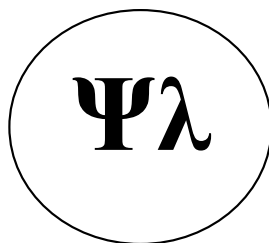


ISSN 2309-1797 (print)

ISSN 2415-3397 (online)



PSYCHOLINGUISTICS

Психолінгвістика. Психолінгвістика

PSYCHOLOGY

Volume 25, Issue 1, 2019

УДК 81'23
ББК 88+81.2-5
П 86

Psycholinguistics (2019). Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University. 25(1). 444 p.

Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University
Approved by the Decree of Nac of Ukraine
in *Psychological Sciences* (Minutes № 747 from 13.07.2015)
in *Philological Sciences* (Minutes № 1604 from 22.12.2016)

Collection is included to international peer-reviewed open access journals and indexed in Web of Science Core Collection (ESCI)

EDITORIAL BOARD:

LARYSA O. KALMYKOVA, Dr. in Psychology, Professor (*Editor-in-Chief*)
MARYNA I. NAVALNA, Dr. in Philology, Professor (*Managing Editor*)
NATALIIA V. KHARCHENKO, Ph.D. in Pedagogy, Assistant Professor (*Executive Assistant*)

Responsible editors:

Kyuchukov H., Dr. in Pedagogy, Professor (Poland), **Volzhentseva I.**, Dr. in Psychology, Professor,
Mizin K., Dr. in Philology, Professor, **Lyla M.**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Letiucha L., Ph.D. in Philology, Assistant Professor, **Skliarenko O.**, Ph.D. in Philology, Assistant
Professor, **Kyrychenko T.**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, **Kalmykov H.**, Ph.D. in Pedagogy,
Assistant Professor, **Mysan I.**, Ph.D. in Pedagogy, Assistant Professor

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

Adam Bartoszek, Ph.D. in Philology, Professor (Poland);
Aleksandr F. Bondarenko, Dr. in Psychology, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Ukraine);
Olena Ig. Goroshko, Dr. in Philology, Dr. in Sociology, Professor (Ukraine);
Dwivedi Ratnech, Ph.D. in Philology (India);
Jill G. de Villiers, Ph.D. in Psychology, Professor (USA);
Nadja N. Ruhl, Ph.D. in language and literary studies (Italy);
Larysa V. Zasiakina, Dr. in Psychology, Professor (Ukraine);
Oleksandr Kapranov, Ph.D. in Philology, Assistant Professor (Norway);
Larysa F. Kompantseva, Dr. in Philology, Professor (Ukraine);
Nataliya O. Mykhalchuk, Dr. in Psychology, Professor (Ukraine);
New William, Dr. in Psychology, Professor (USA);
Natalya V. Ringblom, Ph.D. in Philology (Sweden);
Valentina A. Romenkova, Dr. in Psychology, Professor (Latvia);
Olena O. Selivanova, Dr. in Philology, Professor (Ukraine);
Alexander M. Kholod, Dr. in Philology, Professor (Ukraine);
Vitalii A. Shymko, Dr. in Psychology, Professor (Ukraine).

Recommended by a Scientific Council of Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University (Transaction № 7 from 29 March 2019)

УДК 81'23
ББК 88+81.2-5
П 86

Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія: Психологія. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. 2019. Вип. 25(1). 444 с.

Збірник наукових праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» затверджено Міністерством освіти і науки України із *психологічних наук* (протокол № 747 від 13.07.2015 р.) та *філологічних наук* (протокол № 1604 від 22.12.2016 р.)

**Збірник включено до міжнародної наукометричної бази
Web of Science Core Collection (ESCI)**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

КАЛМИКОВА Л.О., д. психол.н., проф. (*головний редактор*)
НАВАЛЬНА М.І., д. філол. н., проф. (*заступник головного редактора*)
ХАРЧЕНКО Н.В., к.п.н., доц. (*відповідальний секретар*)

Відповідальні редактори:

Ключуков Х.С., д. пед. н., проф. (Польща), **Волженцева І.В.**, д. психол. н., проф.,
Мізіні К.І., д. філол. н., проф., **Лила М.В.**, к. психол. н., доц., **Летюча Л.П.**, к. філол. н., доц.,
Скляренко О.Б., к. філол. н., доц., **Кириченко Т.В.**, к. психол. н., доц.,
Калмиків Г.В., к. пед. н., доц., **Мисан І.В.**, к. пед. н., доц.

МІЖНАРОДНА НАУКОВО-РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Бартошек Адам, доктор філософії (Ph.D.), професор (Польща);
Бондаренко О.Ф., доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України (Україна);
Горошко О.І., доктор філологічних наук, доктор соціальних комунікацій, професор (Україна);
Двіведі Ратнеш, доктор філософії (Ph.D.) (Індія);
де Віллерс Джилл, кандидат психологічних наук (Ph.D.), професор (США);
Руль Н.М., доктор філософії в галузі лінгвістики та літературознавства (Ph.D.) (Італія);
Засєкіна Л.В., доктор психологічних наук, професор (Україна);
Капранов О., кандидат філологічних наук, доцент (Норвегія);
Компанцева Л.Ф., доктор філологічних наук, професор (Україна);
Михальчук Н.О., доктор психологічних наук, професор (Україна);
Нью-Джордж Вільям, доктор психологічних наук, професор (США);
Рінгблом Н., доктор філософії в галузі лінгвістики (Швеція);
Роменкова В.А., доктор психологічних наук, професор (Латвія);
Селіванова О.О., доктор філологічних наук, професор (Україна);
Холод О.М., доктор філологічних наук, професор (Україна);
Шимко В.А., доктор психологічних наук, професор (Україна).

Рекомендовано Вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 7 від 29 березня 2019 р.)

УДК 81'23
ББК 88+81.2-5
П 86

Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: сб. науч. трудов. Серия: Психология. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровская Я.М. 2019. Вып. 25(1). 444 с.

Сборник научных трудов ГВУЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» утверждён Министерством образования и науки Украины по *психологическим наукам* (протокол № 747 от 13.07.2015 г.) и *филологическим наукам* (протокол № 1604 от 22.12.2016 г.)

**Сборник включен в международную наукометрическую базу
Web of Science Core Collection (ESCI)**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

КАЛМЫКОВА Л.А., д. психол. н., проф. (*главный редактор*)
НАВАЛЬНАЯ М.И., д. филол. н., проф. (*заместитель главного редактора*)
ХАРЧЕНКО Н.В., к.п.н., доц. (*ответственный секретарь*)

Ответственные редактора:

Ключуков Х.С., д. пед. н., проф. (Польша), **Волженцева И.В.**, д. психол. н., проф.,
Мизин К.И., д. филол. н., проф., **Лила М.В.**, к. психол. н., доц., **Летючая Л.П.**, к. филол. н., доц.,
Склярченко А.Б., к. филол. н., доц., **Кириченко Т.В.**, к. психол. н., доц.,
Калмыков Г.В., к. пед. н., доц., **Мысан И.В.**, к. пед. н., доц.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Бартошек Адам, доктор философии (Ph.D.), профессор (Польша);
Бондаренко А.Ф., доктор психологических наук, профессор, академик НАПН Украины (Украина);
Горошко Е.И., доктор филологических наук, доктор социальных коммуникаций, профессор (Украина);
Двиведи Ратнеш, доктор философии (Ph.D.) (Индия);
де Виллерс Джилл, кандидат психологических наук (Ph.D.), профессор (США);
Руль Н.Н., доктор философии в области лингвистики и литературоведения (Ph.D.) (Италия);
Засекина Л.В., доктор психологических наук, профессор (Украина);
Капранов А., кандидат филологических наук, доцент (Норвегия);
Компанцева Л.Ф., доктор филологических наук, профессор (Украина);
Михальчук Н.А., доктор психологических наук, профессор (Украина);
Нью-Джордж Вильям, доктор психологических наук, профессор (США);
Рингблом Н., доктор философии в области лингвистики (Швеция);
Роменкова В.А., доктор психологических наук, профессор (Латвия);
Селиванова Е.А., доктор филологических наук, профессор (Украина);
Холод А.М., доктор филологических наук, профессор (Украина);
Шимко В.А., доктор психологических наук, профессор (Украина).

Рекомендован Ученым советом ГВУЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 7 от 29 марта 2019 г.)

CONTENT

Bogush Alla & Kovtun Olena. Discourse «Radiotelephony of Civil Aviation»: psycholinguistic aspect (*in Ukrainian*)11

Gordiienko-Mytrofanova Iia & Kobzieva Iuliia. Gender- and Role-Specific Differences in the Perception of the Concept «Impishness» (based on the results of a psycholinguistic experiment)33

Hryshchuk Eliso & Kovalenko Alla. Features of Ethno-Linguistic Identity Characteristic for Representatives of Different Ukrainian Linguistic Groups (*in Ukrainian*)49

Drobot Olha. Psychosemantic Features of Professional Consciousness of Engineers (*in Ukrainian*)72

Ivashkevych Eduard & Yatsjiryk Alla. Psycholinguistic Study of Functioning of Cognitions and Metacognitions on the Levels of Social Intelligence90

Kalmykova Larysa, Volzhentseva Iryna, Kharchenko Nataliia & Mysan Inna. There is no Target Oriented Speaking Activity without Motivation: Peculiarities of Children’s Monologues Expressions (*in Ukrainian*)107

Kaminska Olga, Stezhko Yuri & Glibova Liudmyla. Psycholinguistics of Virtual Communication in the Context of the Dependence on Social Networks (*in Ukrainian*)147

Krutov Vasyl. Psycholinguistic Potential Neurogenesis (justification of the application of psycholinguistic techniques for the self-improvement of the mechanisms of the Human consciousness using the idea of neurogenesis) (*in Russian*)165

Maksymenko Ksenia & Kudermyna Olena. Psychosemantic Reconstruction of Health Concepts in Patients with Somatogenia (*in Ukrainian*)194

Mykhalchuk Nataliya & Ivashkevych Ernest. Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader215

| | |
|---|-----|
| Panhelova Nataliia & Krutsevych Tetiana. Neuropsychological Principles of Activating the Speech of Children of the Senior Preschool age in the Course of Motor Actions (<i>in Ukrainian</i>) | 232 |
| Poul Valentyna & Bodyk Ostap. Regulatory and Planning Speech Functions Influence on the Senior Preschoolers' and Junior Schoolchildren's Voluntary Development (<i>in Ukrainian</i>) | 256 |
| Suprun Daria & Fedorenko Maryna. Psychological Linguodidactics of Speech Development Activity of Senior School Age Children with Autistic Abnormalities (<i>in Ukrainian</i>) | 281 |
| Tyunnikov Yurii, Maznichenko Marina & Afanasyeva Tatyana. Continuity of Mythologized Representations of Future and Practical Teachers (<i>in Russian</i>) | 300 |
| Khomulenko Tamara & Kuznetsov Oleksiy. Psycholinguistic Meaning of the Concept of «Faith» (<i>in Russian</i>) | 338 |
| Chepeleva Natalia & Rudnytska Svitlana. Discursive Technologies of Self-Designing Personality (<i>in Russian</i>) | 363 |
| Shamne Anzhelika, Dotsevych Tamiliia & Akimova Alina. Psychosemantic Peculiarities of Promotional Videos Perception (<i>in Ukrainian</i>) | 384 |
| Shebanova Vitaliia & Yablonska Tetiana. Nickname as a Means of Linguistic Self-Presentation in the Internet of People with Eating Disorders (<i>in Ukrainian</i>) | 409 |
| Shymko Vitalii. Natural Language Understanding: Methodological Conceptualization | 431 |

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| Богущ Алла & Ковтун Олена. Дискурс «Радіообмін цивільної авіації»: психолінгвістичний аспект | 11 |
| Гордієнко-Митрофанова Ія & Кобзева Юлія. Статеворольові відмінності в сприйнятті концепту «пустотливість» (за результатами психолінгвістичного експерименту) (<i>англ. мовою</i>) | 33 |
| Грищук Елісо & Коваленко Алла. Особливості етнолінгвістичної ідентичності представників різних мовних груп України | 49 |
| Дробот Ольга. Психосемантичні особливості змісту професійної свідомості інженерів | 72 |
| Івашкевич Едуард & Яцюрик Алла. Психолінгвістичне вивчення функціонування когніцій і метакогніцій на рівнях соціального інтелекту (<i>англ. мовою</i>) | 90 |
| Калмикова Лариса, Волженцева Ірина, Харченко Наталія & Мисан Інна. Без мотиву не буває цілеспрямованої мовленнєвої активності: своєрідність дитячих монологічних висловлювань | 107 |
| Камінська Ольга, Стежко Юрій & Глєбова Людмила. Психолінгвістика віртуальної комунікації в контексті залежності від соціальних мереж | 147 |
| Крутов Василь. Психолінгвістичний потенціал нейрогенезу (обґрунтування застосування психолінгвістичних методик для самовдосконалення механізмів Свідомості людини з використанням ідеї нейрогенезу) (<i>рос. мовою</i>) | 165 |
| Максименко Ксенія & Кудерміна Олена. Психосемантична реконструкція уявлень про здоров'я у пацієнтів із соматогенією | 194 |
| Михальчук Наталія & Івашкевич Ернест. Психолінгвістичні характеристики вторинної | |

| | |
|---|-----|
| предикації в детермінації побудови своєрідної картини світу у читача (<i>англ. мовою</i>) | 215 |
| Пангелова Наталія & Круцевич Тетяна. Нейропсихологічні засади активізації мовлення дітей старшого дошкільного віку при виконанні рухових дій | 232 |
| Поуль Валентина & Бодик Остап. Вплив регулятивної та планувальної функцій мовлення на вольовий розвиток старших дошкільників і молодших школярів | 256 |
| Супрун Дар'я & Федоренко Марина. Психолінгводидактика розвитку мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями | 281 |
| Тюнников Юрій, Мазніченко Марина & Афанасьєва Тетяна. Спадкоємність міфологізованих уявлень майбутніх і практикуючих педагогів (<i>рос. мовою</i>) | 300 |
| Хомуленко Тамара & Кузнецов Олексій. Психолінгвістичне значення концепту «віра» (<i>рос. мовою</i>) | 338 |
| Чепелєва Наталія & Рудницька Світлана. Дискурсивні технології особистості, що самопроекується (<i>рос. мовою</i>) | 363 |
| Шамне Анжеліка, Доцевич Тамілія & Акімова Аліна. Психосемантичні особливості сприйняття реklamних відеороликів | 384 |
| Шебанова Віталія & Яблонська Тетяна. Нікнейм як засіб мовної самопрезентації в Інтернеті осіб з порушеннями харчової поведінки | 409 |
| Шимко Віталій. Розуміння природної мови: методологічна концептуалізація (<i>англ. мовою</i>) | 431 |

СОДЕРЖАНИЕ

Богуш Алла & Ковтун Елена.

Дискурс «Радиообмен гражданской авиации»: психолингвистический аспект *(на укр. языке)*11

Гордиенко-Митрофанова Ия & Кобзева Юлия.

Поло-ролевые различия в восприятии концепта «шаловливость» (по результатам психолингвистического эксперимента) *(на англ. языке)*33

Грищук Элисо & Коваленко Алла. Особенности

этнолингвистической идентичности представителей разных языковых групп Украины *(на укр. языке)*49

Дробот Ольга. Психосемантические особенности

содержания профессионального сознания инженеров *(на укр. языке)*72

Ивашкевич Эдуард & Яцюрик Алла. Психолингвистическое

изучение функционирования когний и метакогний на уровнях социального интеллекта *(на англ. языке)*90

Калмыкова Лариса, Волженцева Ирина,

Харченко Наталия & Мысан Инна. Без мотива не бывает целенаправленной речевой активности: своеобразие детских монологических высказываний *(на укр. языке)*107

Каминская Ольга, Стежко Юрий & Глебова Людмила.

Психолингвистика виртуальной коммуникации в контексте зависимости от социальных сетей *(на укр. языке)*147

Крутов Василий. Психолингвистический потенциал

нейрогенеза (обоснование применения психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза)165

Максименко Ксения & Кудермина Елена.

Психосемантическая реконструкция представлений о здоровье у пациентов с соматогенией *(на укр. языке)*194

| | |
|---|-----|
| Михальчук Наталья & Ивашкевич Эрнест. Психолингвистические характеристики вторичной предикации в детерминации формирования своеобразной картины мира у читателя <i>(на англ. языке)</i> | 215 |
| Пангелова Наталия & Круцевич Татьяна. Нейропсихологические основы активизации речи детей старшего дошкольного возраста при выполнении двигательных действий <i>(на укр. языке)</i> | 232 |
| Поуль Валентина & Бодык Остап. Влияние регулирующей и планирующей функций речи на волевое развитие старших дошкольников и младших школьников <i>(на укр. языке)</i> | 256 |
| Супрун Дарья & Федоренко Марина. Психолингводидактика развития речевой активности у детей старшего дошкольного возраста с аутистическими нарушениями <i>(на укр. языке)</i> | 281 |
| Тюнников Юрий, Мазниченко Марина & Афанасьева Татьяна. Преемственность мифологизированных представлений будущих и практикующих педагогов | 300 |
| Хомуленко Тамара & Кузнецов Алексей. Психолингвистическое значение концепта «вера» | 338 |
| Чепелева Наталия & Рудницкая Светлана. Дискурсивные технологии самопроектирующейся личности | 363 |
| Шамне Анжелика, Доцевич Тамилия & Акимова Алина. Психосемантические особенности восприятия рекламных видеороликов <i>(на укр. языке)</i> | 384 |
| Шебанова Виталия & Яблонская Татьяна. Никнейм как средство речевой самопрезентации в Интернете лиц с нарушениями пищевого поведения <i>(на укр. языке)</i> | 409 |
| Шимко Виталий. Понимание естественного языка: методологическая концептуализация <i>(на англ. языке)</i> | 431 |

Discourse «Radiotelephony of Civil Aviation»: psycholinguistic aspect

Дискурс «Радіообмін цивільної авіації»: психолінгвістичний аспект

Alla Bogush¹

Dr. in Pedagogy, Professor, Head
of the Department of Theory and
Methods of Preschool Education

Алла Богуш¹

доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри теорії
та методики дошкільної освіти

E-mail: svrada@i.ua

orcid.org/0000-0002-5678-5455

Olena Kovtun²

Dr. in Pedagogy, Professor,
Head of the Department
of Foreign Philology

Олена Ковтун²

доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
іноземної філології

E-mail: olena-737@ukr.net

orcid.org/0000-0001-5216-6350

¹ *South-Ukrainian K.D. Ushynskiy
National Pedagogical University*
✉ 1, Nishchynskiy Str., Odesa,
Ukraine, 65020

¹ *ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»*
✉ вул. Ніщинського, 1, м. Одеса,
Україна, 65020

² *National Aviation University*
✉ 1, Kosmonavta Komarova ave.,
Kyiv, Ukraine, 03058

² *Національний авіаційний
університет*
✉ пр-т Космонавта Комарова, 1,
м. Київ, Україна, 03058

Original manuscript received September 13, 2018

Revised manuscript accepted February 11, 2019

ABSTRACT

The article focuses on psycholinguistic aspects of the discourse «Radiotelephony of civil aviation» (RTF). The relevance of the research is related to the key role that this discourse plays in ensuring flight safety. Psycholinguistic analysis of radiotelephony allowed us to prove its discursive nature based on procedural, interactive, and real-time attributes. The RTF discourse is defined as a closed, narrow-professional, institutional and dynamic type. This discourse is intentional and focused on safe operation of flight; conventional, limited by a set of stereotyped phrases enshrined in regulatory documents and obligatory for radiotelephony participants' use, by strict regulation of radiotelephony procedures at all stages of flight. We determined that RTF discourse users as representatives of a certain professional space could realize themselves in a limited set of communicative roles. Communicative process «pilot – air traffic controller» is based on the «circular model», since one-way communication in this type of discourse is not provided for. The «status-role» relations of RTF participants are primarily realized by means of the binary opposition «the initiator of the message» – «the executor / non-executor of the requested action». Main speech functions realized in RTF discourse are informative and regulatory.

RTF discourse is a «language code», since information transmitted in it is understandable only to the actors of aviation community. Non-compliance with norms of this language code use, as well as a number of psycho-linguistic, psycho-physiological, and extra-linguistic factors lead to disruption of information coding / decoding processes, cause communicative failures, become concomitant factors of aviation accidents.

Analysis of psycholinguistic features of RTF discourse, nature and causes of RTF communication failures, and psycho-physiological features of pilot in-flight activity (information overloading, high tempo of work due to time limits, work in stressful conditions) allowed us to determine types of exercises facilitating the process of future pilots training to cope with real difficulties of professional communication in RTF discourse.

Key words: *radiotelephony discourse, intentional, conventional, circular model, language code, information coding / decoding, communicative failure.*

Вступ

Розвиток сучасної науки, техніки, технологій призводить до виникнення спеціалізованих сфер людської діяльності, що, у свою чергу, зумовлює й виникнення спеціалізованих сфер комунікації. Останні вимагають формування спеціальних професійних субмов, які розуміємо як «сукупність фонетичних, граматичних і лексичних засобів національної мови, що обслуговує мовленнєве спілкування певного соціуму, який характеризується єдністю

професійно-корпоративної діяльності своїх індивідів і відповідною системою спеціальних понять» (Коровушкин, 2005). Є такі сфери життєдіяльності людини, де від рівня володіння професійною субмовою залежить не лише успішність діяльності, але й життя учасників комунікації. Це властиво мові професійного спілкування авіаційних фахівців – авіадиспетчерів і пілотів, оскільки «сучасна польотна авіаційна система діє як комунікаційний процес, побудований, організований, регульований і реалізовуваний через людські дії» (Katerinakis, no date).

У наших дослідженнях було з'ясовано, що професійна комунікація в авіації охоплює: 1) специфічну професійно-мовленнєву комунікацію, що відбувається всередині соціуму «диспетчери управління повітряним рухом (УПР) – екіпаж повітряного судна (ПС)» під час виконання ПС польоту, і реалізується у формі радіообміну цивільної авіації (РЦА); 2) спілкування льотного і диспетчерського складу з представниками авіаційного персоналу під час перебування ПС на землі з метою забезпечення організації польоту та його безпеки; 3) спілкування з пасажирями, що здійснюється опосередковано як оголошення екіпажу про перебіг польоту або ж безпосередньо в окремих польотах, якщо виникають ситуації, які з метою забезпечення безпеки польоту потребують втручання екіпажу ПС (Ковтун, 2012). Отже, авіаційна субмова забезпечує процес професійної комунікації авіаторів під час підготовки до виконання польоту та у процесі його здійснення.

Ключовим у забезпеченні безпеки польоту є ведення комунікації «повітря – земля», тобто ведення радіообміну між авіадиспетчером і пілотом. У період зародження авіації комунікація між пілотами і наземними службами була неможливою через відсутність засобів радіозв'язку. Проте пілотування на малих висотах, невеликі швидкості й незначна кількість літаків зводили до мінімуму можливість зіткнення ПС як у небі, так і на аеродромах. Натомість сьогодні рух літаків на багатьох повітряних лініях нагадує рух на великих автострадах, і для забезпечення безпеки його учасників необхідне дотримання правил професійної комунікації, яка розглядається як компонент професійної надійності авіадиспетчерів і пілотів. У документі Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) «Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements» (ICAO, 2010) однією з головних

причин авіаційних подій упродовж останніх років визначено людський чинник, що вимагає посилення уваги до комунікації як одного з його елементів. Згідно з дослідженнями, майже 80 % авіаційних інцидентів на міжнародних повітряних трасах так чи так пов'язані з недосконалою комунікативно-мовленнєвою взаємодією пілотів і авіадиспетчерів (Iani & Wickens, 2007; O'Hare, Wiggins, Batt & Morrison, 1994).

Оскільки ІКАО вимагає обов'язкового застосування англійської мови «за запитом будь-якої бортової станції і на всіх наземних станціях, що обслуговують закріплені за ними аеропорти і маршрути, які використовуються для забезпечення міжнародного повітряного зв'язку» (ICAO, 2016), а більшість рейсів, які виконуються українськими авіакомпаніями й обслуговуються органами УПР у повітряному просторі нашої держави, є міжнародними, то мовою ведення радіообміну для українських пілотів і авіадиспетчерів є англійська, тобто іноземна мова, яка спеціально вивчається цими фахівцями для того, щоб стати інструментом їхньої надійної і ефективної професійної діяльності.

Незважаючи на тривалий інтерес науковців до лінгвістичних аспектів авіаційної англійської мови і фразеології РЦА (Мальковская, 2004; Прохожай, 2011; Щетинина, 2013; Frick & Sumbly, 1952; Mitsutomi & O'Brien, 2003), природи комунікативних збоїв у радіообміні «повітря – земля» (Barshi & Farris, 2013; Goguen & Linde, 1986; Howard, 2008; Morrow, Lee & Rodvold, 1993), методичних аспектів формування іншомовної професійної комунікативної компетентності пілотів і авіадиспетчерів (Богущ & Ковтун, 2014; Ковтун, 2012; Симантьєва, 2016; Mathews, 2004), проблема забезпечення комунікативної надійності пілотів усе ще залишається нерозв'язаною. У цьому зв'язку **мету** статті вбачаємо у вивченні психолінгвістичної природи дискурсу РЦА і визначенні на цій основі типології вправ із навчання ведення радіообміну майбутніх пілотів цивільної авіації. Зазначене передбачає розв'язання низки **завдань**: 1) уточнення соціально-психологічних і психофізіологічних особливостей професійної діяльності пілотів; 2) дослідження психолінгвістичних аспектів дискурсу РЦА; 3) вивчення природи комунікативних збоїв у реалізації означеного дискурсу; 4) визначення типології вправ, застосування яких в іншомовній підготовці майбутніх пілотів сприяє мінімізації

комунікативних збоїв і, в такий спосіб, підвищує професійну надійність означених фахівців.

Методи дослідження

У дослідженні використано такі методи: *описовий метод*, що використовувався для опису дискурсу РЦА як інституційного професійного дискурсу; *абстрактно-логічний метод*, що дозволив синтезувати теоретичний матеріал і охоплював різноманітні прийоми: аналіз, сходження від конкретного до абстрактного, гіпотетичне передбачення й аналогію; *когнітивно-прагматичний і психолінгвістичний аналіз* добірки витягів з документів розслідування авіаційних подій, супутнім чинником яких став збій комунікації у процесі радіообміну, які використовувалися для уточнення природи комунікативних збоїв у дискурсі РЦА; *спостереження* за професійно-комунікативною діяльністю авіадиспетчерів і пілотів у процесі ведення РЦА; *моделювання* типології вправ для навчання ведення РЦА.

