негативного впливу побічних факторів зміст, навчальні посібники і методи навчання були однаковими у всіх трьох групах. Успішність розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця оцінювалася за ступенем зміни рівня розвитку його вмінь і навичок, що характеризують іншомовну комунікативну компетентність, яка відбувається під час експерименту. Зіставлення результатів оцінних суджень експертів, отриманих на початку і наприкінці експерименту за семибальною шкалою, показало, що результати змін рівня розвитку в експериментальних групах у 6-7 разів перевищують результати контрольної групи. У групі С(К), що продемонструвала високий узагальнений середній показник рівня розвитку (5,25 бала) на початку експерименту, позитивні зрушення дорівнювали всього 0,22 бала. Результати змін у групах А і В склали 1,30 і 1,74 бала відповідно. У групі В розходження за 10, а у групі А за 6 компонентами виявилися статистично значимими. У групі С статистично значимих розходжень немає. Отримані дані свідчать про наявність залежності розвитку іншомовної комунікативної компетентності від форми організації навчального процесу і показують, що групова форма навчання виконує компенсаторну функцію, дозволяючи розвинути у недостатньо підготовлених студентів необхідні іншомовні компетенції і довести їх до рівня середніх і сильних студентів.

Згідно з наведеними в літературі даними, групова робота часто спричиняє сильне напруження, наслідком якої є різкий спад працездатності студентів. Підвищене напруження пов'язують зі станом тривоги, що виникає як реакція студентів на соціально-психологічні фактори: несприятливе до себе ставлення, очікування негативної оцінки тощо. Вимірювання інтенсивності емоційної реакції студентів проводилися за шкалою самооцінки тривожності Спілбергера-Ханіна. Узагальнені середні показники для групи А (ДД) склали 26,7 – 35,6 – 33,8 – 33,6, для групи В (СД) – 32,6 – 32,6 – 30,5 – 34,4 і для групи С (К) – 32,9 – 32,1 – 30,3 – 32,1 бали при можливому діапазоні від 10 балів – повна відсутність тривоги – до 70 балів – надзвичайно високий рівень тривоги. Статистично значимих розходжень між показниками немає.

З метою вивчення рівня розвитку міжособистісних відносин нами використовувався опитувальник соціально-психологічної самооцінки колективу, запропонований Р.С. Нємовим (Нємов, 1994). Узагальнений середній показник рівня розвитку відносин у групі А (ДД) склав 5,08, а у групі В (СД) – 4,35 і у групі С (К) – 4,40 бали. Розбіжності між показниками в групі А (ДД) і у групі С (К) набагато перевищують мінімальну достатню статистичну різницю, що дорівнює 0,2 бали. Ця різниця, знайдена емпіричним шляхом завдяки обробці результатів, отриманих раніше за допомогою методики СПОК, прийнята як своєрідна “ціна розподілу” шкали диференціації груп. Середні оцінки всіх семи інтегральних характеристик (відповідальність, колективізм, згуртованість, контактність, відкритість, організованість, інформативність) також вищі в групі А (ДД).

Порівняння соціально-психологічних профілів групи А (ДД) і групи С (К) виявило найбільші розходження в ступені розвитку відносин, що входять у блоки “колективізм” (різниця у 0,88 бала), “відповідальність” (0,86) і “організованість” (0,83). Усі перераховані розходження в оцінках є статистично значимими. При порівнянні соціально-психологічних рельєфів другої експериментальної групи, що працює у стабільних діадах, з контрольною, не було встановлено достовірних розбіжностей за жодним із семи блоків. Дещо вищим у групі В (СД) є лише показник за інтегральною характеристикою “відповідальність”, розбіжність становить 0,54 бала.

## Висновки
## *Conclusions*

Ефективність розвитку іншомовної компетентності у майбутніх фахівців вища при груповій формі організації навчального процесу з використанням особистісно-орієнтованого підходу порівняно з традиційним при однаковому змісті і термінах навчання. Групова форма навчання не викликає підвищеного напруження студентів; навчальна діяльність, організована за принципом роботи в динамічних діадах дозволяє здійснювати взаємодію і спілкування всіх членів групи, сприяє розвитку міжособистісних стосунків. При такому підході зростає обсяг і глибина розуміння матеріалу, який засвоюється; зростає пізнавальна активність і творча самостійність студентів; знижуються труднощі, зумовлені дефектами навчальної мотивації; змінюється характер взаємин між студентами; майбутні фахівці набувають соціальних навичок: такт, відповідальність, уміння будувати свою поведінку з урахуванням позиції інших людей, гуманістичні мотиви спілкування; викладач одержує можливість індивідуалізувати навчання, формувати групи студентів, з огляду на індивідуально-типологічні властивості особистості, рівень мовної підготовки, темп роботи.

## Література
## *References*

Немов, Р.С. (1994). *Психология (В 2 кн.)*. Москва: Просвещение.

Павлова, Л.Д. (2003). *Сучасний зміст освіти: психолого-педагогічні проблеми особистісно-орієнтованого навчання.* Луганськ: Просвіта.

doi: 10.5281/zenodo.3515155

# PROBLEM OF COMMUNICATIVE TOLERANCE IN PROFESSIONAL EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER

## *Проблема комунікативної толерантності в професійній педагогічній діяльності вчителя*

**Svitlana Tanana**

*Ph.D. in Pedagogics, Associate professor*
Pereiaslav-Khmelnitskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda
tananasvetlana@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6088-0738

**Elena Sergiichuk**

*Ph.D. (History), Associate professor*
Pereiaslav-Khmelnitskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda
sergiichukelena@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-2008-1122

**Abstract**

*The article deals with the problem of communicative tolerance in the professional pedagogical activity of teacher in establishments of higher educational. The aim and essence, its structure, stages and ways of realization in the pedagogical activity are researched in it.*

***Key words:*** *professional pedagogical activity, communicative tolerance, educational content, conditions of teaching, effectiveness of studies.*

## Introduction

The globalization and integration country, of world association and European community contributes of to the rapid growth of the role of quality education for the further development of society, and in accordance its intensive reform. Given this problem actualized improve the quality of process of preparation the future teachers, including of problem of communicative tolerance in professional pedagogical activity of teacher, its require of process to effective realization of competence approach. Effective deciding of these tasks possible for conditions by the improvement of educational content and its procedural-methodical using on innovation basis. The quality of professional preparation of future teachers depends of the content to modern education, it should include of full orientation on purchase by students' of system the competencies and permanent updating by improving the mechanisms and their using in everyday practice.

Ukraine wishes to commit to the European dimension of higher education by adopting measures from the Bologna Declaration. At the same time, certain issues relating to the Bologna Process objectives remain to be addressed. One of the issues is to develop learners' professional language competence.

The democratic and humanization reforms which take place in Ukraine need renovating the process of teaching foreign languages, recomprehending aims, tasks and contents of education, implementation of new educational technologies to master foreign communicative competence successfully.

In conditions of socio-political and economic instability of modem Ukrainian society much of the population has lost moral and ethical guidelines, instead of it deepened the insecurity that led to general psychological strain in relations between people. Such degradation can be traced primarily in aversion to each other, the political elite and state as a whole.

In this regard actualized the problem of formation and development of communicative tolerance of every conscious citizen, younger generation, and young people, regardless of social status, gender or ethno characteristic.

Communicative tolerance is a core characteristic of the individual, because it largely determines the life and work (the situation in the immediate vicinity, at work, in career advancement, professional capacity). Communicative tolerance as an integral quality of a teacher is manifested in the structure of his professional educational activities.

## Research methods

Methods of theoretical generalization, analysis of theoretical literature, meta-analysis, and system analysis are used in the article.

## Results

Analysis of last researches and publications from problems of the research showed, that there is significant world theoretical and practical improvements in the field of competence approach in the process of preparation of future teacher. By many scientists of Ukraine are considered the problem of forming of competence the specialists of different profiles. In particular, explored the problem of formation of professional pedagogical competence of teachers (N. Borytko, S. Demchenko,

L. Zelenska, I. Mishchenko, R. Serozhnykova); professional competence of officers (O. Vorontsov); pedagogical competence of teachers (L. Golik, N. Loseva, A. Shyszko); psychological-pedagogical competence of teachers (N.Lisova) and others.

As a result of thorough theoretical and methodological analysis of forms and features in display of communicative tolerance/intolerance were singled out the factors, orientation on which determines communicative tolerance of a teacher:

- knowledge of oneself (tolerant man is well-versed in his/her own advantages and disadvantages);
- protection (a sense of security and confidence);
- responsibility (internal locus of control);
- the need for certainty;
- targeting over himself (mainly targeting on personal independence, less - to belonging to external institutions and authorities);
- lack of absolute adherence to rules (low pedantry);
- the ability for empathy;
- sense of humor;
- favoring for freedom and democracy.

Therefore, based on the singled factors which ensure tolerant personality's development it is possible to formulated principles of tolerant relationship in communication of a teacher with students:

- rejection from violence as an unacceptable means of familiarizing the younger generation to any idea;
- voluntary choice in behavior;
- ability to force myself not forcing others;
- compliance to laws, respect for traditions and customs;
- another decision that may differ on various grounds – ethnic, racial, cultural, religious and other.

In the process of dialogue training the students learn: to solve complex problems on the basis of analyzing the circumstances and corresponding information, to consider alternative opinions, to take well-considered decisions, to take part in discussions, to associate with different people (Martinelli, 2000).

It's necessary to organize different forms of activity at the foreign language group that is individual, pair, and team. Among the most well known form of pair and group work the following kinds should be mentioned: inside (outside) circles, brain

storm, line-ups, jigsaw reading, think-pair-share, debate, pair-interviews etc. E.g., jigsaw reading is an activity which involves the splitting of a text into different parts or the use of different texts on the same topic. The parts are given to different learners to read. They must communicate with each other in order to find out the whole message or different views on the topic.

It is necessary to point out that all above-mentioned form of interactive training is efficient in case a problem is discussed as a whole in the students have previous experience and ideas which they have acquired earlier at their classes or in a course of their private life. In the process of work the teacher should take into consideration the fact that the topics which are to be discussed in the classroom must not be limited or very narrow. One of the most common peculiarities which are characteristic of the interactive forms are those that these forms of training motivate the student not only to express their own opinion but after some argumentation of their partners in the process of work to change the point of view (Ruchen, 2003: 26).

There is a variety of intolerance generating sources in our society today, e.g. violence, cruelty, alienation. Formation of teacher's communicative tolerance should be seen as paramount urgent task if we want to save the country, society, man and humanity.

## Conclusions

In view of the fact that in Europe in one form or another the designated issues have been discussing during five centuries, and this process is imprinted in the minds of Europeans, we using their experience, cannot and should not blindly copy it. Formation of communicative teacher's tolerance must be built on the basis of our ethno-mental realities, features of traditions and culture, and the most importantly – people's minds readiness to specific changes.

## References

Blair, R. (2010). *Innovation Approaches to Language Teaching*. New York: Newbury House.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Martinelli, S., & Tailor, M. (2000). *Intercultural Learning*. Strasbourg.

Ruchen Dominique, S. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Germany.

Stern, H. (2003). *Fundamental Concepts of Language Teaching Oxford*. Oxford University Press.

# *Секція 10*

# ПСИХОЛІНГВІСТИКА РОЗВИТКУ
# (Різні етапи мовленнєво-мовного онтогенезу)

***

# *Section 10*

# PSYCHOLINGUISTICS OF DEVELOPMENT
# (Different Stages of Speech-Language Ontogeny)

doi: 10.5281/zenodo.3476238

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА[1]

## *Development of Spatial Component of Young Children's Primary Linguistic Worldimage*[1]

**Mariya Elivanova**

*Ph.D in Philology, Assistant professor*
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Department of Language and Literary Child Development
melivanova@yandex.ru
https://orcid.org/0000-0002-9828-7470

**Abstract**

*The article is concerned with investigating the spatial component of primary linguistic worldimage. It is supposed that initial period of the way of worldimage development is universal, irrespective of nation, culture. Spatial component is comfortable for learning world image development because things and their surroundings are demonstrative and allow to find connection between perception, brainwork and speech. At the beginning stage of communication a child acquires position of things outside his/her own body, related to his/her own body. A child uses deictic words (there, here) in more than half cases of marked spatial relations. Acquisition of space shows that first linguistic world image is egocentric. Child's and adult's semantics of deictic linguistic units are different: using it children refer more to skin-muscular perception, adults – to visual perception, children mark relations only in physical space, adults – also in imaginable space, for adults the surrounding of a thing is more important.*

***Key words:*** *linguistic worldimage, spatial relations, deixis, child language acquisition.*

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста» (19-012-00293).
[1] *The research is completed with financial support of Russian Fund of Fundamental Research "Lexical development of bilinqual children of early age" (19-012-00293).*

## Введение
## *Introduction*

Каждый из нас обладает знаниями об окружающем мире. Багаж знаний может очень отличаться у разных людей в зависимости от индивидуального опыта, который складывается под влиянием состояния здоровья, эмоционального восприятия предметов, явлений и событий, а также процессов высшей нервной деятельности (ощущений, восприятия, памяти, внимания, мышления). Накопленный опыт становится основой для создания концептуальной картины мира (концепты, по выражению Е.С. Кубряковой (1996), – «кванты знания»). Концептуальная картина мира складывается параллельно и при взаимном влиянии с языковой картиной мира, в которой находят отражения национальные особенности языка: язык как бы накладывает ограничения на выделяемые мозгом концепты, параметры, привязывая их к лексическим и другим единицам языка (Тер-Минасова, 2008; Маслова, 2010). При этом языковая картина мира остается индивидуальной (подробнее см. (Еливанова, 2018)).

Мы предполагаем, что у детей раннего возраста языковая картина мира может иметь значительное сходство вне зависимости от их принадлежности к определенному народу и культуре и в целом в значительной степени будет определяться когнитивной базой, под которой мы понимаем совокупность знаний, накопленных человеком в течение жизни, и психофизиологические процессы, обеспечивающие накопление знаний: восприятие (перцепция), память, концептуализация и мышление в целом, а также когнитивным развитием (процесс накопления знаний, опыта, а также развитие мыслительных способностей).

Пространственный компонент очень удобен для изучения становления языковой картины мира у детей раннего возраста, поскольку предметы и их окружение представлены наглядно, их можно потрогать, услышать звуки, сигнализирующие об их передвижении и т. д. А одновременное обозначение их в речи позволяет выявить взаимосвязь восприятия, мышления и речи.

*Цель* исследования – выявить особенности пространственного компонента языковой картины мира детей раннего возраста и обнаружить

особенности семантики средств выражения пространственных отношений у детей раннего возраста и этих же средств у взрослых (нормативный язык).

## Организация исследования
## *Organization of the Study*

Исследование основано на анализе речи 12 детей, зафиксированной в ходе лонгитюдных наблюдений (родительские дневники и расшифровки записей устной спонтанной речи, Фонд данных детской речи, лаборатория детской речи РГПУ им. А.И. Герцена). Для сравнения семантической наполненности средств выражения пространственных отношений проводился эксперимент с группой взрослых (студенты в возрасте от 18 лет и старше).

## *Обсуждение и результаты исследования*
## *Discussion and Results*

Чувственное освоение пространства, по данным работ психологов и физиологов (Б.Г. Ананьев, Л.И. Леушина, А.А. Люблинская, А.А. Невская, Е.Ф. Рыбалко), происходит по пути абстрагирования от собственного тела и проходит три этапа:

а) овладение ориентацией в схеме тела;

б) овладение ориентацией за пределами собственного тела, при этом точка отсчета – собственное тело;

в) овладение системой отсчета «от другого предмета»; ребенок абстрагируется от собственного тела.

Ранние коммуникативные этапы, как правило, совпадают с периодом, обозначенным в пункте б).

Пространственные отношения часто оцениваются отдельным человеком (не только маленьким, но и взрослым) с учетом собственной позиции. Необходимость оценки пространственных отношений возникает, как правило, в рамках конкретной «наглядно-чувственной ситуации, на фоне которой совершается событие» (Кацнельсон, 2001). Эта ситуация создает предпосылки к продуцированию ситуативно актуализированной речи. В ней отражаются, объединяясь в единое целое, три категории: действующее лицо (как правило, наблюдатель), время, место («я – здесь – сейчас»). Ситуация «я – здесь –

сейчас» является основой для создания первоначальной, «наивной» картины мира (Апресян, 1995).

Слова, которые характеризуют эту ситуацию, называются дейктическими (указательными). К дейктическим средствам языка относят местоименные наречия (*здесь, там, тут* и их семантические производные *сюда, туда, оттуда, отсюда*), указательные местоимения (*этот, тот*) и частицы (*вот, вон*) (Падучева & Крылов 1984). Основанием для их употребления является отнесенность локализуемого предмета к личной сфере говорящего. Личная сфера говорящего определяется двумя факторами восприятия: дистантностью (близостью/дальностью расположения предмета по отношению к наблюдателю) и/или видимостью (включением предмета в поле зрения, точнее – в поле внимания говорящего, в конкретно воспринимаемом пространстве или мыслимом квазипространстве). Местоположение предметов, включенных в личную сферу говорящего, обозначается как *здесь, тут, вот, этот*; исключенных из личной сферы – *там, вон, тот*.

В раннем возрасте (до трех лет) в речи практически всех детей есть период, когда пространственное положение предмета обозначается преимущественно дейктическими средствами (при количественном анализе оказалось, что такие средства дети используют более чем в половине случаев обозначения пространственных отношений). Наличие «дейктического» этапа в овладении языковой категорией локативности в раннем возрасте (до 2,5–3 лет), является закономерным, поскольку эти языковые средства характеризуют отношения «я и предмет», а появляются они в то время, когда ребенок начинает осознавать ориентацию предметов в пространстве вне собственного тела, но соотносит их положение с ориентацией собственного тела.

Помимо вербальных средств – дейктических наречий и местоимений-частиц – очень важным и часто употребляемым на начальных речевых этапах является указательный жест. Он обычно употребляется в сочетании с языковыми средствами: *там + указательный жест, тут + указательный жест, вот + указательный жест.* Известно, что указательный жест формируется из физического действия дотягивания (см. Исенина, 1983). Когда ребенок тянется к игрушке, но не может ее достать, на помощь приходит взрослый, который подает эту игрушку. Поскольку ребенок получает положительное подкрепление, его

желание взять, потрогать предмет удовлетворяется, то указательный жест закрепляется как невербальное средство коммуникации.

При употреблении дейктических языковых средств доступность кожно-мышечному чувству является для ребенка более значимым фактором, чем для взрослого человека. Личная сфера взрослого говорящего определяется такими факторами, как дистантность, или близость/дальность предмета, расположение которого оценивается относительно субъекта речи, и видимость, включение предмета в поле зрения наблюдателя. Личная сфера ребенка как говорящего-наблюдателя уже и определяется в большой степени близостью предмета в пределах длины руки. Второй перцептивный фактор, определяющий границу личной сферы взрослого человека – видимость, – для ребенка в возрасте до 2,5–3 лет большого значения не имеет. Эти выводы были сделаны на основании проведенного с детьми и взрослыми эксперимента.

В экспериментальных условиях мы проверяли использование дейктических пространственных наречий и частиц в 4 ситуациях, когда наблюдатель сидит за столом: 1) игрушка – на противоположном конце стола, ничем не накрыта; 2) игрушка перед наблюдателем, ничем не накрыта; 3) игрушка перед наблюдателем, накрыта непрозрачным колпачком; 4) игрушка перед наблюдателем, накрыта прозрачным колпачком.

Различие ответов взрослых и детей наиболее очевидно в последнем случае. Практически все опрошенные дети обозначали подобное местоположение игрушки *там* + *указательный жест.* Употребление дейктических средств сопровождается указательным жестом или реакцией дотягивания, и если ребенок дотронулся до колпачка рукой и чувствует, что преграда (а таковой является и прозрачный, и непрозрачный колпачки) преодолима, в речи вместо *там* появляется *тут* или *здесь*. Контрольный эксперимент со взрослыми (29 человек в возрасте 19 лет и старше; условия эксперимента те же самые, однако обговаривалось, что расположение предметов должно быть обозначено словами *там, тут* и т. п.) показал некоторые, на наш взгляд, существенные отличия в перцептивно-познавательных основаниях для употребления дейктических языковых средств взрослыми и детьми в возрасте до трех лет. Для взрослых зрительное восприятие более важно, чем доступность кожно-мышечному восприятию (13,8% опрошенных взрослых обозначали расположение помещенной под

прозрачный колпачок игрушки наречием *там*, остальные (87,2%) – *тут, здесь, вот, вот тут* и т. п.), при этом, в отличие от детей, взрослые редко использовали указательный жест рукой (тем более не было реакции дотягивания). Важность зрительного восприятия для взрослых подтверждается тем фактом, что лишь 17,2% опрошенных обозначили расположение накрытой непрозрачным колпачком и находящейся на близком расстоянии игрушки дейктическими средствами *вот, здесь*, остальные (82,8%) – *там.* Таким образом, местоположения игрушки, спрятанной под непрозрачный колпачок, и взрослыми, и детьми обозначаются чаще всего одинаково, однако перцептивные основания для такого обозначения различны: зрительная недоступность восприятия для взрослого и преграда активного осязания для ребенка.

Взрослые, в отличие от детей, в экспериментальных условиях оценивают расположение объектов не только относительно себя, но обязательно учитывают окружение объектов. Одно и то же расстояние может быть обозначено как *там* и *здесь* в зависимости от того, будет ли предмет ближайшим к говорящему-наблюдателю или расположен от него дальше, чем другие, находящиеся в поле внимания. У детей связь с непосредственным восприятием относительно собственного тела гораздо более выражена. Кроме того, взрослый в естественных (неэкспериментальных) условиях может вообще отвлечься от перцептивных особенностей, и единственным важным критерием для употребления дейктических средств становятся концептуальные основания (близкое / далекое расположение, независимо от того, находится ли предмет в поле зрения или нет).

Личная сфера ребенка более узка, чем личная сфера взрослого, поскольку маленький ребенок осваивает конкретное физическое окружающее пространство, составляющее часть «наглядно-чувственной ситуации, на фоне которой совершается событие». Личная сфера взрослого может, в соответствии с его когнитивной базой, очерчиваться не только в конкретно воспринимаемом пространстве, но и в мыслимом квазипространстве (*здесь=в этом городе, в этой стране* и п.т.).

Из дейктических наречий первым, как правило, появляется в речи *там,* а затем – *здесь, тут*. Очевидно, такая последовательность определяется большей прагматической ценностью языкового средства, обозначающего положение

предмета, который расположен далеко, и получить который можно только через взрослого.

В речевой продукции разных детей закономерным является порядок появления дейктических наречий, отражающих параметры статики и динамики (где? – куда? – откуда?): *там, тут* (статика), *туда, сюда* (динамика направленная достигательная). Наречия *оттуда, отсюда* (динамика направленная отделительная) в раннем возрасте практически не встречаются. Таков же порядок появления в продуктивной речи и других языковых средств, в которых в нормативном языке концептуализируется одинаковое положение одного предмета относительно другого при разных состояниях (статичном или динамичном) первого. Например, предложно-падежные конструкции, характеризующие взаимное положение предметов на вертикальной оси, со значением статики (*на* + *П. п.*) и достигательной динамики (*на* + *В. п.*) активно используются детьми раннего возраста, а конструкция со значением отделительной динамики (*с* + *Р. п.*) появляется, как правило, лишь в речи детей среднего дошкольного возраста. Другие средства выражения пространственных отношений в раннем возрасте употребляются редко.

## Выводы
## *Conclusions*

Первая осваиваемая ребенком картина мира – наивная, она отражается в языке: окружающие предметы, их пространственное расположение ребенок оценивает относительно себя. Такую картину мира можно назвать эгоцентрической, дейктической.

Семантика дейктических местоимений, наречий и частиц с пространственным значением в речи детей и взрослых отличается: для детей важна доступность кожно-мышечному восприятию, взрослые больше ориентированы на зрительное восприятие, для них важно окружение объекта и концептуальные основания обозначения дистанции.

## Литература
## *References*

Ананьев, Б.Г., & Рыбалко, Е.Ф. (1964). *Особенности восприятия пространства у детей*. Москва: Просвещение.

Апресян, Ю.Д. (1995). Дейксис в лексике и в грамматике и наивная модель мира. *Избранные труды*. (В 2 т.). (Т. 2, с. 629–650). Москва: Школа «Языки русской культуры».

Еливанова, М.А. (2018). К вопросу об освоении пространственного компонента антропоцентрической языковой картины мира русскоязычными детьми. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 189,* 56–75.

Исенина, Е.С. (1983). *Психологические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период).* Иваново: Изд-во Ивановского ун-та.

Кацнельсон, С.Д. (2001). *Категории языка и мышления: Из научного наследия*. Москва: Языки славянской культуры.

Кубрякова, Е.С. и др. (1996). *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Изд-во филол. фак-та Москов. ун-та.

Леушина, Л.И., & Невская, А.А. (1999). Развитие пространственного зрения в раннем онтогенезе у детей дошкольного возраста. *Пространственное зрение* (с. 57–101). Санкт-Петербург: Наука.

Маслова, В.А. (2010). *Лингвокультурология*. Москва: Академия.

Падучева, Е.В., & Крылов, С.А. (1984). *Дейксис: Общетеоретические и прагматические аспекты. Языковая деятельность в аспекте лингвистической прагматики* (с. 25–96). Москва: ИНИОН.

Тер-Минасова, С.Г. (2008). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Изд-во МГУ.

doi: 10.5281/zenodo.3540806

# МОДЕЛЮВАННЯ ІНТЕНЦІОНАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ДИТЯЧОГО МОВЛЕННЯ

## *Modeling the Intentional Space of Children's Speech*

**Larysa Kalmykova**

*Dr. in Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University
klo377@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7538-2635

**Absrtact**

*The article reveals the results of empirical research on psycholinguistic diagnostics of the intentional component of senior preschooler's speech, in particular the results of modeling the intentional space of their utterances: the specifics of the intentional orientation of speakers and specific intentions. The main method of children's language study is the intent-analysis. Openly expressed speech intentions of children, and deep unconscious intentions that form the psychological realities of communicative interaction of a child with adults are characterized.*

***Key words**: children's speech, speech intentions, intentional orientation of the expression.*

## Вступ
## *Introduction*

З метою моделювання «інтенціонального простору» висловлювань дітей як «сукупності ієрархічно організованих інтенцій та інтенціональних структур, що властиві цій сфері комунікації і утворюють її основу» (Павлова, 2007: 204), аналізувалися висловлювання дітей. Звернення до вивчення інтенціонального аспекту мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку було пов'язане із з'ясуванням, чому і з якою метою вони здійснюють говоріння, установити його результати, а також визначити, який саме процес формування і передавання смислу в дітей. Такі дані допомагали у розробці експериментальних психотехнологій, спрямованих на розвиток у дітей вербальної комунікації, мовленнєвих операцій і дій. Характеризувалися не тільки їхні відкрито виражені

наміри (прохання, спроби поділитися враженнями), а й неусвідомлювані інтенції, які сприймаються вихователями з розумінням і утворюють психологічні реалії мовленнєвої взаємодії дитини з дорослими.

*Мета статті* – опис результатів дослідження з вивчення стану особливостей та тенденції розвитку інтенцій та встановлення інтенціональних спрямованностей дитячого мовлення.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Для діагностики операцій утворення мовленнєвих інтенцій, тобто розкриття нерозривного зв'язку змісту мовлення дошкільників з їхніми *устремліннями* у конкретному акті говоріння (як спонтанному, так і на прохання експериментатора) був використаний метод інтент-аналізу: це «теоретико-експериментальний підхід до вивчення інтенцій суб'єкта з мовлення» (Павлова, 2007: 204).