Результати дослідження та дискусії

Ефективна професійна підготовка повинна насамперед ураховувати специфіку майбутньої професії студентів і їхні професійно-комунікативні потреби. Проведений аналіз соціально-психологічних і психофізіологічних чинників професійної діяльності пілотів (Ковтун, 2012) дозволив дійти низки висновків, які повинні враховуватись у їхній професійно-мовленнєвій підготовці:

– пілоту належить провідна, інтегральна роль у системі «людина – машина – середовище», при цьому взаємодія між людиною і машиною відбувається за принципом активної участі людини, яка організовує всю систему і спрямовує її на досягнення визначеного, попередньо заданого результату, тобто реалізується принцип «активного оператора»;

– льотна діяльність є однією з найскладніших і найдинамічніших, льотний склад сучасного ПС працює на межі людських можливостей (Скрипець, 2002); льотна діяльність як професія належить до категорії «небезпечних професій»;

– екіпаж сучасного ПС здійснює управління не фізичним об'єктом як таким, а його інформаційною моделлю (Стрелков, 2001), тому циркуляція й обробка інформації мають в авіації фундаментальне значення; від точності та своєчасності прийому інформації пілотом, надійності її збереження й відтворення, ефективності обробки залежить швидкість, точність і надійність усієї системи «людина – машина». Неповнота, двозначність, невизначеність інформації можуть не лише погіршити часові й точнісні характеристики діяльності пілота, але й викликати стрес і помилкові дії;

– особливості роботи пілота (інформаційне перевантаження, вимушено високий темп роботи через ліміт і дефіцит часу, робота в стресових умовах) посилюються тим, що людина як ланка складної системи «ПС – пілот – середовище» має свої обмеження, що призводять до помилок у роботі, провокують виникнення аварійних ситуацій;

– ознакою «професійної надійності» пілота є відсутність у його професійно-мовленнєвій діяльності збоїв комунікації у дискурсі РЦА.

Дослідження дискурсу в останні десятиліття набуло вагомої значущості для лінгвістики і психолінгвістики (Афиногенова & Павлова, 2015; Дейк ван, 1989; Калмиков, 2017; Карасик, 2000; Павлова, Зачесова & Гребенщикова, 2018; Серажим, 2002; Серио, 1999; Hussey, Katz & Leith, 2015; Peets & Bialystok, 2015). Вивчення дискурсу РЦА із психолінгвістичного погляду пояснюється а) об'єктом психолінгвістики, під яким учені розуміють вивчення мовленнєвої діяльності як «мови в дії», що цілком відповідає характеру дискурсу РЦА, який протікає в реальному часі; б) можливістю досліджувати психологічні аспекти та особливості мовленнєвої діяльності комунікантів дискурсивного простору радіообміну в рамках професійної ситуації; в) можливістю аналізувати особливості загальнопсихологічних механізмів процесу сприйняття інформації комунікантами дискурсу РЦА (механізму ймовірнісного прогнозування / антиципації ситуації) тощо.

У визначенні природи дискурсу РЦА орієнтувалися на дослідження О. Кубрякової щодо розуміння дискурсу як «форми, використання мови в реальному часі (on-line), що відображає певний тип соціальної активності людини» (Кубрякова, 2004: 525). З погляду

соціального контексту, важливого значення набуває професійний простір, що вказує на середовище виявлення дискурсивної діяльності і дозволяє визначити РЦА як вузькопрофесійний тип дискурсу. Вузькопрофесійна спрямованість дискурсу радіообміну характеризує його як закритий тип (Прохожай, 2011: 9). Динамічність дискурсу РЦА асоціюється із складниками динамічності – процесуальністю діяльності, що пов'язана з діалогічністю і виражена у вигляді прив'язки до реального часу (дискурс on-line). У цьому зв'язку дискурс РЦА розглядаємо не як результат комунікації, а власне як саму мовленнєву поведінку, як процес здійснення мовленнєвих інтенцій мовцем та їх інтерпретація слухачем у конкретній мовленнєвій ситуації.

Як закритий вузькопрофесійний інституціональний динамічний тип дискурс РЦА характеризується а) інтенціональністю і спрямованістю на безпечне виконання польоту, при цьому вся комунікація у дискурсі РЦА зводиться до забезпечення цієї настанови; б) комуніканти дискурсу РЦА як представники певного професійного простору реалізують себе в обмеженому наборі рольових характеристик; в) процес комунікації «пілот – авіадиспетчер» будується за «циркулярною («circular») моделлю», оскільки однібічний зв'язок у цьому типі дискурсу не передбачається (зазначене є основою діалогічності комунікації і служить однією з ознак, що дозволяють віднести РЦА до дискурсивного простору); г) «статусно-рольові» відносини учасників РЦА здебільшого реалізуються засобами бінарної опозиції «ініціатор повідомлення» – «виконавець / невиконавець затребуваної дії».

Реалізацію дискурсу суб'єктами РЦА можна представити схематично в такому вигляді (див. рис. 1 і 2).

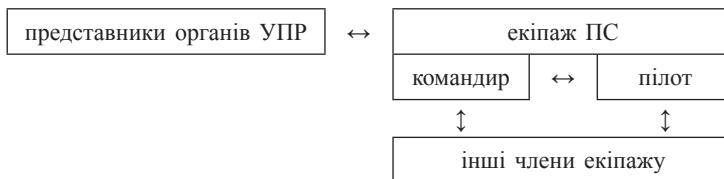


Рис. 1. Реалізація дискурсу РЦА у режимі «орган УПР – екіпаж ПС»

Як видно з рис. 1, можна виокремити два різновиди дискурсу РЦА щодо екіпажу ПС. Зовнішнім є дискурс РЦА між

представниками органів УПР та екіпажем ПС, внутрішнім – всередині екіпажу ПС між його членами.

В окремих випадках дискурс РЦА набуває тричленної структури.

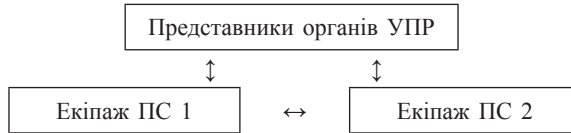


Рис. 2. Реалізація дискурсу РЦА у режимі «орган УПР – екіпаж ПС 1 – екіпаж ПС 2»

У випадку реалізації типу дискурсу, представленого на схемі 2, для екіпажу ПС 1 наявні два джерела зовнішньої інформації – від органів УПР та з борту іншого повітряного судна (ПС 2).

Зовнішня інформація від органів УПР є основою для екіпажу ПС за стандартного перебігу польоту, відсутності аварійних ситуацій. Від цієї інформації залежить програма польоту і пов'язана з нею діяльність екіпажу. Робота в стандартних умовах пов'язана з реалізацією рішення. У випадку нестандартної ситуації збільшується роль внутрішньокабінної комунікації у процесі збирання, обробки інформації і прийняття рішення. Основним у роботі екіпажу в стресових умовах є вироблення рішення.

У функціональному плані дискурс РЦА – це ієрархічно організовані мовленнєві акти, об'єднані у висловлювання діалогічного типу. Особливістю діалогів у дискурсі РЦА є їх цілеспрямованість і швидкий темп, що пов'язано з лімітом часу на спілкування. Чим довший процес спілкування (за сучасних швидкостей польоту), тим менше часу лишається на виконання операцій з управління ПС, як наслідок, частина операцій не виконується чи виконується з порушеннями й помилками, що може призвести до авіаційних подій. Усно-розмовне діалогічне мовлення РЦА будується відповідно до принципу економії. Отже, специфічною рисою висловлювань у дискурсі РЦА є лаконічність. Діалог РЦА не передбачає зорового сприйняття комунікантів, тобто в ньому відсутні сприйняття міміки, жестів. Можливі радіоперешкоди не завжди дозволяють сприймати інтонаційний малюнок висловлювання. Результатом цього є особлива увага до тексту і до слова як його одиниці.

Основні функції мовлення, які реалізуються в дискурсі РЦА, – інформативна і регулятивна. Дискурс РЦА реалізує інформативну функцію, якщо передається інформація про обстановку в районі польоту, стан і місцезнаходження ПС, стан аеродрому, роботу засобів зв'язку, екстрені ситуації тощо. Інформативна функція реалізується в таких мовленнєвих жанрах, як запит, диспетчерська інформація, уточнення, підтвердження тощо (напр.: *Borispol Ground: WRC 7061, taxi with caution, taxiways are slippery.* – *WRC 7061: Roger, WRC 7061*). Регулятивна функція РЦА здійснюється переважно з боку авіадиспетчера і виявляється в управлінні діями екіпажу ПС: задаванні режиму, траєкторії, маршруту польоту для зниження перед посадкою і набором висоти після злету, при ешелонуванні з метою запобігання небезпечних зближень і зіткнень ПС одне з одним і з перешкодами. Основними жанрами мовленнєвих висловлювань, у яких реалізується регулятивна функція дискурсу РЦА, є команди, диспетчерські розпорядження, рекомендації (напр.: *Pilot: Borispol Ground, WRC 7061, request taxi.* – *Controller: WRC 7061, taxi to holding point RWY 36R via taxiways D4, B.* – *Pilot: Holding point RWY 36R via taxiways D4, B, WRC 7061*).

У документах ІКАО зазначається, що інформація і вказівки, які передаються в радіообміні, «мають життєво важливе значення для забезпечення безпечної і швидкої експлуатації ПС» (ІКАО, 2007). Дискурс РЦА здійснюється на базі лексико-термінологічних «заготовок», мовленнєвих кліше, застосування яких є обов'язковим відповідно до вимог ведення радіоперемов. Правила і типова фразеологія призначені для скорочення тривалості, впорядкування і підвищення надійності РЦА в радіомережах і за наземними каналами зв'язку органів УПР.

І. Прохожай відзначає, що дискурс РЦА є «мовою-кодом», оскільки інформація, що в ньому подається, зрозуміла лише суб'єктам авіаційної спільноти (Прохожай, 2011). Під мовою-кодом розуміємо систему знаків чи комбінацій знаків із певним значенням, що представлені реципієнту в закодованому вигляді і потребують негайного декодування у процесі радіообміну. Кодування інформації у дискурсі РЦА полягає у перетворенні інформації у форму, що відповідає вимогам цього типу дискурсу – однозначності, лаконічності і чіткості сформульованої думки. З цього погляду вся інформація у дискурсі РЦА є прецизійною. Процес декодування

розглядається як ментальна обробка інформації, у результаті якої відбувається адекватна активація закодованого адресантом знака.

Кодування інформації у дискурсі РЦА виявляється на різних рівнях мовної системи: фонетичному / фонологічному (напр.: а) заміна міжзубного, глухого звука [θ] на глухий, проривний [t]: [θri: – tri:] і [θauzənd – tauzənd]; б) повна заміна дзвінкого звука [v] на глухий [f]: [fai'v – faif] тощо); лексичному (напр.: а) термінологія РЦА: *flight level, callsign, ILS approach, wind shear*; б) дискурсивні лексичні маркери: *acknowledge* (підтвердіть, що зрозуміли попереднє повідомлення), *affirm* (так), *break* (пауза між частинами повідомлення), *contact* (установить зв'язок з...), *negative* (ні), *roger* (зрозумів), *wilco* (зрозумів, буду виконувати); в) термінологізація слів літературної мови: *start-up* – у дискурсі РЦА – запуск двигуна, в літературній мові – початок діяльності; *backtrack* – у дискурсі РЦА – рулити у зворотному напрямі, в літературній мові – порушити обіцянку, відмовитися; г) транстермінологізація: *port side* – лівий борт, *starboard* – правий борт (з терміносистемою мореплавства) тощо); граматичному (напр.: а) дискурсивні синтаксичні маркери: *how do you read?* – як чуєте? (для перевірки зв'язку), *read back* – повторіть усе повідомлення чи окрему його частину в тому вигляді, у якому ви його прийняли, *words twice* – передавайте кожне слово чи групу слів двічі; б) еліптичні конструкції (напр.: Pilot: *Borispił Approach, request ILS approach Runway 36R*); в) відсутність питальних речень (для здійснення запиту на інформацію пілот і диспетчер використовують дискурсивні формули: *confirm* – підтвердіть, чи правильно я зрозумів, *report* – передайте таку інформацію, *advise* – повідомте, *say again* – повторіть тощо).

Основною вимогою до будь-якої комунікації є орієнтація на взаємне розуміння. Комунікацію можна вважати успішною, якщо реципієнт правильно зрозумів інтенцію мовця й адекватно зреагував на неї. Комунікативний збій у дискурсі РЦА розуміємо як порушення процесу спілкування, що виражається як невідповідність змісту закодованого повідомлення змісту декодованого повідомлення. Комунікативний збій у процесі ведення радіообміну може трапитися внаслідок впливу різноманітних чинників (Ковтун, 2012; Прохожай, 2011; Щетинина, 2013):

– чинники інформаційного характеру: складність інформації, що призводить до нерозуміння; надмірна стислість інформації;

нечіткий виклад інформації, з якого логічно випливає повторний запит з боку адресата;

– психолінгвістичні чинники: а) неадекватна антиципація ситуаційної моделі (така антиципація виникає внаслідок того, що пілот, який упродовж тривалого часу виконує рейси за певним маршрутом, на підсвідомому рівні очікує від диспетчера вказівок щодо рулювання, заходу на посадку тощо, аналогічних тим, що отримувалися в попередніх польотах. Намагаючись передбачити модель ситуації, пілот може не відреагувати на зміну диспетчером будь-яких даних польоту, що призводить до збою комунікації); б) неадекватна оцінка прототипної ситуації комунікації, у результаті чого лексична одиниця з низки квазисинонімів використовується у невласливому для неї значенні (прикладом такого збою служить використання слова *take-off* (характерне для видання диспетчером дозволу / заборони злету) у значенні, не передбаченому прототипною ситуацією, напр., при повідомленні пілотом про готовність до злету в період перебування ПС на попередньому старті (в цьому випадку прототипна ситуація передбачає використання слова *departure*);

– чинники професійного характеру: недостатнє знання фразеології ІКАО (напр., поширене неправильне трактування фрази *Go ahead* як «Рухайтесь вперед» замість коректної «Продовжуйте»); недотримання встановлених ІКАО правил ведення радіозв'язку; не виправдано висока швидкість мовлення диспетчера під час видання вказівок пілотам ПС тощо);

– психофізіологічні чинники: а) розсосередженість уваги, що є результатом гальмування процесу мозкової діяльності і неадекватного сприйняття домінантних ознак, які оцінюються як другорядні через втому і перемикання з однієї проблеми на іншу; б) порушення просторової організації сприйняття і руху, що виявляється в неспроможності швидко розрізняти (або зовсім не розрізняти) правий і лівий боки, частини світу на географічній карті тощо; в) стрес / стан афекту при усвідомленні критичності ситуації;

– чинники мовного характеру: неоптимальна структура тексту щодо типів тексту; існування двомовного середовища при УПР; наявність граматичних і лексико-стилістичних порушень у мовленні комунікантів (напр.: неадекватна підміна лексем ('zero' на 'o', 'say again' на 'repeat, please'; підміна граматичної структури (*What's the heading?* замість *Report heading*)); нечітка або некоректна

вимова слів англійської мови; наявність у мовця сильного акценту; неадекватне декодування омофонів (напр., числівника 'two' і прийменника 'to' в інструкції диспетчера *Climb to two five zero* замість *Climb to flight level 250*) тощо;

– чинники технічного характеру: технічні проблеми зі зв'язком, що зумовлюють наявність перешкод і погану чутність в ефірі.

Таким чином, у моделюванні типології вправ для ефективного оволодіння майбутніми пілотами дискурсом РЦА необхідно врахувати психолінгвістичні особливості цього типу дискурсу (протікання в реальному часі, інтенціональність і спрямованість на безпечне виконання польоту, важлива роль вірогіднісного прогнозування й антиципації, інформаційна насиченість і смислова прецизійність тощо), психофізіологічні особливості діяльності пілота під час виконання польоту (інформаційне перевантаження, вимушено високий темп роботи через ліміт і дефіцит часу, робота в стресових умовах), залежність пілота від екстралінгвістичних чинників, що впливають на якість ведення РЦА (чинник дефіциту часу, недостатності оперативної інформації, низької якості розбірливості зв'язку, несподіванки), природу і причини комунікативних збоїв у дискурсі РЦА.

Моделювання вправ такого характеру передбачає можливість їх відпрацювання на базі навчального тренажера, який дозволяє візуалізувати всі керовані об'єкти, задавати їм необхідні характеристики (швидкість, напрям тощо) і паралельно відпрацьовувати необхідні професійно-мовленнєві вміння. Натомість через низку організаційних і технічних причин викладачам авіаційної англійської мови часто доводиться моделювати умови, наближені до робочих, безпосередньо на занятті іноземної мови із залученням традиційних і мультимедійних засобів навчання. Саме для таких умов ефективною буде пропонування нижче типологія вправ.

1. Вправи на формування надпредметних умінь розвитку оперативної пам'яті (запам'ятовування і відтворення груп слів, фрагментів тексту, «сніговий вал» тощо). Робота з такими вправами будується за принципом нарощування труднощів. Студентам пропонується запам'ятати і відтворити низки слів, цифр, словосполучень із числівниками, топонімами, позивні ПС, курси, ешелони польоту, метеорологічні умови. Кількість слів може

варіюватися (у напрямі збільшення), хоча доцільно дотримуватися принципу 7 ± 2 . Слова можуть добирались як за тематичним принципом, так і довільно. Вправи можуть ускладнюватися завданнями на перемикання з одного мовного коду на інший. Такий режим виконання відповідає режиму роботи пілота, який сприймає польотну інформацію англійською мовою, а оперує нею у внутрішньому мовленні українською.

2. Вправи на розвиток вимовних навичок (clear accent), плинності мовлення (speech fluency) (відпрацювання вимови скоромовок, відтворення паттернів у дискурсі РЦА тощо). Особливу увагу необхідно звертати на темп мовлення, правильність наголошення слів, чіткість дикції.

3. Вправи на розвиток умінь сприймати повідомлення за несприятливих умов: на тлі різного роду перешкод і спеціально створених труднощів (одночасне слухання тексту і лічба у зворотному порядку, одночасне слухання двох текстів різними мовами тощо). Доцільно одночасно застосувати два мовні коди на тлі ускладнення сприйняття інформації, інший варіант – сприйняття інформації англійською мовою, а її обробка – українською. Перешкоди у сприйнятті матеріалу можуть варіюватися.

4. Вправи на формування вмінь слухати / сприймати дискурс РЦА (слухання фрагменту РЦА і запис пропущених слів, визначення основних даних про перебіг польоту, розуміння повідомлення РЦА за ускладнених умов прийому, виявлення неточностей у радіомовленні, утримування в пам'яті й відновлення фрагментів РЦА тощо). Вправи передбачають цілісне сприйняття і повне (100 %) розуміння стандартної фразеології РЦА з першого пред'явлення. Формуються вміння: цілісно сприймати повідомлення з голосу; долати складності в розумінні аудіативного повідомлення, використовуючи знання основної фразеології РЦА, кодових слів, вірогіднісне прогнозування; сприймати голосову інформацію в природному і швидкому темпі звучання; утримувати в пам'яті повідомлення різного інтонаційного характеру за умов одноразового пред'явлення тощо.

5. Вправи на формування вмінь обробляти сприйняту на слух інформацію у формі дискурсу РЦА. Вправи передбачають прослуховування фрагментів РЦА, їх аналіз і пошук комунікативних збоїв, що стали супутніми чинниками авіаційних подій.

Відпрацювання вмінь пошуку помилок у дискурсі РЦА і їх аналізу сприяє готовності майбутніх пілотів до чіткого дотримання процедур радіозв'язку у подальшій професійній діяльності.

6. Вправи з навчання техніки ведення РЦА (слухання діалогу РЦА і реплікування авіадиспетчеру, складання фрагменту РЦА щодо звільнення ПС повітряної траси / заходу на посадку, розігрування діалогів РЦА за запропонованою ситуацією тощо). Виконання таких вправ може ускладнюватися поданням неповної інформації, що вимагає від студентів не тільки вмінь мовленнєвого характеру, але й залучення професійної здогадки, аналізу, тобто відбувається наближення освітньої і професійної діяльності.

7. Вправи на формування рефлексивно-оцінних умінь у застосуванні дискурсу РЦА (розв'язання ситуаційних завдань). Добираються завдання, для розв'язання яких студенти повинні застосувати вміння, сформовані на попередніх етапах навчання. Нездатність до правильного і швидкого (враховується показник оперативності) розв'язання цих завдань свідчить про необхідність подальшої роботи із формування, коригування чи вдосконалення умінь оперувати дискурсом РЦА. Саморефлексія й оцінка стають потужними чинниками мотивації студентів.

Пропоновані типи вправ можуть варіюватися залежно від часткових завдань того чи того етапу навчання або умов навчання в конкретній групі студентів-майбутніх пілотів. Водночас можна виокремити загальні принципи роботи з кожною вправою:

1. Виконання кожної вправи повинно базуватися на принципі активності, мотивації студента до пошуку правильної відповіді.

2. Контроль виконання вправ повинен підпорядковуватися міжнародним вимогам до дискурсу РЦА, які згідно з Doc 9835 «Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements» полягають у такому: «а) мова, що застосовується, повинна передбачати чіткість, доцільність, недвозначність і стислість висловлювань; б) нормативно закріплений документом 9835 стандарт про необхідність використання розмовного мовлення в радіотелефонному зв'язку в жодному разі не повинен тлумачитись як дозвіл ігнорувати протоколи, що визначають порядок використання стандартної фразеології» (ICAO, 2010). З огляду на це, при виконанні пропонованих вправ викладач повинен контролювати відповіді студентів на відповідність їх вимогам ІКАО.

3. Вправи повинні базуватися на прикладах реального дискурсу РЦА.

4. Композиція кожної вправи визначається з урахуванням принципів доступності і поступового нарощування труднощів. Один і той самий вид вправ може варіюватися за: кількістю елементів інформації (тільки висота, висота і курс, висота, курс і тиск тощо); якістю зв'язку (програвання вправи на завадогенному тлі, з індивідуальними особливостями мовлення диспетчера, з порушеннями норм мовного коду в повідомленні); наявністю / відсутністю візуальної опори; включенням чинника несподіванки (напр., вправа виконується без попереднього зняття труднощів, із записом відповіді студента на диктофон, з несподіваним обмеженням часу на виконання тощо); кількістю пред'явлень аудіозапису; часом на виконання тощо.

Практика застосування таких вправ свідчить, що пропонуваній підхід до їх моделювання дозволяє прискорити підготовку майбутніх пілотів до реальних труднощів професійної комунікації у дискурсі РЦА.

Висновки

Психолінгвістичний аналіз дискурсу «Радіообмін цивільної авіації» дозволив дійти висновку, що радіообмін в авіації є інституціональним дискурсом закритого вузькопрофесійного динамічного типу, в межах якого процес комунікації «авіадиспетчер – пілот» будується і реалізовується за «циркулярною («circular») моделлю», а комунікація між суб'єктами дискурсу (які перебувають у статусно-рольових відносинах) організується відповідно до принципів однозначності, прецизійності, лаконічності, впорядкування і підвищення надійності РЦА в радіомережах і за наземними каналами зв'язку органів УПР. Дискурс РЦА є «мовою-кодом», оскільки інформація, що в ньому подається, зрозуміла лише суб'єктам авіаційної спільноти. Означений тип дискурсу здійснюється на базі лексико-термінологічних «заготовок», мовленнєвих кліше, застосування яких є обов'язковим. Недотримання норм застосування мовного коду «дискурс РЦА», а також низка психолінгвістичних, психофізіологічних,

екстралінгвістичних чинників призводять до порушень процесів кодування / декодування інформації, стимулюючи виникнення комунікативних збоїв у дискурсі РЦА.

Урахування психолінгвістичних особливостей дискурсу РЦА, природи і причин комунікативних збоїв у дискурсі РЦА, а також психофізіологічних особливостей діяльності пілота під час виконання польоту (інформаційне перевантаження, вимушено високий темп роботи через ліміт і дефіцит часу, робота в стресових умовах), дозволили визначити типологію вправ, що дозволяє прискорити підготовку майбутніх пілотів до реальних труднощів професійної комунікації у дискурсі РЦА.

Література

- Афиногенова, В.А., Павлова, Н.Д. Интенциональные паттерны в репликах собеседников. *Экспериментальная психология*. 2015. Т. 8. № 2. С. 36–44. doi: 10.17759/exppsy.2015080204
- Богуш, А.М., Ковтун, О.В. Теоретичні і практичні аспекти формування мовної компетентності майбутніх пілотів і авіадиспетчерів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філологія. Педагогіка. 2014. Вип. 4. С. 66–74.
- Дейк ван, Т. Язык. Познание. Коммуникация. Москва : Прогресс, 1989. 312 с.
- Калмиков, Г.В. Професійно-психологічний дискурс як інструмент впливу на адресата. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2017. Вип. 22 (1). С. 104–123. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1087770>
- Карасик, В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*. Волгоград : Перемена, 2000. С. 5–20.
- Ковтун, О.В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі. Київ : Освіта України, 2012. 448 с.
- Коровушкин, В.П. Основы контрастивной социолектологии. Череповец : ГОУ ВПО ЧГУ, 2005. Ч. I. 223 с.
- Кубрякова, Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Москва : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
- Мальковская, Т.А. Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот-авиадиспетчер: дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Пенза, 2004. 163 с.
- Павлова, Н., Зачесова, И., Гребенщикова, Т. Взаимопонимание партнеров в дискурсе. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2018. Вип. 24(1). С. 269–288. doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-269-288
- Прохожай, И.Н. Когнитивно-прагматические и психолінгвістические особенности дискурса радиообмена при выполнении международных полетов: автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Саратов, 2011. 24 с.
- Серажим, К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. Київ, 2002. 392 с.

- Серю, П. Как читают тексты во Франции. Вступительная статья. *Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса*. Москва : ОАО ИГ «Прогресс», 1999. С. 12–53.
- Симантьева, К.Л. Специфика обучения языку радиообмена будущих авиадиспетчеров. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. № 4(82). Ч. 2. С. 420–424. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-4-2.47>
- Скрипец, А.В. Основы авиационной инженерной психологии. Київ : НАУ, 2002. 532 с.
- Стрелков, Ю.К. Инженерная и профессиональная психология. Москва : ИЦ «Академия»; Высшая школа, 2001. 360 с.
- Щетинина, Н.А. Коммуникативные особенности англоязычного дискурса радиообмена гражданской авиации (с участием пилота международных авиалиний): автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Тверь, 2013. 19 с.
- Barshi, I., & Farris, C. (2013). *Misunderstanding in ATC communication: Language, cognition, and experimental methodology*. Burlington, VT: Ashgate.
- Frick, F., & Sumbly, W. (1952). Control tower language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 24 (6), 595–596. <https://doi.org/10.1121/1.1906939>
- Goguen, J., & Linde, C. (1986). Crew communications as a factor in aviation accidents. (NASA Contractor Report 3741) Moffett Field, CA: NASA Ames Research Center.
- Howard, J.W. III. (2008). Tower, am I cleared to land?: Problematic communication in aviation discourse. *Human Communication Research*, 34, 370–391. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2008.00325.x>
- Hussey, K.A., Katz, A.N., & Leith, S.A. (2015). Gendered language in interactive discourse. *Journal of Psycholinguistic Research*, 44(4), 417–433. <https://doi.org/10.1007/s10936-014-9295-5>
- Iani, C., & Wickens, C.D. (2007). Factors affecting task management in aviation. *Human Factors*, 49(1), 16–24. <https://doi.org/10.1518/001872007779598118>
- ICAO (2016). *Annex 10 «Aeronautical Telecommunications»*. (Vol. 2. Communicating Procedures). (7th ed.). Montreal : ICAO.
- ICAO (2007). *Doc 9432 Manual of Radiotelephony (4th ed.)*. Montreal: ICAO.
- ICAO (2010). *Doc 9835 Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements (2nd ed.)*. Montreal: ICAO.
- Katerinakis, T.A. (no date). *Communication in flights under crisis: A conversation analysis approach of pilot-ATC discourse in Greece and USA*. Retrieved from: <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/CMS%20pdf/Events/2011-5th%20PhD%20Symposium/Katerinakis-Aviation.pdf>
- Mathews, E. (2004). New provisions for English language proficiency requirements for pilots and controllers are expected to improve safety worldwide. *ICAO Journal*, 59(1), 4–6.
- Mitsutomi, M., & O'Brien, K. (2003). The critical components of Aviation English. *International Journal of Applied Aviation Studies*, 3(1), 117–129.
- Morrow, D., Lee, A., & Rodvold, M. (1993). Analysis of problems in routine controller-pilot communication. *International Journal of Aviation Psychology*, 3(4), 285–302. https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0304_3
- O'Hare, D., Wiggins, M., Batt, R., & Morrison, D. (1994). Cognitive failure analysis for aircraft accident investigation. *Ergonomics*, 37, 1855–1869. <https://doi.org/10.1080/00140139408964954>
- Peets, K., & Bialystok, E. (2015). Academic discourse: Dissociating standardized and conversational measures of language proficiency in bilingual kindergarteners.

- pragmatic and psycholinguistic features of radiotelephony discourse during international flights]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Saratov : Sarat. gos. un-t im. N.G. Chernyshevskogo [in Russian].
- Serazhim, K. (2002). *Diskurs yak sociolinhvalne yavishche: metodolohia, arhitektonika, variativnist [Discourse as a sociolinguistic phenomenon: methodology, architectonics, variability]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Serio, P. (1999). Kak chitaiut teksty vo Francii. Vstupitel'naya statya [How the texts are read in France. Introductory article]. *Kvadratura smysla: Francuzskaya shkola analiza diskursa – Quadrature of meaning: French school of discourse analysis* (pp. 12–53). Moscow : OAO IG «Progress» [in Russian].
- Simantieva, K.L. (2018). Specificika obuchenija jazyku radioobmena budushhih aviadispatcherov [The specificity of teaching the language of radio exchange to future air traffic controllers]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Questions of theory and practice*, 4(82), 420–424. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-4-2.47> [in Russian].
- Skrypets, A.V. (2002). *Osnovy aviatsiinoi inzhenernoi psikhologhii [Fundamentals of aviation engineering psychology]*. Kyiv : NAU [in Ukrainian].
- Strelkov, Yu.K. (2001). *Inzhenernaia i professyonalnaia psikhologhia [Engineering and professional psychology]*. Moscow : ITs «Akademia»; Vysshiaia shkola [in Russian].
- Shhetinina, N.A. (2013). Kommunikativnye osobennosti anglojazychnogo diskursa radioobmena grazhdanskoj aviacii (s uchastiem pilota mezhdunarodnyh avialinij) [Communicative features of English discourse of civil aviation radio exchange (with participation of an international airline pilot)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Tver : Tver. gos. un-t [in Russian].
- Barshi, I., & Farris, C. (2013). *Misunderstanding in ATC communication: Language, cognition, and experimental methodology*. Burlington, VT: Ashgate.
- Frick, F., & Sumbly, W. (1952). Control tower language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 24 (6), 595–596. <https://doi.org/10.1121/1.1906939>
- Goguen, J., & Linde, C. (1986). Crew communications as a factor in aviation accidents. (NASA Contractor Report 3741) Moffett Field, CA: NASA Ames Research Center.
- Howard, J.W. III. (2008). Tower, am I cleared to land?: Problematic communication in aviation discourse. *Human Communication Research*, 34, 370–391. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2008.00325.x>
- Hussey, K.A., Katz, A.N., & Leith, S.A. (2015). Gendered language in interactive discourse. *Journal of Psycholinguistic Research*, 44(4), 417–433. <https://doi.org/10.1007/s10936-014-9295-5>
- Iani, C., & Wickens, C.D. (2007). Factors affecting task management in aviation. *Human Factors*, 49(1), 16–24. <https://doi.org/10.1518/001872007779598118>
- ICAO (2016). *Annex 10 «Aeronautical Telecommunications»*. (Vol. 2. Communicating Procedures). (7th ed.). Montreal : ICAO.
- ICAO (2007). *Doc 9432 Manual of Radiotelephony (4th ed.)*. Montreal: ICAO.
- ICAO (2010). *Doc 9835 Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements (2nd ed.)*. Montreal: ICAO.
- Katerinakis, T.A. (no date). *Communication in flights under crisis: A conversation analysis approach of pilot-ATC discourse in Greece and USA*. Retrieved from: <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/CMS%20pdf/Events/2011-5th%20PhD%20Symposium/Katerinakis-Aviation.pdf>

- Mathews, E. (2004). New provisions for English language proficiency requirements for pilots and controllers are expected to improve safety worldwide. *ICAO Journal*, 59(1), 4–6.
- Mitsutomi, M., & O'Brien, K. (2003). The critical components of Aviation English. *International Journal of Applied Aviation Studies*, 3(1), 117–129.
- Morrow, D., Lee, A., & Rodvold, M. (1993). Analysis of problems in routine controller-pilot communication. *International Journal of Aviation Psychology*, 3(4), 285–302. https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0304_3
- O'Hare, D., Wiggins, M., Batt, R., & Morrison, D. (1994). Cognitive failure analysis for aircraft accident investigation. *Ergonomics*, 37, 1855–1869. <https://doi.org/10.1080/00140139408964954>
- Peets, K., & Bialystok, E. (2015). Academic discourse: Dissociating standardized and conversational measures of language proficiency in bilingual kindergarteners. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 437–461. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000301>

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена розкриттю психолінгвістичних аспектів дискурсу «Радіообмін цивільної авіації». Актуальність дослідження означеного типу дискурсу пов'язана з тією ключовою роллю, яку він відіграє у забезпеченні безпеки польоту. На основі психолінгвістичного аналізу радіообміну було доведено його дискурсивний характер за ознаками процесуальності, діалогічності, прив'язки до реального часу. Як закритий вузькопрофесійний інституціональний динамічний тип дискурс РЦА характеризується: інтенціональністю і спрямованістю на безпечне виконання польоту; конвенціональністю, що визначається обмеженим набором стереотипних фраз, закріплених у нормативних документах і обов'язкових для використання учасниками радіообміну, суворою регламентованістю процедур ведення радіообміну на всіх етапах польоту. Визначено, що комуніканти дискурсу РЦА як представники певного професійного простору реалізують себе в обмеженому наборі рольових характеристик; процес комунікації «пілот – авіадиспетчер» будується за «циркулярною моделлю», оскільки однобічний зв'язок у цьому типі дискурсу не передбачається; «статусно-рольові» відносини учасників РЦА здебільшого реалізуються засобами бінарної опозиції «ініціатор повідомлення» – «виконавець / невиконавець затребуваної дії». Основні функції мовлення, що реалізуються в дискурсі РЦА, – інформативна і регулятивна.

Дискурс РЦА є «мовою-кодом», оскільки інформація, що в ньому подається, зрозуміла лише суб'єктам авіаційної спільноти. Недотримання норм застосування мовного коду «дискурс РЦА», а також низка психолінгвістичних, психофізіологічних, екстралінгвістичних чинників призводять до порушень процесів кодування / декодування інформації, спричиняють виникнення комунікативних збоїв, стають супутніми чинниками авіаційних подій.

Урахування психолінгвістичних особливостей дискурсу РЦА, природи і причин комунікативних збоїв, а також психофізіологічних особливостей

діяльності пілота у процесі виконання польоту (інформаційне перевантаження, вимушено високий темп роботи через ліміт і дефіцит часу, робота в стресових умовах), дозволили визначити типологію вправ, що дозволяє прискорити підготовку майбутніх пілотів до реальних труднощів професійної комунікації у дискурсі РЦА.

Ключові слова: дискурс «Радіообмін цивільної авіації», інтенціональність, циркулярна модель, мова-код, кодування / декодування інформації, комунікативний збій.

Богуш Алла, Ковтун Елена. Дискурс «Радиообмен гражданской авиации»: психолингвистический аспект

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена раскрытию психолингвистических аспектов дискурса «Радиообмен гражданской авиации» (РГА). Актуальность исследования указанного типа дискурса связана с той ключевой ролью, которую он играет в обеспечении безопасности полета. Проведенный психолингвистический анализ радиообмена позволил доказать его дискурсивный характер по признакам процессуальности, диалогичности, привязки к реальному времени. Как закрытый узкопрофессиональный институциональный динамичный тип дискурс РГА характеризуется: интенциональностью и направленностью на безопасное выполнение полета; конвенциональностью, которая определяется ограниченным набором стереотипных фраз, закрепленных в нормативных документах и обязательных для использования участниками радиообмена, строгой регламентированностью процедур ведения радиообмена на всех этапах полета. Определено, что коммуниканты дискурса РГА как представители определенного профессионального пространства реализуют себя в ограниченном наборе ролевых характеристик; процесс коммуникации «пилот – авиадиспетчер» строится по «циркулярной модели», поскольку односторонняя связь в этом типе дискурса не предусматривается; «статусно-ролевые» отношения участников РГА преимущественно реализуются средствами бинарной оппозиции «инициатор сообщения» – «исполнитель / неисполнитель запрашиваемого действия». Основные функции речи, реализующиеся в дискурсе РГА, – информативная и регулятивная.

Дискурс РГА является «языком-кодом», поскольку передаваемая в нем информация понятна только субъектам авиационного сообщества. Несоблюдение норм применения языкового кода «дискурс РГА», а также ряд психолингвистических, психофизиологических, экстралингвистических факторов приводят к нарушению процессов кодирования / декодирования информации, вызывают коммуникативные сбои, становятся сопутствующими факторами авиационных происшествий.

Учет психолингвистических особенностей дискурса РГА, природы и причин коммуникативных сбоев, а также психофизиологических особенностей

деятельности пилота во время полета (информационная перегрузка, высокий темп работы вследствие лимита и дефицита времени, работа в стрессовых условиях) позволили определить типологию упражнений, позволяющую ускорить подготовку будущих пилотов к реальным трудностям профессиональной коммуникации в дискурсе РГА.

Ключевые слова: дискурс «Радиообмен гражданской авиации», интенциональность, конвенциональность, циркулярная модель, язык-код, кодирование / декодирование информации, коммуникативный сбой.



Gender- and Role-Specific Differences in the Perception of the Concept «Impishness» (based on the results of a psycholinguistic experiment)

Поло-ролевые различия в восприятии концепта «шаловливость» (по результатам психолингвистического эксперимента)

Iia Gordiienko-Mytrofanova

Dr. in Psychology,
Professor

Ия Гордиенко-Митрофанова

доктор психологических наук,
профессор

E-mail: ikavgm@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5332-0663

Iuliia Kobzieva

Post-graduate student

Юлия Кобзева

аспирант

E-mail: yu.kobzeva88@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8483-9695

*H.S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University,
Department of Practical Psychology
✉ 3, Faninsky lane, Kharkiv,
Ukraine, 61166*

*Харьковский национальный
педагогический университет
имени Г.С. Сковороды,
кафедра практической психологии
✉ пер. Фанинский, 3в, г. Харьков,
Украина, 61166*

*Original manuscript received August 25, 2018
Revised manuscript accepted February 28, 2019*

ABSTRACT

The present paper continues a series of articles devoted to ludic competence and the description of its components with the help of psycholinguistic tools and methods. The present article explores another component of ludic competence, i.e. impishness, and the corresponding cultural concept «impishness».

An attempt has been made to single out gender- and role-specific differences in the perception of the verbalized concept «impishness» in the linguistic world-image of the Russian-speaking population of Eastern Ukraine. Psycholinguistic experiment was the main method of research. The sample comprised 400 older adults (aged 30–60), male and female respondents being equally represented.

Having analyzed the data from the free association experiment with the stimulus «impishness», it was revealed that everyday consciousness of common representatives of the Ukrainian linguistic culture reflects all the conceptual meanings that are related to impishness in the intercultural domain.

The core of the verbalized concept impishness is represented by four semantic clusters (more than 10%): «horseplay», «play», «children», «flirting».

The semantic scope of the concept depends on the gender of the respondents. Thus, for female respondents, the main constituent elements of the concept impishness are children (subject of pranks), as well as foolery and frolicking as manifestations of playful behavior that finds expression in frolic pranks, practical jokes, funny tricks, etc. Male respondents, on the other hand, tend to associate impishness primarily with woman, as well as with immorality, flippant behavior, and various forms of daring, provocative, and imprudent behavior.

Therefore, the ambivalent character of the concept «impishness» reveals itself in certain gender- and role-specific differences in its perception. It reveals itself most vividly in behavioral associates and associates that describe various forms of pranks.

On the whole, the stimulus «impishness» is generally evaluated as something both positive and negative by all the respondents. 11.25% of the respondents display negative attitude to the stimulus «impishness».

Key words: ludic competence, playfulness, ludic position, impishness, psycholinguistic experiment, free association experiment, linguistic consciousness.

Introduction

The present paper continues a series of articles devoted to *ludic competence* (Gordienko-Mytrofanova, 2015; Gordienko-Mytrofanova & Kobzieva, 2017; Gordienko-Mytrofanova et al., 2018) and the description of its components with the help of psycholinguistic tools and methods (Gordienko-Mytrofanova & Kobzieva, 2017, 2018; Gordienko-Mytrofanova et al., 2018).

Relying on the previous theoretical and empirical research into playfulness as a personality trait (Barnett, 2007; Guitard et al., 2005; Proyer, 2012; Yarnal & Qian, 2011; Yue et al., 2016), as well as on the analysis of the outlined components-scales of playfulness (Glynn & Webster, 1992; Tsuji et al., 1996; Schaefer & Greenberg, 1997; Barnett, 2007; Yarnal & Qian, 2011; Proyer, 2012; Shen et al., 2014; Proyer, 2017), high-frequency reactions of the biggest sample of 4.795 respondents, and the established psycholinguistic meanings, we managed to single out the following components of playfulness: «*sensitivity*», «*imagination*», «*sense of humor*», «*ease*», «*flirting*», «*mischievousness*», «*fugue*» (Gordienko-Mytrofanova & Kobzieva, 2017, 2018; Gordienko-Mytrofanova et al., 2018).

The components of playfulness as an integral personality trait are also the components of ludic competence. These are defined as «*motivated abilities*» (Raven, 2001), that help individuals to achieve personally meaningful goals. In this case, the goal is to develop individual identity to the extent which ensures successful socialization, i.e. successful psychological functioning (Gordienko-Mytrofanova & Kobzieva, 2017).

These components lie at the basis of ludic positions as an effective way of creative adaptation to the reality of one's «*Self*» and to the reality of the «*Other*»: «*sensitiveness*» – «*Esthete*»; «*imagination*» – «*Sculptor*»; «*ease*» – «*Balance-master*»; «*flirting*» – «*Diplomat*»; «*mischievousness*» – «*Frolicsome Fellow*»; «*humor*» – «*Real Humorist*»; «*fugue*» – «*Holly Fool*».

Ludic positions are manifestations of ludic competence in various standard and nonstandard situations, i.e. the behavioral aspect. Thus, mastering ludic positions involves mastering particular behavioral patterns.

Impishness, which is another component of ludic competence, is the subject of the present article.

Scholars who do their research in playfulness also tend to associate playfulness and impishness, which was reflected, among other things, in the questionnaire Older Adult Playfulness Scale developed by Careen Yarnal and Xinyi Qian (Yarnal & Qian, 2011). The conducted factor analysis enabled us to single out the following factors: upbeat, impish, spontaneous, humorous. The factor «*impish*» includes the following qualities: mischievous, naughty, whimsical, clowning, teasing.

Following A. Fomintseva, in our ludic competence coaching we define *impishness* as *the ability of a person to deliberately create «self-challenging» situations while interacting with the subject/object of a prank with the aim 1) to experience intense positive emotions, to have an emotional outlet and give vent to aggression; 2) to watch the reaction displayed by the subject of the prank; 3) to explore the forbidden subjects; 4) to express creativity* (Fomintseva, 2001).

On the basis of the ontogenetic approach, A. Fomintseva considered the evolution of impish behavior and self-challenging in childhood, youth, and early adulthood. The conducted empirical research enabled the scholar to outline the major components of impish behavior and describe the peculiarities of childish behavior, such as impishness and self-challenging, in the period of early adulthood (Fomintseva, 2001).

One of the objectives of our research is to describe the behavioral patterns of ludic positions that match the corresponding components of ludic competence taking into consideration the meanings that reflect the reality of the linguistic consciousness of native speakers. To this end, we conducted a free association experiment (FAE) with stimulus words that correspond to the names of the components of ludic competence.

We are not aware of any other research works, in particular FAE with a stimulus word «impishness», accomplished on the basis of Ukrainian and English languages. However, we do know about the research performed by Russian scholars Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimtseva, Yu.A. Sorokin, Ye.F. Tarasov (Karaulov et al., 2002a, 2002b) who present the results of FAE with «*imp*» as a stimulus word.

Therefore, the timeliness of this research is confirmed in the first place by the fact that the concept *impishness* is explored as a component of playfulness. Secondly, the everyday consciousness plays an increasingly important role in generating and transforming the meanings of cultural concepts. Besides, it is the first time that the psycholinguistic experiment has been used to study the concept «*impishness*». The present research makes part of a series of scientific papers devoted to the analysis and description of concepts of culture and national linguistic world-images.

The present research into the verbalized concept «*impishness*» is a collective research effort (2015–2018) undertaken by I.V. Gordiienko-Mytrofanova, S. Sauta, Yu. Kobzieva, A. Goncharenko-Kulich on the

basis of the department of practical psychology of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Aim and objectives of the research. As the subject of our research is a verbalized concept, it is only logical to outline its scope on the basis of linguistic components that are semantically and associatively related to this concept. The scope of these linguistic units can be defined with the help of the psycholinguistic experiment. The aim of the present paper is to use the method of applied psycholinguistic experiment in order to single out gender- and role-specific differences in the perception of the verbalized concept «*impishness*» in the linguistic world-image of the Russian-speaking population of Ukraine.

The results of the research will be applied later to describe the behavioral pattern of the ludic position «Imp», taking into consideration the meanings that reflect the reality of the linguistic consciousness of native speakers, as it was mentioned above.

In accordance with the aim of the research, the following objectives were outlined: to define the general and specific features of the verbal behavior of adult respondents in the framework of studying the verbalized concept «*impishness*»; to suggest general strategies and methods of distributing the obtained associates to the stimulus «*impishness*» among semantic groups.

Research methods

The main method of the conducted research was the psycholinguistic experiment, whose main stage was FAE with the stimulus word «*impishness*». As additional methods, surveys (in order to refine the FAE results) and questioning (in order to specify the characteristics of the sample) have been applied. As a mathematical-statistical method of analysing the results of the research, frequency and cluster analyses were used, which allowed us to identify tendencies in the distribution of associations produced by the experimental group.

FAE with the stimulus word «*impishness*» was conducted in the written form. According to the instruction, the respondents were supposed to state their gender, age, education/specialization, marital status, and write down first five words that occurred to them and that were somehow associated with the word «*impishness*».

The total number of the respondents who took part in the experiments was 400 older adults (aged 30–60), males and females being equally represented. As far as the education criterion is concerned, 5.75% of them had not fully completed their university education, 51.0% of the respondents had a university degree; 32.25% – vocational training, 11% – secondary education. As far as the marital status is concerned, 76.75% of the respondents are officially married, 1.75% of the respondents cohabit with a partner without being officially married, 21.5% are single, and 2.75% are widows.

Research results

1. Building associative fields for five reactions and for the first reaction.

The results of the frequency analysis of FAE with the stimulus word «impishness» enabled us to build the associative field for the first reaction.

The processed results of the free association experiment with the stimulus word «impishness» yielded 400 associations. 152 reactions out of these were unique reactions, including 14 word combinations, 69 reactions with the frequency higher than 1, 83 singular reactions, and 0 refusals.

2. Partial semic interpretation of the results of the frequency analysis of FAE with the stimulus word «impishness» according to the first reaction.

Afterwards, we conducted partial semic interpretation of the results of the frequency analysis within the framework of free association experiment with the stimulus word «*impishness*» according to the first reaction. Partial semic interpretation of associative reactions means uniting cognate associates that are nominations of the same semantic component expressed by words belonging to different parts of speech, including singular and plural forms. For example: *to play tricks* 7 [*to play tricks* 3, *tricks* 3 [*tricks* 2, *children playing tricks* 1], *trickster* 1]; *fantasy* 7 [*fantasy* 5, *fantasies* 2]. Partial semic interpretation allows us to obtain more objective data about 1) high frequency associates, 2) the number of different semes that are really present in the materials of the experiment. The analysis of the data received in the course of partial

semic interpretation resulted in the change of the sequence of some high frequency associates in comparison with the reactions. However, the scope and nature of associations remained the same.

3. General and specific features of the verbal behavior of older adults.

Partial semic interpretation helped us to reveal the general and specific features of the verbal behavior of respondents belonging to the age group of older adults (see Fig. 1).

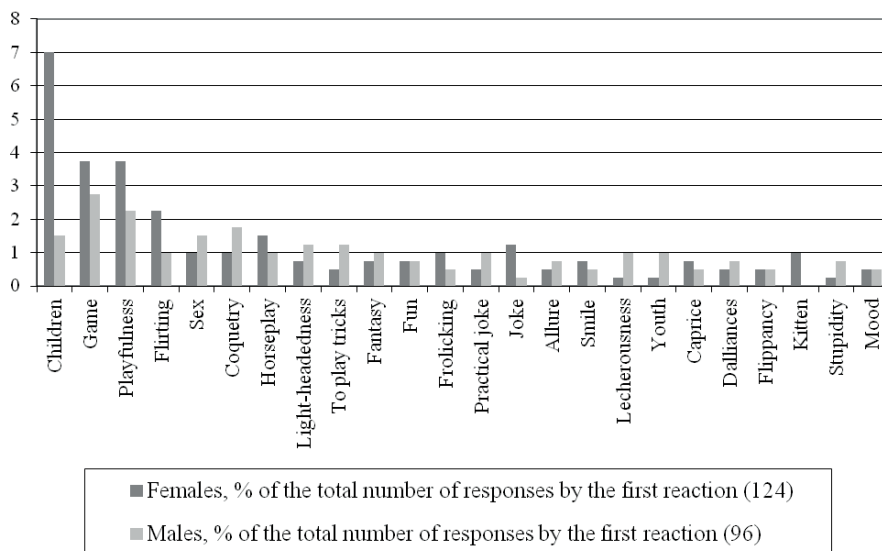


Fig. 1. The results of the comparative analysis of responses the stimulus «playfulness» given by male and female respondents

The general features of the verbal behavior of older adults are reflected in the following lexemes: «game» (26 (6.5%)), «playfulness» (24 (6.0%)), «flirting» (13 (3.25%)), «sex» (12 (3.0%)), «coquetry» (11 (2.75%)), «horseplay» (10 (2.50%)), «light-headedness» (8 (2.0%)), «to play tricks», «fantasy» (7 (1.75%)), «fun», «frolicking», «practical joke», «joke» (6 (1.5%)), «allure», «smile», «lecherousness», «youth», «caprice» (5 (1.25%)), «dalliances», «flippancy», «stupidity», «mood», «interest» (4 (1.0%)).

The analysis of reactions that reflect the general features of the verbal behavior of both men and women allows us to make a conclusion about the nature of the concept *impishness* which appears

to be ambivalent and semantically fuzzy. In the everyday consciousness of the Russian-speaking population of Eastern Ukraine *impishness* is associated with different forms of playing tricks – funny pranks, frolic tricks, unexpected whims, spiteful remarks, etc., a peculiar form of playful behavior between people of different gender, all these forms being connected with expressing and satisfying one's sexual desire (*flirting, coquetry, sex, allure*); lack of seriousness in behavior (*light-headedness, flippancy, stupidity*).

In order to identify the specific features of the verbal behavior of respondents by their gender, «male» and «female» associative fields for the stimulus word «*impishness*» were built. The reason for considering certain specific features to be characteristic of female or male respondents was the absence of the corresponding lexemes in the «female»/«male» associative fields or the significant difference in the frequency of these lexemes.

For example, female specific features are represented in such lexemes as *children* (7%/1.5%), *foolery, kitten, prank* (4%/1.0%), *gusto, activity, man, job* (3%/0.75%), *boyhood, husband, circus* (2%/0.5%); the figures before and after the slash referring to the frequency of these reactions for female and male respondents respectively.

Male specific features are represented in such lexemes as: *woman* (22%/5.5%), *eyes* (5%/1.25%), *young girl, intrigue* (4%/1.0%), *fervor, barminess, whore* (3%/0.75%), *absurdness, wife, life, sophistication, summer, dare-devilry* (2%/0.5%); the figures before and after the slash referring to the frequency of these reactions for male and female respondents respectively.

As we can see here, the reaction *children* (subject of *impishness*) is the main component of the concept «*impishness*» for female respondents, together with *foolery* and *frolicking* as an expression of playful behavior which appears in the form of frolic pranks, practical jokes, funny tricks, etc. A small percentage of women associate *impishness* with *gusto*, which is characteristic of young age (*boyhood*). On the other hand, in the everyday consciousness of men *impishness* is primarily associated with *woman*, as well as with the lack of morality and loose behavior (*lecherousness, whore*) and all kinds of daring and reckless behavior (*absurdness, fervor, dare-devilry, barminess*).

These results are of extreme value for us. As we introduce «*imp*» as a ludic position within the framework of ludic competence

coaching, it is important to know that men and women have different understanding of this concept.

4. The analysis of peripheral and singular reactions. On the next stage of our research peripheral and singular reactions were analyzed. Singular reactions that only occurred in the male associative field that reflected individual meanings of the respondents are the following: *court, romanticism, role, friskiness, relaxedness, con game, walk, fingers, monkeys, mischievousness, tenderness, innocence, music, love games, leaves, laziness, courtesan, art, cheating, mysteriousness, animal, kindness, taleteller, wine, marriage, country women, pose.*

As for singular reactions that occurred solely in the female associative field, these are: *nonchalance, care, ruse, football, fountain, dance, sport, sun, little elephant, speed, family, lipstick, song, nasty trick, relationships, originally, unexpectedness, people, caressing, beauty, compliments, barb, goatlings, zest, days, loose morals, anxiety, light-heartedness, imprudence, impunity, artist.*

The analysis of reactions from the extreme periphery and the analysis of singular reactions enabled us to claim that the latter significantly expand the peripheral semantic groups of *impishness* represented by associates that describe the outer world, associates, and they also allowed us to outline a new meaning of *impishness* – i.e. «a high degree of expressing one's emotionally positive attitude and affection to somebody» (*kindness, care, caressing, love, tenderness*).