Інтент-аналіз (Павлова & Гребенщикова, 2017) давав змогу відтворити інтенції, що приховуються за мовленням дітей. Важливою особливістю інтент-аналізу в експерименті було звернення до оригінальних мовленнєвих матеріалів (дитячих висловлювань) до інтенціональних характеристик, пов'язаних з комунікацією вихователя і дітей, повсякденною різноманітною практичною діяльністю дошкільників. Бралися до уваги і пояснення дітей щодо їх устремлінь та бажань створювати тексти і причини цих мовленнєвих намірів. Для характеристики використовувалися як відкрито виражені наміри (відверті розповіді, прохання, висловлення думок, бажань й емоцій (позитивних і негативних), спонукання для отримання дозволу з боку вихователя тощо), так і приховані і, зазвичай, неусвідомлювані інтенції, які є психологічною реальністю дитячого мовлення і комунікації дошкільників.

Інтенціональний простір, згідно Н. Павлової і Т. Гребенщикової (Павлова & Гребенщикова, 2017), містить інтенціональну спрямованість мовців, конкретні інтенції, виражені в мовленні. Реконструкція інтенціонального простору відбувалася на матеріалі дитячих висловлювань з різним функціонально-смисловим спрямуванням (розповідь, опис, міркування), які продукувалися здебільшого за ініціативою дошкільників: ішлося про те, як

діти провели вихідний день, з ким зустрічалися, чому не сподобався мультфільм, який песик мешкає в їхній квартирі, чому сусідський хлопчик є негарним, яке диво бачили в зоопарку, хто з ким посварився та чому і под. Такі висловлювання є аутентичним мовленнєвим матеріалом, що відображає інтенціональні характеристики діяльнісного мовлення і його зв'язок з життєдіяльністю дітей.

Наявність самостійного задуму в дошкільників визначалася і за допомогою аналізу продукованих дитячих висловлювань як результату вияву дитячих мовленнєвих потреб та комунікативної мотивації, що породжує мовленнєву інтенцію, і в результаті прямої, відвертої експлікації дітьми своїх мовленнєвих та немовленнєвих намірів. Окрім того, наявність образу результату висловлювань виявлявся в експерименті за допомогою поставлених дітям запитань, на кшталт: «Чим же завершилася твоя прогулянка з батьком? Хто був найспритнішим у змаганнях? Що вирішили діти зробити для песика?». Усі запитання спрямовувалися на з'ясування того, чим завершилися події, а відтак встановлення, чим має закінчуватися висловлювання.

## Результати
## *Results*

Результати дослідження з вивчення особливостей операцій утворення інтенцій з мовлення дають підстави стверджувати, що однією з головних інтенціональних спрямованостей мовлення дошкільників є комунікативна. Вона передбачає прагнення поділитися інформацією, враженнями від подій, намагання привернути увагу до себе, активізувати комунікацію з дорослими. Кожна із цих складових інтенціональної спрямованості пов'язана з низкою конкретних інтенцій, які регулярно, але з різною частотою виявляються в комунікації з вихователями.

Моделювання інтенціонального простору дитячого мовлення (з діяльнісними проявами) дає підстави для висновку про те, що інтенціональний простір багато в чому визначає характер висловлювань дітей: функціонально-смислові типи мовлення, мовні засоби, способи операціоналізації усного мовлення, методи впливу на вихователя, коло тем, які використовуються дітьми для комунікації з дорослим тощо. Окремі висловлювання дітей виражають не

одну, а кілька інтенцій, забезпечуючи таким чином більш значну інтенціональну виразність. Певні висловлювання дошкільників пов'язані з інтенціями, які вербально не виражаються, мають інтенціональний підтекст (отримання вигоди, дозвілу, похвали, подяки тощо). Інтенції не рефлексуються дітьми, проте імпліцитно виступають у якості однієї з найважливіших причин формування смислу і його розгортання в усному мовленні. У спонтанних висловлюваннях діти, як правило, відкрито виражають наміри (прохання, заклик, пропозицію), а також інші інтенції, зокрема неусвідомлювані, які сприймаються в нашому експерименті як психологічні реалії дитячого говоріння.

У висловлюваннях, створених дітьми за завданням експериментатора, виявляється інтенціональна спрямованість на партнерів з комунікації – слухачів, на навчальні завдання та навчальну взаємодію і пов'язані з ними інтенції: намагання не зганьбити себе в очах слухачів-реципієнтів (дітей, вихователів); прагнення висловитися якомога точніше, щоб розповідь була зрозумілою всім; отримати схвальну оцінку від вихователя; виконати навчальне завдання, висловлюватися краще від інших, проінформувати про цікаві події, факти; дістати задоволення від виконання завдань з побудови висловлювань; дотриматися умов експериментальної мовленнєвої взаємодії; розповідати, описувати, розмірковувати згідно з тими вимогами, які ставить вихователь. Неусвідомлювані інтенції виявляються у 80,0% дітей.

Вивчення стану розвитку мовленнєвого задуму в дітей п'яти років, дало змогу виявити наявність мовленнєвого задуму у 87,0% дітей. У 13,0% дошкільників такі задуми були відсутні. 19,0% дітей відмовилися складати розповідь узагалі. Відповідаючи на запитання: «Про що ти хочеш розповісти, щоб усім дітям було цікаво слухати?» – 38,9% опитаних дітей показали наявність самостійного задуму: зокрема вони говорили, що дуже хочуть розповісти, як буксувала машина; чому зайчик не догнав вовка; про маленького горобчика, який випав з гніздечка; які подарунки отримав Микола на день народження; хто допоміг маленькому хлопчикові; звідкіля беруться немовлята; з якими дітками не треба дружити і чому; розказували, як відпочивали на морі тощо. 17,0% дітей висловили свій самостійний задум однослівно: про кішечку, про магазин, про сестричку, про велосипед тощо. Решта дітей (33,0%) не змогла експлікувати свої мовленнєві наміри, хоча вони були здатні скласти невеличкі розповіді (в 2–3 речення), у яких відтворили певні фрагменти зі своїх ігор,

життєдіяльності, які свідчили про наявність мовленнєвого задуму, втіленого в їхніх розповідях.

Дані свідчать про те, що експертна оцінка наявності самостійного задуму у висловлюваннях дітей і дані експлікації в розповідях дітей практично збігаються (87,0% і 88,9%). У 13,0% дітей не виявлено мовленнєвих задумів як при експертній оцінці, так і в 11,0% дітей при цілеспрямованій експлікації ними свого мовленнєвого наміру. Ці дані (13,0% і 11,0%) майже співпадають і засвідчують об'єктивність отриманих даних.

Наявність образу результату висловлювань у дітей старшого дошкільного віку, тобто вербалізація дітьми того, яким має бути висловлювання і чим завершуватися, виявлено у 26,0% дошкільників. Решта дітей (63,0%), котрі брали участь в експерименті, відразу починали свої висловлювання (успішні й неуспішні), попередньо не вербалізуючи відомості про те, який саме мають вони образ результату свого висловлювання.

## Висновки
## *Conclusions*

Дані засвідчують, що майже всі дошкільники, котрі склали розповіді (за даними експертної оцінки, – 87,0%; за даними вербалізації дітей і аналізу реальних розповідей, -26,0%+63,0%+11,0%=89,0%, які практично співпадають), мають образи результату своїх висловлювань: думку – певний смисл, який хочуть передати; його використовують як основу для створення плану свого майбутнього висловлювання. Проте їхні задуми не завжди стійкі, оскільки дошкільники під час говоріння відволікаються від теми і не завжди повертаються до вихідного пункту висловлювання.

## Література
## *References*

Павлова, Н.Д. (2007). Метод интент-анализа в изучении дискурса. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», 12,* 203–207.

Павлова, Н.Д., & Гребенщикова, Т.А. (2017). *Интент-анализ: основания, процедура, опыт использования*. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН».

doi: 10.5281/zenodo.3476464

# К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ НА НАЧАЛЬНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЭТАПАХ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА

## *Semantics of Utterances at the Beginning Stages of Speech Ontogenesis*

**Valeria Semushina**

*Ph.D in Philology, Assistant professor*
Institute of Foreign Languages
haleria@yandex.ru
https://orcid.org/0000-0003-2321-7352

**Abstract**

*The article is concerned with investigating the semantics of whole utterance and components of utterance at the stage of beginning free words combination (the stage of two-component utterances). In the work mother diary data and decoding of data of uncensored speech of Russian-speaking children are analyzed. Analysis allows to come to the conclusion, that semantics of utterances is confined: they convey the meaning of spatial, possessive and quantitative relations, quantitative and qualitative characteristics of objects and their actions, also combinations with negative component are possible. In research basic semantic-syntactic models which occur in child speech regularly and characterized by the permanence of semantic components, and also occasional combinations that cannot be referred to models are described. Thereafter multicomponent utterances appear on the base of two-component ones.*

***Key words**: semantics, two-component utterance, semantic-syntactic model, words combination, child language acquisition.*

## Вступление
## *Introduction*

*Цель исследования* – изучить семантику целостного высказывания на этапе начального свободного комбинирования и отдельных его компонентов, рассмотреть возможные семантические комбинации, характерные для рассматриваемого периода.

Становление языковой системы происходит в тесной связи с мыслительной, коммуникативной и предметно-практической деятельностью ребенка. На этапе двукомпонентных высказываний в речи ребенка, как

правило, фиксируются сведения о предметах, их отношениях и свойствах. Еще И.М. Сеченов (1947) обозначал «три элемента мысли», соотносимые с действительностью: предметы, признаки и отношения. Об этих трех элементах как об основе семантики говорят и лингвисты, заменяя наименование «предмет» на «вещь» во избежание терминологической путаницы, так как предметность в лингвистике – категория, характеризующая и «свойства в отвлечении от их носителя», и «действия и состояния в отвлечении от их производителя» (Богданов, 1977).

## Организация исследования
## *Techniques of the Research*

Основным методом исследования является аналитико-описательный. Материалом для анализа служат дневниковые записи и расшифровки записей спонтанной речи 9 детей (Фонд данных детской речи при лаборатории детской речи, РГПУ им. А. И. Герцена), а также дневник сына А.Н. Гвоздева. Общее количество проанализированных высказываний – более 1000.

## Осуждение и результаты исследования
## *Discussion and Results*

При языковой интерпретации ситуации объективной действительности семантические роли характеризуют предмет как носитель признака или как участника отношений.

Круг описываемых свойств и отношений исчислим: пространственные, количественные отношения, отношения принадлежности, качественные и процессуальные свойства. Доля высказываний, выражающих каждый из перечисленных выше типов отношений и свойств, в речи разных детей различна. Каждый тип свойств и отношений имеет ограниченный набор средств языкового выражения.

Анализ практического материала показал, что самый распространенный тип описываемых отношений – пространственные. Дети могут выразить взаимное расположение двух предметов, причем чаще всего одним из них является сам ребенок. В этом случае языковая оценка местоположения предмета происходит в соответствии с эгоцентрической стратегией «я и

предмет». Выделенные средства выражения пространственных отношений – местоименные наречия *здесь, тут, там* и местоимения-частицы *вот, вон* – позволяют охарактеризовать близость/дальность положения предмета относительно самого себя:

Ваня Я. (2.01.27) *Десь мама (здесь мама);*

Варя П. (1.6) *Вотана таники, оть батиньки (вот она, т. е. они штанишки, вот ботинки)*.

Ребенок способен выразить и отношения статики / динамики (как правило, достигательной динамики), нахождения одного предмета внутри другого, расположение одного предмета относительно другого по вертикальной оси сверху (выражение расположения в соответствии с другими параметрами действительности – большая редкость). В последних двух случаях взаимное положение двух предметов не зависит от положения тела ребенка. Наиболее характерными способами выражения пространственных отношений являются падежные формы, соответствующие предложно-падежным конструкциям с предлогами *на* и *в*, относительные (*наверху*, *наверх*) и оценочные (*рядом*) наречия (по классификации В.Г. Гака (2000)):

Лиза Е.(1.11.10) *Капаит … а нагу (капает на ногу);*

Оля М. (1.08.30) *Óсе кака (в носе кака, о козявках в носу);*

Лиза Е. (1.11.00) *Сия … аиху (села наверху);*

Ваня Я. (2.01.28) *Баба яда (баба рядом).*

С усвоением пространственных отношений тесно связано усвоение отношений принадлежности (социальное пространство). Ребенок улавливает первоначально связь между предметом и человеком, постоянство их пространственного совмещения, а затем осознает принадлежность предмета лицу. Средства выражения пространственных отношений и отношений посессивности первоначально схожи – называние лица и предмета:

Оля М. (1.09.04) *Оли сюка, мами сюка (Олина сумка, мамина сумка).*

Позже появляются падежные формы, соответствующие нормативному *у + Р.п.*, а также (у некоторых детей) притяжательные прилагательные и притяжательное местоимение *мой*:

Лиза Е. (1.11.00) *А батя … камнати, камнати (у брата в комнате);*

Аня С. (1.09.26) *Мама мая, патка мая (мама моя, лопатка моя);*

Варя П. (1.7–1.8) *Папиня ибасика (папина рубашка).*

Ребенок осваивает одновременно и количественные отношения, и количественные свойства. Количественные отношения в предметной области имеют более разнообразные средства выражения (*много, мало*, числительные, называющие конкретное количество, наречие *ещё*), чем в области предикатов (*ещё*).

Женя Г. (1.10.10) *Бадя нёга (воды много).*

(1.08.24) *Исё мака (ещё молока).*

Ваня Я. (2.01.06)

*– [Бабушка:] Мы с тобой видели щенка, да?*

*– [Ваня:] Один.*

*– [Бабушка:] Да, один щенок.*

*– [Ваня:] Дее э-а (две нет).*

Оля М. (1.09.05) (Оля принесла тряпку.) *Исё итру (ещё вытру).*

Количественные свойства выражаются ограниченным набором языковых средств (*большой, маленький*), причем нередко наблюдается их смешение при характеристике размеров предмета.

Ваня Я.(2.01.27) Пытается провести машину в окошко; бабушка говорит, что окошки маленькие и машина не проедет. *«Маленький э-а (не маленькие)».*

Варя П. (1.5) *Басей (большой),* в том числе в сочетаниях*: «камень басей», «мисенька басей».*

Обозначение качественных свойств предмета в речи часто определяется их прагматической ценностью, важностью ощущений, получаемых ребенком от предметов. Средства выражения качественных свойств предмета – прилагательные или их соответствия (при возможном отсутствии нормативного морфологического оформления). На этапе двукомпонентных высказываний ребенок способен характеризовать такие признаки предметов, как температура, цвет, обозначать свои ощущения от соприкосновения с предметом и оценивать свое эмоциональное отношение к предмету:

Ваня Я. (2.01.28) *Жёки бруу (желтая машина);*

Оля М. (1.08.30) *Майка мока (майка мокрая);*

Лиза Е. (1.10.27) *Тяпая … адитька (теплая водичка);*

Варя П. (1.03) *Папа хаёси (папа хороший);*

Помимо описанных выше типов свойств и отношений, дети раннего возраста также обозначают в речи процессы, связанные с динамикой и статикой.

**Динамические явления, выражаемые акциональными предикатами**

1. Движение, направленное на перемещение в пространстве:

Варя П. (1.05) *Касяка едить, бабочка етить, асяка бизить (коляска едет, бабочка летит, лошадка бежит).*

2. Передача материальных объектов.

Эта семантическая группа ограничена несколькими словами, которые являются очень частотными и встречаются в речи всех детей:

Аня С. (1.07.18) *Дай бади! (дай воды).*

3. Физическая деятельность ребенка и взрослого человека (игровая, творческая, повседневная домашняя и т. д.):

Аня С. (1.03.23) *Дида бай (показывает на спящего деда);*

Рома Ф. (2.00.10) *Макаени сеу (макароны съел*);

4. Психическая деятельность. В речи детей встречаются лексические единицы, которые характеризуют психическую деятельность – глаголы восприятия, желания, волеизъявления, эмоциональной оценки, мысли и т. д.:

Женя Г. (1.11.10) *Мамъц'ку л'юбл'у (мамочку люблю);*

Аня С. (1.09.11) *Тяка бось (червяка боюсь).*

<u>Статические явления, выражаемые неакциональными предикатами</u>

В этой семантической группе наиболее распространенными являются глаголы со значением местонахождения, положения в пространстве:

Лиза Е. (1.10.06) *Какакитик… исит (колокольчик висит).*

Кроме свойств и отношений, указанных выше, двукомпонентное высказывание может иметь общую семантику отрицания.

Выражение отрицания возможно уже на дословесном этапе (жесты качания головой, разведение кистей рук в стороны), но и в период двукомпонентных высказываний оно отличается от принятого в нормативном («взрослом») языке.

При анализе речи англоязычных детей Л. Блум (Bloom, 1989) выявила три семантические разновидности «отрицательных» высказываний. Первая семантическая разновидность связана с выражением идеи несуществования или

отсутствия предмета. Констатация отсутствия показывает, что ребенок осознает постоянство существования предметов, скрытых или находящихся вне поля зрения. С выражением идеи отсутствия связано весьма распространенное употребление детьми слова из «языка нянь» *тютю* (*тютю* обозначает отсутствие предмета в поле видимости ребенка или его исчезновение из поля видимости):

Жени Г. (1.09.21) *Ас'ки т'ут'у (очки тю-тю).*

Вторая семантическая разновидность – отказ, нежелание выполнять какое-либо действие. Волеизъявление может касаться нежелаемого действия, потенциальным агенсом которого является сам ребенок или партнер по общению:

Оля М. (1.9) *Не фучай (не включай;* о свете*);*

Варя П. (1.5) *И хотет (Варя не хочет).*

Третья семантическая разновидность – опровержение некоторого факта. Данный тип отрицания отражает нереальность существования связей, обозначенных в утвердительном корреляте, соответствующем отрицательному предложению, т. е. некоторое положение дел в прошлом, настоящем или будущем оценивается как неверное:

Ваня (2.01.12) *Моко э-а (не мокро).*

Способы выражения идеи отрицания на этапе двукомпонентных высказываний не отличаются многообразием. Чаще всего ребенок использует один общий оператор, при этом отрицательный оператор у каждого ребенка свой.

На раннем синтаксическом этапе двукомпонентное высказывание, состоящее из двух свободно комбинируемых компонентов, в большинстве случаев представляет собой не хаотичное объединение слов, а уже структуру. Синтаксическая структура, представляющая собой комбинацию двух компонентов, каждый из которых обладает постоянной (агенс, действие, посессор, локатив и т. д.) семантикой, и имеющая регулярную реализацию в речи детей, является м о д е л ь ю .

Лиза Е. (1.10.11) *Тинит Изитьку* (*чинит Лизочку*, имея в виду, что мама чинит Лизочкин браслет из фольги).

(2.00.01) *Зии а якаки* (*живые на окошке*; о цветах).

Приведенные высказывания являются примерами семантических комбинаций, но не моделей, так как сочетания компонентов с данной семантикой не имеют регулярной реализации в речи детей.

Порядок следования компонентов в высказываниях в большинстве случаев характеризуется постоянством.

Некоторые из моделей являются специфически детскими, характерными только для периода двукомпонентных высказываний (например, отрицательная модель). Другие модели в следующие периоды речевого развития объединяются по принципу «домино», давая начало трех-, четырехкомпонентным высказываниям (детские двукомпонентные модели являются как бы фрагментами взрослых многокомпонентных):

Аня С. (1.06.00) *Баба, дать!* (увидела у бабушки семечки)*;*

(1.07.18) *Дай бади (воды)!;*

(1.09.24) *Дида, патку Ани дай (лопатку Ане дай);*

Закономерны для рассматриваемого этапа случаи, когда компонентом модели является одно и то же слово.

## Выводы
## *Conclusions*

Количество семантических ролей на речевом этапе начального комбинирования ограничено: агенс, объект, пациенс, локатив, посессор. Некоторые средства языкового выражения не называют предмет, но характеризуют его свойства и отношения (действие, квалитатив, квантитатив, отрицание).

С учетом общей семантики высказывания можно выделить несколько семантических моделей:

1) локативная модель *ЛОКАТИВ + ОБЪЕКТ;*

2) акционально-локативная модель *ДЕЙСТВИЕ + ЛОКАТИВ;*

3) посессивная модель *ПОСЕССОР + ОБЪЕКТ;*

4) квантитативная модель *КВАНТИТАТИВ + ОБЪЕКТ;*

5) акционально-квантитативная модель *КВАНТИТАТИВ + ДЕЙСТВИЕ*;

6) квалитативная модель *КВАЛИТАТИВ + ОБЪЕКТ*;

7) акциональная модель, которая имеет несколько разновидностей: *АГЕНС + ДЕЙСТВИЕ, ДЕЙСТВИЕ + ОБЪЕКТ*, *ДЕЙСТВИЕ + ПАЦИЕНС;*

8) отрицательная модель *X + ОТРИЦАНИЕ*, где *X* может иметь любую семантику (действие, квалитатив, квантитатив, посессор и т. д.).

Представленные модели, комбинируясь между собой, дают начало трех-четырехсловным высказываниям.

**Литература**
***References***

Богданов, В.В. (1977). *Семантико-синтаксическая организация предложения*. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та.

Гак, В. Г. (2000). Пространство вне пространства. Н.Д. Арутюнова & И.Б. Левонтина (Ред.), *Логический анализ языка: Языки пространств* (с. 127–134). Москва: Языки русской культуры.

Сеченов, И.М. (1947). Предметная мысль и действительность. *Избранные философские и психологические произведения* (с. 344–363). Москва: ОГИЗ.

Сеченов, И.М. (1947). Элементы мысли. *Избранные философские и психологические произведения* (с. 398–537). Москва: ОГИЗ.

Цейтлин, С.Н. (2002). Начальные комбинации синтаксем в речи ребенка. *Научные чтения – 2001*: Материалы конф. (г. Санкт-Петербург, 17–18 декабря 2001 г.): Приложение к журналу «Язык и речевая деятельность» (Т. 4, Ч. 1, с. 158–167). Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та.

Bloom, L. (1989). *Language Development from Two to Three.* Cambridge: Cambridge University Press.

doi: 10.5281/zenodo.3480105

# МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН

## *Speech Activities of Preschool Child's as a Psycholinguistic Phenomenon*

**Iryna Tovkach**

*PhD. in Psychological, Senior Lecturer*
Borys Hrinchenko Kyiv University
i.tovkach@kubg.edu.ua
orcid.org /0000-0002-3848-3824

**Abstract**

*The abstract reveal the problem of the preschool child's speech as a psycholinguistic phenomenon. Speaking in the article on speech and speech activity in general, we mean not only the development of the preschool child's speech, but also the formation of speech activity and normative language proficiency in the productive activity of the child, where an important role plays the mental image as a structural component of the child's speech processes during the active speech; the presence of the world's linguistic picture of every senior preschool child. Taking into account the complexity of linguistic concepts, different thoughts of teachers, psychologists, linguists and other scholars, generalizing them, students and experts need to be given a clear idea of speech activity.*

***Key words:*** *speech, speech activity, comprehension, text, preschool children.*

## Вступ
## *Introduction*

Дослідження психолінгвістів останніх років переконливо доводять необхідність розмежування понять «мовлення» і «мовленнєва діяльність», адже до недавнього часу відбувалося ототожнення зазначених дефініцій.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

У процесі вивчення феноменів мовлення, мовленнєвої діяльності використовувалися такі теоретичні методи дослідження: аналіз психологічної і психолінгвістичної літератури, узагальнення й інтеграція отриманих

результатів аналізу даних. Систематизація узагальнених даних теоретичної частини дослідження, висновування.

## Результати
## *Results*

Варто вказати, що проблема визначення сутності мовлення і мовленнєвої діяльності не є новою. Так, у психологічному словнику зазначено, що *мовлення* здійснюється за правилами мови, і в той же час під дією ряду факторів (вимог суспільної практики, розвитку науки, взаємних впливів мов та ін.). Воно змінює і вдосконалює мову (Мещеряков & Зинченко, 2004).

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в психолінгвістиці феномен «мовлення» приваблював учених (Аркин, 1968; Бабич, 1990; Белянин, 2003; Зимняя, 2001; Леонтьев, 2005; Калмикова, 2008, 2011, 2017 та ін.). Так, О. Леонтьєв зазначав, шо найголовніші знахідки щодо дослідженості феномена дитячого мовлення ще попереду (Леонтьев, 2005). Н. Бабич пише, що мовлення – …це діяльність за допомогою мови, особлива психічна діяльність (Бабич, 1990).

Варто вказати, що до аналізу феномену «мовленнєва діяльність» зверталися відомі психологи і фізіологи. І. Зимня визначає мовленнєву діяльність, як форму «комунікативно-суспільної діяльності, що являє собою взаємодію людей за допомогою мовлення як засобу формування і формулювання думки посередництвом мови» (Зимняя, 2001: 45). О. Леонтьєв вивчав мовленнєву діяльність в контексті діяльності людини. При цьому наголошував, що у спілкуванні базову роль відіграє знакова комунікація (мовленнєве спілкування; спілкування за допомогою невербальних знакових систем; спілкування за допомогою вторинних знакових систем (Леонтьев, 2008). Відомий факт, що у процесі мовленнєвої діяльності, творення мовлення структурною одиницею прийнято вважати висловлення (Леонтьев, 2008). Мовленню як діяльності притаманна узагальнена структура: воно має предметний мотив і мету(що сказати і для чого), становить собою суму мовленнєвих дій і вид активності, що спричиняється потребою в спілкуванні, самовираженні тощо, а також воно складається з послідовних фаз орієнтування, планування, реалізації плану, контроля. Оскільки мовленнєва діяльність – це завжди сукупність усвідомлених дій, тому вона“...не взмозі іноді пояснити

значний пласт неусвідомлюваних мовленнєвих явищ: все те, що стосується афективного, емоційного, чуттєвого, спонукального, інтуїтивного або просто неусвідомлюваного" (Румянцева, 2004: 27).

І зрозуміло, що поняття «мовленнєва діяльність» пов'язане з психологічним трактуванням діяльності (як потреби в предметі) взагалі та її структурними компонентами й особливостями, а також розглядається в єдності всіх інших видів дитячої діяльності: пізнавальної, ігрової, продуктивної, практичної, творчої, трудової та ін.

Отже, явище «мовленнєва діяльність» неможливо віднести лише до сфери мовознавчої науки, бо у його формуванні й виявленні беруть участь не лише мовознавча наука, а й фізіологія, психологія, педагогічна психологія та психолінгвістика (Анохин, 1980; Белянин, 2003; Выготский, 2005; Зимняя, 2001; Калмикова, 2008, 2011, 2017; Леонтьев, 2008; Corbett, Jefferies, Ehsan at al., 2009; Bruce & Hansson, 2019; Laws, 2019; Wilson, McNeill, Brigid & Gillon, Gail, 2019 та ін.) У сучасних вітчизняних наукових розвідках зазначена проблематика активно досліджується Л. Калмиковою. Так, науковець зазначає: «Ідея мовленнєвої діяльності зводиться до тричленної системи (мовна здатність – мовленнєва діяльність – мова) й розуміється як процес, у якому зміст кодування (шифрування) й декодування (розшифрування) формується» (Калмикова, 2017: 20-21). Науковець зазначає, що виникає нова галузь психологічного знання – теорія мовленнєвої діяльності, предметом якої стають, з одного боку, мовленнєві операції й дії, а з іншого – структура процесів мовленнєвиробництва й мовленнєсприйняття в їх співвіднесеності зі структурою мови.