5. Negative reactions. The associative field of the stimulus «*impishness*» also revealed some reactions with negative connotation (11%), such as: *light-headedness 8, lecherousness 5, flippancy, stupidity 4, deceit, barminess, whore 3, absurdity, spite, dare-devilry 2, country women, imprudence, cheating, barb, courtesan, mischievousness, nasty trick, con game, ruse 1.* Having counted the negative reactions, a conclusion can be made that the respondents generally display an emotionally-positive attitude to the stimulus «*impishness*» and tend to evaluate it as something positive.

Discussion

The analysis of the obtained associates allows us to claim that the semantic scope of the concept does not depend on the gender of the respondents.

The association field that was described contains a wide range of diverse reaction that testify to the ambivalent nature of the concept *impishness*. This fact was also confirmed in the research works conducted by Russian scholars Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimtseva, Yu.A. Sorokin, Ye.F. Tarasov (Karaulov et al., 2002a, 2002b) who study this concept with the help of FEA, as well as in the works of A. Fomintseva who uses a variety of methods to study *impishness*, including in-depth interview with prop questions, pictogram method, questionnaire for measuring the motivation of achievement, «locus of control» questionnaire (Fomintseva, 2001).

Listed below are the results of the associative field for the stimulus word «imp» taken from the «Russian Dictionary of Associations» (Karaulov et al., 2002a). The number in the brackets after the word refers to the number of respondents.

Imp (105 respondents): *child 7, little one, boy, urchin 6; small 5; naughty child, joyful trickster 4; hooligan 3; chatter-box, bolder, foolish, clown, to punish 2; plays about, nonchalance, troublemaker, brother, Vaska, a jolly fellow, adult; grumbler, fat man, wizard; dirty, children, got himself into trouble, lame-brained, bully, entertainer, and naughty child, Karlsson, cat, kitten, little hooligan, nymphet, my friend, insolent person, impossible, a restless person, no, he, lad, gags, prankish monkey, slouch, ran wild, slingshot, freedom, sentimentality, seriously, pleasant, son of a bitch, you are mine, corner, got his finger frozen, boor, playing planks, impish Karlsson 1.*

Let us also give some examples of the associative field from the reverse dictionary (from reactions to the stimulus which is written in italics): *PLAYING PRANKS* ← *Cupid, butthead, imp 1; 3+3; TO PLAY PRANKS* ← *to cram, to play 1;2+2; IMPISH (female form)* ← *wench; IMPISH (plural form)* ← *children 3; IMPISH (male form)* ← *kiddy 3, a little demon of a child 1; 2+4; A MONKEY OF A CHILD* ← *naughty child, trickster 1;2+2; PRANKS* ← *bourgeois, we speak 1; 2+2; PRANK* ← *loafer 3; fault 2; light-heartedness, attention, bull, dirty trick, stupidity, children, nasty trick, sympathy, flirting 1; 11+14; IMP* ← *trickster 13; naughty child 7; kiddy 6; playboy, loafer 4; child 2; harmless, big, loser, dullard, fault, rascal, son, sharp lad, all-fired 1; 15+45; LITTLE IMP* ← *trickster 4; loafer 3; all-fired 2; cute 1; 4+10; LITTLE IMPS* ← *urchins; IMP (Dative case)* ← *children; IMPS* ← *guys* (Karaulov et al., 2002b: 955). Similarly to the direct dictionary,

the figure after the stimulus refers to the number of appearances this word form made in the entry of the corresponding stimulus. Two final figures with a separation character at the end of the entry in the reverse dictionary stand for the total number of appearances of the word form in the dictionary and the number of stimuli (or the entries in the direct dictionary) where this word form was registered.

Having analyzed the direct and reverse dictionaries of associations, it can be claimed that the majority of common representatives of the Russian linguistic culture tend to associate impishness, which is expressed in the Russian language by means of words such as *imp*, *impish*, *prank*, with children and particularly with male children (*boy*). Reactions from the extreme periphery and singular reactions show that an adult person (*adult*, *big*) can also be an *imp* who is capable of adult pranks (*flirting*). The interpretation of the associative fields also shows the ambivalent character of the stimulus word *imp*, which reveals itself in the respondents' contradictory attitude to someone who plays pranks and behaves in an impish way. An *imp* can be *joyful trickster* and *naughty child*, as well as *hooligan*, *insolent person*, *son of a bitch*, *slouch*, *boor*, *loafer*, etc. A prank can take a form of *fault*, *gag*. It can also be a manifestation of *flirting*, but it can also be *a dirty trick*, *stupidity*, *a nasty trick*, *cheating*, and etc.

The results of the Russian dictionary of direct and reverse associations were also confirmed by our own research.

Behavioral associates and associates that describe various forms of pranks create the semantic core of the concept «impishness» and testify to the contradictory attitude to *impishness*. The most numerous cluster «behavior» is also very contradictory in terms of its content including the following semantic subgroups: *horseplay*, *flirting*, *light-headedness*, *barminess*, *sex*, *activity*, *love*, *lecherousness*, *ruse*. The second largest cluster is «forms of pranks». The scope of pranks in the linguistic consciousness of common Russian-speaking representatives of the Ukrainian linguistic culture is rather diverse ranging from *tricks*, *fun*, *practical jokes*, *jokes*, to *deceit*, *cheating*, *barbs*, *nasty tricks*, *con games*, etc.

The contradictory attitude to impishness is also reflected in the polarity of the way it is evaluated, i.e. it triggers not only «positive», i.e. it triggers not only «positive», but also «negative» reactions. The Russian-speaking respondents from Ukraine and the representatives of Russian linguistic culture tend to

evaluate this concept in three different ways: positive, negative, and neutral. Their percentage demonstrates the predominance of positive and neutral reactions.

It should be also noted that all the constituent parts of a *prank* that were singled out in the empirical research of A. Fomintseva are also present in the linguistic consciousness of people from Eastern Ukraine, i.e. the manifestation of one's own capacity, positive emotional outlet, interaction with objects of pranks and studying their reactions; working with taboos and prohibitions; artistic expression; outlet for aggression (Fomintseva, 2001).

The linguistic consciousness of the Russian-speaking population of Eastern Ukraine also revealed the presence of all the components of impishness listed in the questionnaire of playfulness developed by C. Yarnal and X. Qian: *mischievous, naughty, clowning, teasing* (Yarnal & Qian, 2011). The results of our research also indirectly confirmed the assumption made by the authors of the questionnaire that impishness can also refer to some «attractive» behavior, whereas being funny and humorous refer to the cognitive ability to make others laugh and entertain them.

Conclusions

The main aim of the present psycholinguistic research was to define and describe the ambivalent nature of the verbalized concept «*impishness*» in the linguistic world-image of the Russian-speaking population of Ukraine. The results of the research are expected to facilitate further attempts to describe the behavioral pattern of the ludic position «*imp*» reflecting the reality of the linguistic consciousness of common representatives of the Ukrainian linguistic culture.

As a verbalized concept is part of linguistic consciousness, free association experiment was chosen to be the main method of research.

Having analyzed the data from FAE and the results of cluster analysis, it was revealed that everyday consciousness of the common representatives of the Ukrainian linguistic culture reflects all the conceptual meanings that are related to *impishness* in the intercultural domain.

The analysis of the obtained associates allows us to claim that the semantic scope of the concept does not depend on the gender of

the respondents. Thus, for female respondents, the main constituent elements of the concept *impishness* are *children* (subject of pranks), as well as *foolery* and *frolicking* as manifestations of playful behavior that finds expression in frolic pranks, practical jokes, funny tricks, etc. Male respondents, on the other hand, tend to associate *impishness* primarily with *woman*, as well as with immorality, flippant behavior, and various forms of daring, provocative, and imprudent behavior.

Therefore, the ambivalent character of the concept «impishness» also reveals itself in certain gender-related differences in its perception.

The respondents' contradictory attitude to *impishness* is also reflected in the polarity of ways it is evaluated as it triggers not only «positive», but also «negative» reactions. On the whole, the stimulus «impishness» is generally evaluated as something positive by the respondents.

As far as the prospect of further research is concerned, it appears worthwhile to describe the behavioral pattern of the ludic position «Imp» considering both core and peripheral psycholinguistic meanings of impishness, as well as gender-and role-specific differences among the respondents.

References

- Barnett, L.A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43, 949–958. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018>
- Fomintseva, A. (2001). Issledovaniie nekotorykh psikhologicheskikh fenomenov detskoi subkultury v period rannei vzroslosti [Study of some psychological phenomena of the children's subculture in the period of early adulthood]. *Moskovskii psikhologicheskii zhurnal – Moscow Psychological Journal*, 4, 6–17 [in Russian].
- Glynn, M.A., & Webster, J. (1992). The adult playfulness scale: An initial assessment. *Psychological Reports*, 71(1), 83–103. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.71.1.83>
- Gordienko-Mytrofanova, I.V. (2015). Znacheniiia igrivosti v aktualnom yazykovom soznanii nositelei russkogo yazyka [The meanings of playfulness in the actual linguistic consciousness of Russian speakers]. *Vestnik KhNPU im. G.S. Skovorody. Psikhologiya – Visnyk of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*, 51, 44–53 [in Russian].
- Gordienko-Mytrofanova, I., & Kobzieva, Iu. (2017). Humor as a component of ludic competence. *Visnyk of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*, 57, 40–56.
- Gordiienko-Mytrofanova, I., & Kobzieva, Iu. (2018). Concept «Holy Fool» in the Linguistic World-Image of the Russian-Speaking Population of Ukraine. *Psycholinguistics*, 24(1), 118–133. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-118-133>

- Gordiienko-Mytrofanova, I., Pidchasov, Ye., Sauta, S., & Kobzieva, Iu. (2018). The problem of sample representativeness for conducting experimental and broad psychological research. *Psycholinguistics*, 23(1), 11–46. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1212360>
- Guitard, P., Ferland, F., & Dutil, É. (2005). Toward a better understanding of playfulness in adults. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 25(1), 9–22. <https://doi.org/10.1177/153944920502500103>
- Karaulov, Yu.N., Cherkasova, G.A., Ufimtseva, N.V., Sorokin, Yu.A., & Tarasov, Ye.F. (2002a). *Russkii Assotsiativnyi Slovar [Russian Associative Vocabulary]*. (Vols. 1). Moscow: LLC Astrel Publishers; LLC AST Publishers [in Russian].
- Karaulov, Yu.N., Cherkasova, G.A., Ufimtseva, N.V., Sorokin, Yu.A., & Tarasov, Ye.F. (2002b). *Russkii Assotsiativnyi Slovar [Russian Associative Vocabulary]*. (Vols. 2). Moscow: LLC Astrel Publishers; LLC AST Publishers [in Russian].
- Proyer, R.T. (2012). Development and initial assessment of a short measure for adult playfulness: The SMAP. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 989–994. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.018>
- Proyer, R.T. (2017). A new structural model for the study of adult playfulness: Assessment and exploration of an understudied individual differences variable. *Personality and Individual Differences*, 108, 113–122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.011>
- Schaefer, C., & Greenberg, R. (1997). Measurement of Playfulness: A Neglected Therapist Variable. *International Journal of Play Therapy*, 6(2), 21–31. <http://dx.doi.org/10.1037/h0089406>
- Shen, X.S., Chick, G., & Zinn, H. (2014). Playfulness in Adulthood as a Personality Trait: A Reconceptualization and a New Measurement. *Journal of Leisure Research*, 46(1), 58–83. <https://doi.org/10.1080/00222216.2014.11950313>
- Tsuji, Hit., Tsuji, Hei., Yamada, S., Natsuno, Y., Morita, Y., Mukoyama, Y. et al. (1996). Standardization of the Five Factor Personality Questionnaire: Factor structure. *International Journal of Psychology*, 31, 103–217.
- Yarnal, C., & Qian, X. (2011). Older-adult Playfulness: An innovative construct and measurement for healthy aging research. *American Journal of Play*, 4(1), 52–79.
- Yue, X.D., Leung, C.L., & Hiranandani, N.A. (2016). Adult Playfulness, Humor Styles, and Subjective Happiness. *Psychological Reports*, 119(3), 630–640. <https://doi.org/10.1177%2F0033294116662842>

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья продолжает серию статей, посвященных игровой компетентности и описанию ее компонентов с помощью психолингвистического инструментария. В данной работе рассматривается новый компонент игровой компетентности – шаловливость и соответственно новый культурный концепт «шаловливость».

Предпринята попытка выявления поло-ролевых различий вербализованного концепта «шаловливость» в языковой картине мира русскоязычного населения восточной Украины. Основным методом исследования выступил психолингвистический эксперимент. Выборку составили 400 человек зрелого возраста (30–60) в равном соотношении мужчин и женщин.

Интерпретация полученных данных свободного ассоциативного эксперимента со стимулом «шаловливость» показала, что обыденное сознание рядовых носителей украинской лингвокультуры отражает все концептуальные смыслы, связанные с шаловливостью в межкультурном пространстве.

Семантическое ядро вербализованного концепта шаловливость репрезентируется четырьмя кластерами (больше 10%): «баловство», «игра», «дети», «флирт».

Семантическое наполнение концепта зависит от половой идентификации респондентов. Так, главные составляющие смысла концепта шаловливость у женщин – это дети (субъект шалости), а также дурачество и озорство, как проявление игривого поведения, выраженное в озорных выходках, шуточных проделках и т. п. У мужчин шаловливость ассоциируется, прежде всего, с женщиной, а также с безнравственностью и вольностями в поведении и самыми разными формами проявления запальчивого, вызывающего и безрассудного поведения.

Таким образом, амбивалентный характер концепта «шаловливость» определяется, прежде всего, поло-ролевыми различиями в восприятии исследуемого концепта.

Наиболее ярко амбивалентный характер концепта «шаловливость» проявился в поведенческих ассоциатах и ассоциатах, описывающих различные формы шалостей.

Для респондентов обоих полов характерны как положительные, так и негативные оценки стимула. У 11,25% респондентов «шаловливость» вызывает неодобрение. В целом, отношение информантов к стимулу «шаловливость» положительное.

Ключевые слова: игровая компетентность, игривость, игровая позиция, шаловливость, психолингвистический эксперимент, свободный ассоциативный эксперимент.

Гордієнко-Митрофанова Ія, Кобзева Юлія. Статеворольові відмінності в сприйнятті концепту «пустотливість» (за результатами психолінгвістичного експерименту)

АНОТАЦІЯ

Ця стаття продовжує серію статей, присвячених ігровій компетентності й опису її компонентів за допомогою психолінгвістичного інструментарію. У даній роботі розглядається новий компонент ігрової компетентності – пустотливість і відповідно новий культурний концепт «пустотливість».

Здійснено спробу виявлення статево-рольових відмінностей вербалізованого концепту «пустотливість» у мовній картині світу російськомовного населення східної України. Основним методом дослідження був психолінгвістичний експеримент. Вибірку склали 400 осіб зрілого віку (30–60) у рівному співвідношенні чоловіків і жінок.

Інтерпретація отриманих даних вільного асоціативного експерименту зі стимулом «пустотливість» засвідчила, що буденна свідомість пересічних носіїв української лінгвокультури відображає всі концептуальні смисли, пов'язані з пустотливістю в міжкультурному просторі.

Семантичне ядро вербалізованого концепту пустотливість репрезентується чотирма кластерами (більше 10%): «баловство», «гра», «діти», «флірт».

Семантичне наповнення концепту залежить від статевої ідентифікації респондентів. Так, головні складові змісту концепту пустотливість у жінок – це діти (суб'єкт пустощів), а також дурущі і бешкетництво, як прояв грайливої поведінки, виражений в бешкетних витівках, жартівливих витівках і т. п. У чоловіків пустотливість асоціюється, перш за все, з жінкою, а також з аморальністю та вольноствями в поведінці та різноманітними формами прояву запальної, зухвалої та безрозсудної поведінки.

Таким чином, амбівалентний характер концепту «пустотливість» визначається, перш за все, статево-рольовими відмінностями в сприйнятті досліджуваного концепту.

Найбільш яскраво амбівалентний характер концепту «пустотливість» проявляє себе в поведінкових асоціатах і асоціатах, що описують різні форми пустощів.

Для респондентів обох статей характерні як позитивні, так і негативні оцінки стимулу. У 11,25% респондентів «пустотливість» викликає несхвалення. Загалом, відношення інформантів до стимулу «пустотливість» позитивне.

Ключові слова: ігрова компетентність, грайливість, ігрова позиція, пустотливість, психолінгвістичний експеримент, вільний асоціативний експеримент.

Features of Ethno-Linguistic Identity Characteristic for Representatives of Different Ukrainian Linguistic Groups

Особливості етнолінгвістичної ідентичності представників різних мовних груп України

Eliso Hryshchuk

Ph.D. in Psychology,
Assistant

Елісо Гришук

кандидат психологічних наук,
асистент

E-mail: elisiliko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4890-0994

Alla Kovalenko

Dr. in Psychology, Professor,
Head of the Department
of Social Psychology

Алла Коваленко

доктор психологічних наук,
професор, завідувач кафедри
соціальної психології

E-mail: abk2015@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6458-5325

Taras Shevchenko

*National University of Kyiv,
Department of Social Psychology*
✉ 64/13, Volodymyrska Str., Kyiv,
Ukraine, 01601

*Київський національний
університет*

*імені Тараса Шевченка,
кафедра соціальної психології*
✉ вул. Володимирська, 64/13,
м. Київ, Україна

Original manuscript received August 31, 2018

Revised manuscript accepted March 28, 2019

ABSTRACT

The article analyzes features of ethno-linguistic identity characteristic for representatives of the main Ukrainian language groups: Ukrainian-speaking

Ukrainians, Russian-speaking Ukrainians and Russian-speaking Russians. The main concepts of the ethno-linguistic identity theory and ethnic group vitality are examined; individual and collective strategies maintaining positive identity through language are described; the factors influencing language expressiveness in the structure of ethnic identity are presented. The article shows that Russian-speaking Ukrainians are more competent in both languages (Ukrainian and Russian); Ukrainian-speaking Ukrainians are highly proficient in their ethnic language and have predominantly an average level of Russian language proficiency; Russian-speaking Russians are characterized by good understanding and knowledge of their ethnic language only, at the same time they are low proficient in Ukrainian. As for Ukrainian-speaking Ukrainians and Russian-speaking Russians, their ethnic language competence coincides with their linguistic behaviour and attitudes. Russian-speaking Ukrainians do not show such coincidence; they are characterized by a discrepancy between the prevailing positive attitude to their ethnic language and their real linguistic behaviour. The data shows that the respondents do not choose mainly a language as a main ethnic-determining characteristic, however, in the system together with other distinctive features, it still occupies upper rank positions for Ukrainian-speaking and Russian-speaking Ukrainians; family ties and psychological choices are more important for ethnic identification of Russian-speaking Russians. The vast majority of the respondents do not focus on their own ethnic status, paying more attention to personal, family and professional social characteristics. Ukrainian-speaking Ukrainians have the most steadfast ethnic identity, and marginal ethnic identity is predominantly observed among Russian-speaking Ukrainians. The relation between language and ethnic identity is described: correspondence between mother and ethnic language determines the respondents' positive ethnic identity, and vice-versa, their mismatch leads to appearance of ethno-nihilistic tendencies.

Key words: *ethno-linguistic identity, language, mother tongue, ethnic language, ethnic identity.*

Вступ

Мова є однією з ознак етносу, тому динаміка етномовних процесів, як ніщо інше, віддзеркалює особливості етногенезу. Мова є одним з найбільш значущих, а в деяких випадках і вирішальним виміром етнічної ідентичності, її використання впливає на формування та підтримку останньої. Навіть, у випадку переходу особистості або етнічної групи на іншу мову, етнічна ідентичність може залишатися досить стійкою, і, припинивши виконувати комунікативну функцію, мова залишатиметься символом етнічної ідентичності.

В останні десятиліття дослідження взаємозв'язку мови та етнічної ідентичності проводяться на різних рівнях аналізу: психота соціолінгвістичному, етносоціологічному, етнографічному, соціально-психологічному тощо. Предметом вивчення в них виступають: мовні атитюди, мовленнєві маркери, соціолінгвістичні стереотипи тощо. На різних рівнях аналізу все більше уваги приділяється тому беззаперечному факту, що етнічна ідентичність пов'язана не стільки з реальним використанням мови всіма членами групи, скільки з її символічною роллю у формуванні почуття спорідненості з групою і одночасно в процесах міжгрупової диференціації. У поліетнічному суспільстві функціонують різні мови, і етнічна ідентичність кожної з діючих груп значною мірою обумовлена компетентністю її членів у «чужих» мовах та мірою збігу реального та бажаного їх використання (Данилюк, 2005; Донцов, Стефаненко & Уталиева, 1997).

Аналіз особливостей етнолінгвістичної ідентичності представників основних мовних груп України, які безпосередньо або опосередковано можуть здійснювати вплив на процес їхньої міжособової взаємодії – стало **метою** нашої **статті**.

Основними **завданнями** стали: аналіз мовної поведінки, компетентності та ставлення до мови представників визначених мовних груп; виявлення взаємозв'язків цих показників із різними параметрами їхньої етнічної ідентичності; опис на основі аналізу цього взаємозв'язку особливостей етнолінгвістичної ідентичності досліджуваних груп.

Методи та методика дослідження

У ході дослідження використовувалися такі методи: *теоретичні*: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, узагальнення отриманої інформації; систематизація та інтерпретація отриманих даних; аналіз, порівняння й узагальнення теоретичного та емпіричного матеріалу; *емпіричні*: анкетування (вивчення мовної ідентичності, окремих параметрів етнічної ідентичності), психодіагностичне тестування (тест М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?»); методична розробка «Типи етнічної ідентичності» Г.У. Солдатової; *методи описової та математичної статистики*

(аналіз та порівняння середніх значень, частотний, кореляційний (за критерієм Пірсона) аналізи).

Вибірка досліджуваних була поділена на три умовні групи, які відповідають найбільш представленим в Україні мовним спільнотам: україномовні українці (далі УУ), російськомовні українці (РУ) та російськомовні росіяни (РР). Поділ здійснювався на основі етнічного та мовного самовизначень респондентів. У результаті виокремлення цих груп вибірку досліджуваних можна представити наступним чином: 146 осіб увійшли до умовної групи УУ; 174 особи – групи РУ; 102 особи – групи РР. Загальна кількість респондентів – 422 особи: 182 чоловіків і 240 жінок. Вік респондентів – від 20 до 45 років. Національність – українці та росіяни (за самовизначенням). Анкети представників інших національностей не враховувались та не оброблялись. Потрібно зауважити, що наведений розподіл не є репрезентативним для населення України як генеральної сукупності, а відтак наведені нижче дані несуть більше психологічний, ніж соціологічний зміст.

Результати теоретичного дослідження

У соціальній психології широко відомими є концепції, з позицій яких вивчається належність до тієї чи іншої етнічної спільноти: модель двох вимірів ідентичності Дж. Беррі (Berry, 1992) та теорія соціальної ідентичності Г. Таджфела і Дж. Тернера (Tajfel & Turner, 1979). Модель, запропонована Дж. Беррі в руслі дослідження акультурації (Berry, 1992; Sam & Berry, 2010), передбачає, що етнічні ідентичності зі своєю та чужою етнічними групами можуть існувати відносно незалежно один від одного. Водночас, Г. Таджфел і Дж. Тернер висувають загальний психологічний принцип, згідно з яким специфіка групової категоризації полягає у тому, що групова ідентифікація нерозривно пов'язана з іншим когнітивним процесом – диференціацією (або оцінним порівнянням) категоризованих груп (Tajfel & Turner, 1979).

Спираючись на теорію соціальної ідентичності, Г. Джайлз із співавторами досліджують роль мови у міжетнічних взаєминах та розробляють концепцію етнолінгвістичної життєздатності (Giles & Johnson, 1981; Giles & Rakić, 2014; Giles, Bourhis & Taylor, 1977).

Розглядаючи поняття етнолінгвістичної ідентичності, Г. Джайлз та його послідовники виходять з того, що при визначенні індивідами себе в якості членів етнічної групи міжгрупове порівняння може відбуватися на основі значущого для групи елемента культури – мови, яка дозволяє досягти сприймання позитивної відмінності своєї групи від іншої (Giles, Bourhis & Taylor, 1977).

Як вказує Г. Джайлз (Giles, Bourhis & Taylor, 1977; Keblusek, Giles & Maass, 2017), враховуючи те, що мова виступає важливою основою соціального порівняння та групової ідентичності, члени групи можуть використовувати різноманітні стратегії для досягнення «психолінгвістичної особливості», наприклад, акцентувати свій стиль мовлення, переходити на рідну мову тощо. З позицій теорії соціальної ідентичності Г. Джайлзом і П. Джонсон виокремлюються індивідуальні та колективні стратегії підтримки позитивної ідентичності за допомогою мови (Giles & Johnson, 1987). Зокрема, при сприйманні міжгрупових меж як легкопроникних деякі члени групи (тієї, яка негативно оцінюється в суспільстві) можуть застосовувати стратегію індивідуальної мобільності, тобто відмовляються від мовних норм своєї групи та виявляють у такий спосіб прагнення перейти в домінуючу групу. Подібний перехід може виражатися як у повній лінгвістичній та культурній асиміляції, так і в тому, що сфера використання етнічної мови поступово звужується, а кількість запозичень з другої мови зростає. Широке розповсюдження подібної стратегії може призвести до ситуації, коли мова збіднюється настільки, що обговорення з її використанням будь-якої теми стає неможливим. В іншому випадку, подібна стратегія може призвести до втрати культурної специфіки тими індивідами, які цінують членство у своїй етнічній групі і розглядають мову як її важливий вимір (Giles, Bourhis & Taylor, 1977). У подібній ситуації може розвинути субтрактивний білінгвізм, коли рідна мова підпорядкована нерідній, яка виступає домінуючим мовленнєвим механізмом. Подібні тенденції активно вивчаються науковцями (Місержи, 2006; French, 2010; Karimzad & Cathedral, 2018; Levesque & D. de Moissac, 2018), адже це характеризує мовну ситуацію багатьох країн, зокрема, й України. Проте, якщо міжгрупові межі сприймаються як непроникні, то члени етнолінгвістичних груп з негативною соціальною ідентичністю

можуть застосовувати стратегії соціальної творчості, намагаючись реінтерпретувати різні елементи порівняння між групами (для порівняння обираються ще менш успішні групи, які, наприклад, взагалі не мають власної мови) (Giles & Johnson, 1981).

Третій тип стратегій – соціальна конкуренція – зазвичай застосовується у випадку, коли не вдалося досягти позитивної етнічної ідентичності за допомогою індивідуальної мобільності або соціальної творчості. Прикладом дії подібної стратегії є багаточисленні ситуації, коли мова виявляється причиною громадських хвилювань.

Намагаючись виявити соціальні чинники, які впливають на вираженість мови в структурі етнічної ідентичності, Г. Джайлз із співавторами розробили концепцію «етнолінгвістичної життєздатності», тобто здатності групи вижити як особливої спільноти, яка відіграє активну роль у міжгрупових взаєминах (Giles, Bourhis & Taylor, 1977). У межах цієї концепції аналізуються три види чинників, які впливають на збереження групою власної мови як життєздатного засобу комунікації: статус мови (економічний, політичний, історичний та лінгвістичний престиж), її демографічні характеристики (абсолютна кількість користувачів, концентрація, частка серед членів інших груп), її інституційна підтримка (представленість у ЗМІ, освіті, органах влади). Вимір сили або слабкості етнолінгвістичних груп у кожному з цих вимірів забезпечує їх умовний поділ на такі, які мають низьку, середню або високу життєздатність. Зокрема, існує ймовірність того, що членам груп з низькою етнолінгвістичною життєздатністю у поліетнічному оточенні загрожує мовна асиміляція або припинення існування як особливої спільноти.

На думку Г. Джайлза та П. Джонсон, на етнолінгвістичну ідентичність впливають ще такі два чинники, як сприйняті міжгрупові межі та множинна ідентичність (ідентичність з багатьма соціальними категоріями). Вони зробили припущення, що сприймання міжгрупових меж як міцних та непроникних приводить до зростання етнолінгвістичної ідентичності та проявів чіткої міжгрупової диференціації. У цьому випадку так само підкреслюється зв'язок між мовою та ідентичністю: члени етнічної групи можуть зміщувати лінгвістичні та нелінгвістичні

межі з метою збереження міцності сприйнятих меж. Так, якщо група, яка має економічну необхідність взаємодіяти із сусідами, пом'якшує лінгвістичні межі, вона може одночасно укріплювати межі нелінгвістичні. І навпаки, якщо група відчуває послаблення нелінгвістичних меж (наприклад, збільшення кількості змішаних шлюбів), вона може спробувати протидіяти цьому, посиливши лінгвістичні межі (Giles & Johnson, 1981).

Крім того, чим з меншою кількістю категорій людина може ідентифікуватися, тим стійкішою є її етнолінгвістична ідентичність.

Значна увага у соціальній психології приділяється чинникам мови, які розглядаються в якості показників етнічної ідентичності представників груп, які взаємодіють між собою. Серед таких чинників виокремлюють використання мови, мовну компетентність, оцінку мови, надання їй переваги та вибір у комунікативній ситуації (Губогло, 1994).

Важливим для нашого дослідження є те, що прихильники теорії етнолінгвістичної ідентичності вивчають також проблеми, пов'язані із використанням, оцінкою та зміною стилю мовлення у міжособовій взаємодії (Ehala, 2010; Keblusek, Giles & Maass, 2017; Kymlicka & Patten, 2003; Noels, 2014; Noels, Kil & Fang, 2014).

Результати емпіричного дослідження та дискусії

Першим кроком нашого дослідження був кількісний аналіз даних, отриманих у ході анкетування, які характеризують мовну поведінку, компетентність та надання переваги респондентами своїй етнічній чи іншій мові. Після обробки отриманих результатів ми обчислили частоти та середні значення досліджуваних показників.

Результати частотного аналізу свідчать про те, що представники групи УУ значно частіше порівняно з РУ вказували українську мову в якості рідної (97,3% та 52,0% відповідно, $p \leq 0,01$), і навпаки, на відміну від україномовних українців (УУ), російськомовні українці (РУ) набагато частіше обирали російську мову в якості рідної (4,0% та 33,9% відповідно, $p \leq 0,01$).

Отримані показники зумовлені тим, що представники груп УУ та РР проживають у більш однорідному середовищі, а тому думають, розмовляють та пишуть переважно українською (у випадку УУ) або

ж російською (у випадку РР). Саме в цих групах досліджуваних спостерігається найбільша міра збігу рідної та етнічної мови.

Відповіді групи РУ ілюструють ситуацію, коли внаслідок вищої етнолінгвістичної життєздатності російської мови в них відбулася мовна переорієнтація і домінуючою стала саме російська мова.

У зв'язку з цим, а також враховуючи специфіку досліджуваних регіонів та мовну ситуацію в країні загалом, нас цікавив також рівень компетентності досліджуваних в етнічній та «другій» мові. Аналіз відповідей на запитання анкети дозволив виокремити три рівні володіння тією чи іншою мовою. Перший рівень розуміння характеризується тим, що людина сприймає загальний зміст мовлення, але практично не володіє усною мовою, використовуючи лише стереотипи спілкування. Індивідам з другим рівнем розуміння мови доступне обговорення повсякденних тем та знайомство з пресою, проте часто вони вимушені підлаштовувати мовлення під наявні мовні та комунікативні можливості, інакше кажучи, можуть читати, проте пишуть та розмовляють з деякими труднощами. Третій рівень розуміння мови відповідає розумінню різних текстів, отриманню інформації з преси, здатності до самостійної побудови розгорнутого тексту, до діалогу практично на будь-яку тему. На даному рівні людина вільно читає та спілкується, її усне та письмове мовлення в основному правильне.

Отримані дані свідчать, що найвищі показники вільного володіння українською мовою виявлено у досліджуваних, які за етнічним самовизначенням належать до українців, незалежно від їхньої мовної ідентичності (УУ – 93,0%; РУ – 86,0%). Водночас, респонденти групи РР отримали приблизно однакові (низькі або середні) показники за кожним з трьох рівнів володіння українською мовою (24,0%, 46,0%, 30,0%).

Вартими уваги є показники третього рівня розуміння російської мови серед респондентів груп УУ та РУ. Так, незважаючи на те, що для досліджуваних УУ російська мова є ні рідною, ні етнічною, проте вони виявили досить високий рівень мовленнєвої компетентності у ній – майже 51,0%. Високим є також рівень компетентності у російській мові серед досліджуваних групи РУ – 95,0%, і, звичайно ж, серед досліджуваних РР – 99,0%.

Якщо взяти до уваги виокремлені Ж.Т. Уталієвою типи двомовності (Уталієва, 1995), то загалом за рівнем компетентності

в обох мовах досліджувані розподілились наступним чином: групи УУ склали індивіди, в яких домінуючою є українська мова, але компетентність у російській на рівні розуміння та побутового спілкування, що відповідає субординативному та рецептивному типу володіння двома мовами. До групи РУ, у свою чергу, увійшли особи з однаково високим рівнем соціального спілкування українською та російською мовами, що відповідає координативному типу двомовності. У респондентів, які увійшли до групи РР, домінантним виступає російська мова при компетентності в українській мові на рівні розуміння, що відповідає рецептивному типу володіння двома мовами.

Таким чином, найвищим рівнем компетентності у двох мовах володіють досліджувані групи РУ. Хоча, при досить високому рівні розуміння та володіння як українською, так і російською мовами серед російськомовних та україномовних українців, група російськомовних росіян характеризується високим рівнем розуміння та володіння лише своєю етнічною мовою при одночасному низькому рівні володіння українською мовою.

Це підтверджують і отримані нами дані за питаннями, які визначають мовну діяльність респондентів у різних сферах їхнього життя. Аналіз відповідей свідчить про панівне використання етнічної мови респондентами групи УУ практично у всіх сферах мовної діяльності, окрім сфери «спілкування з росіянами»: частота переходу на російську мову при спілкуванні з росіянами практично не поступається використанню у цій сфері української мови – 63,0% та 57,0% відповідно. Досить високий показник використання російської мови – 53,0%, порівняно з іншими сферами мовної діяльності, характеризує сферу «культура», що можна пояснити існуванням широкого спільного культурного простору з російським етносом.

Панівне переважання використання етнічної мови абсолютно у всіх сферах мовної діяльності спостерігається серед досліджуваних групи РР. Відносно частіше, порівняно з іншими сферами, досліджувані РР переходять на українську мову в ситуації спілкування з українцями (32,0%).

У групі респондентів РУ переважання використання етнічної мови спостерігається лише у випадку спілкування з українцями (85,0%); у сферах «сім'я», «робота» та «побут» різниця у частоті

використання української та російської мов є незначною. Найбільш суттєве переважання російської мови серед досліджуваних РУ спостерігається в ситуації спілкування з росіянами (98,0%) та у сфері «культура» – 90,0%.

Звичайно, подібні результати пов'язані з домінантним статусом російської мови практично в усіх сферах життя у більшості досліджуваних нами регіонів. Тим не менше, можна говорити про те, що більш радикальними у плані використання етнічної мови виявились респонденти групи РР, в яких переважає у всіх сферах без винятку використання саме російської мови. Значно менш радикальними у цьому аспекті виявились респонденти групи УУ, а найбільш толерантними до використання тієї чи іншої мови виявились респонденти групи РУ.

Враховуючи припущення, що досить часто рівень ідентичності визначається не тільки реальним використанням мови, але й наданням їй переваги, ми включили до тексту анкети питання, які б відображали ставлення респондентів до мови (зокрема: «Чи вважаєте Ви, що представники однієї національності повинні спілкуватися один з одним своєю рідною мовою?», «Чи вважаєте Ви, що діловодство та викладання у школах багатонаціональної держави повинні бути організовані на мові корінної більшості населення?»).

У результаті підрахунку відповідей досліджуваних на перше запитання виявилось, що представники групи УУ частіше погоджуються з даним твердженням (РУ – 38,5%; РР – 47,8% та УУ – 60,3% відповідно, $p \leq 0,01$). Водночас, у групах РУ та РР частіше заперечували це твердження, ніж в групі УУ (42,5%; 34,3% та 17,8% відповідно, $p \leq 0,01$). Якщо отримані у групі УУ результати є цілком логічними (респонденти переважно погоджуються з думкою про те, що представники однієї національності повинні спілкуватися між собою рідною мовою), а результати групи РУ можна пояснити як форму своєрідного захисту (адже при переважному використанні ними в усіх сферах свого життя саме російської мови, етнічна (українська) мова все одно виконує певну символічну роль в їх єдності з рідним етносом), то відповіді респондентів групи РР вимагають, на нашу думку, додаткового розгляду та вивчення.

При аналізі відповідей на друге запитання ми з'ясували, що представники групи УУ частіше погоджуються з цим твердженням (УУ – 78,0%, РУ – 62,6%, РР – 46,3%, $p \leq 0,01$), а РР – заперечують

(PP – 23,9%, PY – 19,5%, УУ – 8,9%, $p \leq 0,01$). Отримані показники свідчать про цілком природний захист своїх етнічних інтересів представниками груп УУ та PP, при деякому маргінальному ставленні (хоча й з переважанням в бік своєї етнічності) представників групи PY до власної етнічної мови в якості державної ознаки.

Важко не помітити, що у досліджуваних груп УУ та PP компетентність в етнічній мові збігається з мовною поведінкою та атитудами і не співпадає у досліджуваних групи PY. Для них характерна невідповідність між переважаючим позитивним ставленням до етнічної мови та реальною мовною поведінкою.

Розглядаючи мовну компетентність, мовну поведінку та надання переваги тій чи тій мові як чинники ідентифікації з власною етнічною групою, нас цікавило те, яке саме місце посідає для досліджуваних мова серед основних етноформуючих та етнодиференціюючих ознак (таблиця 1).

Таблиця 1. Розподіл етнодиференціюючих та етноформуючих ознак етносу в різних групах досліджуваних (у ранговому порядку – від найбільшої кількості виборів до найменшої)

| УУ | | | PY | | | PP | | | | | |
|----------------------------|-------------------|----|---------------|----------------------------|-------------------|----|---------------|----------------------------|-------------------|----|---------------|
| Ознаки | Кількість виборів | % | Рангове місце | Ознаки | Кількість виборів | % | Рангове місце | Ознаки | Кількість виборів | % | Рангове місце |
| Бажання людини | 62 | 42 | 1 | Держава | 64 | 37 | 1 | Національність батька | 42 | 64 | 1 |
| Держава | 51 | 35 | 2 | Бажання людини | 55 | 32 | 2 | Національність матері | 33 | 50 | 2 |
| Мова | 50 | 34 | 3 | Мова | 53 | 31 | 3 | Бажання людини | 23 | 35 | 3 |
| Національність батька | 46 | 31 | 4 | Звичаї, традиції та обряди | 42 | 24 | 4 | Мова | 21 | 32 | 4 |
| Національність матері | 42 | 28 | 5 | Національність батька | 39 | 23 | 5 | Держава | 14 | 21 | 5 |
| Звичаї, традиції та обряди | 41 | 28 | 6 | Зовнішність | 36 | 21 | 6 | Звичаї, традиції та обряди | 12 | 18 | 6 |
| Місце проживання | 25 | 17 | 7 | Національність матері | 33 | 19 | 7 | Зовнішність | 7 | 11 | 7–8 |
| Зовнішність | 18 | 12 | 8–9 | Місце проживання | 28 | 16 | 8 | Місце проживання | 7 | 11 | 7–8 |
| Риси характеру, психологія | 18 | 12 | 8–9 | Риси характеру, психологія | 24 | 14 | 9 | Риси характеру, психологія | 2 | 3 | 9 |

Аналіз отриманих показників виявив, що в усіх трьох групах значний відсоток досліджуваних взагалі не вказували мову в якості основної національної ознаки: серед респондентів групи УУ це спостерігалось у 63,0%, РУ – 67,8%, РР – у 68,7% випадків. Ці дані є показовими, адже можуть свідчити про те, що, незважаючи на постійне зовнішньополітичне маніпулювання в нашій країні мовним питанням, на сьогоднішній день у свідомості громадян мова не є головною ознакою для етнічного поділу на «своїх» та «чужих».

Цілком зрозумілими є виявлені статистично значущі відмінності щодо ознаки «держава (громадянський вибір)», яка є значно більш важливою для груп УУ та РУ порівняно з РР (35,0%, 37,0% та 21,0% відповідно, $p \leq 0,05$), які, проживаючи на території іншої держави, відчують деяку відокремленість від переважаючого тут етносу та відірваність від власної етнічно-національної групи. Крім цього, виявлено й інші статистично значущі відмінності, які свідчать про те, що УУ частіше за РУ звертають увагу на зовнішність при визначенні національності людини (12,0% і 21,0% відповідно, $p \leq 0,05$), а УУ та РУ частіше, ніж РР виокремлюють «риси характеру» в якості етнодиференціюючої та етноформуючої ознаки етносу (12,0%, 14,0% та 3,0% відповідно, $p \leq 0,05$).

Водночас, у респондентів групи РР такі ознаки, як «держава» та «мова», зайняли рангові місця, ближчі до середніх, поступившись першими місцями таким ознакам, як «національність батька» та «національність матері». Порівняно із групами УУ та РУ вони обираються РР набагато частіше: «національність батька» – 31,0%, 23,0% та 64,0% відповідно ($p \leq 0,01$); «національність матері» – 28,0%, 19,0% та 50,0% відповідно ($p \leq 0,01$). Тобто, для РР, як представників нетитульного етносу країни, більш значущими та символічними ознаками єдності з власною групою є саме родинні зв'язки, а не державний та громадянський вибір.

Після проведення статистичної обробки отриманих результатів (кореляційний аналіз на основі критерію Пірсона) у групі УУ виявлено позитивний кореляційний взаємозв'язок між фактом вказування респондентами даної групи української мови в якості рідної та переконанням, що діловодство в країні має вестися мовою корінної більшості населення (в даному випадку українською мовою) ($p < 0,173$; $t < 0,005$). Крім того, досліджувані, які погоджуються з твердженням про те, що представники однієї

національності повинні спілкуватися між собою рідною мовою, також частіше погоджувались із питанням щодо офіційної мови держави ($p < 0,497$; $t < 0,001$).

Таким чином, можна говорити про те, що в ситуації, коли рідна мова досліджуваного збігається з його етнічною та використовується практично в усіх сферах життя, це не лише визначає його ставлення до мови як до державотворчої ознаки, але й впливає на підвищення її статусу в його очах.

Отримані кореляційні зв'язки у групі РУ дещо відрізняються від тих, які описані у групі УУ. Так, вибір досліджуваними групи РУ української мови в якості рідної значною мірою зумовлювався такими чинниками, як освіта та місце проживання: подібний вибір здійснювали переважно мешканці сіл або ж селищ міського типу з нижчим рівнем освіти ($p < -0,258$; $p < -0,226$; $t < 0,001$). Ще однією особливістю цієї групи є те, що жінки значно частіше, ніж чоловіки, надають значення мові як державотворчій ознаці та погоджуються з твердженням, що діловодство та викладання у багатонаціональній країні має вестися мовою корінної більшості населення ($p < 0,205$; $t < 0,001$). Спільним із групою УУ є те, що серед досліджуваних РУ так само виявлено позитивний кореляційний зв'язок між випадками згоди із тезою про необхідність представникам одного етносу спілкуватися рідною мовою та наданням мові корінної більшості населення держави статусу державної ($p < 0,210$; $t < 0,001$). Проте, на відміну від УУ, дане твердження (про необхідність представникам одного етносу спілкуватися рідною мовою) підтримувалось частіше саме тими досліджуваними групи РУ, які вказували мову в якості суттєвої етноформуючої та етнодиференціюючої ознаки етносу ($p < 0,226$; $t < 0,001$), що підтверджує факт значної символічної ролі мови для представників етнічної групи, навіть за умови, що вона не виконує для них власне комунікативну функцію.

Що ж стосується виявлених кореляційних взаємозв'язків у групі РР, то важливим є наступний факт: ті з досліджуваних, які обирали мову в якості однієї з найважливіших ознак етносу, одночасно підтримували твердження про те, що представники однієї національності повинні спілкуватися між собою рідною мовою ($p < 0,330$; $t < 0,001$). Враховуючи те, що подібний взаємозв'язок виявлено лише у даній групі досліджуваних, можна припустити, що для групи РР їхня рідна мова відіграє значно більше символічне

значення, ніж для УУ та РУ, адже функціонуючи на території іншої країни, вона виступає однією з небагатьох ознак єдності з власним етносом. Крім того, виявилось, що подібна тенденція спостерігається переважно серед представників чоловічої статі ($p < 0,318$; $t < 0,001$).

Загалом, представлені нами дані частотного розподілу відповідей досліджуваних, результати аналізу середніх величин та проведеного кореляційного аналізу дають можливість виявити загальну характеристику особливостей використання рідної, етнічної та іншої мов та ставлення до неї серед груп УУ, РУ та РР. Проте, відповідно до завдань нашого дослідження, важливо з'ясувати характер взаємозв'язку одержаних даних з показниками етнічної ідентичності.

Зокрема, про місце етнічної ідентичності в структурі особистісної визначеності свідчать дані, отримані в ході аналізу показників за методикою М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?»: переважна кількість досліджуваних в усіх трьох групах не схильні надміру акцентувати увагу на власній етнічній приналежності, надаючи більшого значення особистісним, сімейним і професійним характеристикам та соціальним ролям. Частіше акцентують увагу на своєму етнічному статусі УУ, в системі соціальних ідентичностей яких етнічна приналежність значно частіше займала високі місця порівняно з респондентами груп РУ та РР (УУ – 31,0%; РУ – 15,0%; РР – 12,0%; $p \leq 0,05$).

Результати за методикою «Хто Я?» демонструють особливості етнолінгвістичної ідентичності, а саме вплив мови на процес самокатегоризації досліджуваних. Етнічну приналежність на перших позиціях вказували частіше досліджувані групи УУ. Інакше кажучи, етнічна приналежність займає важливе місце в структурі соціальних ідентичностей досліджуваних, які володіють етнічною мовою. Поряд з цим, володіючи здебільшого середнім рівнем компетентності у доміантній та більш високостатусній у нашій країні російській мові, вони у такий спосіб (акцентуючи увагу на етнічній приналежності) намагаються захистити свою етнічність.

Виявлено позитивний кореляційний зв'язок між фактом вибору досліджуваними УУ української мови в якості рідної та стійкістю їхньої етнічної ідентичності ($p < 0,271$; $t < 0,005$) (таблиця 2). Це свідчить про те, що збіг етнічної та рідної мови

сприяє полегшенню процесу етноідентифікації та формуванню стійкої форми етнічної ідентичності.

Таблиця 2. Кореляційні зв'язки між показниками мовної та етнічної ідентичності в різних групах досліджуваних

| | Показники етнічної ідентичності | | | | | |
|--|---------------------------------|----|----|-------------------------------|--------|----|
| | Стійкість етнічної ідентичності | | | Акцентуація етнічного статусу | | |
| | УУ | РУ | РР | УУ | РУ | РР |
| Рідна мова (українська) | 0,271 | | | | | |
| Переконання, що представники однієї національності повинні спілкуватися між собою рідною мовою | | | | -0,274 | | |
| Переконання, що діловодство в країні має вестися мовою корінної більшості населення | | | | -0,184 | -0,150 | |
| Вибір респондентом мови як однієї з ознак національності | 0,163 | | | | | |

Примітка: значення коефіцієнтів кореляції значущі на рівні $t < 0,001$ та $t < 0,005$.

Поряд із цим, чим частіше досліджувані групи УУ були переконані, що представники однієї національності повинні спілкуватися між собою рідною мовою, а діловодство в країні має вестися мовою корінної більшості населення, тим меншою мірою вони схильні акцентувати увагу на своїй етнічній приналежності ($p < -0,274$; $t < 0,001$; $p < -0,184$; $t < 0,005$). Крім того, виявилось, що міра акцентуації етнічного статусу залежить від рівня освіти досліджуваних: більш освічені рідше акцентують увагу на власному етнічному статусі ($p < -0,172$; $t < 0,005$).

Високий рівень освіти досліджуваних РУ та їхнє ставлення до мови як державотворчої ознаки також знижують в них міру акцентуації власного етнічного статусу ($p < -0,150$; $t < 0,005$ та $p < -0,181$; $t < 0,005$). Як видно з табл. 2, стійкість етнічної ідентичності досліджуваних РУ зв'язана не лише з визначенням мови важливою ознакою етносу ($p < 0,163$; $t < 0,005$), але й високим рівнем освіченості ($p < 0,226$; $t < 0,001$).

Щодо досліджуваних групи РР, то кореляційних взаємозв'язків між даними показниками виявлено не було.

З огляду на це, можна говорити, що індивіди, які характеризуються високою мірою усвідомлення своєї етнічності, загальним позитивним ставленням до неї, прийняттям себе як представника етнічної групи, меншою мірою проявляють поведінку «відстоювання» та протиставлення себе, своїх прав як окремого етнофора іншим етносам у процесі взаємодії.

Враховуючи вищезазначене, необхідним є аналіз виявлених кореляційних зв'язків між різними типами етнічної ідентичності (дослідження особливостей етнічної ідентичності за допомогою методичної розробки Г.У. Солдатової «Типи етнічної ідентичності») та показниками мовної ідентичності.

Виявлено взаємозв'язки між «рідною мовою» та типами етнічної ідентичності: збіг у досліджуваних групи УУ рідної та етнічної мови зумовлює прояв у них позитивної етнічної ідентичності ($p < 0,175$; $t < 0,005$) і, навпаки, їх розбіжність призводить до прояву етнотіпичних тенденцій ($p < -0,224$; $t < 0,001$). Аналогічна закономірність простежується й у тих досліджуваних групи УУ, які не визначають мову як одну з головних етнотіпифікуючих та етноформуєчих ознак етносу ($p < -0,184$; $t < 0,005$). З огляду на це, логічно, що найчастіше етнотіпичний тип етнічної ідентичності зустрічається серед досліджуваних, які характеризуються маргінальною етнічною ідентичністю або ж взагалі нездатністю віднести себе до жодної з етнічних груп ($p < -0,174$; $t < 0,005$).

Розглядаючи виявлені кореляції за гіперетнічними тенденціями у групі УУ, можна говорити про те, що існує позитивний взаємозв'язок між переконанням досліджуваних у тому, що представники однієї національності мають спілкуватися між собою рідною мовою і мірою прояву в них етноізоляційного типу етнічної ідентичності, тобто категоричність особи у цій позиції може зумовлювати виникнення переконання у перевазі свого народу над іншими, визнання необхідності «очищення» національної культури і, навіть, ксенофобії ($p < 0,201$; $t < 0,005$).

Виявлено також, що гіперетнічні форми прояву етнічної ідентичності, такі як етнотіпизм, етноізоляціонізм та національний фанатизм значно більшою мірою виявляється серед чоловіків групи УУ ($p < -0,212$; $p < -0,196$; $p < -0,200$; $t < 0,005$), а також в осіб, які проживають в містах (етнотіпизм $p < 0,263$; національний фанатизм $p < 0,263$; $t < 0,001$).

На відміну від україномовних українців, на прояв того чи іншого типу етнічної ідентичності у групі РУ зазначені вище мовні показники не мають жодного впливу, а визначається суто демографічними показниками: типи «етноіндиферентність» та «позитивна етнічна ідентичність» зустрічається переважно у досліджуваних вікового періоду середньої дорослості ($p < 0,209$; $p < 0,197$; $t < 0,001$); «етноізоляціонізм» та «національний фанатизм» притаманні в основному досліджуваним чоловікам ($p < -0,165$; $p < -0,189$; $t < 0,005$) і разом з «етноегоїзмом» («етноізоляціонізм» та «національний фанатизм») виявляються переважно серед мешканців міст ($p < 0,191$; $p < 0,179$; $t < 0,005$; $p < 0,257$; $t < 0,005$).

Схожа ситуація спостерігається і в результатах кореляційного аналізу даних у групі РР. Так, вищий рівень освіти досліджуваних цієї групи нівелює прояв такого типу етнічної ідентичності, як «етнонігілізм» ($p < -0,305$; $t < 0,005$). Як і в групі РУ, у досліджуваних РР вікового періоду середньої дорослості домінуючим типом етнічної ідентичності виступає «етноіндиферентність» ($p < 0,241$; $t < 0,005$), що свідчить про загальну для досліджуваних усіх груп тенденцію до зменшення ролі етнічної приналежності та її важливості у повсякденному житті із переходом особистості на більш пізні вікові етапи (дорослості). Виявлено також протилежну закономірність, яка полягає у тому, що такий тип етнічної ідентичності, як «національний фанатизм», виявляється у РР більшою мірою в період ранньої дорослості, про що свідчить негативний кореляційний зв'язок ($p < -0,309$; $t < 0,005$), особливо серед представників чоловічої статі ($p < -0,288$; $t < 0,005$) та мешканців сільської місцевості ($p < -0,249$; $t < 0,005$).

Висновки

Підсумовуючи одержані результати, можна зробити висновок, що серед виокремлених етнолінгвістичних груп більшою мірою збіг рідної та етнічної мови спостерігається в групах РР та УУ. Водночас, більш компетентними в обох мовах (українській та російській) виявились представники групи РУ; представникам групи УУ притаманний високий рівень володіння своєю етнічною мовою та переважно середній рівень володіння російською мовою;

група РР характеризується високим рівнем розуміння та володіння лише своєю етнічною мовою при одночасному низькому рівні володіння українською мовою. Більш радикальними у використанні своєї етнічної мови в різних сферах життєдіяльності виявились респонденти групи РР, значно менш радикальними у цьому плані виявились УУ, а найбільш толерантними у використанні тієї чи іншої мови виявились досліджувані групи РУ. Очевидно, що у респондентів груп УУ та РР компетентність в етнічній мові співпадає з мовною поведінкою та атитюдами і не співпадає у досліджуваних групи РУ. Для них характерна невідповідність між переважаючим позитивним ставленням до етнічної мови та реальною мовною поведінкою.

Незважаючи на те, що більшість досліджуваних усіх груп не обирали мову в якості основної етнодиференціюючої ознаки, в системі інших виокремлених ознак вона, все ж таки, займає в групі УУ та РУ перші рангові місця, водночас, для РР найбільш значущими ознаками єдності з власним етносом в'явилися родинні зв'язки та психологічний вибір.