Варто вказати, що найменш розробленими аспектами саме практичного застосування психолінгвістики є методична наука й практика, а також реальний процес управління становленням мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку тощо. І хоч мовленнєва діяльність відрізняється від усіх інших видів своєю особливою специфікою, тим не менш, вона підпорядковується психологічним закономірностям формування, будови й функціонування будь-якої іншої діяльності. Так, на думку Л. Калмикової виділення поняття «мовленнєва діяльність» як окремого явища дає змогу лінгвометодиці організовувати процес навчання, адресно, спрямовуючи його або на розвиток спонтанного, неусвідомлюваного, афективного, ненавмисного, мимовільного мовлення, або

на розвиток цілеспрямованого навмисного, усвідомлюваного, довільного, контрольованого мовлення – залежно від дидактичної мети і вікових особливостей оволодівання володіння дітьми мовою (Калмикова, 2008).

## Висновки
## *Conclusions*

Проблема недостатньої розробленості означеного феномену «мовленнєва діяльність» та недостачі програм психолінгвістичного розвитку дітей дошкільного віку набуває важливого значення, адже найбільш суттєві зміни відбуваються саме у зазначеному віковому періоді, що є перехідним між двома етапами розвитку, один з яких пов'язано з ігровою, а другий – з навчальною діяльністю. Виділення мовленнєвої діяльності як окремого явища серед різних мовленнєвих процесів має велике прикладне значення, особливо для лінгвометодики, адже дозволяє організовувати процес навчання дітей мови адресно, залежно від їх вікових та індивідуальних особливостей.

## Література
## *References*

Анохин, П.К. (1980). *Узловые вопросы теории функциональных систем*. Москва: Наука.

Аркин, Е.А. (1968). *Ребенок в дошкольные годы*. А.В. Запорожец & В.В. Давыдов (Ред.). Москва: Просвещение.

Бабич, Н. Д. (1990). *Основи культури мовленння*. Львів: Світ.

Белянин, В. П. (2003). *Психолингвистика*. Москва: Московский психолого-социальный институт.

Выготский, Л.С. (2005). *Педагогическая психология*. В.В. Давыдов (Ред.). Москва: АСТ: Астрель: Люкс.

Зимняя, И.А. (2001). *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК».

Калмикова, Л.О. (2008). *Психологія формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку*. (Монографія). Київ: Фенікс. 497 с.

Калмикова, Л.О. (2011). *Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку*. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Київ.

Калмикова, Л.О. (2017). *Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгівістичний і лінгвістичний виміри*. Київ: Видавничий Дім «Слово».

Леонтьев, А.А. (2008). *Психология общения*. Москва: Смысл: ИЦ Академия.

Леонтьев, А.А. (2005). *Основы психолингвистики* (4-е изд.). Москва: Смысл.

Мещеряков, Б., & Зинченко, В. (Ред.). (2004). *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК.

Румянцева, И.М. (2004). *Психология речи и лингвопедагогическая психология*. Москва: PerSe (Логос).

Laws, J. (2019). Profiling complex word usage in the speech of preschool children: Frequency patterns and transparency characteristics. *FIRST LANGUAGE*, *39*(6), 593-617. https://doi.org/10.1177/0142723719872669

Wilson, L., McNeill, Brigid, C., & Gillon, Gail, T. (2019). Understanding the effectiveness of student speech-language pathologists and student teachers co-working during inter-professional school placements. *CHILD LANGUAGE TEACHING & THERAPY*, *35*(2), 125-143. https://doi.org/10.1177/0265659019842203

doi: 10.5281/zenodo.3476549

# ВІДОБРАЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ У СОЦІОЛЕКТІ ПІДЛІТКІВ

## *Personal Development Trends Display in Adolescent Sociolect*

**Natalya Tokareva**

*Dr. hab. in Psychology, Associate Professor*
Kryvyi Rih State Pedagogical University Kryvyi Rih State Pedagogical University
tokareva152681@gmail.com
https:// orcid.org/0000-0003-1428-3729

**Abstract**

*The article is devoted to the analysis of the problem of adolescent sociolect formatting in the modern socio-cultural space. The author states that sociolect is an invariant socially marked subsystem of language, forming an important component of the subculture of a separate linguosocium. It has been proved that the sociolect explicates the mental continuum of the subject of speech, reflects the features of personal development and the peculiarity of speech culture.*

*In the plane of the above, an empirical study was carried out, which aimed to identify the pecualiarities of adolescent socioelect lexical level in the contemporary socio-cultural environment. The study was carried out with the use of inductive-deductive method focused on selection of socially marked lexical units from the factual material, as well as structural-semantic and contextual methods of linguistic research. The analysis of the factual material showed that the most clear link between the language indicators of the core part of the adolescent sociolect and the socio-cultural dimension of the respondents' understanding of the world structure exists on the lexical layer. Adolescent speech is distinguished preferentially with the use of foreign lexical borrowing, own lexical neologisms, as well as spoken and invective language codes. According to the study results, it is concluded that adolescents' sociolect is a non-codified form of adolescent speech communication, which reflects the tendencies of mental development of a person in the conditions of globalization and internationalization of socio-cultural space.*

***Key words:*** *sociolect, communication model, speech, adolescents, linguosocium subculture.*

## Вступ
## *Introduction*

Нестримність інформаційної епохи постмодернізму зумовлює глобальні трансформаційні процеси сьогодення, серед яких не останнє місце належить

тенденційним змінам універсальної матриці світоустрою, котра репрезентує світоглядні позиції людства. Особливо актуальною проблема безперервної варіативності та полімодальності концептуального моделювання суб'єктивної картини світу є у площині мінливості ґенези буття людини, і зокрема – підлітків.

Підлітковий вік інтерпретується науковою спільнотою як період формування самосвідомості, осмислення автономних векторів самоздійснення, період соціокультурної мобільності. Сучасне Internet-покоління підлітків сповнене значним ресурсним потенціалом у ствердженні своєї «інакшості», прагне повсякчас доводити свою незалежність, що відображується на форматуванні типових поведінкових реакцій і своєрідної мовної культури.

Дослідження підлітково-юнацького мовлення знаходяться у полі постійної уваги лінгвістів, психолінгвістів, психологів (Александрова, 2015; Боднар, 2007; Ерофеева, 1995; Полехина, 2012; Токарева, 2018 та ін.). У контексті аналізу варіативності мовлення підлітків і юнацтва (і молодіжного сленгу, соціолекту зокрема) науковці доводять, що соціолект є інваріантною соціально маркованою підсистемою мови, яка включає у себе систему мовних засобів певної групи, детермінованих низкою страт, котрі мають не лише соціальний, а й біологічний і психологічний характер (Ерофеева, 1995: 9). Функціонально субкультура окремого лінгвосоціуму визначає особливості мовлення та мовленнєвої поведінки його членів, а соціолект, у свою чергу, є його лінгвістичною субкультурою (Боднар, 2007: 5). У тлумаченні соціолекту вважаємо раціональною (Токарева, 2018) думку Р.В.Боднар, котра розглядає даний феномен як своєрідну лінгвістичну субкультуру підлітків, «у якій знайшли своє відображення норми та цінності, що домінують у молодіжному середовищі та є орієнтирами для вербальної і невербальної поведінки носіїв соціолекту» (Боднар, 2007: 4).

У зарубіжній психолінгвістиці також активно вивчається роль мови і мовлення (youth slang) у формуванні соціальної ідентичності юнацтва (див., наприклад: Eble, 1996) та у розвитку ментальних структур свідомості суб'єктів мовлення (Evans, 2006). Дослідники вбачають у молодіжному жаргоні складну підсистему мови, котра характеризується вибірковістю семантичних полів, зниженим стилем і обмеженістю кола носіїв (Полехина, 2012: 180).

Разом з тим, попри широкий континуум виявлення дослідницького інтересу фахівців, вважаємо беззаперечним, що вивчення соціолекту (як

різновиду живого мовлення певних соціально-демографічних груп, у тому числі й підліткової) потребує повторюваних досліджень у хронотопі соціокультурних змін і впливу екстралінгвістичних факторів. Відповідно, **метою** даної розвідки ми вважали виявлення особливостей лексичного рівня соціолекту підлітків у сучасному соціокультурному середовищі.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Вибірку дослідження склали 238 осіб 10–15 років (учні 5–9 класів загальноосвітніх шкіл м. Кривого Рогу (Україна)). Матеріалом дослідження стали 1306 текстових фрагментів живого мовлення підлітків, зафіксованих під час спостереження за поведінкою респондентів у закладах освіти.

Дослідження здійснювалося із застосуванням індуктивно-дедуктивного методу, спрямованого на відбір соціально маркованих лексичних одиниць, а також структурно-семантичного і контекстуального методів лінгвістичних досліджень. Фактичний матеріал був доповнений блоком лексичних одиниць, зафіксованих в он-лайнових словниках підліткового сленгу та Інтернет-публікаціях із досліджуваної проблематики.

## Результати
## *Results*

Аналітичний огляд матеріалів дослідження підтвердив загальну тенденцію до уніфікації мовлення підлітків, одноманітність граматичних форм і синтаксичних конструкцій. Водночас, реалізація дослідницької програми обумовила виокремлення соціолекту підлітків як стратифікаційної складової молодіжного соціолекту, зорієнтованого на розширення системи мовної свідомості суб’єктів життєтворення. Аналіз фактичного матеріалу виявив, що найбільш чіткий зв’язок мовних індикаторів ядерної частини соціолекту підлітків як засобу внутрішньогрупового спілкування із соціокультурним виміром розуміння сутності світоустрою респондентів існує на лексичному ярусі (контенти субстандартної та просторічної лексики): лексико-семантичні новоутворення, ненормативна лексика різних ступенів стилістичного заниження,

субкультурна адаптація іншомовних запозичень та запозичень із жаргону інших молодіжних субкультур.

Інтернаціоналізація соціокультурного простору у вимірах *online*- і *offline*-діяльності за допомогою Internet-мережі обумовлює поширення й адаптацію у соціолекті підлітків іншомовних запозичень. Найбільш поширеною групою лексико-семантичних новоутворень даного типу в мовленні підлітків є іншомовні запозичення, що 1) без змінення форми вплітаються в текст розмови: *book* (книга), *rest* (відпочинок), *party* (вечірка), *set* (група друзів) ets., 2) адаптуються до правил національного мовлення й піддаються зміненню форм вживання: «перенси» (від *parents* – батьки), «соррян» (від *sorry* – вибачте), «хомка» (від *homework* – домашня робота) ets., 3) долучаються до стійких словосполучень, у яких поєднуються загальновживані або й жаргонні лексеми: «респект і уважуха» (від *respect* – повага), «піс вам» (від *peace* – мир) ets. Для створення нових слів і виразів підлітки послуговуються як існуючими у мові моделями лексичної та семантичної деривації, так і некодифікованими способами словотвору.

Популярними серед підлітків залишаються комп’ютерно-опосередковані моделі спілкування, адже Internet-середовище оптимально пристосовується до системних трансформацій, викликаних зовнішніми факторами. Internet-комунікації пропонують підліткам можливість відчувати певну форму соціального зв’язку без реальної соціальної присутності. Лексеми, що виникають у кіберпросторі, потрапляють до соціолекту підлітків і використовуються в повсякденному спілкуванні; серед них чимало різних скорочень: *brb* (be right back), *ttyl* (talk to you later), *imho* (in my humble opinion) тощо.

Складовими елементами периферійного сегменту соціолекту підлітків є лексика широкої та розмитої семантики, вигуки, повтори, незавершені висловлювання. Характерним для мовленнєвого спілкування підлітків є послуговування різноманітними емоційними й емоційно-оцінними вигуками як засобом експресивного самовираження (*aaargh, boosh, eeaahoo, uhooo*). Проявом тенденції до економії мовленнєвих зусиль є, зокрема, використання підлітками різноманітних усічених словоформ (*caff, gym, mag, footie, Inet* тощо).

## Висновки
## *Conclusions*

Теоретико-емпіричне дослідження підтвердило, що соціолект підлітків є некодифікованою формою мовного спілкування підлітків, що відображує тенденції психічного розвитку особистості в умовах глобалізації та інтернаціоналізації соціокультурного простору. Мовлення підлітків відзначається преферентним використанням іншомовних лексичних запозичень, власних лексичних новоутворень, розмовного, інвективного мовних кодів.

Соціолект підлітків формується під впливом соціокультурних та екстралінгвістичних факторів (ЗМІ, новітніх технологій соціальної комунікації, музичної субкультури, сленгових конструктів тощо) на основі соціально-психологічної єдності даної когорти суб'єктів життєтворення (протиставлення себе дорослим, домінування однолітків у колі співрозмовників, надмірної афективності тощо).

Перспективи дослідження ми вбачаємо у дослідженні синтаксичних та стилістичних вимірів соціолекту суб'єктів дорослішання, що дозволить вибудувати орієнтири роботи фахівців-психологів зі школярами у контексті попередження труднощів особистісного розвитку підлітків у цілому.

## Література
## *References*

Александрова, О.В. (2015). *Варіативність соціолекту молоді*. (Дис. канд. філол. наук). Одеса.

Боднар, Р.В. (2007). *Соціолект підлітків як субкультура сучасного лінгвосоціуму (на матеріалі англійської мови 90-х років XX – початку XXI століття)*. (Автореф. канд. філол. наук). Київ.

Ерофеева, Т.И. (1995). *Социолект: стратификация исследования*. (Дис. д-ра филол. наук). Санкт-Петербург.

Полехина, Е.А. (2012). Молодежный жаргон как объект лингвистического исследования. *Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер.2. Языкознание*, *1*(15), 180–186.

Токарева, Н.М. (2018). Генеза логіко-смислової організації мовлення підлітків у постнекласичній перспективі сучасності. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика*, *2*(1), 343–359. https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-343-359

Eble, C. (1996). *Slang and sociability*. L.and Chapel Hill: UNC Press Books.

Evans, V. (2006). Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning-Construction. *Cognitive Linguistics*, *17*(4), 491–534. doi.org/10.1515/COG.2006.016

doi: 10.5281/zenodo.3476650

# ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МЕХАНІЗМУ ПЕРЕКЛАДУ У РАННІХ БІЛІНГВІВ

## *Translation Competence Development in Early Bilinguals: Psycholinguistic Aspects*

**Leonid Chernovaty**

*Dr.Sci in Pedagogy, Full Professor*
V.N.Karazin Kharkiv National University, Ukraine
leonid.m.chernovaty@meta.ua
http://orcid.org/0000-0003-3411-9408

**Abstract**

*The original game-format experiment with an early (43 months of age) simultaneous bilingual (Russian and English) showed that the command of two languages is a sufficient prerequisite for translating. However, such bilinguals require some time to subconsciously grasp the notion of the interlanguage translation and separate it from the intralanguage one. At the initial stage, those two types of translation co-exist and the latter substitutes the former in all cases where the problems arise. On their way to the purely interlanguage translation, the early simultaneous bilinguals pass through the stage of mixing the two language codes within the same utterances, but eventually get rid of it. The dynamics of this transition requires additional study and is the prospect of further research.*

***Key words**: early simultaneous bilinguals, Russian and English, interlanguage translation, intralanguage translation, code mixing.*

## Вступ
## *Introduction*

Дослідження проблем розвитку раннього білінгвізму проводяться в широкому діапазоні, починаючи від його доцільності, з точки зору його ймовірного негативного впливу на розвиток особистості дитини. На сьогодні дослідники (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013) є практично одностайними в тому, що ранній білінгвізм позитивно впливає на такий розвиток і не гальмує його у будь-якому відношенні. Відповідно дослідження зосереджуються на вивченні механізму формування білінгвізму та його різноманітних аспектів. До

останніх, відноситься, зокрема, переключення з одного мовного коду (*code switching*) на інший, яке розглядається як уміння, що є складовою прагматичної компетентності білінгва, та яке ґрунтується на здатності індивіда аналізувати соціолінгвістичний контекст спілкування (Suek, 2017: 2). В процесі паралельного засвоєння двох мов спостерігається явище змішування двох мовних кодів (*code mixing*), тобто використання елементів обох мов в одному реченні або висловленні. За припущеннями деяких дослідників (Suek, 2017: 2), механізм змішування кодів входить вже до складу граматичної компетентності білінгва. Обсяг досліджень механізму переключення з одного мовного коду на інший у дітей, які є природними білінгвами (*simultaneous bilinguals*), тобто засвоюють обидві мови одночасно, є досить значним. Зокрема, на основі вивчення мовлення згаданих дітей у парі англійська-французька мови (Meisel, 1994) встановлено, що змішування мовних кодів обмежується не тільки граматичними ознаками контактуючих у свідомості дитини мов, але й принципами та механізмами їхнього вживання. Досліджувалися також (Peynircioğlu & Durgunoğlu, 2002) динаміка переключення з одного коду на інший у дітей дошкільного віку на рівні від речення і вище та її залежність від рівня білінгвізму, спрямованості комунікації (рецептивні чи продуктивні види мовленнєвої діяльності) та інших чинників. Зв’язок між змішуванням мовних кодів та механізмами моніторингу мовних висловлювань вивчався (Hofweber, Marinis & Treffers-Daller, 2016) на матеріалі німецько-англійського білінгвізму. У дослідженні дітей віком від п’яти до шести років (Bosma & Blom, 2019), які володіли голландською та фризькою мовою, встановлено явище асиметрії – переключення з голландської та фризьку мову вимагало у випробуваних більше зусиль, ніж переключення у зворотному напрямку.

Варто зазначити, що усі згадані дослідження стосуються вживання однієї мови у тому чи іншому виді спілкування, а переключення з одного мовного коду на інший тлумачать як зміну мови спілкування при зміні комунікативної ситуації, в процесі якої може спостерігатися змішування кодів мов, якими володіє індивід. Тобто в усіх цих випадках досліджується процес розвитку мовленнєвої компетентності у кожній з мов, якими оволодіває індивід. Питання ж формування перекладацької компетентності у процесі розвитку раннього білінгвізму лежать за межами уваги більшості авторів, а тому й залишаються мало дослідженими. Цю думку поділяють і інші дослідники, зазначаючи брак

вивчення психолінгвістичних аспектів переключення з одного мовного коду на інший в процесі перекладу (Treffers-Daller, 1998: 98–99). Про наявність проблеми свідчать і нечисленні праці сучасних дослідників (див., наприклад, Harris & Sherwood, 1978), які у своїх роботах змушені використовувати дані солідної давності (Ronjat, 1913; Leopold, 1949).

Виходячи з актуальності викладеної вище проблеми, *метою* нашого дослідження було обрано особливості переключення з одного мовного коду на інший у ранньому білінгвізмі при перекладі з однієї мови на іншу, встановлення наявності явища змішування мовних кодів у цьому процесі, а також його характеру. Таким чином, об'єктом нашого дослідження був зміст формування перекладацької компетентності під час розвитку раннього білінгвізму, а предметом – наявність явища змішування кодів при перекладі з однієї мови на іншу та характер такого змішування.

## Методи та методики дослідження.
## *Methods and Techniques of the Research*

Випробуваним було обрано дитину чоловічої статі віком 43 місяці, яка володіла англійською та російською мовами. Англійську використовувала для спілкування з матір'ю (яка також володіла українською, російською та німецькою мовами, однак із сином спілкувалась переважно англійською для забезпечення штучного англомовного середовища) та однолітками під час періодичного перебування у дошкільних навчальних закладах Великої Британії та США (в період довготривалих відряджень матері до згаданих країн). Російською спілкувалася з членами родини та іншими носіями згаданої мови у мовному середовищі (сім'я постійно проживає у місті Харкові, Україна).

Матеріалом експерименту було обрано текст казки «Троє поросят» російською мовою.

Експеримент проводився у формі гри в п'ятьох сеансах. Батько або бабуся дитини невеликими фрагментами читали казку матері, яка, за умовами гри, не володіла російською мовою, а дитина в паузах перекладала англійською мовою. Частотність сеансів була не більшою, ніж один на день, а їхня тривалість залежала від бажання випробуваного і в середньому склала в перших трьох сеансах близько восьми хвилин кожен, четвертий сеанс – близько

шести хвилин, а останній – дев'ять з половиною. Переклад випробуваного записувався на диктофон, а потім його скрипт аналізувався.

## Результати
## *Results*

На першому сеансі виникли труднощі, пов'язані з нерозумінням дитини суті перекладу. Вона розуміла, що має передати смисл повідомлення матері і робила це, однак залишалася при цьому в межах мови оригіналу, здійснюючи внутрішньомовний переклад. Тільки після нагадувань матері дитина переходила на мову перекладу. Приклади цього явища, зафіксовані в сеансі 1, подано далі. Під час аналізу мовлення випробуваного слід мати на увазі, що формування його мовленнєвої компетентності у кожній із двох мов ще не завершено, а тому в його мовленні спостерігаються проміжні форми (див. Selinker & Douglas, 1985). Зокрема, в англійській мові дитина систематично вживає допоміжне дієслово *did* перед смисловим дієсловом (замість закінчення *-ed*) для позначення минулого часу, наприклад, *did be* означає *was* (або *were*), хоча в окремих випадках трапляються і регулярні форми з *–ed*.

Батько (Б) (читає): «Три поросенка». – Дитина (Д) (перекладає): «Три поросенка». – Мати (М) (втручається): *OK, now say it in English*. – Д (перекладає): *Three Little Piglets*.

Б (читає): «Жил-был однажды очень-очень плохой волк…». – Д (перекладає): «Жил однажды был плохой волк…». – М (втручається): *But can you say it in English?* – Д (перекладає): *There did live a very bad wolf.*

Процес переключення на іншу мову в процесі перекладу пройшов через етап змішування кодів в межах одного й того ж висловлення разом з поверненням до внутрішньомовного перекладу.

Б (продовжує речення): «…который хотел съесть трех поросят». – Д (перекладає): *…that wanted to eat три поросят.* – М (втручається): *I don't understand* «три поросят». *He wanted to eat whom?* – Д (виправляється): «трех поросят». – М (наполягає): *How do you say in English* «трех поросят»? – Д (перекладає): *three little piglets*.

Б (читає): «Но один самый умный поросенок оказался хитрее волка» – Д (перекладає): «One piglet был хитрее волка». – М (втручається): *How do you say it*

*in English?* – Д (перекладає): *He did be* хитрый волк. Б (додатково пояснює): «Поросенок был хитрее чем волк». – Д (перекладає): *one little piglet was… stronger*.

Поступово дитина повністю переходить на міжмовний переклад.

Б (читає): «Жили-были три поросенка…». – Д (перекладає): *Once there did live three little piglets…* – Б (читає): «…которые ушли от мамы и папы, чтобы погулять по улице …» – Д (перекладає): «*That did go from Mommy and Daddy…*» – Б (читає): «…чтобы погулять по улице …» – Д (перекладає): «*so go for a walk …*».

Однак під кінець сеансу, вірогідно внаслідок втоми, дитина знову збивається на змішування кодів в межах одного й того ж речення або навіть переходить на внутрішньомовний переклад.

Б (читає): «Все лето они гуляли по полям, игрались и баловались…». – Д (перекладає): *playing and* баловались…». – М (втручається): *Playing and what?* How do you say «баловались»? *Mis....* – Д (перекладає): *misbehaving*.

Б (читає): «Но вот лето закончилось …» – Д (перекладає): «Лето закончилось». – М (втручається): *How do you say it in English?* – Д (перекладає): «Зима закончилась». – – М (наполягає): *Can you say it in English, please*? – Д (перекладає): *Summer no more*.

В наступних сеансах частка міжмовного перекладу невпинно зростала, а вживання окремих російських слів в англомовних реченнях обмежувалися випадками їх відсутністю в англомовному лексиконі дитини або труднощами їх виклику із пам’яті.

## Висновки
## *Conclusions*

Виходячи з результатів, викладених вище, можна сформулювати такі попередні припущення. Володіння двома мовами ранніми білінгвами створює передумови для перекладу ними висловлювань з однієї мови на іншу без будь-якої попередньої підготовки. З іншого боку, такі білінгви потребують певного часу, аби на інтуїтивному рівні усвідомити само поняття міжмовного перекладу й відмежувати його від внутрішньомовного. На початковому етапі ці два види перекладу співіснують і другий використовується як замінник першого в усіх випадках, коли виникають труднощі. На шляху переходу до повного міжмовного перекладу ранні білінгви проходять через етап змішування кодів в

межах одного й того ж висловлення, особливо в ситуаціях відсутності лексичного відповідника в лексиконі однієї з мов або нездатності викликати його із пам'яті. Переклад на початкових етапах оволодіння ним потребує значних зусиль з боку індивіда, що спричинює втому і втрату концентрації, які, у свою чергу, впливають на збільшення частки змішування кодів у мовленні ранніх білінгвів. Однак поступово моніторингова система індивіда стабілізується і змішування кодів практично припиняється. Динаміка такого переходу потребує додаткового вивчення, в чому і вбачаємо перспективу подальшого дослідження.

**Література**
***References***

Bosma, E., & Blom, E. (2019). A code-switching asymmetry in bilingual children: Code-switching from Dutch to Frisian requires more cognitive control than code-switching from Frisian to Dutch. *International Journal of Bilingualism*, *23*(6), 1431–1447. https://doi.org/10.1177/1367006918798972

Byers-Heinlein K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *Learning Landscapes*, *7*(1), 95–112.

Harris, B., & Sherwood, B. (1978). Translation as an Innate Skill. In David Gerver & H. Wallace Sinaiko (Eds.), *Language, Interpretation and Communication* (pp. 155–170). New York and London: Plenum.

Hofweber, J., Marinis, T., & Treffers-Daller, J. (2016). Effects of dense code switching on executive control. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *6*(5), 648–668. https://doi.org/10.1075/lab.15052.hof.

Leopold, W.F. (1949). *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. Evanston, Il: Northwestern University Press.

Meisel, J.M. (1994). Code Switching in Young Bilingual Children: The Acquisition of Grammatical Constraints. *Studies in Second Language Acquisition*, *16*(4), 413–439. https://doi.org/10.1017/S0272263100013449.

Peynircioğlu, Z.F., & Durgunoğlu, A.Y. (2002). Code switching in preschool bilingual children. *Advances in Psychology*, *134*, 339–356. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(02)80018-8

Ronjat, J. (1913). *Le development du language observe chez un enfant bilungue*. Paris: Champion.

Selinker, L., & Douglas, D. (1985). Wrestling with 'context' in interlanguage theory. *Applied linguistics*, *6*(2), 182–190. https://doi.org/10.1093/applin/6.2.190.

Suek, L. (2017). Code switching and the development of linguistic system of simultaneous bilingual children. *Englisia Journal*, *5*(1), 1–7. https://doi.org/10.22373/ej.v5i1.1311.