Переважна більшість досліджуваних не акцентує уваги на власному етнічному статусі, надаючи більшого значення особистісним, сімейним та професійним соціальним характеристикам. Це може свідчити про відносно благополуччя у сфері міжетнічної взаємодії, хоча (порівняно з іншими групами) в системі соціальних ідентичностей УУ їхня етнічна приналежність частіше займає високі місця. Найвища міра стійкості етнічної ідентичності також притаманна групі УУ, а маргінальна етнічна ідентичність переважно спостерігається серед досліджуваних групи РУ. Тобто, збіг етнічної та рідної мови сприяє полегшенню процесу етноідентифікації та формуванню стійкої форми етнічної ідентичності. Виявлено безпосередній взаємозв'язок між мовою та етнічною ідентичністю: збіг у досліджуваних рідної та етнічної мови зумовлює прояв у них позитивної етнічної ідентичності і навпаки, їх розбіжність призводить до прояву у них етнонігілістичних тенденцій.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні змін особливостей та параметрів етнолінгвістичної ідентичності описаних мовних груп під впливом нових соціальних чинників

(військовий конфлікт, міграційні процеси в країні, зміна політичної влади тощо).

Література

- Губогло М.Н. Интегрирующая функция языка. *Социолингвистические проблемы развивающихся стран*. Москва, 1994. С. 223–239.
- Данилюк І. Мовні конфлікти та конструювання етнічної і національної ідентичності. *Соціальна психологія*. 2005. Вип. 3. С. 43–51.
- Донцов А.И., Стефаненко Т.Г., Уталиева Ж.Т. Язык как фактор этнической идентичности. *Вопросы психологии*. 1997. Вып. 4. С. 75–86.
- Місержи С. Лінгвістична самоідентифікація та соціокультурна самоорганізація (на прикладі болгарської національної меншини в Україні). *Наукові записки. Курасівські читання-2005. Сер. Політологія і етнологія*. 2006. Вип. 30. С. 298–308.
- Уталиева Ж.Т. Язык как фактор этнической идентичности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Москва, 1995. 19 с.
- Berry, J.W., et al. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge, etc.: Cambr.Univ. Press.
- Ehala, M. (2010). Ethnolinguistic vitality and intergroup processes. *Multilingua*, 29(2), 203–221. <https://doi.org/10.1515/mult.2010.009>
- French, B.M. (2010). *Maya Ethnolinguistic Identity*. Published by: University of Arizona Press.
- Giles, H., & Johnson, P. (1981). The role of language in ethnic group relations. *Intergroup Behaviour*, J.C. Turner & H. Giles (Eds.), (pp. 199–243). Oxford: Blackwell.
- Giles, H., & Rakić, T. (2014). Language attitudes: the social determinants and consequences of language variation. *The Oxford handbook of language and social psychology* Publisher: Oxford University Press, (pp. 3–26). Editors: Thomas M. Holtgraves.
- Giles, H., & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69–99. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1987.68.69>
- Giles, H., Bourhis, R.Y., & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. *Language, Ethnicity and Intergroup Relation*, (pp. 307–348). London: Academic Press.
- Karimzad, F., & Catedral, L. (2018). ‘No, we don’t mix languages’: Ideological power and the chronotopic organization of ethnolinguistic identities. *Language in Society*, 47(1), 89–113. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000781>
- Keblusek, L., Giles, H., & Maass, A. (2017). Communication and group life: How language and symbols shape intergroup relations. *Group processes & Intergroup relations*, 20(5), 632–643. <https://doi.org/10.1177/1368430217708864>
- Kymlicka, W., & Patten, A. (2003). Language rights and political theory. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 3–21. <https://doi.org/10.1017/S0267190503000163>
- Levesque, A., & de Moissac, D. (2018). Identité ethnolinguistique, continuité culturelle et santé mentale chez les jeunes Franco-Manitobains: Une analyse exploratoire. *Minorités linguistiques et société*, 9, 185–206. <https://doi.org/10.7202/1043502ar>

- Noels, K.A. (2014). Language variation and ethnic identity: A social psychological perspective. *Language & Communication*, 35, 88–96. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2013.12.001>
- Noels, K.A., Kil, H., & Fang, Y. (2014). Ethnolinguistic Orientation and Language Variation: Measuring and Archiving Ethnolinguistic Vitality, Attitudes, and Identity. *Language and Linguistics Compass*, 8(11), 618–628. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12105>
- Sam, D.L., & Berry, J.W. (2010). Acculturation: when individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*, W.S. Austin & S. Worchel (Eds.). Montrey: Brooks/Cole.

References

- Guboglo, M.N. (1994). Integrirujushhaja funkcija jazyka [The integrative function of language]. *Sociolingvističeskie problemy razvivajushhihsja stran – Sociolinguistic problems of developing countries*, (pp. 223–239). Moscow [in Russian].
- Danyliuk, I. (2005). Movni konflikty ta konstruiuvannia etnichnoi i natsionalnoi identychnosti [Language conflicts and the construction of ethnic and national identity]. *Sotsialna psykholohiia – Social psychology*, 3, 43–51 [in Ukrainian].
- Doncov, A.I., Stefanenko, T.G., & Utalieva, Zh.T. (1997). Jazyk kak faktor jetniceskoj identychnosti [Language as a factor of ethnic identity]. *Voprosy psihologii – Psychology issues*, 4, 75–86 [in Russian].
- Miserzhy, C. (2006). Linhvistyčna samoidentyfikatsiia ta sotsiokulturna samoorhanizatsiia (na prykladi bolharskoj natsionalnoi menshyny v Ukraini) [Linguistic self-identification and socio-cultural self-organization (on the example of the Bulgarian national minority in Ukraine)]. *Naukovi zapysky. Kurasivski chytannia-2005. Ser. Politolohiia i etnolohiia – Proceedings. Kurashiv readings-2005. Political science and ethnology*, 30(1), 298–308 [in Ukrainian].
- Utalieva, Zh.T. (1995). Jazyk kak faktor jetniceskoj identychnosti [Language as a factor of ethnic identity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- Berry, J.W., et al. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge, etc.: Cambr.Univ. Press.
- Ehala, M. (2010). Ethnolinguistic vitality and intergroup processes. *Multilingua*, 29(2), 203–221. <https://doi.org/10.1515/mult.2010.009>
- French, B.M. (2010). *Maya Ethnolinguistic Identity*. Published by: University of Arizona Press.
- Giles, H., & Johnson, P. (1981). The role of language in ethnic group relations. *Intergroup Behaviour*, J.C. Turner & H. Giles (Eds.), (pp. 199–243). Oxford: Blackwell.
- Giles, H., & Rakić, T. (2014). Language attitudes: the social determinants and consequences of language variation. *The Oxford handbook of language and social psychology* Publisher: Oxford University Press, (pp. 3–26). Editors: Thomas M. Holtgraves.

- Giles, H., & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69–99. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1987.68.69>
- Giles, H., Bourhis, R.Y., & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. *Language, Ethnicity and Intergroup Relation*, (pp. 307–348). London: Academic Press.
- Karimzad, F., & Catedral, L. (2018). ‘No, we don’t mix languages’: Ideological power and the chronotopic organization of ethnolinguistic identities. *Language in Society*, 47(1), 89–113. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000781>
- Keblusek, L., Giles, H., & Maass, A. (2017). Communication and group life: How language and symbols shape intergroup relations. *Group processes & Intergroup relations*, 20(5), 632–643. <https://doi.org/10.1177/1368430217708864>
- Kymlicka, W., & Patten, A. (2003). Language rights and political theory. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 3–21. <https://doi.org/10.1017/S0267190503000163>
- Levesque, A., & de Moissac, D. (2018). Identité ethnolinguistique, continuité culturelle et santé mentale chez les jeunes Franco-Manitobains: Une analyse exploratoire. *Minorités linguistiques et société*, 9, 185–206. <https://doi.org/10.7202/1043502ar>
- Noels, K.A. (2014). Language variation and ethnic identity: A social psychological perspective. *Language & Communication*, 35, 88–96. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2013.12.001>
- Noels, K.A., Kil, H., & Fang, Y. (2014). Ethnolinguistic Orientation and Language Variation: Measuring and Archiving Ethnolinguistic Vitality, Attitudes, and Identity. *Language and Linguistics Compass*, 8(11), 618–628. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12105>
- Sam, D.L., & Berry, J.W. (2010). Acculturation: when individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*, W.S. Austin & S. Worchel (Eds.). Montrey: Brooks/Cole.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу особливостей етнолінгвістичної ідентичності представників основних мовних груп України: україномовних українців, російськомовних українців та російськомовних росіян. Розглядаються основні тези теорії етнолінгвістичної ідентичності та життєздатності етносу; описано індивідуальні та колективні стратегії підтримки позитивної ідентичності за допомогою мови; представлено чинники, що впливають на вираженість мови у структурі етнічної ідентичності. У статті показано, що більш компетентними в обох мовах (українській та російській) виявились представники групи російськомовних українців; представникам групи україномовних українців притаманний високий рівень володіння своєю етнічною мовою та переважно середній рівень володіння російською мовою; група російськомовних росіян характеризується високим рівнем розуміння та володіння лише своєю етнічною мовою при одночасному низькому рівні

володіння українською мовою. Серед україномовних українців та російськомовних росіян компетентність в етнічній мові збігається із мовною поведінкою та атитюдями і не збігається у російськомовних українців, для яких характерна невідповідність між переважаючим позитивним ставленням до етнічної мови та реальною мовною поведінкою. Наведено дані, які засвідчили, що більшість досліджуваних не обирають мову в якості основної етнодиференціюючої ознаки, проте, в системі інших виокремлених ознак вона, все ж таки, займає в групі україномовних та російськомовних українців перші рангові місця; для російськомовних росіян більш значущими ознаками є родинні зв'язки та психологічний вибір. Переважна більшість досліджуваних не акцентує уваги на власному етнічному статусі, надаючи більшого значення особистісним, сімейним та професійним соціальним характеристикам. Найвища міра стійкості етнічної ідентичності притаманна україномовним українцям, а маргінальна етнічна ідентичність переважно спостерігається серед російськомовних українців. Описано взаємозв'язок між мовою та етнічною ідентичністю: збіг рідної та етнічної мови зумовлює прояв у досліджуваних позитивної етнічної ідентичності і, навпаки, їх розбіжність призводить до вияву в них етнонігілістичних тенденцій.

Ключові слова: етнолінгвістична ідентичність, мова, рідна мова, етнічна мова, етнічна ідентичність.

Грищук Елісо, Коваленко Алла. Особенности этнолингвистической идентичности представителей разных языковых групп Украины

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу особенностей этнолингвистической идентичности представителей основных языковых групп Украины: украиноязычных украинцев, русскоязычных украинцев и русскоязычных россиян. Рассматриваются основные положения теории этнолингвистической идентичности и жизнеспособности этноса; описано индивидуальные и коллективные стратегии поддержки позитивной идентичности с помощью языка; представлены факторы, влияющие на выраженность языка в структуре этнической идентичности. В статье показано, что более компетентными в обоих языках (украинском и русском) оказались представители группы русскоязычных украинцев; среди представителей группы украиноязычных украинцев преобладает высокий уровень владения своим этническим языком и преимущественно средний уровень владения русским языком; группа русскоязычных россиян характеризуется высоким уровнем понимания и владения только своим этническим языком при одновременном низком уровне владения украинским языком. Среди украиноязычных украинцев и русскоязычных россиян компетентность в этническом языке совпадает с языковым поведением и аттитудами и не совпадает у русскоязычных украинцев, для которых характерно несоответствие между преобладающим положительным

отношением к этническому языку и реальным языковым поведением. Показано, что большинство исследуемых не выбирают язык в качестве основного этнодифференцирующего признака, однако, в системе других выделенных признаков он, все же, занимает в группе украиноязычных и русскоязычных украинцев первые ранговые места; для русскоязычных россиян более значимыми признаками являются родственные связи и психологический выбор. Подавляющее большинство исследуемых не акцентирует внимания на собственном этническом статусе, предоставляя большее значение личностным, семейным и профессиональным социальным характеристикам. Высшая мера устойчивости этнической идентичности присуща украиноязычным украинцам, а маргинальная этническая идентичность преимущественно наблюдается среди русскоязычных украинцев. Описана взаимосвязь между языком и этнической идентичностью: совпадение родного и этнического языка обуславливает проявление у исследуемых положительной этнической идентичности и, наоборот, их расхождение приводит к проявлению у них этнонигилистических тенденций.

Ключевые слова: этнолингвистическая идентичность, язык, родной язык, этнический язык, этническая идентичность.

Psychosemantic Features of Professional Consciousness of Engineers

Психосемантичні особливості змісту професійної свідомості інженерів

Olha Drobot

Dr. in Psychology,
Professor

Ольга Дробот

доктор психологічних наук,
професор

E-mail: piterkiev@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5999-7632

*National Aviation University,
Department of Pedagogy and
Psychology of Vocational Education*
✉ 1, Kosmonavta Komarova Pr.,
Kyiv, Ukraine, 03065

*Національний авіаційний
університет, кафедра педагогіки
та психології професійної освіти*
✉ пр. Космонавта Комарова, 1,
м. Київ, Україна, 03065

*Original manuscript received April 25, 2018
Revised manuscript accepted January 30, 2019*

ABSTRACT

This article presents results of an empiric study of psychosemantic features of professional consciousness of engineers: the associative structure of key professional notions has been determined, and its key properties have been revealed. The method of free associations has been applied; J. Sax's and S. Levis's Unfinished Sentences projective technique; original questionnaire. It was proved that engineers are distinguishable for the desire to get promoted to a higher position while retaining inclination toward the present area of activity; functional autonomy; dependence on organization; internal control locus in the situation of professional problems; long-term professional planning; orientation toward refraining from inflicting damages upon others and themselves; balanced moral principles. An associative experiment has been held with stimuli words that concern professional sphere and with words unrelated to the profession. 1524 reactions to 37 stimuli words have been received

in total. Building associative complexes for every stimulating notion allowed to reflect contemporary perceptions of respondents about each of them. The following most frequently occurring associations to the «work» stimulus have been highlighted: knowledge, experience, skills, work routine, Monday-Friday, boss, half-life, prospects, growth, success, hard. One of the features of professional consciousness of engineers is fixation of own subordination in performance of professional duties; inclination toward timely accomplishment of simple professional tasks; orientation of mindset toward integrity and discipline in business communication.

Key words: *professional consciousness, engineers, psychosemantics, associative experiment.*

Вступ

Актуальність дослідження впливає безпосередньо з практичних завдань економічного життя країни, вирішення яких у великій мірі забезпечується за рахунок ефективного виробництва. Ефективне виробництво сьогодні неможливе без глибокої уваги науки до психологічної природи свідомості інженера, її структури та закономірностей функціонування.

У вітчизняній і пострадянській психології в галузі психосемантики та психології суб'єктивної семантики досліджуються: професійна складова у структурі образу світу і динаміка професійної семантики (Дробот, 2014; Савеленко, 2000; Ханина, 2011); психосемантичні методи опису професії (Артемьева & Вяткин, 1986); механізми діяльності свідомості (Аллахвердов, 2000; Агафонов, 2003; Лозова, 2011).

Сучасні дослідження професійної свідомості інженерів, опубліковані у зарубіжних наукових журналах, представлені переважно тематикою інженерного мислення (Davis, 1991) та етики (Whitbeck, 1998). Зокрема, в контексті дослідження етичних компетенцій інженерів, А. Malitowska доходить того висновку, що професійна свідомість інженера «піддається критичному діалогу і перегляду існуючих рішень, що в кінцевому підсумку призводить до розвитку спеціальних знань та підвищенню стандартів професійної практики» (Malitowska, 2017).

З іншого боку, психологічне осмислення діяльності інженера стикається з недостатністю необхідних джерел та майданчиків для

суспільного обговорення. Зокрема, P. Wajszczyk, аналізуючи етичні зобов'язання інженерів, вказує на виникнення таких проблеми при навчанні професійної інженерної етики, як відсутність необхідних навчальних матеріалів польською мовою та відсутність форуму для обговорення етичних проблем техніки в Польщі як у галузі навчання, так і в галузі досліджень (Wajszczyk, 2013). В Україні з науковим осмисленням інженерної свідомості, зокрема, її етичного компоненту, на сьогодні склалася аналогічна ситуація.

Проблема полягає в тому, що на фоні досліджень психолого-етичних аспектів інженерної праці, інженерного мислення та компетенцій тотально відсутні дослідження змістової структури професійної свідомості інженерів.

В руслі психосемантичної парадигми *ми визначаємо професійну свідомість інженера* як вищий рівень психічного відображення світу професії, його рефлексію та саморегуляцію даного відображення. Цей різновид професійної свідомості існує в семантичному полі професійної культури певної території в конкретну історичну епоху. Структурно професійна свідомість інженера являє собою сукупність чуттєвих та уявних образів, які безпосередньо наповнюють досвід професійної діяльності інженера; ядром даної структури виступають значення і смисли, зміст яких диктується змістом предмета й цілями професійної діяльності, та чуттєвої тканини образу, яка виражається у професійній диференційованості сприйняття.

Мета дослідження полягає у виявленні психосемантичного змісту професійної свідомості інженерів.

Завдання дослідження: у змісті інженерної свідомості визначити асоціативну структуру концепту «робота» та семантику інших професійних лексем, які не входять в асоціативне поле «робота»; виявити провідні компоненти структури семантичного поля поняття «типовий інженер» у інженерів та порівняти їх зі структурою семантичного поля представників контрольної групи досліджуваних.

Аналіз попередніх досліджень. Науковий інтерес психологів до тематики, наближеної до проблеми професійної свідомості інженерів, хронологічно розпочинається з досліджень Е.С. Чугуновою соціально-психологічних установок інженерів. У 80-х роках минулого століття автором було виявлено, що у професійних установках відбивається позиція суб'єкта стосовно діяльності, яка

може бути позитивною, негативною або індіферентною (Чугунова, 1984, 1986). На увагу заслуговує п'ятикомпонентна структура установки, запропонована Е.С. Чугуновою у застосуванні до професійної свідомості інженерів. Основні рівні установки тут такі: сензитивний, когнітивний, комунікативний, оцінний і практичний. Сензитивний елемент виражає або концентрує в собі емоційне ставлення особистості до професії; когнітивний відображає рівень пізнавальної активності особистості в плані її професійного розвитку; комунікативний елемент визначає поведінковий аспект, перспективність взаємозв'язків професіонала з організацією з погляду соціального мікроклімату й самовираження особистості; оцінний елемент виражає ступінь задоволеності особистості спеціальністю, взаєминами в мікрогрупі; практичний елемент визначає психологічну готовність діяти в певному напрямку (Чугунова, 1984, 1986).

У подальшому цей напрям знайшов свої продовження в дослідженнях загальних правил, програм професійної поведінки інженерів та більш широкого поняття професійної культури (Калекина, 2009; Петрунева, 2001).

У західній науці інженерія розглядається як окрема форма культури, з притаманним їй набором правил і способів практики – культура, відмінна від науки, рівно як і не прикладний аспект науки. Мета автора полягає в тому, щоб показати природу інженерних знань, як вони отримуються і з чого складаються. Основна теза полягає в тому, що інженери мають свої власні методи, процедури і сукупність навичок, в результаті чого вони створюють знання. Vincenti дотримується цілковито когнітивного погляду на те, як зростає й розвивається інженерне знання. Намагаючись відокремити інженерні знання від соціального контексту, практики і неформальних традицій, в які воно вбудоване, автор у результаті цього постулює модель типу варіації-вибору універсального змісту (Vincenti, 1990).

Теоретична психолінгвістика визначає рідну мову суб'єкта як детермінанту моделі навколишнього світу, як «сітку координат», за допомогою якої люди сприймають дійсність і будують образ світу, що існує в їхній свідомості» (Гуревич, 1972: 15–16). Пізніше цю думку розвиває В.В. Красних: модель світу уявляється дослідницею

як система кодів культури, як «сітка», яку її культура «накидає» на навколишній світ, членує, категоризує, структурує та оцінює його (Красных, 2002: 232). Коди культури співвідносяться з найдавнішими архетипними уявленнями людини. Як феномени, універсальні за своєю природою, вони властиві людині як *homo sapiens*. Однак їх виявлення, питома вага кожного з них у певній культурі, а також метафори, у яких вони реалізуються, завжди соціально детерміновані, і у нашому випадку, зумовлюються конкретно професійною культурою інженера. Образ професії міститься у свідомості суб'єкта в формі певної знакової системи. Найбільш специфічною для формування, збереження та трансляції образу є знакова система мови, тому цілком припустимо розцінювати тексти, продюзовані досліджуванним за доволі вільними інструкціями, як вербальний образ професії.

В галузі прикладної психолінгвістики дослідники торкаються професійних аспектів мовленнєвого мислення інженерів, зокрема, у сфері мовного спілкування і масової комунікації. Так, аналізуючи категоріальні ознаки мовлення, О.О. Леонтьєв розглядає їх в контексті виконуваних суб'єктом соціальних ролей і соціальних статусів. Соціальні ролі диктують різницю у вживанні мовних засобів: «Уявімо собі таку ситуацію. Якийсь чоловік (А) працює майстром на заводі. Природно, що його мова відрізняється від мови, припустимо, конструктора або робочого сцени в театрі. Але ось наш А покинув стіни заводу і відправився в шаховий клуб судити змагання. Він потрапляє в іншу систему відносин, змінюється його соціальна роль, змінюється коло спілкування (в змаганнях можуть брати участь і артист, і робочий, і вчитель), змінюється його мова» (Леонтьєв, 2008: 24).

До соціальних статусів мовця вчений відносить і професію: «У поняття соціального статусу входить професія людини, рівень його культури і т. п.» При цьому, соціальний статус суб'єкта, відповідно до поглядів О.О. Леонтьєва, формує соціальні діалекти, різновидами яких учений вважає професійні мови і жаргони: «Якщо професійні мови часом характеризують широке коло спеціальностей (скажімо, інженери-конструктори, які працюють за будь-якою спеціальністю, вживають слова *кульман*, *рейштини* і т. п.), то жаргони «видають» представника певної професії відразу» (там само: 25).

Окремі проблеми мислення й мови інженерів розкрито в роботах І.М. Луцихіної, де розглядаються аспекти, пов'язані з оптимальною синтаксичною формою команд, що одержують і передають диспетчери аеропорту (Луцихіна, 1968). Розглядається також професійна комунікація інженерів, яка реалізується в таких формах, як: ділова бесіда, ділові переговори, суперечка, дискусія, полеміка, ділову нараду, публічний виступ, телефонні розмови, ділове листування (Мамаева, 2018).

За даними «Російського асоціативного словника», матеріали до якого збиралися в 1988–1998 роках, словесна реакція «інженер» входила в асоціативне поле слова-стимулу «Я» (Русский ассоциативный словарь, 2002: 744). У «Слов'янському асоціативному тезаурусі» асоціат «інженер» входить в асоціативне поле стимулів «машина» та «робота»; україномовних реакцій встановлено не було (Славянский ассоциативный словарь, 2004).

На жаль, інтерес психолінгвістики до професійної групи інженерів нерідко обмежується проблематикою оволодіння іноземними мовами. Так, М.В. Мельников дослідив ефективність формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів у процесі навчання англійської мови з використанням психолінгвістичних формул. За своєю суттю ця праця є дослідженням мовленнєвої свідомості, оскільки вчений визначає провідну модальність студентів (аудіальна, візуальна, кінестетична) і докладає експериментальних зусиль до зміни стилю навчання відповідно до навчальної ситуації на основі діагностики провідної модальності студентів. Результативний блок моделі, що відображає ступінь сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх інженерів, в якості основних компонентів включає в себе емоційно-ціннісний критерій; критерій засвоєння навчальних дій (когнітивну і діяльній-практичну складові) та комунікативний критерій (Мельников, 2011).

Як показав аналіз, вітчизняних класичних і сучасних досліджень, опублікованих у психолінгвістичних монографічних та дисертаційних виданнях, в яких би визначалися психологічні властивості та психосемантичний зміст професійної свідомості інженерів, не існує. Тому рівень дослідженості психосемантичного змісту і структури професійної свідомості суб'єкта інженерної

діяльності у психологічній науці залишається абсолютно недостатнім.

Методи та методики дослідження

У дослідженні було використано такі методики.

Метод вільних асоціацій (модифікація В.А. Семиченко). Для проведення асоціативного експерименту дібрано 37 слів-стимулів, серед яких ті, що стосуються професійної сфери (робота, гроші, договір, страх, переговори, транспорт, інформація, підлеглий, багатство, колектив, допомога, комп'ютер, акт, договір, протокол, завдання, зустріч), і ті, що не стосуються професії (віра, сім'я, союз, влада, сад, дах, пиво, музика, квіти, друзі, бізнес, щастя, дитя, неділя, телевізор, сонце, пісня, батько, мати, погода). Всього було отримано 1524 реакції на 37 слів-стимулів. Побудова асоціативних комплексів для кожного зі стимульних понять дозволила відобразити актуальні уявлення респондентів про кожне з них.

Семантичний диференціал «Типовий інженер». Методика була укладена за результатом проведення двох попередніх процедур: асоціативного та пілотажного досліджень. В межах першої процедури в експертній групі інженерів ($n = 25$) за допомогою методу спрямованого асоціативного експерименту (з вимогою реагування прикметниками) було виявлено асоціації, які найчастіше виникають у респондентів на стимул «типовий інженер». Найчастотніші асоціати було покладено в основу шкал вербального семантичного диференціала. При цьому було виконано вимогу пропорційної розмірності шкал класичного семантичного диференціала – оцінки (вираження суб'єктивного ставлення досліджуваного до об'єкта оцінювання), сили (відображення притаманних об'єкту властивостей, які не залежать від суб'єктивних оцінок) та активності (потенційної дієвості об'єкта). В межах пілотажного експерименту переслідувалася мета доведення відповідності наскрізної семантики тестових шкал суті самого об'єкта оцінювання. Це завдання було вирішено за рахунок пілотажної процедури (Дробот, 2014).

Вибірка дослідження. Експериментальну групу склали 63 особи фахових інженерів, серед них 49 чоловіків (79%) та 14 жінок (21%). Вік досліджуваних – в діапазоні від 26 до 61 років,

всі члени зазначеної професійної групи мали базову технічну освіту з різноманітних інженерних спеціальностей (інженер-електрик, механік, будівельник, програміст, акустик, технолог) та професійний досвід від 5 до 38 років. Контрольною групою стали 70 осіб з числа керівників середньої ланки виробничих підприємств. Контрольна група була рандомізована за тими ж критеріями, що й експериментальна. Дослідження проводилося в реальній професійній ситуації, на підприємствах України (Одеса, Київ, Миколаїв, Львів). В цілому, структура вибірки дає підстави вважати інформацію про зміст професійної свідомості інженерів адекватною реальності.

Результати та дискусії

Аналізувалися відповіді досліджуваних на питання тесту «Типовий інженер». В цілому, оцінки досліджуваних розмістилися в позитивній площині семантичного простору значень. Перевірялася гіпотеза про рівність середніх значень окремих шкал тесту між групами досліджуваних, для чого вираховувалися середні значення за кожним питанням, стандартна похибка, модуль різниці D , Z -статистика та p -значення. Для перевірки гіпотези про рівність середніх значень було використано критерій згоди Колмогорова-Смирнова. Результати обчислень розміщено в таблиці 1.

Таблиця 1. Перевірка гіпотези про рівність середніх значень між групами керівників ($n=70$) та інженерів ($n=63$)

| Статистики | Середнє значення, M | | Стандартна похибка, m | | Статистика Z Колмогорова-Смирнова | | |
|--|-----------------------|----------|-------------------------|----------|-------------------------------------|-----------------|---------------|
| | Керівники | Інженери | Керівники | Інженери | Модуль різниці D | Z -статистика | p -значення |
| Конструкти семантичного диференціала «Типовий інженер» | | | | | | | |
| Практичний | 2,2 | 5,7 | 0,26 | 0,09 | 0,434 | 2,497 | <0,001*** |
| Зрілий | 5,1 | 6,7 | 0,19 | 0,04 | 0,199 | 1,147 | 0,144 |
| Мудрий | 6,2 | 6,4 | 0,12 | 0,12 | 0,022 | 0,129 | 1,000 |
| Непитущий | 3,3 | 5,4 | 0,22 | 0,19 | 0,259 | 1,492 | 0,023* |
| Принциповий | 4,9 | 5,6 | 0,05 | 0,07 | 0,099 | 0,568 | 0,903 |
| Розумний | 4,5 | 3,9 | 0,03 | 0,18 | 0,072 | 0,417 | 0,995 |

Психосемантичні особливості змісту професійної свідомості...

| | | | | | | | |
|-----------------|-----|-----|------|------|-------|-------|-----------|
| Працелюбний | 6,5 | 3,0 | 0,35 | 0,25 | 0,442 | 2,543 | <0,001*** |
| Комунікабельний | 6,0 | 3,4 | 0,09 | 0,17 | 0,329 | 1,897 | 0,001*** |
| Ентузіаст | 3,6 | 3,0 | 0,27 | 0,12 | 0,077 | 0,442 | 0,990 |
| Загартований | 6,0 | 6,9 | 0,34 | 0,03 | 0,105 | 0,607 | 0,854 |
| Дотепний | 6,3 | 3,2 | 0,28 | 0,02 | 0,380 | 2,187 | <0,001*** |
| Діловий | 5,9 | 6,7 | 0,07 | 0,09 | 0,101 | 0,579 | 0,891 |
| Простий | 6,0 | 3,7 | 0,08 | 0,20 | 0,291 | 1,678 | 0,007** |
| Доброчливий | 5,6 | 6,9 | 0,05 | 0,08 | 0,170 | 0,977 | 0,295 |
| Щасливий | 5,3 | 6,8 | 0,34 | 0,22 | 0,195 | 1,123 | 0,160 |
| Мужній | 5,9 | 6,6 | 0,02 | 0,22 | 0,092 | 0,528 | 0,943 |
| Самовдоволений | 4,9 | 6,4 | 0,04 | 0,15 | 0,188 | 1,081 | 0,193 |
| Організований | 5,7 | 5,9 | 0,10 | 0,06 | 0,026 | 0,150 | 1,000 |
| Розкутий | 5,2 | 6,2 | 0,10 | 0,14 | 0,135 | 0,775 | 0,586 |
| Спортивний | 5,8 | 4,1 | 0,11 | 0,18 | 0,207 | 1,193 | 0,116 |
| Перспективний | 6,1 | 3,7 | 0,35 | 0,05 | 0,307 | 1,765 | 0,004** |
| Новатор | 6,8 | 6,5 | 0,27 | 0,19 | 0,033 | 0,192 | 1,000 |
| Скромний | 6,0 | 6,1 | 0,29 | 0,07 | 0,009 | 0,053 | 1,000 |
| Веселий | 6,3 | 2,7 | 0,07 | 0,20 | 0,455 | 2,620 | <0,001*** |
| Активний | 7,0 | 6,6 | 0,29 | 0,20 | 0,042 | 0,243 | 1,000 |
| Привабливий | 6,1 | 3,4 | 0,06 | 0,03 | 0,331 | 1,906 | 0,001*** |
| Моральний | 6,7 | 4,7 | 0,20 | 0,06 | 0,255 | 1,470 | 0,026* |
| Елегантний | 6,3 | 6,6 | 0,19 | 0,06 | 0,046 | 0,266 | 1,000 |
| Раціональний | 6,9 | 5,5 | 0,13 | 0,13 | 0,175 | 1,006 | 0,263 |
| Елітарний | 6,1 | 4,1 | 0,05 | 0,20 | 0,260 | 1,500 | 0,022* |

Позначкою * в таблиці позначені $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Психосемантичний «портрет» типового інженера у свідомості управлінців складається з рис людини активної, раціональної, притягальної, проте обережної, працюючої, оптимістичної, успішної, простої, інноваційної.

Психосемантичний «портрет» типового інженера у свідомості самих інженерів складається з рис доброзичливості, загартованості, щасливості, діловитості, зрілості, мужності, елегантності, активності, новаторства, самовдоволеності, мудрості, розкутості, скромності. Таким чином, гіпотезу про рівність середніх значень суб'єктивного оцінювання якостей типового інженера між групами керівників та інженерів відхилено.

З метою визначення асоціативної структури концепту «робота» у групі інженерів була проведена дослідницька процедура вільного асоціативного експерименту з фіксацією найчастотніших асоціацій. Нижче представлено результати асоціювання тих стимулів, які пов'язані зі сферою праці.

На стимул «робота» було отримано такі реакції: знання, досвід, уміння, трудові будні, понеділок-п'ятниця, шеф, півжиття, перспектива, зростання, успішність, важка. Пропорційно ці реакції в асоціативному мікрополі поняття «робота» займають позиції, представлені на рис. 1.

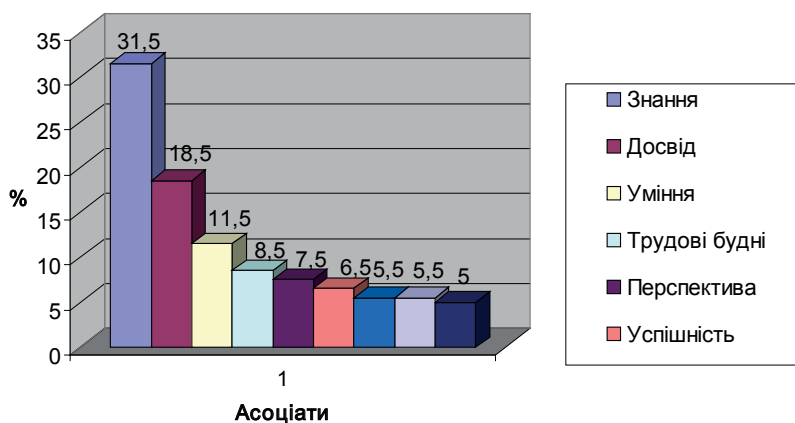


Рис. 1. Асоціативне мікрополе концепту «робота» (група інженерів, $n = 63$)

Отже, семантика концепту «робота» у фахівців інженерних спеціальностей тісно пов'язана з групою понять, які можна узагальнити категорією «компетенції» (знання, уміння, досвід); своїй нелегкій роботі такий фахівець віддає значну частину свого часу (півжиття); в роботі інженера існує досить рутинних моментів (трудові будні з понеділка до п'ятниці); попри це праця для інженерів передбачає перспективу й успішність. Важливим атрибутивним елементом роботи інженерів є особа керівника (шеф).

Цікавою також є семантика професійних лексем, які входять в асоціативні мікрополя інших концептів, поза концептом «робота». Проаналізований масив цих асоціатів наведено нижче.

Гроші – самодостатність, незалежність, влада, свобода, скажені, куди їх витратити, зарплата, щастя, зло, необхідність, товар. *Віра* – казка, наївність, омана, жіноче ім'я, церква, невіра,

релігія, духовність, відкритість, мораль, оптимізм. *Сім'я* – затишок, любов, вірність, турбота, діти, дорога, дружня, я вдома, син, чоловік, рідні, клан, діти, щастя. *Договір* – зобов'язання, документ, постачальник, покупець, наказ, чесний, гроші, контракт, документ, згода. *Страх* – слабкість, боягузтво, невпевненість, майбутнє, крижаний, нестійкість, хвороба, переляк, небезпека, скутість. *Переговори* – чесність, вміння, переговорний пункт, телеграф, краватка, круглий стіл, спілкування, успішні, компроміс, рішення, обговорення, компроміс, ретельність. *Транспорт* – пересування, поїздка, переліт, маршрутка, громадський, вібростенд, маршрутка, шум, незручність, шум, швидкість. *Пиво* – шкода, підробка, футбол, анчоуси, літо (спека), піна, риба, головний біль, тепле, футбол, напій, алкоголь. *Музика* – насолода, відпочинок, розслаблення, медитація, гучна, мелодія, танці, інструментальна, попса, гарний настрій, переживання, релакс. *Квіти* – запахи, кольорова палітра, бджола, ботанічний сад, 8 березня, троянда, піони, гвоздики, краса, подарунок, сюрприз. *Друзі* – надійність, захист, підтримка, мало, з дитинства, Тарас, день народження, гітара, пісні, однокласники.ру, вірність, доброта, досвід. *Бізнес* – гроші, переговори, підступ, справа, угода, машина, торгівля, банкрутство, небезпечно, справа, зайнятість, дохід, партнери. *Щастя* – гармонія, ейфорія, безтурботність, сім'я, скороминуче, радість, внутрішній спокій, гроші, сім'я, діти, любов. *Дитина* – тепло, щастя, дзвінкий голос, син, інтерес, вундеркінд, переживання, сім'я, майбутнє, спадкоємець. *Неділя* – вихідний, відпочинок, подорож, відпочинок, прощена, дача, будинок, прогулянка, відсипаюсь, уїкенд, домашні справи, відпочинок, подорож. *Телевізор* – погані новини, настирлива реклама, хороші ретро-сюжети, Інтернет (ютуб), ящик, новини, футбол, реклама, техніка. *Інформація* – влада, контроль, навіювання, брехлива, їжа, Інтернет, байти, корисна, доступна. *Влада* – гроші, жадібність, жадібна, чиновник, президент, помаранчеві, блакитні, Янукович, корупція, нажива, насильство. *Сад* – відпочинок, бджоли, квіти, фрукти, город, квітучий, вишня, дерева, фруктовий, цвітіння, ягоди. *Підлеглий* – працівник, праця, завдання, дурень, ледачий, молодий, килим, хороша людина. *Сонце* – тепло, літо, пляж, море, місяць, тепле, спека, смажить, ультрафіолет, окуляри, яскраве, тепле, веселе. *Багатство* – гроші, жадібність, влада, недосяжно, зникле, досвід, рахунок у банку, будинок з високим парканом, яхта

Абрамовича «Екліпс», фабрики, заводи, пароплави. *Колектив* – команда, злагодженість, мета, тимчасово, спаяний, відпочинок на природі, корпоратив, бабський колектив, дружба, підтримка, досвід. *Допомога* – турбота, доброта, безкорисливість, сусіди, швидка, медицина, вчасно, у всьому. Комп'ютер – техніка, інформація, робота, Інтернет, зависає, залізо, фотошоп, торренти, Ексель, прогрес, інформація, архів, віруси. *Акт* – документ, друк, перелік, дія, приймання, папір, документ, дві печатки, заключний документ. *Угода* – згода, умови, компроміс, дотримуватися, шлюбний, було, дві сторони, зобов'язання, ділове, виконання. *Пісня* – музика, мелодія, вірші, голос, музика, народна, шумів очерет, гітара, гарний настрій, музика, веселощі, смуток. *Батько* – мужність, здобувач, повага, наставник, дорогий, дай грошей, дитинство, Далекий Схід, строгість, знання, досвід. *Мати* – турбота, любов, повага, берегиня, любов, мила, дай сорочку, Севастополь, телефон, поїздка, годування, доброта, турбота. *Погода* – настрій, сонце, вітер, настрій, дощова, спека, Інтернет, дощ, мінлива, сонячна, приємна. *Протокол* – документи, запис, нарада, обмін, підписаний, папір, підписи, ДАІ, збори, документ. *Завдання* – мета, справа, доручення, відповідальність, просте, термін, начальник, бойове завдання, конкретне, технічне. *Зустріч* – друзі, сім'я, радість, однокласники, тепла, де і коли, кафе, побачення, несподівана. *Союз* – співдружність, договір, справа, Одеса, непорушний, непорушний, радянський, космічний корабель, СРСР, людей, держав. *Дах* – захист, затишок, стіна, будинок, будинок з трубою, протік, прокурорська (прокуратура), від дощу, від снігу, від сонця.

За результатами частотного аналізу була складена діаграма (рис. 2).

Серед великого масиву отриманих реакцій на інші стимули також мали місце асоціати, пов'язані зі світом професії. Серед останніх виділяється тема власної підлеглих у виконанні професійних обов'язків (підлеглий, працівник, технічне завдання, виконання); атрибутивні елементи доповнено поняттями «ділова угода» і «комп'ютер». Реакції на стимул «завдання» (мета, доручення, відповідальність, термін, просте, конкретне) свідчать про схильність фахівців до вчасного виконання нескладних професійних завдань. Інженери мають досить абстрактне уявлення про багатство, яке в

них не пов'язане з роботою; розвинені інструментальні асоціати стосовно комп'ютера та установку на чесність і дисциплінованість у діловій комунікації (асоціати до стимулів «угода» і «переговори»).

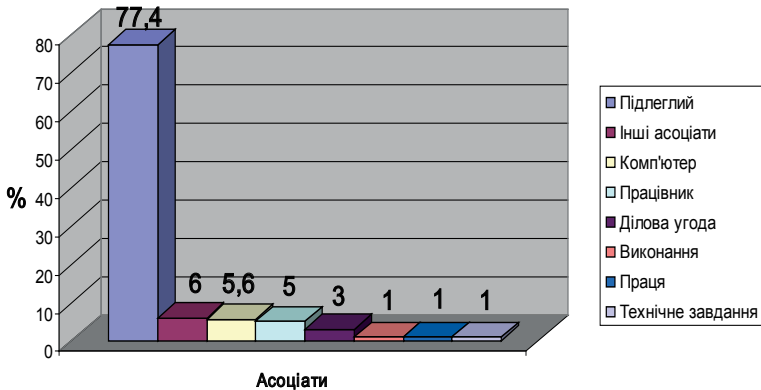


Рис. 2. Професійна семантика в асоціативних мікрополях інших концептів (n = 63)

Висновки

1. У статті вперше запропоновано визначення професійної свідомості інженера як вищого рівня психічного відображення світу професії, а також механізму рефлексії та регуляції даного відображення.

2. Науково інноваційним є дослідження професійної свідомості інженерів в рамках психосемантики із застосуванням психосемантичних та психолінгвістичних методів дослідження.

3. Вперше емпірично встановлено асоціативну структуру свідомості професійної групи інженерів. Зокрема, семантичне поле концепту «робота» тісно пов'язана з категорією компетенції, важкості, значних витрат часу, рутинності, передбачуваної перспективності та успішності. Важливим атрибутивним елементом роботи інженерів є особа керівника.

4. Визначено особливості професійної свідомості інженерів у тих асоціативних мікрополях стимулів, які не пов'язані безпосередньо з роботою. В цьому ареалі також зафіксована професійна семантика, доля якої складає 22,6%. Спостерігається тематики власної підлеглих у виконанні професійних обов'язків;

схильність до своєчасного виконання нескладних професійних завдань; розвинені інструментальні компетенції; настанова на чесність і дисциплінованість у діловій комунікації.

5. Констатовано, що психосемантика професійної сфери фахівців інженерних спеціальностей є перспективною для психолінгвістичних досліджень в частині семантики концептів: «компетенції», «часові витрати», «рутинність», «перспектива» та «успішність».

Література

- Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания: монография. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 296 с.
- Артемьева Е.Ю., Вяткин Ю.Г. Психосемантические методы описания профессии. *Вопросы психологии*. 1986. № 3. С. 127–133.
- Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс (экспериментальная психологика) : монография. Санкт-Петербург : ДНК, 2000. 528 с.
- Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. Москва : Искусство, 1972. 318 с.
- Дробот О.В. Психосемантика управлінської свідомості керівника. Одеса; Донецьк : Східний видавничий дім, 2014. 372 с.
- Калекина А.В. Влияние профессиональной культуры на удовлетворенность трудом инженеров-конструкторов промышленных предприятий : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2009. 27 с.
- Красных В.В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология. Москва : Гнозис, 2002. 284 с.
- Леонтьев А.А. Прикладная психолінгвістика речевого общения и массовой коммуникации. Москва : Смысл, 2008. 272 с.
- Лозова О.М. Методологія психосемантичних досліджень етносу. Київ : Слово, 2011. 176 с.
- Лушихина И.М. Экспериментальное исследование психолінгвістической значимости грамматической структуры высказывания. Москва : Наука, 1968.
- Мамаева А.В. Психолінгвістические аспекты профессионального самоопределения инженера. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. 58(4). С. 160–163.
- Мельников М.В. Формирование речевой компетентности будущих инженеров в процессе обучения английскому языку с использованием психолінгвістических формул : на примере технического вуза : дисс ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 329 с.
- Петрунева Р.М. Гуманитаризация инженерного образования (на основе моделирования социогуманитарной экспертизы технических решений) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2001. 336 с.
- Русский ассоциативный словарь : В 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Т. I. От стимула к реакции : Ок. 7000 стимулов. Москва : АСТ-Астрель, 2002. 784 с.

- Савеленко В.М. Динамика профессионального сознания курсантов высших военных авиационных инженерных учебных заведений : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ставрополь, 2000. 148 с.
- Славянский ассоциативный словарь : русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. Москва, 2004. 792 с.
- Ханина И.Б. Динамика профессиональной семантики как показатель формирования профессионального мира. *Психология субъективной семантики : Истоки и развитие*. Москва : Смысл, 2011. С. 354–379.
- Чугунова Э.С. Социально-психологические установки инженеров и их влияние на профессиональную деятельность. *Научная организация труда и управления в научно-исследовательских и проектных учреждениях*. Москва : Знание, 1984. С. 40–51.
- Чугунова Э.С. Социально-психологические особенности творческой активности инженеров : монография. Ленинград : ЛГУ, 1986. 160 с.
- Davis, M. (1991). Thinking Like an Engineer : The Place of a Code of Ethics in the Practice of a Profession. *Philosophy and Public Affairs*, 20(2), 150–167.
- Malitowska, A. (2017). Jakich kompetencji etycznych potrzebuje inżynier? *Stowarzyszenie Inżynierów i Techników Mechaników Polskich*. Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu. URL: <http://www.simp-poznan.pl/etyka.html>
- Wajszczyk, P. (2013). Etyka zawodu inżyniera w świetle wybranych kodeksów. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 16. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. URL: http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2013/2013_wajszczyk_241_258.pdf
- Whitbeck, C. (1998). *Ethics in Engineering Practice and Research*. Cambridge : Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806193>
- Vincenti, W.G. (1990). *What Engineers Know and How They Know It*. Analytical Studies from Aeronautical History. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

References

- Ahafonov, A.Yu. (2003). *Osnovy smyslovoj teoryy soznaniya [Bases of semantic theory of consciousness]*. Saint Petersburg: Rech [in Russian].
- Artemeva, E.Yu., & Viatkyn, Yu.H. (1986). Psykhosemantycheskye metody opysaniya professyy [Psychosemantic methods of describing the profession]. *Voprosy psykholohyy – Questions of psychology*, 3, 127–133 [in Russian].
- Allakhverdov, V.M. (2000). *Soznanye kak paradoks (eksperymentalnaia psykholohyka [Consciousness as a paradox (experimental psychology)]*. Saint Petersburg: DNK [in Russian].
- Gurevich, A.Ya. (1972). *Kategorii srednevekovoj kultury [Categories of medieval culture]*. Moscow: Iskusstvo [in Russian].
- Drobot, O.V. (2014). *Psykhosemantyka upravlinskoj svidomosti kerivnyka [Psychosemantic of managerial consciousness of the head]*. Odesa; Donetsk: Skhidnyi vydavnychiy dim [in Ukrainian].
- Kalekyna, A.V. (2009). Vlyanye professyonalnoj kultury na udovletvorennost trdom ynzhenerov-konstruktorov promyshlennykh predpriyatij [The influence of professional culture on the satisfaction of the labor of design engineers of industrial enterprises]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].

- Karaulov, Ju.N., Cherkasova, G.A., Ufimceva, N.V., Sorokin, Ju.A., & Tarasov, E.F. (2002). *Russkij asociativnyj slovar [Russian associative dictionary]*. (Vols. 1–2). Moscow : AST Astrel [in Russian].
- Krasnyh, V.V. (2002). *Etnopsiholingvistika i lingvokulturologiya [Ethnopsycholinguistics and cultural linguistics]*. Moscow: Gnozis [in Russian].
- Leontev, A.A. (2008). *Prikladnaya psiholingvistika rechevogo obshcheniya i massovoj kommunikacii [Applied psycholinguistics of verbal communication and mass communication]*. Moscow: Smysl [in Russian].
- Lozova, O.M. (2011). *Metodolohiia psykhosemantychnykh doslidzhen etnosu [Methodology of psychosemantic ethnopsychology]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Lushchihina, I.M. (1968). *Eksperymentalnoe issledovanie psiholingvisticheskoi znachimosti grammaticheskoi struktury vyskazyvaniya [An experimental study of the psycholinguistic significance of the grammatical structure of the utterance]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Mamaeva, A.V. (2018). Psiholingvisticheskie aspekty professionalnogo samoopredeleniya inzhenera [Psycholinguistic aspects of professional self-determination of an engineer]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern teacher education*, 58(4), 160–163 [in Russian].
- Melnikov, M.V. (2011). Formirovanie rechevoj kompetentnosti budushchih inzhenerov v processe obucheniya anglijskomu yazyku s ispolzovaniem psiholingvisticheskikh formul : na primere tekhnicheskogo vuza [Formation of speech competence of future engineers in the process of teaching English using psycholinguistic formulas : on the example of a technical university]. *Candidate's thesis*. Ulyanovsk [in Russian].
- Petruneva, R.M. (2001). Humanitaryzatsiya ynzhenernogo obrazovaniya (na osnove modelirovaniya sotsyohumanytarnej ekspertyzy tekhnicheskikh reshenij) [Humanitarization of engineering education (based on modeling of social and humanitarian expertise of technical solutions)]. *Doctor's thesis*. Volhograd [in Russian].
- Savelenko, V.M. (2000). Dynamika professyonalnogo soznaniya kursantov vysshykh voennykh avyatsyonnykh ynzhenerykh uchebnykh zavedenij [Dynamics of professional consciousness of cadets of higher military aviation engineering educational institutions]. *Candidate's thesis*. Stavropol [in Russian].
- Khanyna, Y.B. (2011). Dynamika professyonalnoj semantyky kak pokazatel formyrovaniya professyonalnogo myra [Dynamics of professional consciousness of cadets of higher military aviation engineering schools]. *Psykholohiya subektyvnoj semantyky: Ystoky y razvytye – Psychology of subjective semantics: premise and development*, (pp. 354–379). Moscow: Smysl [in Russian].
- Chuhunova, E.S. (1984). Sotsyalno-psykholohicheskiye ustanovky ynzhenerykh y ykh vlyaniye na professyonalnuiu deiatelnost [Socio-psychological attitudes of engineers and their influence on professional activities]. *Nauchnaia orhanyzatsiya truda y upravleniya v nauchno-ysledovatel'skikh y proektnykh uchrezhdeniyakh – Scientific organization of labor and management in research and design institutions*, (pp. 40–51). Moscow: Znanye [in Russian].
- Chuhunova, E.S. (1986). *Sotsyalno-psykholohicheskiye osobennosti tvorcheskoj aktyvnosti ynzhenerykh [Socio-psychological features of the creative activity of engineers]*. Leningrad: LNU [in Russian].

- Ufimceva, N.V., Cherkasova, G.A., Karaulov, Ju.N., & Tarasov, E.F. (2004). *Slavjanskij asociativnyj slovar : russkij, beloruskij, bolgarskij, ukrainskij* [Slavic Associative dictionary : Russian, Belarusian, Bulgarian, Ukrainian]. Moscow [in Russian].
- Davis, M. (1991). Thinking Like an Engineer : The Place of a Code of Ethics in the Practice of a Profession. *Philosophy and Public Affairs*, 20(2), 150–167.
- Malitowska, A. (2017). Jakich kompetencji etycznych potrzebuje inżynier? *Stowarzyszenie Inżynierów i Techników Mechaników Polskich*. Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu. URL: <http://www.simp-poznan.pl/etyka.html>
- Wajszczyk, P. (2013). Etyka zawodu inżyniera w świetle wybranych kodeksów. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 16. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. URL: http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2013/2013_wajszczyk_241_258.pdf
- Whitbeck, C. (1998). *Ethics in Engineering Practice and Research*. Cambridge : Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806193>
- Vincenti, W.G. (1990). *What Engineers Know and How They Know It*. Analytical Studies from Aeronautical History. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

АНОТАЦІЯ

У статті викладено результати емпіричного дослідження психосемантичного змісту професійної свідомості інженерів: визначено асоціативну структуру основних професійних понять; виявлено її основні властивості. Застосовано методи: вільних асоціацій; проективна методика «Незакінчені речення» Дж. Сакса та С. Леві; авторська анкета. Констатовано, що інженери вирізняються стремлінням зайняти більш високу посаду при збереженій прихильності до нинішньої сфери діяльності; функціональною автономністю; залежністю від організації; внутрішнім локусом контролю в ситуації професійних негараздів; довготривалістю професійного планування; настанову на утримання від заподіяння шкоди іншим та собі; збалансованість моральних принципів. Проведено вільний асоціативний експеримент зі словами-стимулами, що стосуються професійної сфери, а також з тими, що не стосуються професії. Всього було отримано 1524 реакції на 37 слів-стимулів. Побудова асоціативних комплексів для кожного зі стимульних понять дозволила відобразити актуальні уявлення респондентів про кожне з них. Було виділено наступні найчастотніші асоціації на стимул «робота»: знання, досвід, уміння, трудові будні, понеділок-п'ятниця, шеф, півжиття, перспектива, зростання, успішність, важка. Особливістю професійної свідомості інженерів є фіксація власної підлеглих у виконанні професійних обов'язків; схильність до вчасного виконання нескладних професійних завдань; установка на чесність і дисциплінованість у діловій комунікації.

Ключові слова: професійна свідомість, інженери, психосемантика, асоціативний експеримент.