Treffers-Daller, J. (1998). The IC model and code-switching. *Bilingualism: Language and Cognition*, *1*(2), 98–110. https://doi.org/10.1017/S1366728998000212

# *Секція 11*

# РЕФЛЕКСИВНА ПСИХОЛІНГВІСТИКА

***

# *Section 11*

# REFLECTIVE PSYCHOLINGUISTICS

doi: 10.5281/zenodo.3476209

# РЕФЛЕКСИЯ НАД ВОЗРАСТОМ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ*

## *Reflection About Age As An Object of Psycholinguistic Research***

**Larisa Butakova**

*Dr. in Philology, Professor, Head of the Department of Russian Language, Slavic and Classical Linguistics*
Dostoevsky Omsk State University, Russia
larisabut@rambler.ru
https://orcid.org/0000-0003-3210-2311

**Abstract**

*The abstract shows how to reconstruct the age parameters of an individual manifested through subjective semantics of lexemes that nominate the age and person of this age, based on a complex of psycholinguistic procedures that require the implementation of different types of speech activity, which bring to the surface various structures of the mental lexicon. The author proceeded from the following assumptions: perception of age is part of a single system of perception by a person of himself, associated with the general social, age and individual subjective processes of conceptualization of native speakers. The semantic composition of such an area can be revealed using various psycholinguistic experiments, allowing you to see the individual and group (age) specifics of speech action. Using psycholinguistic methods – a free associative experiment, an associative experiment (using the method of supplementing the language sign), a receptive experiment (using the method of semantic differential), conducted in contrasting age groups using the same stimulus list, including lexemes with semantics (including the elderly, advanced) age, you can get indicators of reflection and the specificity of speech action that connects the stimulus and reaction.*

***Key words:*** *age, old age, elderly person, meaning, meaning, conceptualization.*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-012-00507 «Пожилой человек в современных русскоязычных дискурсах: комплексное лингвистическое исследование».

***The reported study was funded by RFBR according to the research project №18-012-00507*

## Вступление
## *Introduction*

*Цель* – показать способы реконструкции возрастных параметров языковой личности, проявляющихся через субъективную семантику лексем, номинирующих возраст и человека этого возраста, на основе комплекса психолингвистических процедур, требующих реализации разных типов речевой деятельности, выводящих «на поверхность» разные структуры ментального лексикона.

*Гипотеза исследования*: восприятие возраста – часть единой рефлексии человека над самим собой, связанная с общими и индивидуально-субъектными процессами концептуализации носителей языка, смысловой состав которых может быть выведен «на поверхность» с помощью разных психолингвистических процедур, задающих разные способы оперирования со стимулом.

*Актуальность* исследования определяется активным изучением процессов формирования и изменения семантики слова как достояния индивида, возрастных аспектов описания ментального лексикона, языкового сознания индивидов разного возраста, пола, социальной принадлежности и пр. (Залевская, 2011, 2014; Курганова, 2012; Мягкова, 2000; Рогожникова, 2009 и др.). При этом, если особенности процессов формирования связей в ментальном лексиконе носителей языка взрослого возраста описаны достаточно широко (в подавляющем большинстве экспериментальных исследований реципиентами выступают студенты, реже – школьники), то возрастная категория носителей русского языка «60 и старше» по известным причинам охвачена вниманием психолингвистов в меньшей степени.

## Методы и методики исследования
## *Methods and Techniques of the Research*

*Методология* исследования учитывала подход к значению слова как динамической функциональной системы (Залевская 2005, 2011, 2014), предыдущие работы, в которых анализировались фрагменты языкового сознания носителей русского языка разных возрастов (Бутакова, Гуц & Козловская, 2018,

Бутакова, 2018a, b; Бутакова, Гуц & Орлова, 2018), описание языкового воплощения возраста и образ пожилого человека (Никитина & Салимьянова, 2013; Литвиненко, 2006, 2009; Williams & Kemper, 2010: 42–51; Nalini, Koo, Rosenthal, Riverside & Winograd, 2002: 443–452; Burton, Strauss, Hultsch & Hunter, 2006; Pitti, 2017; Cognition…, 2016; Maillet & Schacter, 2016: 370–379).

*Использовались следующие методы*: свободный ассоциативный эксперимент, направленный ассоциативный эксперимент (по методике дополнения языкового знака), рецептивный эксперимент (семантически дифференциал), моделирование когнитивной структуры ассоциативного поля (по методике Н.А. Кургановой [Курганова, 2012]).

*Материал* – результаты трех типов экспериментов, проведенных в апреле – мае, октябре – ноябре 2018 г., феврале – июне 2019 гг. в школах г. Омска, на курсах обучения компьютерной грамотности людей немолодого возраста вузов г. Омска. Испытуемые – школьники 275 человек 11–17 лет, пенсионеры – 95 человека (от 60 до 82 лет). Стимульный список включал 23 слова, среди которых были лексемы с семантикой возраста, разбавленные «шумами». Было получено у людей пенсионного возраста 2185 реакций САЭ, 8780 реакций СД, 1425 реакций НАЭ; у школьников 6 325 реакций САЭ, 25 300 реакций СД, 4125 реакций НАЭ. Стимульный список НАЭ состоял из пяти незаконченных высказываний, которые необходимо было завершить так, чтобы были реализованы позиции, заданные в зависимости от семантики стимула, например, *Старость какая, В старости делают что, В старости находятся / живут где, К старости отношение какое* и пр. В статье описаны результаты ассоциативного эксперимента.

## Результаты
## *Conclusions*

Эксперименты в полярных возрастных категориях реципиентов показали несложность когнитивной структуры ассоциативных полей стимулов-симиляров (*молодой – старый, молодость – старость*), проявившуюся в небольшом разнообразии слоев. Их количественный и качественный составы неодинаковы. В АП *старость* 7 слоев, в АП *молодость* – 8, но у школьников и пожилых людей они не совпадают. *Молодость* (14,2%) и *старость* (35%),

*молодой* (32,3%) и *старый* (38,6%) переживается школьниками субъектно, что не свойственно реципиентам пожилого возраста. В качестве субъектов старости школьники отметили в первую очередь пожилых людей «близкого круга» – *дедушка (*17); *бабушка* (10), носителей признака мужского пола *старик* (5); *пенсионер* (2) и пр. Ничего подобного нет у реципиентов пожилого возраста (одна субъектная реакция на стимул *старость* и ни одной на стимул *молодость*). На стимулы *молодой* (7,4%) и *старый* (16,8%) пожилые люди давали субъектные реакции, но этот факт объясняется грамматическими свойствами стимулов. Школьники последовательно реализовали субъектную стратегию, причем субъекты стимула *старый* показывают соотнесение его не только с людьми, но и животными и неодушевленными предметами, – *дедушка (13); бабушка (3); дед (3); старичок (3); друг (2); пень (2); телефон (2); комп; автомобиль; диван; кот* (38, 6%).

Для обеих групп реципиентов актуальными оказались сущностные характеристики: именно эти слои наиболее объемны. Для стимула *старость* сущностный слой у реципиентов-людей пожилого возраста составляет 17,9%, у школьников – 14,1%. Количественная разница незначительна при существенном отличии качественного наполнения: люди пожилого возраста личностно переживают стимул и феномен, им означенный, что проявилось в развернутых реакциях, эмоционально окрашенных, отражающих рефлексию над прожитой жизнью, – *неизбежность (2), печальное время (2), третья молодость, грустная осень, итог прожитых лет.* Ассоциации школьников обобщенны, практически лишены эмоционального отношения – *жизнь (2); возраст (3); большой возраст; много лет*. Сущностный слой стимула *старый* и у школьников (37%), и у пожилых людей (34,7%) преобладает над другими слоями, соотносится по качеству реакций с аналогичным слоем стимула *старость.* Данный слой стимула *молодость* представлен у респондентов пожилого возраста наименованиями разных периодов жизни – *юность (4); не старость; детство; возраст от отрочества до зрелых лет*; самой жизни – *жизнь (4)* и названиями характеризующего типа, реализующие стратегию оценки с позиций прожитых лет – *все впереди (5); неплохое время (2); лучшее время жизни (2); прекрасное время (2); яркое время (2); лучшее время (2); светлые воспоминания (2); лучшие годы* (44,2%). Этот слой у АП школьников отличается меньшим объемом (30,7%), включает названия периодов жизни –

*старость (7); юность (4); детство (2), отрочество;* жизни – *жизнь (3); жизнь без налогов; красивая жизнь;* времени – *время; время на реализацию;* занятия – *учеба (4); тренировки;* оценочные номинации – с перспективной семантикой – *еще много может сделать; когда вы в хорошей форме* и негативной семантикой – *нет денег; отсутствие выбора*.

Аналогичные тенденции проявились в слое объектов проявления, качеств присущих тому, что названо стимулом. Реакции людей пожилого возраста на стимул *старость* отличаются контрастностью, от явных приобретений ментального и эмоционального типа – *мудрость (5); свободное время (2); свобода; радость в общении,* мужество – до физических потерь – *болезнь (4); слабость (5); болезни (3); дряхлость (2); немощь (2); проблемы со здоровьем (3); слабость, болезни* (43,1%). Актуализация смысла физических потерь человека преобладает у этой категории респондентов в АП *старый – слабый (12); больной (6); уставший (2); болезненный (2); древний (2); медлительный; слабый, больной* (34,7%).

Реакции школьников на стимул *старость* не выходят за общесоциальные представления, связанные изменениями внешности, – *морщины (5);* ментальными, эмоциональными, физическими объектами – *грусть (4); мудрость (4); болезнь (2); радость; скука; болезни; боль,* предметными феноменами – *пенсия (8); огород (2); диван; кресло-качалка; лекарства; трость* (34,1%). Более сложная картина наблюдается в этой части АП *старый* – от актуализации возраста – *пожилой (10); молодой (6); пожилой человек* до выделения контрастных ментальных и физических состояний – *мудрый (7); одинокий (3); больной (2); безпомощный; бледный; больной и старечек; добрый; жизнерадостный; отживший свое* (37%). В данном слое на стимул *молодость* у реципиентов старшего возраста преобладают реакции, связанные с внутренними ресурсами и внешней привлекательностью, – *красота (2); энергия (2); энергия и сила (2); радость (3)* (28,4%). Феномена *молодой* соотносится этими же респондентами с указанными смысловыми сегментами, а также со скоростью, активностью – *энергичный (13); активный (3); счастливый (2), все впереди (3), смелый; полон сил; перспектива, бодрый, активный, целеустремленный (2);* отсутствием ума и опыта – *глупый (2); еще неопытный* (50,5%). У школьников стимул *молодой* в данном сегменте соотнесен с теми же смысловыми линиями, что и стимул *молодость*, –

*красивый (7); старый (7); современный (3); бодрый (2); глупый (2); спортивный (2); энергичный (2); активный* (40,1%).

## Выводы
## *Conclusions*

Эксперименты показали влияние на восприятие феноменов, связанных с возрастом, носителями языка индивидуально-субъектных и социально обусловленных процессов концептуализации. Это проявилось в разном качестве смысловых наборов в рамках одних и тех же когнитивных частях ассоциативных полей, разной глубине рефлексии реципиентов старшего возраста, применении стратегии личностного переживания и опоры на жизненный опыт.

## Литература
## *References*

Бутакова, Л.О. (2018a). Старость как концептуальный феномен: региональный и возрастной аспекты ассоциативной семантики. *Psycholinguistics, 23*(2), 25–39 https://doi.org/10.5281/zenodo.1205003

Бутакова, Л.О. (2018b). Старый – молодой – дед: динамика субъективной семантики слова. *Филологический класс*, *2*(52), 95–102.

Бутакова, Л.О., Гуц, Е.Н., & Козловская, Е.А. (2018). *Детство в дискурсивном пространстве региона: комплексный анализ ценностных фрагментов языкового сознания и институциональных коммуникаций.* Омск: Изд. дом «Наука».

Бутакова, Л.О., Гуц, Е.Н., & Орлова, Н.В. (2018). Проект «Региональное языковое сознание: возрастной аспект». *Вопросы психолингвистики, 2*(36), 146–168. DOI: 10.30982/2077-5911-2-146-167

Гуц, Е.Н., & Бутакова, Л.О. (2016). Возрастные особенности ассоциативной семантики. *Тезисы второй Всероссийской научной конференции «Значение как феномен актуального языкового сознания носителей языка»* (с. 17–19). Воронеж: «Истоки».

Ермолаева, М.В. (2010). *Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека*: (Диссс. д-ра психол. наук). Москва. URL: http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-pozhilogo-cheloveka.

Залевская, А.А. (2011). *Значение слова через призму эксперимента*. Тверь: Тверской гос. ун-т.

Залевская, А.А. (2014). *Интерфейсная теория значения слова: психолингвистический подход*. Лондон.

Залевская, А.А. (2005). *Слово. Текст. Избранные труды.* Москва: Гнозис.

Курганова, Н.И. (2012). *Роль и место смыслового поля при моделировании структурных и операциональных параметров значения слова*. (Дисс. д-ра. филол. наук). Тверь.

Леонтьев, А.А. (1977). Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах. *Словарь ассоциативных норм русского языка* (с. 5–16). Москва: Изд-во МГУ.

Литвиненко, Ю.Ю. (2009). Контрастивное изучение лексики (на материале лексико-семантического поля «Возраст»). Л.Б. Никитина (Ред.), *Материалы Международной научно-практической конференции* «Русско-китайские языковые связи и проблемы межцивилизационной коммуникации в современном мире» (с. 210–215). Омск: Издательство ОмГПУ.

Литвиненко, Ю.Ю. (2006). Концепт «возраст» в семантическом пространстве образа человека в русской языковой картине мира. (Дисс. канд. филол. наук). Омск.

Мягкова, Е.Ю. (2000). *Эмоционально-чувственный компонент значения слова*. Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та.

Никитина, Л.Б., & Салимьянова, И.В. (2013). *Образ пожилого человека в русской языковой картине мира*. Омск: Вариант-Омск.

Рогожникова, Т.М., и др. (2009). Ассоциативный эксперимент с испытуемыми преклонного возраста. *Галерея ассоциативных портретов* (с. 53–56). Уфа: УГАТУ.

Williams, K., Kemper, S. (2010). Exploring Interventions to Reduce Cognitive Decline in Aging. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, *48*(5), 42–51. https://doi.org/10.3928/02793695-20100331-03

Nalini, Am., Koo, J., Rosenthal, R., Riverside, C., & Winograd, H. (2002). Physical Therapists' Nonverbal Communication Predicts Geriatric Patients' Health Outcomes. *Psychology and Aging*, *17*(3), 443–452. https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.443

Pitti, I. (2017). What does being an adult mean? Comparing young people's and adults' representations of adulthood. *Journal of Youth Studies, in Applied Psycholinguistics*, *20*(9). 1225-1241 https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1317336

Burton, C.L., Strauss, E., Hultsch, D.F., & Hunter, M.A. (2006). Cognitive Functioning and Everyday Problem Solving in Older Adults. *The Clinical Neuropsychologist*, *20*(3), 432–452. https://doi.org/10.1080/13854040590967063

*Cognition, Language and Aging* (2016). Edited by Heather Harris Wright College of Allied Health Sciences, East Carolina University. John Benjamins Publishing Company.

Maillet D., & Schacter Daniel, L. (2016). When the Mind Wanders: Distinguishing Stimulus-Dependent From Stimulus-Independent Thoughts During Incidental Encoding in Young and Older Adults. *Psychology and Aging. American Psychological Association*, *31*(4), 370–379. https://doi.org/10.1037/pag0000099

# *Секція 13*

# БІЛІНГВІЗМ І ПОЛІЛІНГВІЗМ

***

# *Section 13*

# BILINGUALISM AND MULTILINGUALISM

doi: 10.5281/zenodo.3476211

# БІЛІНГВІЗМ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА АКТИВНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ ЛЮДЕЙ ПІЗНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

## *Bilingism as a Determinant of the Active Living Position of Elderly People*

**Valentyna Voloshyna**
*Dr. in Psychology, Professor*
National Pedagogical University M.P. Drahomanov
voloshyna-v@bigmir.net,
http://orcid.org/0000-0002-4372-5824

**Abstract**

*The article presents the results of theoretical researching of the problem of formation of active life position of elderly people. Bilingualism is seen as one of the determinants of life motivation, increased of life resistance, rethinking of being and activating interest in the inner personal resources of an older person.*

*Active life position of the elderly people - is the ability to adequately correlate changing environmental conditions with personal claims, to rethink and adopt the formed system of values of own's life, optimally use own personal resources to solve new life tasks.*

*Bilingualism as a means of enhancing a person's cognitive resources, expands its communicative possibilities, reduces barriers of misunderstanding between generations, allows to solve problems independently and focus on the processes of surrounding reality. Mastering and using everyday foreign language activate elderly person's mnemonic flexibility, develops cognitive multitasking, promotes self-confidence of own possibilities, alters world perception, filling it with new meaning.*

***Key words:*** *active life position, bilingualism, old age, personal resources.*

## Вступ
## *Introduction*

У пізній дорослості, як і в кожному попередньому віковому періоді онтогенезу, людина, перебуваючи в стані біфуркації, переживає особистісні трансформації. Динаміку особистісних змін складають природні фізіологічні процеси старіння організму, що неминуче позначається на її когнітивній та емоційно-вольовій сферах. Підвищується рівень недовіри до оточуючої дійсності, занепокоєння, роздратованості. Натомість зростає пасивність,

знижується мотивація до активної життєдіяльності. Проблема повноцінного функціонування особистості в період пізньої дорослості на сьогодні потребує особливості уваги. Необхідний пошук шляхів ефективного використання існуючих соціальних структур, розробка психологічних технологій і ресурсів з метою поліпшення умов життя та самопочуття людей цієї вікової категорії. Відтак, можливість оволодіння іноземною мовою видається однією з ефективних технологій розв'язання проблеми формування активної життєвої позиції та позитивного особистісного ставлення до нової соціальної ролі людей пізньої дорослості.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

З метою вирішення поставлених завдань нами була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала застосування теоретичних та емпіричних методів, психотехнік, основними з яких на цьому етапі вивчення проблеми стали аналіз, порівняння, систематизація й узагальнення теоретико-емпіричних даних.

## Результати
## *Results*

Сучасний світ надзвичайно активно змінюється. Комп'ютеризація, діджиталізація, технологізація, флексибілізація, активне використання іноземної термінології та ін., ніби залишає обабіч соціуму тих, хто в силу різних обставин не встигає за всіма цими новітніми мегатрендовими нововведеннями і автоматично потрапляє у суцільне коло комунікативних бар'єрів. І ключовим питанням у цих змінюваних умовах оточуючої дійсності є не предметний світ, а світогляд особистості, її мислеформи, життєві устрої і можливості використання власних ресурсів. Безперечно, бажане чи вимушене зниження соціальної активності, вихід особистості за межі звичного фахово-ментального середовища у період пізньої дорослості уповільнює її життєвий ритм, посилює саморефлексію, стимулює до переосмислення системи цінностей, актуалізує переживання певного знецінення, своєрідного протесту, стимулюючи до віднайдення нових особистісних смислів. Для нашого

суспільства традиційною поведінкою особистості цієї вікової групи є пошук власної соціальної цінності, яка реалізується в зовнішньо орієнтованій активності, а саме, в турботі про підростаюче покоління. Синергійно відбувається відмова від особистісної цінності, шкодування за нереалізованими проектами, заперечення й неприйняття факту переходу в наступну вікову категорію, що лише ускладнює процес адаптації до нових умов функціонування і життєтворення. Втім життя пропонує нові виклики, відповіді на які потребують особистісної активності, вмотивованості, самодостатності стійкості, комунікативності й компетентності.

На даному етапі вивчення проблеми ми визначаємо активну життєву позицію особистості пізньої дорослості як самодостатню форму її активності, що регламентується силою мотивації (Смульсон, 2012), рівнем адаптації, рефлексії, збереженням особистісного життєвого ресурсу (Либерман, 2001), характеризується творчою спрямованістю, інтелектуальною активністю (Анциферова, 2001), наснаженістю, працездатністю, прагнення передати набуті знання й уміння. Розвиток білінгвізму в осіб пізньої дорослості нами розглядається як детермінанта їх самореалізації. Адже лінгвістичний процес оволодіння новою знаковою системою, змінюючи понятійність, означуваність оточуючої дійсності, спроможний змінити образ світу особистості й активувати її інтерес до процесу життєтворення. Заглиблення в іншу лінгвістичну систему, історію походження термінів, пошук асоціацій з мовними одиницями рідної мови, культура використання термінів і понять породжують нові емоційні відтінки, мнемічні, когнітивні та імаженативні способи активізації психічних процесів особистості. Все це є надзвичайно ресурсним для осіб пізньої дорослості, оскільки не лише тіло людини потребує фізичних навантажень для підтримки здоров’я, а й для мозку необхідні розумові вправи, що зберігають його функціональні спроможності.

З метою детального вивчення вище означеної проблеми нами визначені компоненти активної життєвої позиції особистості пізньої дорослості, зокрема: 1) *когнітивний компонент* – окреслюється характером виникнення і ступенем стійкості пізнавальної потреби особистості, її інтелектуальними, естетичними здібностями, вмінням аналізувати і реально оцінювати власні дії та вчинки; відображається в активності людини у процесі оволодіння іноземною мовою, у відкритості новому й активному використанні минулого досвіду;

підкріплюється прагненням до саморозвитку, вмінням спілкуватися з людьми різних вікових груп, спроможністю до налагодження позитивних контактів, орієнтованістю на позитивний результат у процесі оволодіння й використання у повсякденні іноземної мови; 2) *емоційно-оцінний компонент* – як переживання ідентичності, самооцінки своїх індивідуальних спроможностей, особливостей та позитивного самоставлення; 3) *поведінково-вольовий компонент*, характеризує зовнішню сторону активності особистості, її можливості керуватися власними цілями, установками, принципами, переконаннями, протистояти впливу зовнішнього оточення, прогнозувати свої дії, відчувати себе повноцінно функціонуючою особистістю.

На основі теоретичних узагальнень у межах особистісно-орієнтованого підходу нами визначено якісні характеристики показників і критеріїв реалізації активної життєвої позиції особистості пізньої дорослості психолінгвістичними засобами. Так, особистостей з *високим рівнем* активної життєвої позиції вирізняє стійкий пізнавальний інтерес, наявність ідеї та бажання для її втілення, для реалізації своїх задумів їм необхідна іноземна мова, їх мотиви і мета пізнавальної активності співпадають, що дозволяє отримати якісний психолінгвістичний продукт. *За середнього рівня* прояву активної життєвої позиції пізнавальний інтерес є ситуативним. Такі особистості вивчають іноземну мову лише в тих аспектах, які не потребують вольових зусиль, активні за умови підтримки і співпраці, залежні від зовнішньої мотивації, психолінгвістичний продукт емоційно забарвлений. Особам з *низьким рівнем* прояву активної життєвої позиції притаманний низький рівень пізнавального інтересу, вивчення іноземної мови розцінюють як непродуктивне витрачання часу, активні лише на початкових етапах ознайомлення з лінгвістичним процесом. Здатність до генерації ідей та лінгвістичних образів не проявляють, цілковито залежні від оціночних суджень інших, а відсутність здатності до самостійного цілепокладання й прогностичних умінь не дозволяє їм оцінити результати досягнень, процес оволодіння іноземною мовою не є результативним, психолінгвістичний продукт практично відсутній.

За нашим спостереженням білінгвізм не лише покращує процес міжособистісної взаємодії між поколіннями, а й підвищує самооцінку особистості пізньої дорослості, активує її позитивні емоції та створює умови для появи нових траєкторій особистісного зростання. Після занять з вивчення

іноземної мови на обличчях учасників групи частіше з'являлись посмішки, змінювалась постава, посилювалась діалогізація, змінювався стиль одягу, до якого додавались елементи культури народу, мову якого вивчали.

Таким чином, білінгвізм виступаючи детермінантою активною життєвої позиції особистості пізньої дорослості виконує ряд функцій, а саме: 1) розвиток когнітивних компетенцій особистості; 2) розширення меж світогляду особистості через усвідомлення нею приналежності до двох культур; 3) підвищення загального позитивного самопочуття особистості, через переживання задоволення від різних видів активності та реалізації творчого потенціалу; 4) налагодження взаємин особистості з підростаючим поколінням та знайомство з новими людьми; 5) посилення мотивації до актуалізації, самореалізації та сомоздійснення.

## Висновки
## *Conclusions*

З огляду на вище зазначене, можна стверджувати про те, що сьогочасне суспільство, у якому підвищується частка населення періоду пізньої дорослості, потребує сучасних білінгвістичних психотехнологій, орієнтованих на когнітивний, культурний та емоційно-адаптивний розвиток особистості. З метою зниження мовленнєвої скутості та збереження когнітивної мобільності необхідно пропагувати й активно залучати особистостей цієї вікової категорії до програм з вивчення іноземної мови. Наявність білінгвістично детермінованої активної життєвої позиції, дозволяє особистості бути корисною для інших, відчувати власну затребуваність, зберігати особистісну цінність, а отже, мати життя наповнене новими сенсами й життєвими планами.

## Література
## *References*

Анцыферова, Л.И. (2001). Психология старости: особенности развития психологии личности в период поздней зрелости. *Психологический журнал*, *3*(22), 86–99.

Либерман, Я.Л. (2001). *Прогрессивные методы мотивирования жизненной активности в период поздней взрослости*. Екатеринбург: Банк культ. информ.

Смульсон, М.Л. (2012). Розвиток у старості: завдання, специфіка, ризики. *Наукові студії соціальної та політичної психології*, *31*(34), 186–196.

doi: 10.5281/zenodo.3492157

# РОЗВИТОК ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ У РІЗНИХ УМОВАХ МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

## *Development of Foreign Language of Children in Different Conditions of the Language Environment*

**Olena Chernyakova**

*Ph.D. in Pedagogical sciences, Associate professor*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University
kafedra_phdpu@ukr.net
orcid.org/0000-0001-5530-881X

**Absrtact**

*The article shows the development of children's language in different language environments. When a child encounters linguistic reality, the qualities of speech ability begin to function as a complex multifaceted mechanism. Its functioning determines the spontaneous, unconscious perception of language signs and their meaning, ie at the level of correlation, and on the other hand – mastering speech as a means of forming and formulating thoughts. However, mastery of the language in the native language is conditioned by activity for each age stage (for example, in preschool age – playing activities, in primary school – educational), as well as general mental development, in which the growth of cognitive interests and needs of the child in communication is important. Thus, language acquisition is conditioned by both biological and social factors.*

***Key words:*** *language, speech, preschoolers, bilingualism.*

## Вступ
## *Introduction*

При оволодінні двома мовними системами, незалежно від того, яким засобом вивчається друга мова (осмислено, інтуїтивно, або змішаним засобом), мовні явища вступають у взаємозв’язок і цей взаємозв’язок виражається як у структурі двох мовних систем, якими оволодіває дитина, так і у її мовленнєвій діяльності. Розривається ланцюг явищ, що взаємо впливають: система рідної мови – мовлення на рідній мові; система другої мови – мовлення на іноземній мові. Діяльність мовних механізмів стає більш складною.

Про тотожність і розбіжність психологічного характеру в оволодінні рідною та другою мовами багато писав Л.С. Виготський, стверджуючи, що розвиток рідної мови проходить “знизу вверх”, а другої “зверху вниз”. У першому випадку спочатку проявляються елементарні якості мови і лише потім розвиваються його

складні форми, пов'язані із закріпленням у свідомості дитини фонетичної структури й граматичних форм мови. У другому випадку спочатку формуються більш складні якості мови, пов'язані із розумінням, і тільки потім - елементарні, пов'язані із вільним, спонтанним використанням чужої мови.

Але оволодіння рідною мовою не є процесом простого накопичення мовно-мовленнєвих умінь і навичок. Найголовніше в ньому те. що закріплюються функціональні системи, які обумовлюють розвиток мовлення: виникає зв'язок артикуляційних й акустичних сторін, формується система продукування звуків і т.п. Мовний механізм, який сформувався на основі рідної мови при оволодінні іноземною мовою заново не формується, але функціонує на іншому від рідної мови рівні. В залежності від конкретних особливостей іноземної мови як знакової системи, по-різному проходить коригування всього цього механізму. Ось чому висловлювання Л.С. Виготського про "протилежність спрямованостей" при оволодінні рідною й іноземною мовами слід розуміти тільки в загальному рівні. Але в умовах ранньої двомовності дві мовні системи засвоюються паралельно.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Психологи, дослідники ставили за мету виявити особливості розвитку двомовності та її впливу на психічний розвиток дитини. Так, описується формування раннього спеціально організованого білінгвізму за методом "одна особа – одна мова" (батько говорить з дитиною на французькій мові, а мати – тільки на німецькій мові). Це означає, що дитина осмислила свою двомовність тільки до кінця третього року життя, що двома мовами вона оволоділа в рівній мірі однаково, що її розумовий розвиток не відрізняється від розвитку одномовних дітей її віку. Також є твердження, що у дошкільному віці двомовність може спричинити шкоду. Так, хлопчик, який розмовляє на німецькій і на голландській мовах, почав заїкатися. І тільки тоді, коли батьки виключили голландську мову із використання, заїкання припинилось.

Відомий грузинський психолог Н.В. Імедадзе в своїх дослідженнях сформулювала закономірності формування ранньої двомовності. Двомовність однієї дитини формувалась організовано за принципом «одна особа – одна

мова»; мама, тато і дідусь постійно говорили з дитиною на грузинській мові, бабуся і няня – на російській. Н.В. Імедадзе виділила такі стадії мовленнєвого розвитку цієї дитини:

1) стадія змішаного говоріння па двох мовах, яка продовжувалася до 1 року 8 місяців.

Перші слова дитини були частково російського, частково грузинського походження. Спочатку слова різних мов співпадали по змісту. Тільки пізніше, починаючи з І року 6 місяців дитина осмислила перші пари еквівалентних слів, почавши використовувати ці слова, як синоніми. Пізніше дитина почала звертатись до дорослих тільки на тій мові, на якій вони до неї зверталися.

2) стадія формування окремих мовних систем.

Виділення різних мовних систем, на думку Н. Імедадзе, проходить під впливом наступних факторів: ціленаправлений характер мовленнєвої діяльності; зовнішні умови оточення дитини; ті чи інші ознаки мовної діяльності, що складаються як результат процесу розвитку конкретної дитини.

Граматичні категорії обох мов дитина-білінгв почала осмислювати в кінці першого року життя. Автор порівнювала системи засвоєння двох мов з врахуванням віку, послідовності засвоєння граматичних форм кожної мови двомовною дитиною і одномовними дітьми. Це показало, що засвоєння граматичних форм двох мов у двомовних дітей та аналогічних форм однієї мови у одномовних розвивається ідентично.

Якщо в 2,5 роки у мовній діяльності дитини виокремилися дві незалежні мовні системи й при спілкуванні з дорослими мовна діяльність відповідно співставляється (“говорить по-російськи”, “говорить по-грузинськи”), то вже в кінці третього року життя вона починає використовувати двомовність як вираження двох різних мовних систем, тобто без ускладнення дитина починає вільно розмовляти на рідній або другій мові в залежності від ситуації спілкування. У тім, раннє, стихійне й змішане оволодіння обома мовами ускладнюється тим, що при спілкуванні системи обох мов не ізольовані, а існують поруч й це створює водночас кращі умови для виникнення явища інтерференції.

В. Артемов вивчав особливості формування дошкільної стихійної двомовності й прийшов до висновку, що у дітей із змішаних сімей, де не дотримувались принципу “одне лице – одна мова” їх мовлення грішить багатьма помилками у звуковикові. Крім того, мови, які є структурними

компонентами двомовності, зазвичай не використовуються дитиною в однаковій мірі, частіше за все вона користується мовою матері. У шестирічному віці спостерігається тенденція зникнення змішаного мовлення, але водночас у окремих дітей ще зустрічаються випадки переносу із однієї мови в іншу принципів граматичної будови слів, неправильно (під впливом інтерференції) змінюють частини мови, використовують у мовленні на одній мові слова з іншої мови.

## Результати
## *Results*

Дослідники, які аналізували структуру механізмів мовленнєвої діяльності, закономірності її функціонування й умови прояву, намагалися методом моделювання проникнути у таємницю творчої діяльності психофізіологічної організації мозку. Виходячи з ретельного аналізу їх праць можливо визначити такі компоненти побудови висловлювань: вебрально-граматичне оформлення про себе, та його реалізація вголос, зворотній контроль. який виконується слуховими аналізаторами.

У ранній двомовності головним фактором, який спонукає дитину оволодівати двома мовами, є намагання її шляхом спілкування задовольнити ті чи інші власні потреби. Саме потреба у спілкуванні залишається головною збуджуючою силою при стихійній двомовності. Дитина засвоює другу мову як засіб спілкування, тому мовлення на цій мові як правило пов’язується із діяльністю дитини і не сприймається нею як щось особливе, що може вплинути на її поведінку. Таким чином, при стихійному оволодінні другою як і рідною мовою важливу роль у розвитку мовлення грає зворотній зв’язок мовного оточення. Як у випадку раннього, так і пізнього двомовлення, друга мова зберігає свої основні функції - спілкування й узагальнення. Вона стає засобом придбання досвіду й висловлювання думок. При оволодінні другою мовою розвиваються пізнавальні, комунікативні та інші потреби дитини. Різниця лише в тому, що вона починає оволодівати другою мовою вже на фоні сформованого рівня володіння рідною мовою.

В умовах шкільного цілеспрямованого навчання друга мова вже не може бути знаряддям придбання соціального досвіду й пізнання дійсності в такій мірі як рідна. До оволодіння іноземною передусім стимулює те, що дитина

усвідомлює свою можливість для подальшого задоволення потреби в навчанні й пізнанні, а також потреб в самопізнанні, самовираженні. Й хоча на початковому етапі навчання другій мові в основному використовуються ігрові ситуації, намагання вчителя максимально наблизити урок до звичайних умов спілкування, все ж таки основною метою вчителя є забезпечення певної кількості слів і виразів у мовленні дітей. Ось чому в цьому віці труднощі оволодіння другою мовою полягають в тому, що мотиви вивчення цієї мови не сформовані, а потребу в спілкуванні дитина може задовольнити й на рідній мові. Страх отримати погану оцінку, страх перед суворим вчителем, та інші неприємні фактори гальмують формування цих мотивів. Тому основними мотивами оволодіння другою мовою може бути тільки розвиток пізнавальної сфери й сфери спілкування діяльності дитини.

## Висновки
## *Conclusions*

Другу або іноземну мову краще починати вивчати в 4-5 років, тобто до того, як дитина піде до школи. Тому що в цьому віці мовний апарат дитини вже майже повністю сформувався, але ще зберіг свою гнучкість, і завдяки цьому дошкільник краще справляється із звуковимовою навіть самих важких звуків іноземної мови. Також ще слід зазначити, що в цьому віці до занять з,іноземної мови дитина відноситься з більшим ентузіазмом, аніж в шкільному віці, тому що в більшості ці заняття проводяться у веселій ігровій формі. А в школі це вже як урок. Коли школяр йде до школи, і перед цим хоча б рік вивчав іноземну мову, то в школі йому буде  набагато легше засвоювати мову, ніж тій дитині, яка зовсім не вчила іноземну мову. Саме тому батьки, та й самі діти із вдячністю відносяться до тих вчителів, які приходять в дитячий садок щоб займатися з дошкільниками іноземною мовою.

## Література
## *References*

Артемов, В.А. (1969). *Психология обучения иностранному языку*. Москва:
Богуш, А.М. (1983). *Навчання російській мові у дитячих садках*. Київ.
Выготский, Л.С. (1960). *Развитие высших психических функций*. Москва.
Имедадзе, Н.В. (1981). *Особенности обучения детей дошкольного возраста иностранным языкам*. Тбилиси.

doi: 10.5281/zenodo.3476367

# BRAIN BASES OF NON-WORD PROCESSING IN BILINGUALS

## *Мозгові основи немовленнєвих процесів у мові*

**Filiz Mergen**

*Ph.D. in Linguistics, Lecturer*
University of Economics, Turkey
filiz.mergen@ieu.edu.tr
https://orcid.org.0000-0002-9583-9153

**Gulmira Kuruoglu**

*Ph.D. in Linguistics, Professor*
Dokuz Eylul University, Turkey
gulmira.kuruoglu@deu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-4172-0253

**Abstract**

*Psycholinguistic literature abounds with bilingual word processing and how it is represented in the brain. There is converging evidence that the right hemisphere is involved to a larger extent in bilinguals. Also in a majority of these studies came out the result that there are differences between real word and non-word processing in terms of processing speed and accuracy. Despite the overwhelming number of studies with a variety of language pairs, research on Turkish-English bilinguals is scarce. In this study we investigated the lateralization of non-word processing Turkish-English bilinguals (N=48) who acquired both languages from birth. We found no across-language difference in the processing of non-words. Also, the results showed that bilinguals have bilateral organization, as reported in the literature.*

***Key Words:*** *Bilinguals, non-word processing, lateralization, psycholinguistics.*

## Introduction

A bulk of research has been conducted in the field of psycholinguistics and neurolinguistics on lexical retrieval and the underlying mechanisms that distinguish real words from non-words. Non-words comply with the phonotactic and orthographic rules of a particular language, but are distinct from real words in that they lack meaningful associations in the semantic network. Their phonological and orthographic similarity render them potential candidates in the word retrieval process

while their lack of semantic associations make their recognition difficult. In fact, this aspect of non-words accounts for the delays and inaccuracies in their processing (Nemrodov et al., 2011). Kuchinke et al. (2005), attributes the relative difficulty in processing non-words to greater involvement of cognitive resources in their processing. There is a great deal of evidence that recognition of non-words requires more time and is more prone to errors (Hauk et al., 2006; Kuchinke et al., 2005; Mohr et al.,1994; Lavidor et al., 2004; Nemrodov et al., 2011). Similarly, non-word processing is effortful as compared to real words for bilinguals (Conrad, Recio & Jacobs, 2011; Proverbio & Adorni, 2011; Lehtonen et al., 2012). It is known that the words that belong to both languages of the bilinguals are stored in a shared mental lexicon (Brysbaert & Dijkstra, 2006). The speed and accuracy of word retrieval depends on some factors such as the age and the context of the acquisition of the two languages, proficiency and frequency of use play a significant role in the bilingual case (Paradis, 2004: 2).

Despite the well-established fact in the literature regarding the left hemispheric superiority in language tasks in monolinguals (Frost et al., 1999; Hellige, 2001; Lieberman, 2002; Sommer et al., 2004; Hugdahl, 2005; Deason & Marsolek, 2005; Jung-Beeman, 2005), no conclusive evidence has been obtained in the bilingual literature. However, the results of a majority of the studies seem to lean towards greater involvement of the right hemisphere particularly when both languages are acquired simultaneously (Hull & Vaid, 2006, 2007; Peng & Wang, 2011; Park, Badzakova-Trajkov & Waldie, 2012). To reveal how bilinguals process non-words in their two languages, we examined a sample of Turkish-English bilinguals (n=48) who acquired both languages from birth.

## Method

Forty-eight participants (15 Males, 33 Females, Mean Age=29.75, Std= 9.64) took part in the experiment. They were simultaneous bilinguals who acquired Turkish and English from birth. They were all right-handed asassessed by the Edinburgh Handedness Inventory (Oldfield, 1971). Also, they were given a language history questionaire in which they rated their proficiency in four language skills (listening, speaking, reading and writing) in Turkish and English on a 5-point Likert Scale (1=the lowest grade, 5 the highest grade). A Friedman Test revealed that there was no

significant difference between their two languages in terms of the four language skills in both languages, $\chi 2$ = 5.21, sd = 3, p= 157> .05. They had normal or corrected-to-normal vision, and they gave a written consent for their participation in the study.

## Stimuli

We used two word sets, one for each language. In the Turkish word set, there were 30 real words and 30 non-words with five or six syllables, chosen from a pool of 300 words in *Yazılı Türkçe'nin Kelime Sıklığı Sözlüğü* (Göz, 2003), and there was no significant difference in their frequency of use ($F_{2,27}$= 0.83, p> .05, ŋ2 =.058). The words in the English set were selected from *Affective Norms for English Words* (Bradley & Lang, 1999), and no significant difference was found in their freuency. (F2,27= 0.83, p> .05, ŋ2 =.058). Non-words (N=60) were created by changing one or two letters of real words, and they were phonologically and orthographically acceptable both in Turkish and in English.

## Procedure

The participants performed a lexical decison task. Before the experiment a trial session was conducted, and the results were excluded from the statistical analysis. The participants were seated 40 cm away from the laptop computer and placed their chin on a chin rest. The stimuli was presented via a visual hemifield paradigm. Each word or non-word was presented either in the right or the left of the screen in a random order. The participants' task was to decide if the letter strings they saw on the screen were real words or non-words by pressing the designated keys on the keyboard (1 for real words, 2 for non-words) as quickly and accurately as possible. The data was collected via Superlab 4.0 software program and statistically analyzed.

## Results

### Response Times for the Lateralization of Turkish and English Non-words

No significant difference was found in the response times for Turkish (894.17 ms vs. 869.29 ms) and English (860.63 ms vs.859.93 ms) non-words presented in the

right and left visual fields respectively, suggesting that bilinguals process non-words in both languages with equal speed, (Turkish non-words: *p*=.182, English: *p*=.949).

**Language-wise Comparison of Response Times for Non-words**

A language-wise comparison of the response times revealed no significant difference between the participants' performance across languages, (RVF: *p*=.164, LVF: *p*=.709).

**Accuracy Rates for the Lateralization of Turkish and English Non-words**

Accuracy rates for each language shows that our participants performed similarly in both languages regardless of the visual field of presentation of the non-words, (Turkish non-words in the RVF: 57.69%, Turkish non-words in the LVF: 54.54%, *p*=.059 / English non-words in the RVF: 57.83%, English non-words in the LVF: 56.29%, *p*= .344)

**Language-wise Comparison of Accuracy Rates for Non-words**

Across-language comparison of the accuracy rates showed that the participants' performance do not differ between languages, (RVF: *p*=.735, LVF: *p*=.531).

## Discussion

There is enormous literature investigating word processing both in monolinguals and bilinguals. Processing of non-words has been compared to real word processing, and the majority of studies favor the superiority of real words as compared to non-words in terms of speed and accuracy (Hauk et al., 2006; Kuchinke et al., 2005; Mohr et al.,1994; Lavidor et al., 2004; Nemrodov et al., 2011). In an attempt to uncover the brain bases of non-word processing in bilinguals, we employed a visual hemifield paradigm. Bilingual participants in our study performed a lexical decision task in which real words and non-words are presented either in the right or the left visual field.

The response time data confirmed that the bilingual participants processed non-words similarly when they are presented in both visual fields. This result shows that non-word processing in bilinguals is represented bilaterally. Similarly, no statistically significant difference was found in processing the non-words presented in either visual field, providing further support for bilateral representation. These results are in

line with the previously conducted research regarding both real words and non-words (Conrad, Recio & Jacobs, 2011; Proverbio & Adorni, 2011; Lehtonen et al., 2012).

We also compared if there were any differences in the way bilinguals process non-words in each language. Language-wise comparisons yielded no significant differences when response times and accuracy rates analysis, suggesting that bilinguals performed similarly in non-word processing regardless of the language.

## Conclusion

This study investigated hemispheric representation of non-word processing in bilinguals. To this end we employed a visual hemifield paradigm in which bilingual participants (n=48) who acquired both Turkish and English from birth performed a lexical decision task. They were instructed to decide if the letter strings presented visually in the right or the left of the screen were words or non-words. Both the response time and accuracy data revealed that bilinguals displayed a similar performance in non-word processing regardless of the field of presentation and language. These results confirm bilateral hemispheric organization for language in bilinguals. Also, they show bilinguals process both Turkish and English non-words similarly.

## References

Bradley, M.M., & Lang, P.J. (1999). *Affective Norms for English Words. Instruction Manual and Affective Ratings.* http://www.uvm.edu/~pdodds/files/papers/others/1999/bradley1999a.pdf. (11.08.2011).

Brysbaert, M., & Dijkstra, V.H. (2006). *Changing views on word recognition in bilinguals*.https://biblio.ugent.be/input/download?func=downloadFile&recordOId=685459&fileOId=685554 (29.01.2013).

Conrad, M., & Recio, G., & Jacobs, A.M. (2011). The time course of emotion effects in first and second language processing: a cross cultural ERP study with German-Spanish bilinguals. *Frontiers in Psychology*, *2*(351), 1–15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00351

Deason, R.G., & Marsolek, C.J. (2005). A critical boundary to the left hemisphere advantage in visual word processing. *Brain and Language*, *92*(3), 251–261. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.06.105

Frost, J.A., & Binder, J.R., & Springer, J.A., & Hammeke, T.A., & Bellgowan, P.S.F., & Rao, S.M., & Cox, W. (1999). Language processing is strongly left lateralized in both sexes: Evidence from fMRI. *Brain*, *122*, 199–208. https://doi.org/10.1093/brain/122.2.199

Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçe'nin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Hauk, O., Davis, M.H., Ford, M., Pulvermüller, F., & Marslen-Wilson, W.D. (2006). The time course of visual word recognition as revealed by linear analysis of ERP data. *NeuroImage*, *30*(4), 1383–1400. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.11.048

Hellige, J.B. (2001). *Hemispheric Asymmetry. What Is Right and What Is Left*. U.S.A.: Harvard University Press.

Hugdahl, K. (2005). Symmetry and asymmetry in the human brain. *European Review*, *13*(2): 119–133. https://doi.org/10.1017/S1062798705000700

Hull, R., & Vaid, J. (2005). Clearing cobwebs from the study of bilingual brain in Kroll, J.F., & De Groot, A. (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp.480–496). Oxford University Press, U.S.A. Retrieved from http://site.ebrary.com/lib/ekonomi/Doc?id=10233717ppg=448.

Hull, R., & Vaid, J. (2006). Laterality and language experience. *Laterality*, *11*(5), 436–464. https://doi.org/10.1080/13576500600691162

Hull, R., & Vaid, J. (2007). Bilingual language lateralization A meta-analytic tale of two hemispheres. *Neuropsychologia*, *45*(9), 1987–2008. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.03.002

Jung-Beeman, M. (2005). Bilateral brain processes for comprehending natural language. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(11), 512–518. https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.09.009

Kuchinke, L., & Jacobs, A.M., & Grubich, G., Vo, M.L., & Conrad, M., & Herrmann, M. (2005). Incidental effects of emotional valence in single word processing: an fMRI study. *NeuroImage*, *28*(4), 1022–1032. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.06.050

Lavidor, M., & Hayes, A., & Shillcock, R., & Ellis, A.W. (2004). Evaluating a split processing model of visual word recognition: effects of orthographic neighborhood size. *Brain and Language*, *88*(3), 312–320. https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00164-0

Lieberman, P. (2002). On the nature and evolution of the neural bases of human language. *Yearbook of Physical Anthropology*, *45*, 36–62. https://doi.org/10.1002/ajpa.10171

Nemrodov, D., & Yuval, H., & Javitt, D.C., & Lacidor, M. (2011). ERP evidence of interhemispheric independence in visual word recognition. *Brain and Language*, *118*(3), 72–80. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2010.04.004

Lehtonen, M., & Hulten, A., & Rodriguez-Fornells, A, & Cunillera,T., & Tuomainen, J., & Laine, M. (2012). Differences in word recognition between early bilinguals and monolinguals: behavioral and ERP evidence. *Neuropsychologia*, *50*(7), 1362–1371. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.02.021

Mohr, B., & Pulvermüller, F., & Zaidel, E. (1994). Lexical decision after left, right and bilateral presentation of function words, content words and non-words: evidence for interhemispheric interaction. *Neuropsychologia*, *32*(1), 105–124. https://doi.org/10.1016/0028-3932(94)90073-6

Oldfield, R.C. (1971). Oldfield Handedness Inventory. *Neuropsychologia*, *9*(1), 97–113. https://doi.org/10.1016/0028-3932(71)90067-4

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Hollanda: John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/sibil.18

Park, H.R.P., & Badzakova-Trajkov, G., & Waldie, K.E. (2012). Language lateralization in late proficient bilinguals: A lexical decision fMRI study. *Neuropsychologia*, *50*(5), 688–695. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.01.005

Peng, G., & Wang, W. (2011). Hemisphere lateralization is influenced by bilingual status and composition of words. *Neuropsychologia*, *49*(7), 1981–1986. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.03.027

Proverbio, A.M., & Adorni, R. (2011). Hemispheric asymmetry for language processing and lateral preference in simultaneous interpreters. *Psychology*, *2*(1), 12–17. https://doi.org/10.4236/psych.2011.21002

# *Секція 14*

# ЕТНОПСИХОЛІНГВІСТИКА

***

# *Section 14*

# ETHNO-PSYCHOLINGUISTICS

doi: 10.5281/zenodo.3476252

# СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНІ ПАРАМЕТРИ ЛЕКСЕМИ *«ЖІНКА»* В ПОЛЬСЬКИХ, РОСІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ: ЕТНОПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

## *Semantic-Cognitive Parameters of Lexeme «Woman» In Polish, Russian and Ukrainian Phraseologies: The Etnopsycholingvistic Aspect*

**Tetyana Ivasyshyna**

*Ph.D. in Philology, Assistant Professor*
National Academy of Security Service of Ukraine, Ukraine
itavitaastra@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2859-6961

**Iryna Rudenko**

*Ph.D. in Philology*
National Academy of Security Service of Ukraine, Ukraine
iryna-rudenko@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7013-079X

**Abstract**

*This research is an attempt to educe and analyse the semantic-cognitive parameters of lexeme «woman» in Polish, Russian and Ukrainian phraseologies as representatives of psychical ethnology. Common and distinct conceptual-thematic groups were identified with the key token "woman" in terms of ethno-psychological determinism. The etnopsycholingvistic displays of reception of woman, also basic emotionally-expressive descriptions within the limits of phraseology units are found out. It is set that emotionally connotative values of lexeme «woman» in phraseological units are realized in the widest palette of value – from the negative to the elevated poetic. At the same time, semantic community will not be realized in translating context, though some proverbs and sayings have the direct accordances in all three languages.*

***Key words**: phraseological units, lexeme «woman», semantic parameters, conceptually-thematic groups, etnopsycholingvistic aspect.*

## Вступ
## *Introduction*

Образ жінки є одним із центральних у всіх видах творчості, не є винятком і усна народна, зокрема прислів'я та приказки, які виступають репрезентантами культурного потенціалу народу. В останні роки дослідники у своїх працях

велику увагу приділяють взаємозв'язку фразеологізмів та мовної картини світу. Із терміном «мовна картина світу» тісно пов'язане поняття «національна/етнічна картина світу», в якій реальність постає крізь призму психолінгвістичних стереотипів, зумовлених національними й культурними традиціями, специфікою рецепції та інтерпретації явищ буття.

Активізація гендерологічних досліджень сприяла появі цілої низки праць. Так, Н. Паскова посередництвом лексикографічного аналізу дослідила концепт *«жінка»* в середньоанглійській мові, В. Васюк – у сучасній англійськиій мові; О. Чибишева розглянула концепт *«жінка»* як репрезентант культури на матеріалі англійських і російських фразеологізмів, Ф. Мухутдінова – у французькій лінгвокультурі. Серед вітчизняних науковців аналіз етнопсихологічного сприйняття цього концепту вперше здійснила Т. Сукаленко на основі метафоричних конструкцій структурно-семантичних моделей, яка стверджує, що в Україні гендерна лінгвістика тільки розвивається, спираючись на випробувані в зарубіжній лінгвогендорології методи (Сукаленко, 2010: 82). Актуальність порушеної теми зумовлена не лише новими підходами до вивчення творчості народу крізь призму гендерного аспекту, а й етнопсихологічними засадами, які є ключовими в ретрансляції психологічного спостереження в умовах національного духовного середовища.

З огляду на зазначене *мета дослідження* – виявити та проаналізувати семантико-когнітивні параметри лексеми *«жінка»* в польських, російських та українських фразеологізмах як репрезентантах психічної етнології. Оскільки фраземи є виразниками інстинктивного світосприйняття того чи іншого етносу, актуальність такого наукового пошуку не викликає сумнівів.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Задля досягнення визначеної мети було використано низку методів. Зіставний метод дав змогу визначити спільні та відмінні семантичні параметри лексеми «жінка» у фразеологізмах досліджуваних мов. Концептуальний та контент-аналіз використано для формування концептуально-тематичних груп із ключовою лексемою «жінка» з огляду на етнопсихологічну детермінованість. За допомогою лінгвокогнітивного аналізу з'ясовано етнолінгвістичні прояви

рецепції поняття «жінка», основні емоційно-експресивні характеристики в межах фразеологічних одиниць.

## Результати
## *Results*

У результаті аналізу лексикографічних джерел з'ясовано, що лексему «жінка» український тлумачний словник засвідчує у трьох значеннях, зокрема: 1) особа жіночої статі; 2) доросла, на відміну від маленької дівчинки; 3) заміжня особа стосовно до свого чоловіка. Взагалі заміжня особа жіночої статі (Великий тлумачний словник української мови, 2005: 369). На відміну від українського глосарію російський та польський тлумачні словники визначають по два значення: 1) доросла людина жіночої статі; 2) пов'язана з чоловіком подружнім обов'язком, дружина стосовно свого чоловіка (Толковый словарь русского языка, 1960; Wielki slownik jezyka polskiego, 2002: 331, 1307).

Відмінності спостерігаємо не лише у значеннях, але й у палітрі синонімічних рядів. Словник синонімів української мови подає відповідники до двох значень: 1) *«жінка»* – «доросла особа жіночої статі»: особа, тітка (*розм.*), тьотя (*розм.*), жона (*розм. рідше*), невіста (*діал.*); молодиця (*розм.*), молодка (*розм.*), молодуха (*діал., перев. молода заміжня*); баба (*фам., перев. старшого віку*); пані, дама, мадам (*одружена, перев. міська*). 2) *«жінка»* – «*одружена «жінка» стосовно свого чоловіка*»: дружина, хазяйка (*розм.*), баба (*розм.*), половина (*жарт.*), пані (*розм.*), благовірна (*заст., жарт.*), жона (*заст., розм.*); пара, подружжя (*як один із членів шлюбної пари*); стара (*розм., та, з якою чоловік прожив досить довго, до старості*) (Словник синонімів української мови, Т. 1, 2000: 498).

У російській мові маємо: *женщина* – особа, дама; баба, тетка, дамочка (*прост.*); бабенка (*прост. уничиж.*); бабец (*груб. прост.*); тетя (*детск.*); жена (*уст.*); *о молодой замужней крестьянке*: молодка, молодуха, молодайка (*уст. прост.*); молодица (*уст. прост. и народно-поэт.*); *мн. собир. образ*: женский пол; слабый (нежный, прекрасный) пол; женское (дамское) сословие (*уст. шутл.*) (Словарь синонимов русского языка, 1986: 137). У російській мові зі значенням «*одружена «жінка» стосовно свого чоловіка*» вживається іменник

*жена:* супруга; благоверная (*разг. шутл.*); женка, хозяйка, баба (*прост.*); супружница (*уст. поэт.*); подруга или спутница жизни; дражайшая; половина.

Польський словник синонімів подає такі варіанти: kobietka, kobiecinka, kobiecina, kobita *(діал.)*, pani, niewiasta, dama, damula, damulka, baba (*перев. старшого віку*), babka (*жарт.*), panna, jejmość, facetka, białogłowa, spódniczka, ród niewieści (Wielki slownik jezyka polskiego, 2004).

Незважаючи на багатство спільних значень, номінативи різняться семантичними варіаціями та експресивним забарвленням, що спричинено етнопсихологічними уявленнями про суспільно-побутову роль жінки. У російських, польських і українських прислів'ях та приказках найбільшу частку становлять лексеми на позначення «жінка» – «дружина», і вживаються зазвичай у парадигмі – *рос*. муж-жена, *укр*. чоловік-жінка, пол. mąż-żona, де можна виділити такі основні концептуально-тематичні групи:

– «варті один одного», наприклад: *рос.* Муж и жена одна сатана; *укр*. Чоловік і жінка – то одна спілка; Чоловік у домі голова, а жінка – душа; *пол.* Co mąż, to wąż, co żona, to męczeńska korona;

– «не життя один без одного», наприклад: *рос.* Без жены, что без кошки, а без мужа, что без собаки; Без мужа, что без головы; без жены, что без ума; *укр*. Без жінки, як без рук; *пол*. Baba bez chłopa – jak chałupa bez płota; z kobietami wielka bieda, lecz bez kobiet żyć się nie da;

– «добра/погана дружина», наприклад: *рос.* В людях – ангел, не жена, дома с мужем – сатана; Добрая жена – веселье, а худая – злое зелье; *укр*. Добра жінка чоловікові своєму вінець, а лиха – кінець; Добра жінка – веселощі, а недобра – зілля лихе; *пол*. Dobra żona męża korona; Nieszczęście pół nieszczęściem bywa razem z żoną, a radość z nią dzielona zawsze podwojoną; Zła żona jest lepsza niż grzeczna synowa;

– «розумна дружина», наприклад: *рос.* Чем умнее жена, тем сильнее семья; *укр*. Нема кращого друга, як вірна супруга; Нема вірнішого приятеля, як добра жінка; З жінкою любою-милою рибки спіймаєш; *пол*. Bies tam nie dowiedzie, gdzie baba dojedzie;

– «жінка-господиня», наприклад: *рос.* Добрая жена да щи – другого добра не ищи; Без хозяйки дом хиреет, с хозяйкой весельем полнится; Доброй жене домоседство не мука; *укр.* Як сорочка біла, то і жінка мила; Де вправна молодиця, там ясна світлиця; Дім держиться не на землі, а на жінці; Дружина

тримає дім за три кути, а чоловік за четвертий; *пол*. Dobra gospodyni ma zawsze pełno w skrzyni; Białogłowa ma być rano nabożna, w dzień pracowita, mądra u stołu, zawsze ochędożna, miła w pokoju;

– «язиката, нерозумна дружина», наприклад: *рос.* Женщина без разговора, что двор без забора; *укр*. У жінки волос довгий, та ум короткий; жінка і кам'яну гору пересіче; Жінки, як сороки; *пол*. Baby mają długie włosy, a krótki rozum; Jedna baba w mieście więcej narobi hałasu niż chłopów dwieście; Baba babę całuje, a za oczy obgaduje; Język niewiast gorzej miecza siecze;

– «жінка-красуня», наприклад: *рос.* Жена – красавица, не все и сладится; *укр*. Біда, в кого жінка бліда, у кого червона, як калина, то й тому лиха година; жінка-княгиня, а хата не метена; жінка хороша – згуба для гроша; *пол*. Ogień parzy z bliska, a piękna kobieta z bliska i z daleka; Piękna panna – połowa posagu;

– «дружина-подруга», наприклад: *рос.* Жена для супруга – верная подруга; *укр*. Не заглядайся на чужих жінок – свою загубиш; І в лиху годину не кидай дружину; жінка чоловікові подруга, а не прислуга; *пол*. żona jest dla młodego mężczyzny kochanką, dla dojrzałego towarzyszką, dla starego pielęgniarką, więc w każdym wieku jest pretekst, żeby się ożenić;

– «жінка все стерпить», наприклад: *рос.* Бил жену денечек, сам плакал годочек; Жену не бить и милу не быть; Бабе спустишь – сам баба будешь; Бей жену к обеду, а к ужину опять; *укр*. Дружина не скло (можна побити); Люби жінку, як душу, а тряси, як грушу; *пол.* Kiedy mąż do dziewiątej skóry dobija, wtedy dobra żona, з іншого боку – Kobiety nie bij nawet kwiatem.

На відміну від польської мови, в українських та російських фразеологізмах широко представлена концептуально-тематична група «жінка до віку», наприклад: *рос.* Жена не рукавица, за белую ручку не возьмешь и за пояс не заткнешь; Смерть и жена Богом назначены; *укр*. жінка не черевик – із ноги не скинеш; жінка – не скрипка, погравши, на стінку не повісиш.

На відміну від російських фразеологізмів, в українських та польських надзвичайно багато порівнянь, до того ж вони, як правило, емоційно-експресивно забарвлені, наприклад:

жінка, як жилка: коли схочеш, потягнеш;

жінка, як лоза, куди схочеш, похилиш;

жінка, як корова, аби здорова – Żona choć krowa, aby zdrowa;

жінка, як свинка, так грошей скринька – Choć żona świnka, aby pieniędzy skrzynka;

жінка, як торба: що покладеш, те й несе – Żona jako torba: co położysz, to niesie.

На відміну від польської, в українській та російській мовах побутує чимало фразеологізмів із лексемою «жінка» у значенні *укр*. «молодиця» / *рос*. «молодуха, молодица», наприклад: *рос*. Над молодухой в доме и лапоть из-под лавки смеется; Молодица у старика ни девка, ни баба, ни вдова; С хорошей девицы красна молодица; Как звонко б ни смеялась молодица, в девицу ей уже не превратиться; *укр*. Як гарна молодиця, то гарно подивиться; Сам чорт не пізнає, яка з дівчини вийде молодиця; З гарної дівки гарна й молодиця.

## Висновки
## *Conclusions*

Таким чином, у результаті проведеного дослідження прислів'їв та приказок із лексемою *«жінка»*, встановлено, що найбільшою мірою представлені фразеологічні одиниці із семантичним параметром «жінка» – «дружина». Українські, польські та російські фразеологізми характеризуються спільними семантичними полями, що можна пояснити подібним етнопсихологічним світосприйняттям та відносно спорідненим уявленням про суспільно-побутову роль жінки. Характерно, що емоційно-конотативні значення лексеми *«жінка»* у фраземах реалізуються в найширшій значеннєвій палітрі – від негативного до піднесеного поетичного. Дещо менше в польській мові, аніж в українській та російській, представлені концептуально-тематичні групи фразеологізмів зі значенням «варті один одного» та «жінка до віку». Утім, семантична спільність не реалізується в перекладацькому контексті, хоч деякі прислів'я та приказки мають прямі відповідники в обох мовах. До того ж інші значення лексеми *«жінка»* у фразеологічній площині не досліджено, що може бути об'єктом подальших наукових пошуків.

## Література
## *References*

Бусел, В.Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник української мови*. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».

Лановик, М.Б., & Лановик, З.Б. (2006). *Українська усна народна творчість*. Київ: Знання-Прес.

*Народ скаже – як зав'яже: українські народні прислів'я, приказки, скоромовки* (1985). Упор. та передм. Н.С. Шумади. Київ: Веселка.

Ожегов, С.И., & Шведова, Н.Ю. (1949-1992). *Толковый словарь русского языка*. Москва.

*Русские пословицы и поговорки* (1991). Москва.

*Словник синонімів української мови*: у 2 т. (2000). Київ: Наукова думка.

Сукаленко, Т.М. (2010). Типізовані образні парадигми словесного втілення концепту *«жінка»* в українській мові. *Українська мова*, *3*, 81–98.

Чешко, Л.А. (Ред.). (1986). *Словарь синонимов русского языка.* Москва: Русский язык.

Jedrzejko, E. (1994). Kobieta w przysłowiach, aforyzmach i anegdotach polskich. Konotacje i stereotypy. *Język a kultura. Płeć w języku i kulturze*, (t. 9).

*Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich* (1969–1978). Warszawa.

*Wielki slownik jezyka polskiego* (2003). Warszawa: PWN.

*Wielki slownik wyrazów bliskoznacznych* (2004). Warszawa: PWN.

doi: 10.5281/zenodo.3480017

# МОДЕЛИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСА

## *Modeling the National-Cultural Specificity of the Linguistic Conciousness Through Newspaper Discourse*

**Nina Kurganova**

*Dr. in Linguistics, Associate Professor*
Belarus State Economic University, Belarus
nkurganova@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3084-1073

**Abstract**

*The article proposes a methodology of study the national-cultural specificity of the linguistic consciousness through modeling the structural parameters of the meaning field on cognitive, semantic and speech levels in newspaper discourse.*

***Key words**: national-cultural specificity of the linguistic consciousness, meaning field, structural parameters; concept; regional newspaper discourse.*

## *Вступленние*
## *Introduction*

Обращение к проблеме национально-культурной специфики языкового сознания требует уточнения теоретических и методологических вопросов, касающихся природы и сущности сознания. Сознание формируется в контексте широкого общественного взаимодействия, благодаря чему оно характеризуется диалогической природой, обусловленной взаимодействием социальных и психических факторов. Ведущую роль в процессах формирования и функционирования языкового сознания (ЯС – далее) играют способы речевой коммуникации, выработанные в том или ином социуме. Таким образом, языковое сознание формируется в ходе многочисленных *процессов понимания* и *порождения смыслов*, т.е., языковое сознание имеет ***смысловую природу*** и функционирует по законам речепорождения. Признание диалогической природы сознания, обусловленной взаимодействием социальных и психических факторов, позволяет его описывать в терминах ***смыслового поля,*** которое

объединяет значения и смыслы, процессы и результаты когнитивно-дискурсивной деятельности индивида и социума (Курганова, 2012: 236–240).

Доступ к подобному смысловому полю может быть получен через разносторонний *анализ дискурса*, поскольку он, с одной стороны, несёт информацию о состоянии общества и его общественного сознания, а, с другой, оказывает воздействие на общественное сознание индивида и социума.

Наш проект «Национально-культурная специфика языкового сознания жителей Арктического региона» предполагал проведение сопоставительного интегративного исследования образа мира у жителей четырёх северных регионов, включая Россию (Мурманская область), Норвегию (губерния Финнмарк), США (Аляска) и Канаду (Квебек) (Курганова, Тюркан & Кобцева, 2017). Его главной целью на первом этапе было исследование этнокультурной специфики ЯС жителей Арктического региона через призму газетного регионального дискурса.

## *Методы и методики исследования*
## *Methods and Techniques of the Research*

Проведение сопоставительного исследования национально-культурной специфики языкового сознания жителей четырех северных стран через разносторонний анализ общественно-политического дискурса потребовало разработки соответствующей методики и уточнения комплекса необходимых экспериментальных процедур (Курганова, Тюркан & Кобцева, 2017: 32–36).

Моделирование ***структурных параметров*** смыслового поля проводилось на *когнитивном, семантическом* и *дискурсивном уровнях,* что позволило нам смоделировать функциональные опоры ЯС на разных уровнях осознаваемости:

КОГНИТИВНЫЙ УРОВЕНЬ – когнитивная структура;

СЕМАНТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ – смысловая структура;

РЕЧЕВОЙ/ ДИСКУРСИВНЫЙ УРОВЕНЬ – ядро концептосферы.

Полный алгоритм анализа структурных параметров языкового сознания на материале газетного дискурса включал следующий набор приёмов и процедур:

1) создание базы данных на материале сезонных выборок из ежедневной прессы четырех стран (северные территории России, Норвегии, Канады и США);

2) количественный анализ всех публикаций газеты в течение сезонной выборки с целью выделения ***ключевых концептов*** общественно-политического дискурса;

3) моделирование ***когнитивной, полевой*** и ***смысловой структур ключевых концептов*;**

4) выделение ***смысловых доминант*** в общественно-политическом дискурсе у жителей Арктического региона;

5) сопоставительный анализ структурных параметров языкового сознания у жителей северных регионов России, Норвегии, Канады и США, выделение общего и культурно-специфичного в языковом сознании жителей четырех стран.

Материалом исследования послужили результаты сплошной выборки из региональной прессы четырех стран (России, Норвегии, Канады и США) в течение года (с 01июня 2015 года по 31 мая 2016 года). Региональная пресса севера России была представлена газетой «Вечерний Мурманск», газетный дискурс севера США (Аляска) – изданием “Alaska Dispatch News”. Изучение языкового сознания жителей северных территорий Норвегии проводилось на материалах ежедневной региональной газеты губернии Финнмаркен “Finnmarken”, а жителей севера Канады – на материалах независимой газеты “Le Devoir”, издающейся в Монреале (Квебек). Общий объем годовой выборки составляет **21833** публикации на региональные темы.

## Результаты
## *Results*

Как показало наше исследование, проведённое на материале общественно-политического дискурса четырех стран Арктического региона, национально-культурная специфика языкового сознания проявляется на всех уровнях функционирования смыслового поля. На речевом/дискурсивном уровне это выражается в нетождественности структур общественно-политической концептосферы, т.е. в наборе ключевых и базовых концептов в газетном региональном дискурсе четырех стран Арктического региона. Это проявляется в том, что набор ключевых концептов общественно-политического

дискурса существенно различается в странах Арктического региона. Так, если в газетном дискурсе Канады и Норвегии концепт ПОЛИТИКА выступает, вне зависимости от сезона, ключевым концептом, своеобразной топ-вершиной общественно-политического дискурса, на Севере России он – один из наименее актуализированных в региональной прессе. Об этом наглядно свидетельствуют количественные данные выборки. Например, за летний сезон 2015 года концепт ПОЛИТИКА в канадском дискурсе был актуализован в 796 статьях, в российском региональном дискурсе (Мурманская область) – только в 43 публикациях.

На когнитивном уровне национально-культурная специфика общественно-политического дискурса выражается в особой ***архитектуре ключевых концептов,*** что проявляется в наличии/отсутствии определённых направлений осмысления тех или иных фрагментов знания в прессе Севера. В процессе исследования были выявлены существенные различия в когнитивной структуре концептов, смоделированных по материалам газетного дискурса четырех странах Арктического региона. Например, когнитивная структура концепта ПОЛИТИКА по данным канадского дискурса включает 14 слоев, отражающих практически все сферы жизнедеятельности общества, о чем свидетельствуют такие направления в осмыслении концепта ПОЛИТИКА как «Экономическая политика», «Социальная политика», «Миграционная политика», «Деятельность правительства», «Международное сотрудничество» и пр. Аналогичный концепт по материалам российской выборки включает в зависимости от сезона всего лишь 3–4 когнитивных слоя. Региональные различия в функционировании концептов выражаются не только в степени дифференцированности структуры концептов, но и в наличии/отсутствии культурно-специфичных слоев. Так, в структуре концепта ПОЛИТИКА, смоделированном по данным канадского регионального дискурса, независимо от сезона актуализирован когнитивный слой «Национально-этническая политика в регионе», но он полностью отсутствует в прессе Севера России.

На семантическом уровне национально-культурная специфика ЯС проявляется в ***смысловой структуре ключевых концептов*** и выделении ***смысловых доминант.*** Например, по результатам выборки из канадской прессы смысловыми доминантами концепта ПОЛИТИКА являются *политическая борьба партий накануне выборов* и *критика действующего правительства* во главе с его премьер-министром Стефаном Арпером.

Интересно отметить, что в российском дискурсе Севера подготовка к региональным выборам, проходившим осенью 2016, практически не нашла отражения. При этом в материалах российской региональной прессы при описании деятельности властных структур практически отсутствует критика и отрицательные оценки, т.е. превалирует направление «позитивизации» (Курганова, Тюркан & Кобцева, 2017: 209).

## Выводы
## *Conclusions*

Сравнительно-сопоставительный подход к исследованию языкового сознания на материале региональной прессы стран Арктического региона позволил «проявить» нетождественность национальных концептосфер, складывающихся в пространстве общественно-политического дискурса различных стран.

Выявлена зависимость актуализации содержательных и структурных параметров ключевых концептов от внутриполитических и мировых событий (проведение федеральных и партийных выборов, подготовка избирательных компаний, панамский скандал, проведение значимых мероприятий). Кроме внешних факторов большое значение в актуализации смысловой структуры концептов играют ценностные ориентации социума, специфика культуры и общественного сознания, в частности, ценность индивидуальных прав и свобод личности, прогресса и демократии.

Проведение сравнительного исследования языкового сознания жителей четырех стран Арктического региона через призму газетного дискурса подтвердило эвристическую значимость смыслового поля как динамической модели знания, которая позволяет описать функционирование языкового сознания на когнитивном, семантическом и речевом / дискурсивном уровнях.

## Литература
## *References*

Курганова, Н.И. (2012). *Смысловое поле при моделировании значения слова*. (Монография). Мурманск: МГГУ.

Курганова, Н.И., Тюркан, Е.А., & Кобцева, С.А. (2017). *Национально-культурная специфика языкового сознания жителей Арктического региона России, Норвегии, США и Канады*. Н.И. Курганова (Ред.). Мурманск: Мурманский арктический гос. ун-т.

doi: 10.5281/zenodo.3476564

# РОМАН І. БЕНКСА «ОСИНА ФАБРИКА» В ПАРАДИГМІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЖАНРУ

## *I. Banks' Novel «The wasp Factory» in the Paradigm of Social-psychological Genre*

**Tetayna Khraban**
*Ph.D. in Philology, Associate Professor*
Natianal Aviation Univerrsity
Xraban.Tatyana@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5169-5170

**Abstract**
*It has been proved that in the novel «The wasp factory» I. Banks refers to socio-psychological genre as the most productive for a holistic analysis of the objective realities and the process of individual character formation. «The wasp factory» gives special consideration to the problems of the spiritual-religious needs of young people, their religious consciousness and religion. Novel shows that the ideological vacuum in the Western society has begun to fill with information about various religious and esoteric doctrines, extrasensory, paranormal phenomena and so on. The novel «The wasp factory» skillfully combines social and individual-psychological conceptions, summarizes the characteristics of social life, describes the psychological state of the modern era.*

***Key words**: socio-psychological genre, problems of the spiritual-religious needs of young people.*

## Вступ
## *Introduction*

Сучасна література тісно пов'язана з складністю та суперечливістю своєї епохи, що зумовило своєрідність та різноманітність світового літературного процесу, а філософські концепції і теорії, кількість яких стрімко зростає в XX столітті, стали філософським підґрунтям різноманітних художніх явищ у літературі, а також об'єктом художнього осмислення та аналізу. Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю осмислення концепції світу і людини в літературі XX століття крізь призму релігійно-філософського світобачення. Перспективним в цьому напрямку можна вважати дослідження роману І. Бенкса «Осина фабрика».

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

K. Fetlińska стверджує, що у художньому мовленні І. Бенкса реалізується його індивідуальна творча манера, яка має таки специфічні ознаки, як осмислення та руйнування дуалізмів, наприклад: розум / тіло, емоції / причина, природа / культура тощо. Це явище дослідниця співвідносить з ідеями, що популяризуються відкриттями, зробленими в галузі когнітивних наук (Fetlińska, 2016). Крім того, «впорядкування сфери літературознавства можливе сьогодні лише за умови захоплення в поле його впливу інших дисциплін, зокрема тих, які спираються на дослідження психо-фізіологічних закономірностей у формуванні людської свідомості (задля надання думці ґрунтовної мотивації). Одним із напрямів встановлення нового літературознавчого гештальту з більш мотивованою термінологічною системою може стати залучення когнітології в усьому її розмаїтті» (Бовсунівська, 2015: 117). Тому в даному дослідженні вважаємо доречним використовувати когнітивний підхід, сформований на основі сучасних філософсько-літературознавчих досліджень у сфері когнітивної лінгвістики. Такий підхід дозволяє зосередитись на тих когнітивних процесах, на основі яких відбувається продукування, сприйняття та інтерпретація тексту. На думку Н. Кудрявцевої, «така домінантна риса когнітивної лінгвістики, як надання переваги аналізу лінгвістичного значення над аналізом лінгвістичної форми, веде до стійкого переконання, що лише інтроспекція може бути справді надійним методом, який забезпечує безпосередній доступ до семантичних явищ» (Кудрявцева, 2013).

## Результати
## *Results*

І. Бенкс належить до письменників, які, без сумніву, вплинули на розвиток сучасної літератури. Його перший роман під назвою «Осина фабрика» отримав неоднозначну оцінку і у критиків, і у читачів – хтось бачить в романі витончену готичну історію, інший – зразок сучасного масового треш-хоррора, іноді – роман виховання, який враховує досвід голдінговского «Повелителя мух» В. Голдінга, тощо. Це трапилось не випадково, адже різноаспектність тематики роману обумовлює й конґломерат в ньому жанрових форм. Але, оскільки завдання кожного

письменника – передати у своєму творі образ свого сучасника і через нього відобразити свій час і свої ідеали, в романі відбувається переакцентування уваги із «об'єктивних чинників формування «я» людини, її поведінкової моделі (політико-економічні пріоритети, ідеологія, моральні постулати, культурно-мистецькі цінності суспільства) на суб'єктивні (психофізіологічні насамперед), відтак побутове, соціальне підґрунтя художнього втілення змісту ніби дематеріалізується психотвірними характерними елементами. А це, своєю чергою, корелює з потужними процесами психологізації, ліризації творчості як вияву тенденції до гомоцентризації, оприявнюючись у психологічних, філософсько-психологічних жанрових формах роману» (Матвєєва, 2017: 96). Тематичні маркери жанрових форм роману доводять, що в романі «Осина фабрика» І. Бенкс звертається до соціально-психологічної жанрової форми, яка виявилася найбільш продуктивною для цілісного аналізу об'єктивних реалій і процесу становлення характеру особистості.

Головний герой роману – підліток Френк Колдхейм, який живе з батьком на невеликому острівці в Північному морі. На перший погляд підліток виглядає диваком, але в його особі автор описав типового представника містико-синкретичного учення «New Age», яке сформувалося в західній культурі на початку 60-х років XX століття і на сьогоднішній момент не тільки не зникло із західної культури, а й продовжує існувати і набирати силу. Прихильники учення «New Age» повністю відкидають практично всі релігії, а кожен її сподвижник намагається виробити власні вірування, засновані на суміші язичництва, містики і науки (Агапов, 2008: 6). Так, в романі визначають і «охороняють» кордон володінь Френка Жертовні Стовпи, на яких висять відрізані голови чайок, кроликів, ворон, сов, кротів, дрібних ящірок. На горищі будинку, надійно укритого від сторонніх очей, Френк сконструйовав своєрідний храм, де зібрав ті предмети, які він вважає магічними атрибутами: череп змії, що укусила Блайта; осколок бомби, яка розірвала Пола; шматок матеріалу із якого був сконструюваний повітряний змій, що відніс Есмеральду у море на певну загибель; череп собаки, яка покалічила Френка в дитинстві. Але головна особливість цього «храму» – «Осина фабрика» – механізм з величезним циферблатом і безліччю смертельних пасток для жертовних ос. Підліток з релігійним трепетом вбирає все «пророцтва» Фабрики, вважає її виразником волі вищого розуму. Магічні обряди Френка відрізняються своєю

оригінальністю, але в цьому немає нічого дивного – для учення «New Age» на першому місці (на відміну від класичних актів магії) стоїть саме ментальна складова, тоді як інструментальна часом вторинна (Лебедев, 2014: 29).

Таким чином, Френк не розраховує на розум та логіку при ухваленні рішень і звертається до пралогічного мислення. Таке мислення нечутливе до протиріч і мало зважає на досвід, «керуючись при цьому не законами логіки, а законом причетності (партиципації), тобто воно визнає передачу різних властивостей від одного предмета до іншого через їх зіткнення, оволодіння тощо» (Щербата, 2015: 177). Прикладом пралогічного мислення Френка може служити проведення підлітком ритуалу магії вуду.

Цілями магічних обрядів Френка стає отримання передбачення, а також розвиток незвичайних, прикордонних і маргінальних станів свідомості. Підліток проводить експерименти по «розширенню свідомості» за допомогою наркотичної субстанції, отриманої при нагріванні цукру і гербіцидів.

На прикладі родини Френка Колдхейма І. Бенкс зображує бунт молоді у західному суспільстві проти загальноприйнятих норм життя, їх духовний пошук, що виходить за рамки офіційної ідеології і церкви: «процеси, що відбувались в суспільстві, призвели до зміни положення і самовідчуття особистості. Індивідуальні особливості, особиста незалежність, спроба нетривіального підходу до вирішення проблем стали визначальними в поведінці молоді» (Агапов, 2008: 6). На думку C. Schorsch, причиною такого процесу є реакція населення на всебічну кризу сучасного суспільства – загроза війни і екологічної катастрофи, глобальна раціоналізація, секуляризація, індустріалізація і технологізація світу породжують глибоку кризу смислових життєвих орієнтацій молоді, яка починає шукати альтернативні смислові перспективи, що дозволяють уникнути світоглядної спустошеності, нестабільності повсякденного життя, самотності і відчуження (Schorsch, 1988). Все це знаходить своє відображення в романі «Осина фабрика» – у свої розповіді Френк описує польоти реактивних військових літаків, які пролітають над островом, повертаючись з навчань на базу, плаваючі у воді пластикові пляшки, сміття, викинуте морем на берег тощо.

Найважливішим фактором прийняття підлітком учення «New Age» стає його «стабілізуюча функція для психологічного стану людини, яка занурюється з безодні нестійкого, мінливого і небезпечного світу в область тихого,

спокійного і зрозумілого всесвіту, в якій особистість займає своє індивідуальне і неповторне місце, в якій вона може розвиватися і з якою пов'язує певні надії на майбутнє. При цьому події навколишнього світу перетворюються релігійною свідомістю в частину осмисленого і продуманого плану розвитку Всесвіту, яке в кінцевому підсумку благополучно завершиться» (Владимир, 2018: 435).

З іншого боку, компоненти антисистемного учення «New Age», запозичені з різних культурних традицій і, будучи механічно об'єднані, створюють у підлітка вкрай суперечливу картину світу: «носій антисистемної доктрини орієнтується на взаємовиключні ідеали, які в силу існуючого стану справ не можуть бути реалізовані в даний момент або навіть взагалі ніколи. Зате існуюча соціальна реальність постає з цієї точки зору повної помилок і не відповідає тому, що адепт антисистеми вважає єдиним можливим варіантом суспільного устрою» (Сулимов, 2019: 89). Це стає причиною виникнення девіантної поведінки Френка. Сліпе підпорядкування ідеї «моністичного містицизму» східних культів, які заявляють про загальну ілюзорності буття, в тому числі будь-яких протиставлень «хороших» і «поганих» модусів поведінки» (Anthony,1982), стає причиною сприяння Френком гибелі свого зведеного брата Пауля. На підставі часу народження брата і часу смерті собаки, яка покалічила Френка, а також на співзвуччі імен (Poul / Soul), Френк вважає, що душа собаки вселилася в тіло дитини і, незважаючи на те, що Пауль любить Френка, в майбутньому його натура звіра обов'язково проявиться. Осторога цього штовхає підлітка на підбурення Пауля вдарити палицею по міні, яка була викинута штормом на берег. Відбувається вибух, і Пауль гине.

## Висновки
## *Conclusions*

Проблеми молоді привертають дедалі більшу увагу суспільства. Це стимулює звернення І. Бенкса до соціально-психологічної жанрової форми, яка виявляється найбільш продуктивною для цілісного аналізу об'єктивних реалій і процесу становлення характеру особистості. Найбільш актуальним питанням в романі «Осина фабрика» є вибір життєвих стратегій, ціннісних орієнтацій і соціальних установок молоді. Особливо слід виділити проблеми духовно-релігійних потреб молоді, їх релігійної свідомості і ставлення до релігії. В

романі І. Бенкса «Осина фабрика» показано, що світоглядний вакуум, що утворився в західному суспільстві, почав заповнюватися інформацією про різні релігійно-езотеричних навчання, екстрасенсорику, паранормальні явища тощо. Всебічне відчуження людей один від одного і навколишнього суспільства, а також формалізація їх відносин стало причиною тяжіння молоді до духовного пошуку, як правило, ірраціональними засобами. При цьому учення «New Age» стає однім з багатьох нових культів, яке пропонує людині заповнити емоційну порожнечу. І. Бенкс в романі «Осина фабрика» майстерно поєднав соціальні й індивідуально-психологічні начала, узагальнив характерні ознаки суспільного буття, схарактеризував психологічний стан сучасної епохи. Автор підкреслив руйнівну силу релігійних культів для внутрішнього світу підлітка. Для соціально-психологічного полотна роману «Осина фабрика» притаманний поглиблений психологізмі зображення підлітка, що дозволило простежити процес становлення особистості, її самовизначення.

**Література**
***References***

Агапов, Е.П., & Пендюрина, Л.П. (2008). Движение «Нью Эйдж» и трансформация общественного сознания. *Известия ВУЗов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки, 4*, 5–8.

Бовсунівська, Т.В. (2015). Когнітологічні зміни історичного шляху літературознавства. *Питання літературознавства, 91*, 110–122.

Владимир, А.М. (2018). *Сектантство: возникновение и миграция*. Москва: Издательский дом «Познание».

Кудрявцева, Н.С. (2013). Методологія когнітивних досліджень: перспективи емпіричного підходу. *Мовознавство, 1*, 66–76.

Лебедев, В.Ю., & Федоров, А.В. (2014). Культура Нью Эйдж в контексте научной рациональности и теологической религиозности. *Религия. Церковь. Общество, 3*, 27–48.

Матвєєва, Т.С. (2017). *Романний дискурс української літератури другої половини XIX століття як метатекст: модель світу, жанрові трансформації*. (Дис. д-ра філол. наук). Київ.

Сулимов, С.И. (2019). *Феномен антисистемности: социально-философский аспект, 3*, 88–93.

Щербата, В.Г. (2015). Характеристика пралогічного мислення та його значення на сучасному етапі розвитку суспільства. *Вісник чернігівського національного педагогічного університету. Серія: психологічні науки, 126*, 176–178.

Anthony, D., & Robbins, T. (1982). *Contemporary Religious Ferment and Moral Ambiguity*. New York & Toronto: The Edwin Mellen Press.

Fetlińska, K. (2016). Cognitive Sciences and Iain Banks's Novels: The Wasp Factory and Use of Weapons. *Polish Journal of English Studies, 2.1*, 71–88.

Schorsch, C. (1988). *Die New Age-Bewegnung. Utopie und Mythos der Neuen Zeit. Eine kritische Auseindersetzung*. Gütersloh: Güttersloher Verlagshaus Gerd Mohn.

# *Секція 16*

# ПСИХОЛІНГВІСТИКА ПЕРЕКЛАДУ

***

# *Section 16*

# PSYCHOLINGUISTICS OF TRANSLATION

doi: 10.5281/zenodo.3480067

# ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ, АДАПТАЦІЇ ТА ВАЛІДИЗАЦІЇ МЕТОДИКИ «ШКАЛА ТРУДОГОЛІЗМУ»

# *Psycholinguistic Issues of Translation, Adaptation and Validation of «The Workaholism Facet-Based Scale»*

**Iryna Onopchenko**

*Postgraduate Student*
Lesya Ukrainka Eastern European National University
irenonopchenko@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2024-1755

**Abstract**

*In today's world, workaholism is a tremendous and serious issue of modern society. The reason is that more and more people tend to define it not as a disease but as a benefit and a good character trait. Also, many employers encourage workaholism in their enterprises. However, it turns out that workaholism is an addictive behaviour equal to drug and alcohol addictions, which is apparently to be a destroying factor of human's life. Therefore, it is of crucial importance to detect workaholism in time. It is necessary while there is still an opportunity to prevent a person from suffering from the disease psychologically before it does not affect the individual as much as causing his mental and social difficulties. Despite the importance of assessment of workolism, there are no Ukranian questionnaires to test people with workaholism. It strengthens the given problem in Ukrainian settings. Therefore, the foreign methodology was translated. Moreover, the validation was made as well as the cultural adaption of «The Workaholism Facet-Based Scale». It was a prior task for solving the issue. The thesis highlights every step of the experimental work. The result of the research allowed creating the fully functioned version of the methodology in Ukrainian, which can be used for further investigation in psychology on this subject. The main practical implication of the research gets a deep look into the issue in the Ukrainian population and allows psychologists to assess workaholism.*

***Keywords**: workaholism, workaholic, addiction, addictive behavior, diagnostic, methodology, validity.*

## Вступ
## *Introduction*

Проблема нашого дослідження в тому, що на сьогодні не має психологічних методик для діагностики трудоголізму українською мовою. Це робить неможливим

виявлення трудоголіків, що, у свою чергу, стоїть на заваді своєчасному наданню людям, які страждають від цієї залежності, психологічної допомоги.

Трудоголізм – це серйозна проблема сучасного суспільства, що пов'язано із недостатньою обізнаністю населення щодо шкоди, яку він завдає людям, які від нього страждають. У зв'язку із цим трудоголізм також є єдиною соціально схвалюваною адикцією. Надвисокі вимоги до працівників, конкуренція на ринку праці та культивація роботодавцями ідей відданості підприємствам призводить до того, що усе більше осіб присвячують трудовій діяльності усе більше часу, нехтуючи сім'ями, відпочинком та здоров'ям. Варто зважати на те, що далеко не усі завзяті працівники страждають від трудоголізму – головною відмінністю працелюбів від трудоголіків є те, що для працелюбів важливо отримувати винагороду за свою працю, будь це заробітна плата, премія чи підвищення на роботі. Для трудоголіків такі речі є неважливими, ці люди працюють лише заради роботи, віддають їй увесь свій час, беруть на себе завдання, які часто не можуть виконати, та нехтують відпочинком, вони не прагнуть до результату, матеріальна вигода від готової роботи для них не має значення. Трудоголіки увесь час знаходяться під тиском з боку роботодавців через те, що, незважаючи на те, що віддають праці багато часу, вони не досягають результатів, залишають завдання незакінченими, надміру ретельно (дріб'язково) відносяться до виконання роботи. Стрес, брак розуміння від керівництва та відсутність задоволення від праці – вічні супутники трудоголіків на шляху до соціальної ізоляції.

*Мета дослідження* – здійснення перекладу, культурної адаптації па психологічної валідизації англомовної методики, створеної для діагностики трудоголізму. Назва цієї методики – «The Workaholism Facet-Based Scale», або ж «Шкала трудоголізму» та розроблена вона була у 2018 році наступними вченими: О. Школером, Е. Рабену, В. Крістінелем, Ш. Гілом та А. Цинером (Shkoler, 2018).

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

В оригіналі апробація методики «Шкала трудоголізму» була проведена на двох вибірках: 1117 працюючих студентів із Румунії та 166 робітників з Ізраїлю. У середньому стаж роботи осіб в обох вибірках становив до п'яти років.

Емпіричне дослідження та апробація опитувальника проводилась на базі Східноєвропейського університету імені Лесі Українки впродовж 2019 року. У роботі із стандартизації та культурної валідації опитувальника «Шкала трудоголізму» прийняли участь 487 студентів. Середній вік опитаних осіб 17-23 роки. Серед них було відібрано 207 осіб, у яких потижнева занятість становила мінімум 20 годин. Для статистичної обробки отриманих даних було використано комп'ютерну програму SPSS для операційної системи Windows 10.

Дослідження було організовано у відповідності до процедур стандартизації та валідизації й складалося із двох основних етапів (Засєкіна, 2017).

Перший етап полягав у перекладі методики на українську мову із англійської, відбувалася розробка його робочої версії. Опісля цього ми здійснили двохсторонній переклад, тобто, опитувальник було перекладено із української мови на англійську. Переклад було здійснено дипломованим психологом, який вільно володіє як англійською мовою, так і українською. Основну увагу було приділено збереженню психологічного змісту тверджень. Для перевірки адекватності перекладу нами було здійснено зворотній переклад пунктів опитувальника. Цим займався дипломований лінгвіст, який закінчив навчання на факультеті англійської філології; він не був ознайомлений із англомовною версією методики. Після порівняння результату зворотного перекладу із текстом оригіналу нами було внесено правки в україномовну версію опитувальника.

Закінчивши із цим етапом дослідження ми розпочали емпіричну перевірку адекватності перекладу.

Другий етап дослідження складався із наступних завдань:

1. Визначення потрібності та доцільності пунктів перекладеної методики.
2. Проведення кореляційного аналізу поміж пунктами методики мовою оригіналу та перекладом.
3. Оцінювання внутрішньої надійності тверджень (коефіцієнт α-Кронбаха).
4. Дослідження конструктної валідності перекладеної версії опитувальника.

Для того, щоб емпірично перевірити достовірність перекладу методики «Шкала трудоголізму» ми у два етапи провели її студентам Східноєвропейського університету імені Лесі Українки (спеціальність «англійська мова та література»).

Одній і тій ж вибірці осіб (33 студента) було запропоновано пройти опитувальник на англійській мові, а через тиждень на українській.

## Результати
## *Results*

Методика «Шкала трудоголізму» містить у собі 18 тверджень. Кожен пункт пропонується оцінити однією із наступних відповідей: не згоден, частково не згоден, частково згоден, згоден та повністю згоден.

Автори методики виділили у ній 6 шкал. Кожна із них описує взаємозв'язок ресурсу (b1 – час, b2 – зусилля) із модальністю (a1 – когнітивна, a2 – емоційна. a3 – інструментальна).

**Таблиця 1.** *Середні значення за шкалами методики «Шкала трудоголізму» в адаптації І. Онопченко (n=207)*

| Шкала | Mean | SD | Min | Max |
|---|---|---|---|---|
| a1-b1 | 10,28 | 2,60 | 4,00 | 18,00 |
| a1-b2 | 10,52 | 2,35 | 6,00 | 17,00 |
| a2-b1 | 0,21 | 2,61 | -4,00 | 7,00 |
| a2-b2 | 1,96 | 2,46 | -4,00 | 9,00 |
| a3-b1 | 8,19 | 2,85 | 3,00 | 18,00 |
| a3-b2 | 12,21 | 2,52 | 5,00 | 18,00 |
| Сума | 43,38 | 9,89 | 20,00 | 79,00 |

*Примітка*: Mean – середньогрупові значення, SD – стандартне відхилення, Min – мінімальні значення, Max – максимальні значення.

Найбільше середньогрупове значення має шкала a3-b2 (12,21), тобто, шкала, яка описує взаємодію інструментальної модальності із ресурсом зусиль. Найменше середнє значення (0,21) у шкали a2-b1 (емоційна модальність із ресурсом часу).

Шкала a3-b2 описує кількість зусиль, які людина докладає для роботи (наскільки завзято, старанно та напружено особа працює над виконанням робочих завдань). До шкали інструментальних зусиль належать наступні пункти методики: працюєте дуже старанно; працюєте дуже завзято; напружено працюєте над виснажливими робочими завданнями.

Шкала a1-b2 займає друге місце за середньогруповим значенням (10,52). Ця шкала описує взаємодію когнітивної модальності із ресурсом зусиль, тобто, дозволяє визначити, як багато розумових зусиль людина докладає для того, щоб

працювати. До цієї шкали належать запитання: докладаєте багато розумових зусиль, щоб працювати (наприклад: складаєте робочий план, займаєтеся пошуком альтернативних шляхів розв'язання робочих завдань, тощо); навіть коли намагаєтеся відволіктися від думок про роботу, все одно багато думаєте про неї; позитивно сприймаєте посади, які вимагають від вас багато праці, однак, не зважаєте на те, наскільки корисними будуть задачі, які ви виконуєте.

Наступною за середнім значенням йде шкала a1-b1 (10,28), яка відповідає за взаємодію когнітивної модальності та ресурсу часу, тобто, за допомогою цієї шкали ми можемо визначити, наскільки багато у людини думок про її роботу та скільки часу займають ці думки у повсякденному житті. До цієї шкали відносяться наступні запитання: думки про роботу займають увесь час; постійно думаєте про пов'язані з роботою справи (наприклад: за кермом, у свята, вихідні дні, тощо); довго думаєте над робочими завданнями.

Шкала a3-b1 наступна за середньогруповим значенням (8,19). Ця шкала відповідає за взаємодію інструментальної модальності із ресурсом часу. Тобто, ця шкала описує, як багато часу людина витрачає на роботу, до неї відносяться наступні запитання: працюєте понаднормово, виконуючи більше обов'язків, ніж вимагає ваша посада; приходите на роботу першими та йдете з роботи останніми; працюєте увесь час, навіть тоді, коли у вас перерва (наприклад: обідня перерва, перерва на чай, тощо).

Передостанньою за середнім показником йде шкала a2-b2 (1,96), яка описує взаємодію ресурсу зусиль із модальністю емоцій. До цієї шкали відносяться пункти: відчуваєте роздратування, коли вам доводиться докладати багато зусиль для того, щоб виконувати роботу; відчуваєте значне піднесення, якщо вам доводиться зосереджувати багато зусиль у роботі; відчуваєте ентузіазм щодо робочих днів, у які потрібно тяжко працювати.

Найменше середньогрупове значення (0,21) у шкали a2-b1 (емоційна модальність із ресурсом часу). До шкали відносяться наступні пункти методики: відчуваєте розчарування, якщо вам потрібно залишитися на роботі після закінчення робочого дня; почуваєтеся неспокійно, коли ви зайняті не увесь час; почуваєтеся розчарованими, якщо робочий день закінчується раніше, ніж ви очікували.

За допомогою програми SPSS ми отримали дані кореляційного аналізу (коефіцієнт Пірсона). Розглянувши отримані результати ми відзначили, що

переклад методики є відповідним оригіналу та адекватним. Пункти методики не дублювались, у зв'язку із чим у перекладеній методиці залишилася така ж кількість тверджень, як в оригіналі.

Наступним кроком була оцінка дискримінативної здатністі пунктів методики за допомогою коефіцієнта Пірсона. Кореляційний аналіз було проведено між сумами за кожною із шкал та сумарним показником трудоголізму за результатами методики. Таким чином, значущі кореляційні зв'язки було виявлено між усіма шкалами та загальною сумою балів за методикою. Усі твердження було перенесено у заключний варіант перекладеного опитувальника. Отже, методика «Шкала трудоголізму» містить у собі 18 пунктів. На кожну із шкал приходиться по 3 твердження. 16 пунктів мають прямий порядок обрахунку, 2 пункти – зворотній (твердження 3 та 4).

Високий коефіцієнт Кронбаха свідчить про високий рівень узгодженості методики (α-Кронбаха: 0,712).

Для того, щоб оцінити конструктну валідність ми провели кореляційний аналіз між результатами методики «Шкала трудоголізму» та результатами опитувальника «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков та Є. Ейдман). В результаті цього аналізу нам вдалося виявити наявність значущих кореляційних зв'язків поміж результатами шкал цих двох методик.

## Висновки
## *Conclusions*

Методика «Шкала трудоголізму» пройшла усі основні етапи психологічної валідації та культурної адаптації. Це дало нам змогу сформувати фінальну версію цього опитувальника українською мовою. Надалі ця методика може мати широку сферу використання для вирішення теоретичних та емпіричних завдань, які б стосувалися вивчення та діагностики трудоголізму.

## Література
## *References*

Засєкіна, Л.В., & Майструк, В.М. (2017). Безумовне самоприйняття та психологічне благополуччя особистості. *Наука і освіта, 11,* 187–192.

Shkoler, O., Rabenu, E., Vasiliu, C., Sharoni, G., & Tziner A. (2018). Organizing the confusion surrounding workaholism: New structure, measure, and validation. *Frontiers in Psychology, 8,* 1–16. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01803

doi: 10.5281/zenodo.3476624

# ПСИХОЛІНГВІСТИЧНЕ СПРИЙМАННЯ НЕГАТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ

# Psycholinguistic Reception of Negation in the Process of English-Ukrainian Translation

**Nina Khrystych**

*Ph.D. (Pedagogy), Assistant professor*
forkaf@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-6839-8946

**Abstract**

*The abstract presents the results of the study of antonymic translation as a kind of semantic development when substitution of an affirmative in sense and structure source language unit for a semantically corresponding negative in structure sense unit of the target language and vice versa is made. Antonymic translation is employed for the sake of achieving faithfulness in conveying content or the necessary expressiveness of sense units. The author investigates the mobility and semantic capacity of translator's choice because of equivalent-lacking grammatical categories.*

***Key words:*** *antonymic translation, affirmative translation, negation, semantic development, grammar transformation, phonetic synchronism, cancellation.*

## Вступ
## *Introduction*

Негативація (заперечення) є універсальною мовленнєвою категорією, що тісно пов'язана з мисленням і відображається в лексико-граматичній системі. Можливість здійснення різноманітних прийомів під час англо-українського перекладу пояснюється єдністю законів мислення та позитивного і негативного способів вираження. Негативація, яку застосовують у процесі антонімічного перекладу, керується законами діалектики про єдність і взаємозв'язок форми й змісту, зокрема мови й мислення. У процесі перекладу розум людини сприймає не лише інформацію на лексичному рівні, а веде пошук до відтворення граматичних особливостей, «розщеплюючи» об'єктивну інформацію на компоненти. Мозок людини здатний сфокусувати увагу або на самій лексиці, що має певну семантику,

або ж на особливостях її існування у граматичному просторі. Ми розглядаємо антонімічний переклад, як різновид семантичного розвитку у разі, коли слід більш категорично висловити думку українською мовою.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

У роботі використовувався перекладознавчо-зіставний метод аналізу оригіналів і перекладів із залученням елементів трансформаційного аналізу для дослідження всіх можливих лексико-граматичних трансформацій під час антонімічного перекладу, встановлення співвідношення між глибинною та поверхневою структурами подачі інформації, виявлення перекладацьких ходів і способів реалізації декодування інформації у мові перекладу.

## Результати
## *Results*

Антонімічний переклад є різновидом семантичного розвитку, коли форма слова або словосполучення замінюється на протилежну (позитивна – на негативну і навпаки), а зміст висловлювання залишається подібним. При цьому перекладач повинен дотримуватися основної вимоги – збереження змісту повідомлення при зміні його мовної форми.

Серед різноманітних перекладацьких прийомів: лексичних (транскрибування, транслітерація, калькування), лексико-семантичних (конкретизація та генералізація) та лексико-граматичних (антонімічний, описовий переклад, вилучення, додавання) перекладачу необхідно обрати найдоцільніший. Трансформації, до яких вдається перекладач, практично завжди є виправданими і доречними. Прикладом таких трансформацій є компресія на синтагматичному рівні, напр.: «*Більше* ***не хворійте***» – ‘*Stay well’*.

На думку З.В. Стельмащук, «використання антонімічного перекладу замість прямого перекладу в процесі передачі значення однократності і неоднократності дії в англо-українському перекладі зумовлене переважно смисловими, прагматичними та експресивно-стилістичними особливостями контексту, правилами комбінаторики слів в українській мові, а також

екстралінгвальними чинниками, зокрема відмінністю в соціокультурних традиціях мовлення кожної з мов» (Стельмащук, 2011: 102).

Під час антонімічного перекладу відбувається заміна афірмативної форми оригіналу на заперечну форму перекладу або ж навпаки. Особливо часто таку властивість має дієслово *to keep* з прийменником *off – keep off*. Напр.: ***Keep off*** *the working asphalt paver at least of 5 metres*. – ***Не наближатися*** *до працюючого асфальтоукладчика на відстані 5 метрів.* В англійській мові прийменник *off* знаходиться у постпозиції по відношенню до дієслова *to keep*, тоді як в українській мові *не* виноситься в ініціальне положення, і саме на *НЕ* робиться наголос про заборону виконання дії.

Застосування антонімічного перекладу мотивується також необхідністю збереження фонетичного синхронізму, зокрема збільшення кількості ключових звуків. Наприклад, висловлювання *"Keep driving"* (3 склади) / *«Не зупиняйтесь»* (5 складів). Нам видається вдалим застосування антонімічного перекладу у поданому прикладі, адже дослівний переклад «*Продовжуй їхати»* (6 складів) призвів би до нульового фонетичного синхронізму, оскільки вихідне висловлювання стала б удвічі довшим за вхідне.

У процесі українсько-англійського перекладу рідна мова може стати перешкодою при переосмисленні висловлювання. Наприклад, такі висловлювання, як «***Не можна*** *довго грати в комп'ютерні ігри*» при буквальному перекладі звучать як «***It is not allowed*** *to play the computer games for a long time*». Уникаючи калькування, слід перекласти цю фразу як «*I don't think* ***you should*** *play the computer games for a long time*». Інший приклад: «***Не потрібно*** *вимикати світло*» замість буквального перекладу «***It is not necessary*** *to switch off the light*» слід передати думку як «***Keep*** *the light* ***on***».

Англомовний мовець з позитивним мисленням надає перевагу позитивним конструкціям, а український – негативним, як це ми спостерігаємо у наступних прикладах: '*Stuff only'* – «*Стороннім* ***не*** *заходити*», а не «*Лише для персоналу*»; '*Keep the dog off'*. – «***Не*** *впускай собаку у будинок*»; *'Take it easy'*. – «***Не*** *переймайся*»; '*Keep silence'* – «***Не*** *розмовляйте*»; '*Remember to give my book back'* – «***Не*** *забудь мені повернути книгу*». При перекладі відбулася лексико-граматична трансформація, при якій змінилася поверхнева структура явища (зовнішня лінгвістична форма), проте його глибинний зміст зберігся (семантичні відношення, які має певне явище з елементами свого

безпосереднього оточення). Одній і тій же глибинній структурі можуть відповідати декілька поверхневих структур і, навпаки, – одній і тій самій поверхневій – декілька глибинних, як наприклад, '*He's a big guy' – «Він великий хлопець»* (калькування) або *«Він не маленький»* (антонімічний переклад); '*I don't have much money'* – «*У мене небагато грошей»* (калькування) або «*У мене мало грошей*» (антонімічний переклад).

В українсько-англійському перекладі '*She was a woman of character'. – «Вона була жінкою* ***не без*** *характеру»*, а не «*Вона була жінка з характером*»; «***Не*** *зникай*!» звучить як '*Stay in touch!*', а не '***Do not dis****appear*!'; «***Не*** *падай духом» – 'Cheer up!'; «Тут* ***не****можливо говорити через шум*» – *'Make yourself heard here because of the noise*', а не *'It is* ***im****possible to talk because of noise'; «****Не*** *рекомендується пити каву на голодний шлунок*» – '*Having coffee on an empty stomach is not a good idea'* , а не '*It's* ***not*** *recommended to have coffee on an empty stomach'*; «*Ми з* ***не****терпінням чекаємо на Вас*» – '*We're looking forward to seeing you' / 'We're eager to see you',* а не '*We're waiting to see you* ***im****patiently'*.

Наступні приклади засвідчують уживання заперечних конструкцій в англійській мові з перекладом позитивних еквівалентів в українській мові: ***Not im****possible – можливий; To* ***disappear never****. – Завжди залишатися; She was by* ***no means non-elegant****. – Вона була досить елегантна.* У поданих прикладах відбулося анулювання двох наявних у реченні негативних семантичних компонентів.

Однією з причин уживання антонімічного перекладу є граматичні особливості англійської мови. Зокрема, в англійській мові в одному реченні діє правило заборони подвійного заперечення. Порівняймо: '***Never*** *come again'* (англ.) – *«****Ніколи*** *більше* ***не*** *приходь»* (укр.). У реченні '*Her name does****n't*** *sound* ***un****familiar to me'* дієслово вжито в негативі, а також додана заперечна частка ***un*** до прикметника ***un****familiar*. У разі буквального перекладу передбачається наявність подвійного заперечення «*Її ім'я* ***не*** *здається мені* ***не****знайомим*», що є рецептивно ускладненим, тому застосування антонімічного перекладу «*Її ім'я здається мені знайомим*», при заміні подвійного заперечення '*does****n't*** *sound* ***un****familiar'* на дієслово в стверджувальній формі *«здається»* та прикметника «*знайомим»* не веде до порушення семантичного синхронізму. Граматика систематизує логічну будову мислення, яка по відношенню до лексики є стабільнішою, а прикметники антонімічного ряду, які утворені за допомогою

префіксів *de-, dis-, in-, ir-, im-, un-* вносять у значення похідної семи прикметника відсутність якості, властивої основі.

Систематичний аналіз фактичного матеріалу виявив цілий ряд випадків подібного вживання. Із поданих прикладів можна зробити висновок, що культура визначає план змісту знакової системи мови.

З-поміж лексико-граматичних замін антонімічний переклад використовується для відтворення логічного смислу оригіналу, оскільки він є найбільш зручним прийомом передачі стилістичного значення багатьох висловлювань і зумовлений граматичними розбіжностями англійської та української мов. Наша думка підсилюється ще й тим, що в мовах з розвиненою флективною системою, зокрема в українській, існує можливість вільної перестановки членів речення одного по відношенню до іншого, що забезпечує вільне інвертування позитивація та негативації з певними граматичними змінами без порушення мети висловлювання.

## Висновки
## *Conclusions*

Звідси ми робимо висновок про те, що існують відмінності у національних мовних картинах світу, які виявляються у тому, що один і той же об’єктивний світ може бути представлений різними лексико-граматичними категоріями. З іншого боку, сама мова створює картину світу, використовуючи певні мовні категорії відповідно до світогляду, мислення, поведінки етносу. У цьому руслі велику роль у передачі картини світу відіграє антонімічний переклад.

## Література
## *References*

Стельмащук, З.В. (2011). Особливості застосування антонімічного перекладу у процесі передачі значення однократності та неоднократності дії в англо-українському перекладі. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*, *6*(2), 98–102.

doi: 10.5281/zenodo.3476381

# ОСОБЛИВОСТІ АУГМЕНТАТИВІВ У МОВІ СУЧАСНИХ МАСМЕДІА

## *Peculiarities of Augmentatives in Modern Mass Media*

**Maryna Navalna**
*Doctor of Philological Sciences, Professor*
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University
mnavalna@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5064-3122

**Abstract**
*The article analyzes lexical items, the augmentatives, that are used in the language of modern mass media; it is defined new lexical items and expansion of the sphere of their functioning in media materials on social and political and other subjects; it is defined the functional and stylistic role of augmentatives in the language of the press and negative assessment in publicistic materials.*

*The descriptive research method and observation method were used as main in studying augmentatives in the language of Ukrainian periodicals of the XXI century. At different stages of the research the method of functional analysis was used to determine the stylistic load of lexical items.*

*It is concluded that in the language of Ukrainian periodicals, the augmentatives are rarely used, unlike diminutives. They most often have a negative assessment function, representing neglect, condemnation, contempt, etc. Sometimes, with the help of augmentatives, they show the size of the object, phenomenon, or a living being that the author writes about. In general, the augmentatives give some expressive coloring to the text.*

***Keywords:*** *augmentatives, mass media language, stylistic role, sphere of use, emotional and expressive coloring.*

## Вступ
## *Introduction*

Крім демінутивів, у мові сучасної преси фіксуємо протилежні їм лексичні одиниці – аугментативи, або збільшувальні утворення. Їх визначають, як похідні іменники, що виражають значення збільшеності, яке часто супроводжує відтінок зневажливості, лайливості, збільшувальні утворення рідко передають позитивну характеристику осіб та предметів (Українська мова, 2004: 199).

## Методи та методика дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

**У** статті для вивчення аугментативів в мові української періодики початку XXI ст. використано як основні метод *спостереження* та *описовий* метод. На різних етапах дослідження послуговувалися методом *функціонального* аналізу для визначення стилістичного навантаження лексичних одиниць.

## Результати
## *Results*

За словами І.С. Беркещук, суфіксів на позначення негативної суб'єктивної оцінки значно менше, ніж суфіксів позитивної оцінки, але діапазон емоційних відтінків, яких здатні надавати іменникам негативнооцінні суфікси, досить широкий: від слабо виражених відтінків згрубілості, зневажливості, несхвальної оцінки до яскраво вираженої зневаги, іронії, презирства, а в деяких контекстах – ненависті (Беркещук, 2016: 23).

Аугментативи утворені за допомогою оцінних суфіксів, що надають негативного значення найменуванням осіб, тварин, частин тіла, явищ: **-ищ-** (*хлопчище, кулачище*), **-иськ-** (*хлопчисько, дівчисько, ручиська*), **-юг-** (*злодюга*), **-ан-** *(дідуган, вітрюган*), **-ак-/-як-** (*чортяка, лобуряка*), **-аг-/-яг-**, **-ук-/-юк-** (*тварюка, звірюка, зміюка*), **-ур-/-юр-** (*собацюра*) тощо.

У мові української періодики фіксуємо невелику кількість аугментативів. У соціально-побутовій тематиці вживають назви осіб із слабо вираженими відтінками згрубілості, коли автор передає слова інших: *хлопчище, дівчисько*, напр.: *Та батько не знав, не відав, куди повело сина. Він, як завше, за своє: Землі малувато, з ковадла – усього не настачиш. Мізкуй,* ***хлопчище****!* (Г, 19.04.2017); *Інша річ, що коли хтось намагався їй зробити якесь зауваження, то могла так «відбрити», що незабаром охочих наставляти* ***дівчисько*** *на шлях праведний не залишилося* (Г, 26.05.2016).

Розповідаючи про українсько-російські відносини, автори послуговуються аугментативами з яскраво вираженою суб'єктивною оцінкою, що репрезентує зневагу: *дідуган, хлопчисько*, напр.: *Коли захопили Бутівку, серед полонених сєпарів трапився* ***дідуган*** *років за 60, який вбивав наших хлопців в аеропорту* (ВН, 21.12.2015); *Ленур Іслямов виявився Аксьонову й*

*Дмитру Полонському не по зубах, – не скорився, поруч із ним Аксьонов мав відчувати себе школярем-недоучкою, а Полонський –* ***хлопчиськом*** *з відерцем і лопаткою в пісочниці* (КС, 03.04.2015).

Часто аугментативи, які мають негативнооцінні суфікси, функціонують як лайливі слова, адже характеризують людей та їхню негативну поведінку. Розповідаючи про суспільно-політичні події, журналісти використовують лексеми *тварюка, звірюка, лобуряка*, напр.: *Не знімайте грошей у банкоматах вночі, оскільки ці* ***тварюки*** *поряд, і якщо зрозуміють, що ти побачив підвох, можуть і по голові дати", – радить дівчина* (ВЗК, 23.10.2015); *Над хлопцем відверто насміхалися. Не витримавши глузувань, парубок перетворився на* ***звірюку****, на садиста* (ЧН, 18.07.2015); *Для чого ж, для чого, ризикуючи головою, заробляли статки? Щоб молодий* ***лобуряка*** *все це розтринькав, отруюючи себе наркотиками?* (ЧІП, 02.11.2016).

Лайливим відтінком наділено лексему *свинюка*, на яку натрапляємо в текстах тематичної групи "Воєнно-військова сфера", напр.: *Якщо генерала зараз притисне якась група, потрібна максимальна увага до справи. Щоб цю* ***свинюку*** *вже не відмазали…* (УТ, 03.09.2015).

Аугментативи з вираженим презирством фіксуємо в публікаціях про українсько-російські відносини: *злодюга, чортяка*, що теж зараховуємо до лайливих слів, напр.: *Тобто завдяки фільму ФБК майже дві треті росіян уважають, що глава російського уряду –* ***злодюга****, якого світ не бачив* (Д, 06.04.2017); *Російський паспорт Мотороли засвідчив, що* ***чортяку*** *звали таки Арсен* (ГПУ, 29.10.2016).

Інколи автори вживають аугментативи, аби звернути увагу на розмір людини, предмета, явища. Наприклад, у міжнародній тематиці натрапляємо на слова *зміюка* (змія великих розмірів)*, кулачище* (чималі кулаки)*, вітрюган* (великий вітер), напр.: *Тамтешнього місцевого жителя на ім'я Мохаммед Салма Мійя атакувала отруйна кобра. Та чоловік не розгубився й… вкусив* ***зміюку*** *у відповідь* (ВК, 20.07.2016); *На переході здоровий чорний чоловік вдарив мене* ***кулачищем*** *по морді – ні з того, ні з сього. Це залишилось найсильнішим враженням про Америку* (ГПУ, 03.03.2015); *Під осінь заскочить туди непрошено* ***вітрюган****, розбурхає гілля* (ЧН, 27.02.2016); Спорадично натрапляємо на іменники та прикметники зі збільшувальними суфіксами: *здоровенні ручиська, велетенський собацюра* тощо, напр.: *Одна дівчинка, акторка зі Львова, розповідала, що, розносячи чай майданівцям, ніяковіла, коли стаканчики зникали у* ***здоровенних*** *чоловічих* ***ручиськах****, мозолястих,чорних від*

*чорнозему чи мазуту* (УМ, 20.11.2014); *І раптом… перед високою партійною свитою виріс* ***велетенський*** *рудий* ***собацюра*** (УК, 14.05.2016).

## Висновки
## *Conclusions*

Отже, у мові української періодики аугментативи використовують рідко, на відміну від демінутивів. Вони найчастіше виконують негативнооцінну функцію, репрезентуючи зневагу, осуд, презирство та ін. Інколи за допомогою аугментативів відображують розмір предмета, явища чи живої істоти, про яких пише автор. Загалом аугментативи надають тексту експресивного забарвлення.

## Література
## *References*

Беркещук, І.С. (2016). Демінутиви та аугментативи – виразники українського менталітету. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, *14*, 20–26.

Русанівський, В.М., & Тараненко, О.О. (Ред.). (2004). Українська мова: енциклопедія. (2-ге вид., випр. і доп.). Київ: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана.

doi: 10.5281/zenodo.3476201

# РОЛЬ ДОСВІДУ КОРИСТУВАННЯ ІНТЕРНЕТОМ В ПРОЦЕСІ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ ІНТЕРНЕТУ

## *Role of the Internet Using Experience in the Process of the Internet Texts Understanding*

**Nataliia Akimova**

*Ph.D. in Philology, Assistant professor*
Kropivnitsky Institute of State and Municipal Administration
E-mail: natashashadow8@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9952-1153

**Absrtact**

*The article presents the results of the empirical study of the impact of the Internet using experience on the process of the Internet texts understanding. As a result of empirical research involving 716 respondents from different regions of Ukraine, it was determined that experience has the most significant effect on the understanding process at the reception stage. Experience contributes to the accuracy of predicting the content of Internet texts by 15,0%. At the stage of interpretation, the adequacy and completeness of Internet texts interpretation with the accumulation of experience is improved by almost 10,0%. Even less important is the experience and Internet activity at the stage of emotional identification, nor the assessment of comprehension, nor the coherence of emotional attitude is almost independent of the Internet using experience.*

***Key words**: understanding, internet text, perception, interpretation, emotional identification, experience, internet activity.*

## Вступ
## *Introduction*

Проблема розуміння тексту є однією з центральних проблем в умовах сучасного інформаційно-комунікаційного суспільства. Вона активно досліджується вченими різних країн та галузей гуманітарної науки (Дейк & Кінч, 1988; Залевская, 1990; Знаков, 2005; Чепелєва, 1992; Новиков, 1999; Broek, Young, Tzeng & Linderholm, 1999; Graesser, Wiemer-Hastings & Wiemer-Hastings, 2001; Cummine, Cribben, Luu et al., 2016; Foucart, Romero-Rivas, Gort & Costa, 2016; Hubers, Snijders & Hoop, 2016; Akimoto, Takahashi, Gunji et al., 2017; Bitan, Kaftory, Meiri-Leib et al., 2017; Bosco & Gabbatore, 2017; Sharon & Thompson-Schill, 2017; De Freitas, Peruzzi & Deacon, 2018; Giustolisi, Vergallito, Cecchetto et al., 2018; Hahne, Goldhammer, Kröhne & Naumann, 2018; Houghton, 2018; Mason, Scrimin, Zaccoletti et al., 2018; Ohadi, Brown, Trub & Rosenthal, 2018 та ін.). Проте більшість з них все ще зосереджують свою увагу

навколо традиційних форм текстів: усного чи писемного. Між тим сьогодні все більш значна частина інформаційно-комунікаційних процесів переноситься у середовище інтернету, отже, все більшого значення набуває проблема розуміння саме текстів інтернету. Сучасна людина проводить у віртуальному середовищі значну частину власного життя, та чи допомагає їй набутий там досвід краще розуміти тексти інтернету? Емпіричне дослідження цього питання стало основою написання цієї розвідки.

*Мета статті* – здійснити науково обґрунтований аналіз питання значимості досвіду користування інтернетом в процесі розуміння текстів інтернету, на базі емпіричного дослідження визначити, як позначається психологічний вплив досвіду користування інтернетом на результатах розуміння.

## Методи та методики дослідження
## *Methods and Techniques of the Research*

Для досягнення зазначеної мети були використані наступні *теоретичні методи і методики*: а) дедуктивний (як шлях від абстрактного до конкретного); б) індуктивний (як узагальнення фактів); в) аналіз (як шлях від цілого до частин); г) синтез (як шлях від частин до цілого); д) узагальнення (як перехід на більш високу ступінь абстракції шляхом виявлення загальних ознак (властивостей, відношень, тенденцій розвитку і т. п.) предметів); є) систематизація (як зведення розрізнених знань у єдину наукову систему).

Емпіричне дослідження проведене за допомогою таких *психологічних та психолінгвістичних методів*, як-от: а) експеримент (семантизуючий та рецептивний експерименти); б) метод семантичних і прагматичних інтерпретацій (комплексне тлумачення сенсу висловлювань на основі широкого контексту електронної ситуації концептуальний аналізу тексту (визначення змістовної структури, виокремлення домінант, ключових слів); в) контент-аналіз; г) процедура суб’єктивного шкалування (метод абсолютних оцінок). *Математична обробка даних* здійснювалася за допомогою первинної статистики, перевірки на нормальний характер розподілу даних, статистичного виводу з урахуванням таких статистичних показників, як мода та розмах варіації. Також використовувалися інтерпретаційні методи, що ґрунтуються на конкретних принципах системного, діяльнісного, когнітивного та організаційного підходів. Вони спрямовані на пояснення отриманих результатів з точки зору первинних припущень та посилань, інтеграцію отриманих емпіричних закономірностей у єдину наукову картину світу.

## Результати
## *Results*

Вчені зазначають, що накопичення досвіду, в тому числі й щодо мовленнєвої діяльності, має сприяти покращенню цієї діяльності, враховуючи адаптаційний, інтерпретаційний, профілактичний та акумулятивний потенціал. Теоретично збільшення досвіду розуміння, в тому числі й розуміння текстів, має допомагати виділяти домінанти у знайомих текстах, збільшити словниковий запас, що призводить до акумуляції значень; накопичення та узгодження кваліа, сприятиме систематизації смислів та формуванню цілісної картини світу й себе у ньому. Проте в умовах інтернет-середовища процес накопичення досвіду також залежить від специфіки діяльності індивіда, зокрема активності користування інтернетом, частоти його використання, різноманітності видів діяльності, притаманних певній особистстості в інтернеті, вміння користуватися різними специфічними знаряддями (браузерами, пошуковими сервісами, сервісами обміну повідомленнями, соціальними мережами тощо), а також усвідомленістю репрезентації власної особистості в Мережі у формі профілю.

У ході діагностичного експерименту респондентам було запропоновано низку запитань з метою визначення рівня їхньої інтернет-активності та, відповідно, досвіду користування інтернетом як наслідку такої активності.

1. *Скільки днів на тиждень Ви користуєтеся інтернетом?*
2. *Скільки годин у день Ви користуєтеся інтернетом?*
3. *Чи є у Вас профіль в інтернеті?*
4. *Що Ви зазвичай робите в інтернеті?*
5. *Які ресурси, як правило, використовуєте? Скільки часу їм приділяєте у тиждень*
6. *Які браузери Ви використовуєте?*
7. *Чи доводилося Вам щось писати в інтернеті? Що саме? Як часто?*

Результати опитування було систематизовано з урахуванням регіонального, гендерного та вікового критеріїв. Узагальнення отриманих статистичних даних дозволило розробити систему критеріїв для визначення рівня досвідченості користувачів інтернету (див. табл. 1).

**Таблиця 1**. *Критерії визначення рівня інтернет-активності та досвіду користування інтернетом*

| **Питання щодо інтернет-активності та досвіду користування інтернетом** | **Рівень інтернет-активності та досвідченості** | | |
|---|---|---|---|
| | ***Високий*** | ***Середній*** | ***Низький*** |
| | Рівень 3 (постійний користувач) | Рівень 2 (типовий користувач) | Рівень 1 (випадковий користувач) |
| Частота використання (днів на тиждень) | 7 | 6 | 5 і менше |
| Активність користування (годин на добу) | 9 і більше | 5-8 | 4 і менше |
| Репрезентація власної особистості (профілю) | так | так | ні |
| Широта використання (види діяльності) | 4 | 2-3 | 1 |
| Специфічні знання та навики (вміння користуватися різними браузерами) | 3 і більше | 2 | 1 |
| **Креативність (створення контенту)** | так | так | ні |

Відповідно до зазначених критеріїв користувачів інтернету за рівнем досвідченості можна поділити на три групи:

– з високим рівнем досвіду та інтернет-активності (n=174, 24,3%),
– з середнім рівнем досвіду та інтернет-активності (n=518, 72,3%),
– з низьким рівнем досвіду та інтернет-активності (n=24, 3,4%).

Далі досліджуваним було запропоновано 10 текстів інтернету різних за складністю, жанром та тематикою. В процесі обробки результатів було виявлено, що більш досвідчені респонденти проглядають та інтерпретують більше текстів. Найбільше уваги привертають рекламні тексти побутової тематики, найменш цікаві – політичні та економічні тексти різних жанрів. Більше половини постійних користувачів прочитали усі запропоновані тексти (розмах варіації 54,0% – 94,0%), їх увага є досить стійка, вони відносно легко переключаються з одного типу тексту на інший. Майже половина типових користувачів виявила таку ж поведінку (розмах варіації 43,0% – 97,0%), проте тут вже значно помітнішим є рівень втоми. Лише чверть випадкових користувачів проглянули усі тексти (розмах варіації 25,0% – 92,0%), активність їх рецепції сильно коливається залежно від типу та складності тексту, їх сприйняття більш вибіркове, в них ще не сформована звичка читати усе підряд, що пропонується в інтернеті. Динаміка активності рецепції респондентів кожної групи зображена на графіку (див. рис. 1):

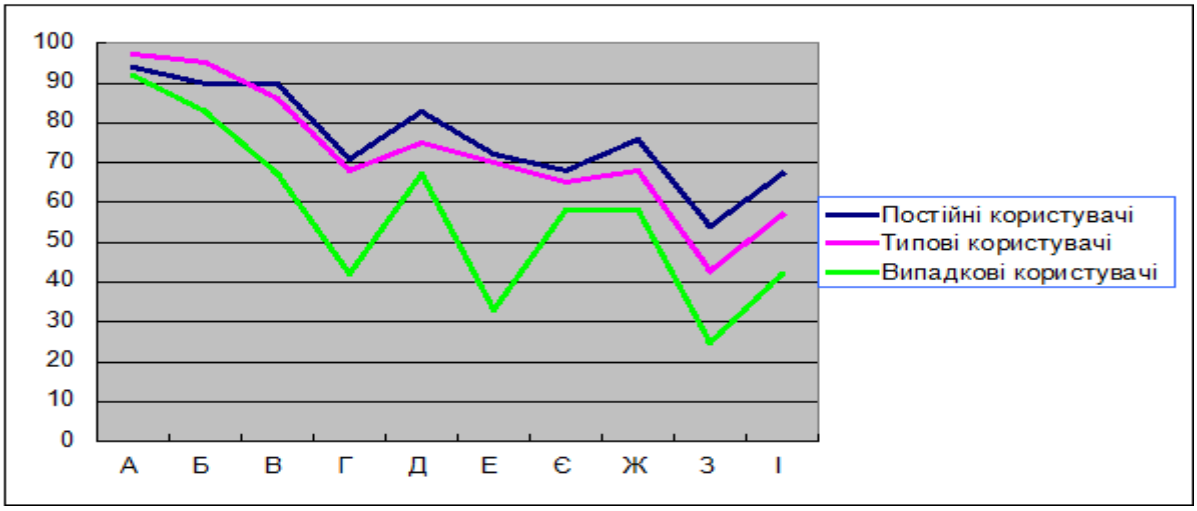


**Рис. 1.** *Динаміка активності рецепції респондентів кожної групи*

Оцінки за критерієм точності очікувань реципієнтів представлено у таблиці (табл. 2).

**Таблиця 2.** *Точність очікувань реципієнтів залежно від досвіду користування та інтернет-активності*

| **Рівень користувача** | **Показник** | **Завдання 1** (6 вербальних текстів) | **Завдання 2** (3 мультимедійні тексти) | **Середнє значення** |
|---|---|---|---|---|
| З високим рівнем досвіду та інтернет-активності | текстів | 2,6 | 1,1 | |
| | % | 43% | 37% | **40%** |
| З середнім рівнем досвіду та інтернет-активності | текстів | 2,6 | 1,2 | |
| | % | 43% | 40% | **42%** |
| З низьким рівнем досвіду та інтернет-активності | текстів | 2,0 | 0,6 | |
| | % | 33% | 20% | **27%** |

Емпіричні дані свідчать, що досвід користування та рівень інтернет-активності прямо корелюють з точністю очікувань, випадкові користувачі значно гірше прогнозують зміст інтернет-тексту за назвою, і ще гірші їх прогнози за малюнком, лише 1 з 5 респондентів вдалося зробити вірні прогнози. Досвід допомагає у прогнозуванні змісту тексту лише на 15%, можливо для покращення точності очікувань потрібне спеціальне навчання у межах медіа освітніх програм.

Також виявилось, що чим більше часу респондент проводить в мережі, тим точніша його інтерпретація інтернет-текстів. Однак тексти інтернету є складними для раціонального тлумачення, досвідчені користувачі змогли вірно інтерпретувати лише чверть домінант, тоді як випадкові – лише шосту частину. Найлегшою для

досвідчених користувачів виявилася інтерпретація рекламних оголошень та технічних чатів, найскладнішою політичних постів.

Динаміка адекватності та повноти інтерпретації текстів інтернету представлена на графіку (рис. 2).

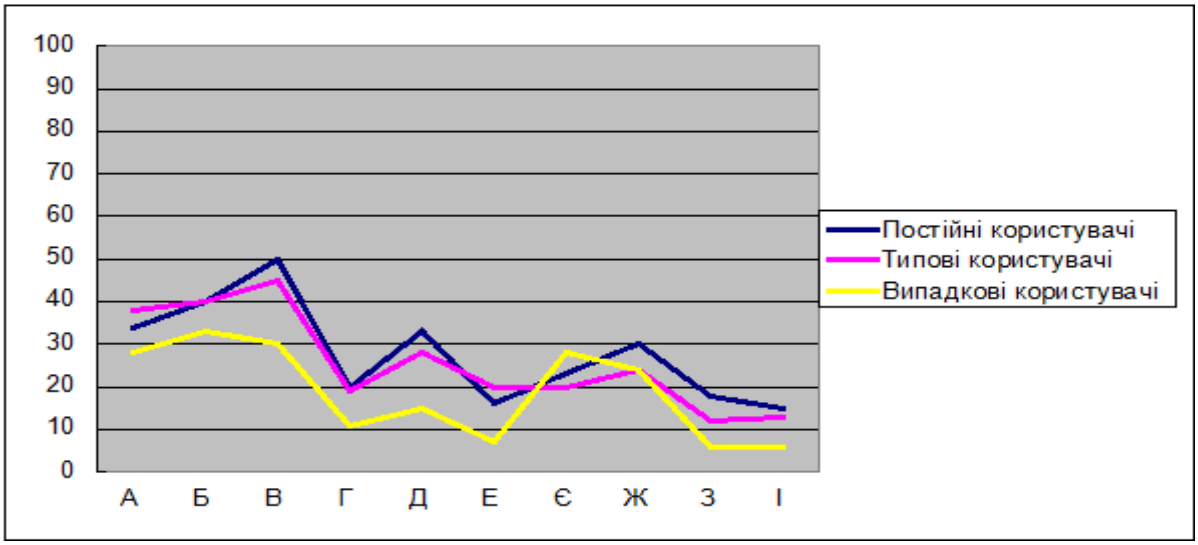


**Рис. 2.** *Динаміка адекватності та повноти інтерпретації текстів інтернету*

Як засвідчує рисунок, рівень досвіду та інтернет-активності суттєво не впливає на процес розуміння на етапі емоційної ідентифікації.

## Висновки
## *Conclusions*

Рівень досвіду найбільш суттєво впливає на процес розуміння **на етапі рецепції**, скеровуючи активність користувачів та точність їх очікувань. З накопиченням досвіду користування інтернетом покращуються стійкість та переключення уваги, збільшується рівень працездатності у віртуальному середовищі. Досвід сприяє точності прогнозування змісту текстів інтернету в середньому на 15,0%. **На етапі інтерпретації** з накопиченням досвіду покращується майже на 10,0% адекватність та повнота тлумачення текстів інтернету. Однак тексти інтернету є складними для раціонального тлумачення, досвідчені користувачі змогли вірно інтерпретувати лише чверть домінант, тоді як випадкові – лише шосту частину. Ще менше значення має рівень досвіду та інтернет-активності **на етапі емоційної ідентифікації**, ані оцінка зрозумілості, ані узгодженість емоційного ставлення майже не залежать від досвіду користування інтернетом. З накопиченням досвіду користувачі оцінюють тексти інтернету більш однорідно, їм легше вдається

усвідомлювати власне ставлення до текстів інтернету, воно стає більш узгодженим, проте, як і недосвідчені читачі, вони більше ніж у половині випадків недооцінюють складність текстів інтернету.

## Література
## *References*


Дейк, Т.А., & Кинч, В. (1988). Стратегии понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике, 23*, 153–211.

Залевская, А.А. (1990). *Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование.* Воронеж.

Знаков, В.В. (2005). *Психология понимания: Проблемы и перспективы*. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН.

Новиков, А.И. (1999). Смысл: семь дихотомических признаков. *Теория и практика речевых исследований* (с. 132–144). Москва: МГУ.

Чепелєва, Н.В. (1992). Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Київ: КДПІ ім. М.П. Драгоманова.

Щипицина, Л.Ю. (2011). *Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка).* (Автореф. дисс. д-ра филол. наук). Воронеж: Воронеж ун-т.

Akimoto, Y., Takahashi, H., Gunji, A., Kaneko, Y., Asano, M., Matsuo, J. … Yoko, Y. (2017). Alpha band event-related desynchronization underlying social situational context processing during irony comprehension: A magnetoencephalography source localization study. *Brain and Language*, *175*, 42–46. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2017.09.002

Bitan, T., Kaftory, A., Meiri-Leib, A., Eviatar, Z., & Peleg, O. (2017). Phonological ambiguity modulates resolution of semantic ambiguity during reading: An fMRI study of Hebrew. *Neuropsychology*, *31*(7), 759–777. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2017.09.002

Bosco, F.M., & Gabbatore, I. (2017). Theory of mind in recognizing and recovering communicative failures. *Applied Psycholinguistics*, *38*(1), 57–88. https://doi.org/10.1017/S0142716416000047

Cummine, J., Cribben, I., Luu, C., Kim, E., Bakhtiari, R., Georgiou, G., & Boliek, C.A. (2016). Understanding the role of speech production in reading: Evidence for a print-to-speech neural network using graphical analysis. *Neuropsychology*, *30*(4), 385–397. https://doi.org/10.1037/neu0000236

De Freitas P.V., Peruzzi Ella Da Mota, M.M., & Deacon, S.H. (2018). Morphological awareness, word reading, and reading comprehension in Portuguese. *Applied Psycholinguistics*, *39*(3), 507–525. https://doi.org/10.1017/S0142716417000479

Foucart, A., Romero-Rivas, C., Gort, B.L., & Costa, A. (2016). Discourse comprehension in L2: Making sense of what is not explicitly said. *Brain and Language*, *163*, 32–41. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.09.001

Giustolisi, B., Vergallito, A., Cecchetto, C., Varoli, E., & Lauro, L.J. (2018). Anodal transcranial direct current stimulation over left inferior frontal gyrus enhances sentence comprehension. *Brain and Language*, *176*, 36–41. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2017.11.001

Graesser, A., Wiemer-Hastings, P. & Wiemer-Hastings, K. (2001). Constructing Inferences and Relations during Text Comprehension. In Sanders, Schilperoord & Spooren (Eds.), *Text Representation: Linguistic and Psycholinguistic Aspects* (pp. 21–26). Amsterdam / Philadelphia: Benjamins. https://doi.org/10.1075/hcp.8.14gra

Hahne, C., Goldhammer, F., Kröhne, U., & Naumann J. (2018). The role of reading skills in the evaluation of online information gathered from search engine environments. *Computers in Human Behavior*, *78*, 223–234. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.004

Houghton, G. (2018). Action and perception in literacy: A common-code for spelling and reading. *Psychological Review*, *125*(1), 83–116. https://doi.org/10.1037/rev0000084

Hubers, F., Snijders, T., & Hoop, H. (2016). How the brain processes violations of the grammatical norm: An fMRI study. *Brain and Language*, *163*, 22–31. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.08.006

Mason, L., Scrimin, S., Zaccoletti, S., Tornatora, M., & Goetz, T. (2018). Webpage reading: Psychophysiological correlates of emotional arousal and regulation predict multiple-text comprehension. *Computers in Human Behavior*, *87*, 317–326. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.020

Ohadi, J., Brown, B., Trub, L., & Rosenthal, L. (2018). I just text to say I love you: Partner similarity in texting and relationship satisfaction. *Computers in Human Behavior*, *78*, 126–132. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.048

Sharon, E.M., & Thompson-Schill, L. (2017). Tracking competition and cognitive control during language comprehension with multi-voxel pattern analysis. *Brain and Language*, *165*, 21–32. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.11.002

Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading. In H. van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.), *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp.71–98). Mahwah, NJ: Erlbaum.

**e-ISSN 2706-7904**

Наукове видання

**ПСИХОЛІНГВІСТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ – 2019**

**Матеріали**
XIV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції

24–25 жовтня 2019 року

(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

Scientific publication

**PSYCHOLINGUISTICS IN A MODERN WORLD – 2019**

**Proceedings**
of the 14th International Scientific and Practical Internet Conference

October 24–25, 2019
(Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine)

e-ISSN 2706-7904

© ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»