Дробот Ольга. Психосемантические особенности содержания профессионального сознания инженеров

АННОТАЦИЯ

В статье изложены результаты эмпирического исследования психосемантического содержания профессионального сознания инженеров: определена ассоциативная структура основных профессиональных понятий; выявлены её основные свойства. Применен метод свободных ассоциаций; проективная методика «Незаконченные предложения» Дж. Сакса и С. Леви; авторская анкета. Констатируется, что инженеры отличаются стремлением занять более высокую должность при сохраненной приверженности к нынешней сфере деятельности; функциональной автономностью; зависимостью от организации; внутренним локусом контроля в ситуации профессиональных проблем; долгосрочностью профессионального планирования; установкой на воздержание от причинения вреда другим и себе; сбалансированностью моральных принципов. Был проведен ассоциативный эксперимент со словами-стимулами, касающимися и не касающимися профессиональной сферы. Всего было получено 1524 реакции на 37 слов-стимулов. Построение ассоциативных комплексов для каждого из стимульных понятий позволила отобразить актуальные представления респондентов о каждом из них. Были выделены следующие наиболее частотные ассоциации на стимул «работа»: знания, опыт, умения, трудовые будни, понедельник-пятница, шеф, полжизни, перспектива, рост, успешность, тяжелая. Особенностью профессионального сознания инженеров является констатация собственной подчиненности в исполнении профессиональных обязанностей; склонность к своевременному выполнению несложных профессиональных задач; установка на честность и дисциплинированность в деловой коммуникации.

Ключевые слова: профессиональное сознание, инженеры, психосемантика, ассоциативный эксперимент.

Psycholinguistic Study of Functioning of Cognitions and Metacognitions on the Levels of Social Intelligence

Психолінгвістичне вивчення функціонування когніцій і метакогніцій на рівнях соціального інтелекту

Eduard Ivashkevych¹

Dr. in Psychology,
Professor

Едуард Івашкевич¹

доктор психологічних наук,
професор

E-mail: natasha1273@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0376-4615
Researcher ID: V-8872-2018

Alla Yatsjuryk²

Ph.D. in Psychology,
Assistant Professor

Алла Яцюрик²

кандидат психологічних наук,
доцент

E-mail: yatsiuryk.a@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3933-8503
Researcher ID: F-3174-2019

¹ Rivne State University of
the Humanities, Department
of General Psychology and
Psychological Diagnostics

✉ 12, Stepan Bandera Str., Rivne,
Ukraine, 33000

¹ Рівненський державний
гуманітарний університет,
кафедра загальної психології та
психодіагностики

✉ вул. Степана Бандери, 12,
м. Рівне, Україна, 33000

² *International Economic and Humanitarian University named after Academician Stepan Demyanchuk, Department of Psychology*
✉ 4, Stepan Demyanchuk Str., Rivne, Ukraine, 33000

² *Міжнародний економіко-гуманітарного університет імені академіка Степана Дем'янчука, кафедра психології*
✉ вул. Степана Дем'янчука, 4, м. Рівне, Україна, 33000

Original manuscript received September 19, 2018

Revised manuscript accepted January 15, 2019

ABSTRACT

The article states that social intelligence in psychology is seen as the ability of a person to understand correctly his/her own behavior and the behavior of other people in the society. This ability is very necessary for a person to have an effective interpersonal interaction and successful social adaptation. Social intelligence implements the functioning of cognitive processes associated with the reflection of a person as a partner in the processes of communication and activities. The main function of social intelligence is to predict the behavior of others.

The authors of the article consider the concept of «intelligence» in the broad and narrow senses. In a broad meaning of «intelligence» it is only one intelligence, the intellectual sphere of the person in general. In this sense, the intelligence of a person can be described as a hierarchical system that has several levels. The first level is the level of functioning of cognitions. The second level of intelligence is the level of metacognitions. The third level of intelligence amplifies the characteristics of both the first and the second levels, while intellectual activity is carried out mainly at an unconscious level, a level that approximates a person to use of automated skills and abilities. The next, the fourth level, is the level of meta-intellectual activity, which explodes the creative achievements of the person.

It was proved that each type of intelligence contained some abilities of the person to perform a certain type of the activity. Guided by the narrow sense of understanding the word «intelligence», it was determined: social intelligence; technical intelligence; artistic intelligence; information intelligence.

It was described the empirical research which was organized in different regions of Ukraine (the participants of this research were teachers and directors from preschool educational establishments). The results having been received in this research proved that the respondents of all groups have the results which show the advantage of average indicators of their ability to understand the meanings of non-verbal expressions and the meaning of the expression, depending on a social context. This may be due to the fact that these abilities are formed in the immediate process of communication and to a large extent depend on the conditions of the life of the subjects, at the first place – on the conditions of their professional activity, means and methods of professional activity of teachers of preschool educational establishments.

Key words: *the social intelligence, cognitions, metacognitions, meta-intellectual activity, technical intelligence; artistic intelligence; information intelligence.*

Introduction

Social intelligence in psychology is seen as the ability of a person to understand correctly his/her own behavior and the behavior of other people in the society. This ability is very necessary for a person to have an effective interpersonal interaction and successful social adaptation. Social intelligence implements the functioning of cognitive processes associated with the reflection of a person as a partner in the processes of communication and activities. The main function of social intelligence is to predict the behavior of others.

We consider the concept of «intelligence» in the broad and narrow senses. If we talk about the broad meaning of «intelligence», we mean about only one intelligence, the intellectual sphere of the person in general. In this sense, the intelligence of a person can be described as a hierarchical system that has several levels. The first level is the level of functioning of cognitions, to which psychologists refer the main psychical processes (sensation, perception, memory, attention, which, in turn, «control» the course of cognitive activity), as well as thinking and imagination, speech and dialogical interaction (Collins, 2014; Smulson, 2003; Zasekina, 2006). The second level of intelligence is the level of metacognitions (metacognitive integrators, «secondary» mental processes), among which the main ones are intellectual initiation (self-statement of the problem), reflection, decentralization, intellectual strategies and abilities (abilities and competences), as well as metacognitive monitoring, intuition, intellectual atheist (values, meanings) (Tillman & Louwerse, 2018). The first and the second levels of intelligence, in our opinion, are fully understood by the person who carries out intellectual activity. The third level of intelligence amplifies the characteristics of both the first and the second levels, while intellectual activity is carried out mainly at an unconscious level, a level that approximates a person to use of automated skills and abilities. The next, the fourth level, is the level of meta-intellectual activity, which explodes the creative achievements of the person. Thanks to this fourth level of intelligence a person is able to establish interaction not only with different objects and other people, but also with the world as a whole, thus expanding the limits of his/her intellect and starting a dialogue with the creative beginning of the world (Fig. 1).

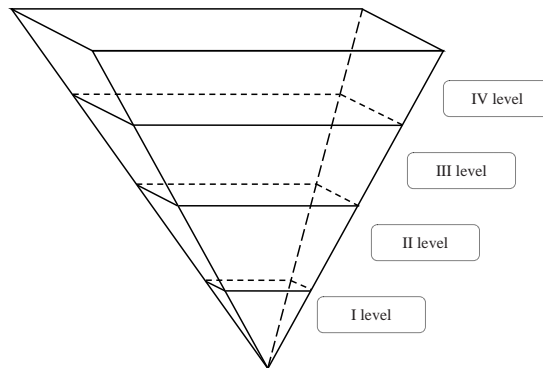


Fig. 1. *Intellectual sphere of the person
(understanding of intelligence in the broad sense)*

Detailed marks:

- o *the 1-st level – the level of functioning of cognitions (mental processes, speech and interaction)*
- o *the 2-nd level – the level of metacognitions (intellectual initiation, reflection, decentralization, intellectual strategies and abilities (abilities and competences), metacognitive monitoring, intuition, intellectual attitudes (values, meanings))*
- o *the 3-rd level – the level of amplification of characteristics of the 1st and the 2nd levels; realization of the intellectual activity at the unconscious level*
- o *the 4-th level – the level of providing meta-intelligence activities (explication of individual creative achievements of the person)*

When it comes about intelligence in the narrow sense, we rely first of all on the model of the intellect of G. Gardner (Gardner, 1993), which in his recent works distinguishes seven types of intelligence: linguistic intelligence, musical one, logical intelligence and mathematical one, spatial intelligence, physical-kinesthetic one, interpersonal intelligence and intrapersonal one. Such models of intelligence are distinguished by J. Kihlstrom and N. Cantor (Kihlstrom & Cantor, 2013). In particular, technical intelligence is highlighted in the theories of G.O. Ball and V.O. Medintsev (Ball & Medintsev, 2011), J. Kihlstrom and N. Cantor (Kihlstrom & Cantor, 2013). Also, J. Kihlstrom and N. Cantor (Kihlstrom & Cantor, 2013), E. Fedorova (Fedorova, 2009) singled out poetic and artistic intelligence, G.O. Ball and V.O. Medintsev (Ball & Medintsev, 2011) – also aesthetic intelligence. The basis of all these models was the peculiarities of the classification of abilities, which authors, as a rule, refer to certain synthesizing factors (for example, the factor that determines the ability of a person to operate on quantitative relationships, the factor determines the ability to qualitative analysis and the formation of categories and classifications).

That is, each type of intelligence contains certain abilities of the person to perform a certain type of the activity. In this case, for example, «linguistic intelligence» is referred to as «intelligence» by the authors, because it is a complex of integral education, which includes separate abilities to perform a certain type of the activity, and if we talk about a specialist in this sphere of the activity, his/her competences, we remind about the structure of the professional competence of the person.

Thus, guided by the narrow sense of understanding the word «intelligence», we distinguish: social intelligence; technical intelligence; artistic intelligence; information intelligence.

To artistic intelligence we refer the abilities that many authors have attributed to linguistic, poetic, artistic, dance, aesthetic intelligence, because we consider them the abilities of one semantic group. The level of the development of artistic intelligence inevitably determines such qualitative features of thinking as poetry and imaginative thinking. Subjects with a high level of the development of artistic intelligence are characterized by aspirations for new and unknown, lack of fear of risk.

Information intelligence, in our opinion, is related to the development of abilities to work in a complicated information society, to understanding of information systems and networks, to predict their further development and functioning. If we consider information systems as a communication system that assists in collecting, searching, processing and forwarding information, the information intelligence, due to the set of abilities that are part of it, provides some maintenance into the structure of information system. Such abilities are: the abilities, aimed at assessing the situation (solving problems in recognition of images); the abilities aimed at transforming the description of the situation (solving settlement problems, problems in modeling); the ability to make decisions (including optimization).

Methods and methodical instrumentation of the research

The first phase of the experiment was carried out during 2005. The method of the research at this stage was the observation of teachers of preschool establishments, the selection of methodical tools for empirical research. The second, empirical stage of our study was carried out during 2006–2008. The following methods were used in the research:

1) general scientific methods (analysis, comparison, generalization); 2) the psychodiagnostic method, which was provided using the test of J. Gilford and M. O'Sullivan «Research of Social Intelligence» (Gilford & O'Sullivan, 2007), verbal and figurative subtest «Methods of studying divergent thinking» by P. Torrens, J. Gilford (in the modification of O.E. Tunik) (Torrens & Gilford, 2012); associative experiment (using the method of B.V. Zeygarnik «Understanding the portable value of proverbs and metaphors» (Zeygarnik, 2008); 3) mathematical and statistical methods (statistical estimations of distribution parameters, x-Pearson criterion, checking of statistical hypotheses by means of parametric t-Student's criteria and the non-parametric U-criterion Manna-Whitney, the r-Spearman correlation coefficient).

Also, to determine the psychological type of the teacher's person we used: a questionnaire by V.M. Minyarov (Minyarov, 2009); typographic questionnaire MBTI; personal questionnaire of CPI; a questionnaire for evaluation of personal and business professional-important qualities of the person (Bazarov, 2013); a questionnaire for evaluation of interpersonal admissibility (Bahareva, 2005); a questionnaire for evaluation of assessing the complex of productivity in managerial situations (Scock, 2008); the questionnaire proposed by us for the purpose of diagnosing difficulties of interaction of teachers with other people.

Therefore, 114 respondents were evenly distributed in groups:

E1 – 16 teachers of II and III categories (the experience of work – from 5 to 10 years, age – up to 30 years) of regional cities (5 respondents of the garden № 2 of Rivne, 5 educators of the garden № 5 of Kharkiv and 6 teachers of the garden № 11 Odessa city, Ukraine);

E2 – 18 teachers of category I (work experience – from 10 to 15 years, age – from 30 to 37 years) of regional cities (7 respondents of the garden № 2 of Rivne, 6 teachers of the garden № 5 of Kharkiv and 5 teachers of the garden № 11 Odessa city, Ukraine);

E3 – 15 teachers of the highest category (the experience of work – from 15 and more, age – from 37 years) of regional cities (5 respondents of the kindergarten № 2 of Rivne, 5 educators of the garden № 5 of Kharkov and 5 teachers of the garden № 11 of Odessa, Ukraine);

E4 – 13 teachers of category I (work experience – from 5 to 10 years, age – up to 30 years) of regional towns (4 respondents from

the town of Zdolbuniv of Rivne region, kindergarten № 1; 5 tutors of Shepetovka, Khmelnytskyi region, kindergarten № 2; 4 respondents from the town of Zdolbuniv, Rivne region, kindergarten № 5, Ukraine);

E5 – 14 teachers of II category (the experience of work – from 10 to 15 years, age – from 30 to 37 years) of regional towns (6 respondents in the town of Zdolbuniv of Rivne region, the garden № 1, 4 educators of Shepetivka, Khmelnytskyi region, the garden № 2; 4 respondents from the town of Zdolbuniv, Rivne region, garden № 5, Ukraine);

E6 – 19 teachers of the highest category (work experience – from 15 years and more, age – more than 37 years) of regional towns (5 respondents in Zdolbuniv city of Rivne region, kindergarten № 1; 5 educators of Shepetivka town of Khmelnytskyi region, kindergarten № 2; 9 respondents from the town of Zdolbuniv, Rivne region, kindergarten № 5, Ukraine);

E7 – 19 directors of kindergartens (this group includes directors of cities and regional towns, such as: nursery schools № 2 and № 4 of Rivne, nursing homes № 5, 13, 14, 15, 18 of Kharkiv, nursery schools № 3, 8, 9, 11 in Odessa, kindergarten № 1, 2 in Zdolbuniv, Rivne region, nurseries № 1, 2, 4 in town Shepetovka, Khmelnytskyi region, kindergartens № 1, 2, 5 in town Kamenets-Podolskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine).

The results of the research and their discussion

Thus, the ability to know the results of behavior in a given situation, the ability to understand the typical social value of the situation was studied using subtest 1 «History with the completion» (the test of J. Gilford and M. O'Sullivan «Research of Social Intelligence» (Gilford & O'Sullivan, 2007)). In general, we see that according to the results of factor analysis, the data from respondents of all groups were insufficiently high, mediocre, regardless of the age of respondents, the acquisition of their professionally significant experience and the position of the director of kindergarten. Thus, for E1 teachers, the result for this ability is 0.41, for the group of educators E2 – 0.45, for the E3-group respondents – 0.43, for the E4-group – 0.42, for respondents from the group E5 – 0.41, groups E6 – 0.40 and, finally, from the directors of kindergartens (group E7) – 0.41.

Somewhat higher are the results of respondents of all groups on «the ability to learn classes of behavior, to distinguish common essential features in different nonverbal reactions of a person, to generalize social reactions (subtest 2 «Groups' expression» of the test of J. Gilford and M. O'Sullivan «Research of Social Intelligence» (Gilford & O'Sullivan, 2007)). Thus, the respondents of different groups have such results: in E1 – 0.50, in E2 – 0.55, in E3 – 0.54, in E4 – 0.53, in E5 – 0.51, in E6 – 0.52, in E7 – 0.50. These results, to our mind, indicate that the educator of the kindergarten formed holistic social perceptual standards that did not foresee the analysis of individual details of objects or subjects, however, this situation greatly enhanced the flexibility of teachers in the sense of nonverbal speech.

According to such abilities as «the ability to learn classes of behavior, to distinguish common essential features in different nonverbal reactions of a person, to generalize social reactions» (subtest 2 «Groups' expression» of the test of J. Gilford and M. O'Sullivan «Research of Social Intelligence» (Gilford & O'Sullivan, 2007)) and the «ability to understand the meaning of the utterance depending on the context of the situation» (subtest 3 «Verbal expressions» of the test of J. Gilford and M. O'Sullivan «Research of Social Intelligence» (Gilford & O'Sullivan, 2007)), the results of respondents of all groups are rather mediocre, in general, do not exceed the mark of 0.56. Only in the E7 group (directors of preschool establishments), the «ability to understand the meaning of statements depending on the context of the situation» is slightly higher (0.6813). We consider that the administrative position of the head of pre-school establishments was significantly influenced the level of social Intelligence (high level of it).

Also, the results of teachers of kindergartens and directors of these establishments are rather mediocre for «the ability to understand the systems of behavior, the meaning of situations of interaction in the dynamics» (subtest 4 «Stories which the person has to finish»). Thus, the respondents of groups E1 and E3 have an index of the development of this ability of 0.48, teachers of group E2 – 0.43, of group E4 – 0.54, in group E5 – 0.53, in group E6 – 0.49, in group E7 – 0.48. Such results also indicate that the development of social intelligence of teachers of pre-school educational establishments is at a rather mediocre level. The composite assessment of the social intelligence of the respondents was also studied by us. The results are: in group E1 – 0.50, in groups E2

and E3 – 0.51, in groups E4 and E6 – 0.49, in group E5 – 0.48, in group E7 – 0.53. These results indicate a fairly mediocre level of social intelligence among all teachers of preschool educational establishments, including directors who run preschool educational institutions.

At the second stage of the experiment we analyzed the results having been obtained by «Methods of studying divergent thinking» by P. Torrens, J. Gilford (in the modification of O.E. Tunik) (Torrens & Gilford, 2012). The results according to the subtest «extrapolation of subjective representations in predicting the integral meaning of the situation, the ability to formulate guesses» were quite high in all groups (in group E1 – 0.89, in group E2 – 0.87, in group E3 – 0.84, in group E4 – 0.78, in groups E5 and E7 – 0.82, in group E6 – 0.83).

We mean that high results of teachers of preschool establishments depend on tactical type of thinking, which is realized in forecasting situations, making the details of the plan and predicting conditions for playing role-playing games with children. The result of forecasting is the construction by a teacher a conceptual model of the professional activity, that helps to create a generalized image of situations and actions that are adequate in preschool establishments. We've also emphasize that teachers are involved in game types activities, they better predict the likelihood of more rare event. This is due to the fact that players' games are shaped by the expectation of not only typical but also unexpected events as the tactics of the game are more diverse in comparison with the tactics of conducting a discussion or performing a scenic action (besides teachers themselves and the opponents who are also partners on a team whose positions must be taken into account). Consequently, teachers of preschool educational establishments have the ability to predict incredible situations with a high level of productivity.

Also, so high results are diagnosed in groups of the teachers of pre-school educational establishments for «the success of the generalization of the systems of symbolic units and the ability to build these units into logical structures». We believe that high results of teachers according to this characteristic is in that fact that the success of this subtest is related to the ability to operate the system of values, to reduce them into the whole structures defined by verbal-logical rules directing on constructing the sentences, since the sign has a double ontology: it appears as an instrument of knowledge and means of interaction in the process of communication. It should be noted that,

based on the results of the observation carried out at the first stage of the experiment, all teachers of kindergartens were creative individuals, they were actively engaged into a space of artistic creativity, music, dance and others. In turn, artistic creativity, developing a figurative perception of the reality, leads to the development of the ability to express more greater differentiation of the external world, taking into account new, symbolic grounds. Consequently, artistic creation involves the structuring of specific, sensory features into a single image-symbol, so we mean the generation of semantic units and the ordering of them into a certain structure getting its development in these conditions of professional activity of the teachers of pre-school educational establishments.

It is important that the main feature of the professional activity of preschool teachers is the significant contribution of social intelligence into the process of cognitive activity. Also we consider the success in the productivity of the semantic generation of ideas based on the operation of a sign system in the connection with a productive communicative activity of respondents within the pre-school educational establishments. The main function of the sign in terms of interaction and communication is to mediate the communicative intention of the subject. The teacher for obtaining the ultimate goal has to reach the goal to create a particular sign in the mind of the recipient, and for this purpose he must do objective the corresponding content inside the context of a real sign. At the same time, in the scientific literature it is noted that there are objective means in the language that turn the combination of words into a holistic, meaningful statement; to one of these means refer the location of the words in the sentence (Fedorova, 2009). In such a way the success of generating understandable according to other statements in terms of pedagogical interaction develops as a structuring and operation of signs based on the developed socio-historical practice of verbal-logical frames.

We'd like to describe the results of the teachers of pre-school educational establishments for «updating the diversity of associations, doing partial categorizations, generalizations, without performing logical operations» (we received these results by Subtest № 3 «Speech Association»).

The results of the teachers of pre-school educational establishments are quite high at this scale. Thus, respondents from group E1 received 0.78 points, from group E2 – 0.73, from group E3 – 0.75, from group

E4 – 0.79, from group E5 – 0.72, from group E6 – 0.69, from group E7 – 0.68. These high results, we can predict, are due to the fact that, to our mind, the success of respondents of actualization of various individual categorizations is determined by the conditions of art-music and dance activity of teachers of pre-school educational establishments. These results were associated with the understanding of these types of activities as enriching the subject with various sign systems (non-verbal sign system of dance, figurative-symbolic representation system in the artistic creativity). Sign systems, acting instruments of knowledge, determine the ability of the person to the most diverse and bulk actualization of the potential features of the subject.

Also, high results of respondents may be explained by the principle of the activity of the subject in solving different contradictions in the context of the professional activity, which is constantly associated with the organization of children's games, that provides a certain level of the success of updating certain categories and associations. However, the inter-subjective nature of the game limits this ability in the development of the person, which involves subjectivity in the assessment of the situation, so inter-subjective interaction at pre-school educational establishments is influenced on social intelligence in less degree.

The success of the transformation of the uncertain material and the approach of reaching this material to the frames that the subject has in his/her own imagination is investigated by the IV-th subtest «Sketches». The results we've received are also quite high among teachers of pre-school educational establishments. The lowest results were obtained by directors of pre-school educational establishments (0.53). These results show that the success of the transformation of indeterminate material and bringing it to existing ones in the view of the teacher gets its development in conditions of music, artistic and dance activity. High results can be explained from the point of view of the presence of teachers who implement these types of creative activities, a diverse system of subjective representations (based on the results of the research according to the III-d subtest «the ability to update ideas»).

But this ability, which we explore, also includes the procedural aspect as the teacher's ability to correlate and to transform the uncertain material and to give it a definite meaning. Perhaps this aspect of the development of this ability is influenced by the person's need in the reproduction process of correlating the idea according to the result

the teacher had wished. This result is possessed inside a subject, with objective aesthetic criteria, which are required from the product (musical, artistic and dance activities). These conditions actualize the ability of the person to harmony, the correlation of the sensory, the initial idea of the subject of the activity as an uncertain material and the conditions of doing the objective world, which appear as a mechanism for the explication of a subjective representation, which require the transformation of subjective representations to the paradigm of objective criteria.

Also high results of «the success of the transformation of the uncertain material and the approach of this material to the frames that the subject has in his/her own imagination» to our mind are connected with the fact that the professional activity of a teacher of a preschool educational establishment is based on the operational response in a situation «here and now», in which the dynamics of changes make it possible to solve any problem or a problem that arises suddenly, without pre-ordered tactical decisions. Most of these solutions are relevant at this time, because, as a rule, in a few seconds quite a lot of other actions are required. In other words, this activity does not create the need for the teacher to correlate and to transform the obscure, fuzzy image into a system of fixed values.

We'll analyze the results we obtained for «the success of the synthetic perception and completion of the indefinite object» (using the V-th subtest «A hidden form»). High results of the teachers of pre-school educational establishments of all groups tell us that the respondents who participated in a creative activity were much more successful in completing the unfinished image, even when they were offered an absolutely indeterminate object.

From the standpoint of the activity approach, the dominant image of the actualization of the process of the activity appears not a language, but the specifics of the activity. So we can assume that the high results of teachers of all groups are conditioned by:

a) the relationship of perception and the system of categorization, which are developed in conditions of creative activity (that is musical, artistic activity), in conditions of group forms of work;

b) the influence of the situational factor in the professional activity, which determines the specificity of the perception of the person of the surrounding reality. It should be emphasized that the success of

the professional activity of teachers of pre-school educational institutions is based on intuitive decisions, which are carried out on the basis of reduced, summarized reasoning due to personally and professionally significant experience, including the experience of the head of pre-school educational establishments.

Conclusions

Consequently, the results obtained by us allow us to draw the following conclusions:

1. The respondents of all groups have the results which show the advantage of average indicators of their ability to understand the meanings of non-verbal expressions and the meaning of the expression, depending on a social context. This may be due to the fact that these abilities are formed in the immediate process of communication and to a large extent depend on the conditions of the life of the subjects, at the first place – on the conditions of their professional activity, means and methods of professional activity of teachers of preschool educational establishments.

2. The indicators of social intelligence, related to the ability to learn the results of the person's behavior in certain situations, combined with knowledge of the systems of the behavior and knowledge of the situations in the dynamics do not have significant differences in the groups of respondents, including the results of directors of preschool educational establishments. Also, there were no significant differences in the results of respondents residing in the oblast or district centers, indicating the independence of the level of social intelligence from the social conditions of teachers' residencies, their age, professional experience, etc., as the respondents with the highest category demonstrated such level of the development of social intelligence, as well as teachers who had only the I-st and the II-d categories.

According to these results, there is no impact of detected residence (saturation with typical cultural and social values), of significant professional experience of the person on the ability to understand the meanings of typical social situations as socio-cultural factors of social intelligence of teachers of preschool educational establishments. The overall indicator of social intelligence in all groups of respondents is

somewhat lower than the results of the individual abilities of social intelligence, which indicates the compensation of certain skills and abilities through higher levels of others, in particular, as we think – by divergent thinking.

Thus, we highlight the main functions of social intelligence of teachers and directors of preschool educational establishments as «understanding other people», which provides foresight in interpersonal relationships, the effectiveness of understanding of social situation in general and the situations of interpersonal interaction in particular. The function of «adaptation to the requirements of the society» is also dominant. We've to note that this function provides the ability of the person to use psychometric intelligence in order to adapt to the society effectively. The indicator of highly developed social intelligence is the effectiveness of the use of individual metacognitive strategies while performing social tasks and solving various problems.

The next dominant function of social intelligence of teachers and directors of preschool educational establishments is the function of «deep knowledge of the behavior of social objects». This function ensures the ability of the person to communicate with other people, the ability to predict the consequences of other people's behavior; the ability to distinguish essential features in the content of verbal and nonverbal reactions of people; the ability to understand changes in the meaning of verbal and nonverbal reactions of people depending on the context of a particular situation; the ability to understand the logic of the development of the situations of interpersonal interaction, to understand the value of the behavior of other people.

Also we've to underline cognitive and behavioral functions of social intelligence. In particular, the cognitive function involves the assessment of the prospects of the person's development; understanding of people; to provide social insight; knowledge of social norms. Behavioral functions include: the ability to co-operate with other people; social adaptation; empathy in interpersonal relationships.

References

- Ball, G.O., & Medintsev, V.O. (2011). Osobystist yak indyvidualnyi modus kultury i yak intehratyvna yakist osoby [The Person as an individual mode of culture and as integrative quality of a person]. *Horyzonty osvity – Horizons of education* 3, 7–14 [in Ukrainian].

- Bazarov, T.Yu. (2013). *Metodika ocenki lichnostno-delovyx professional'no vazhnyx kachestv lichnosti* [A questionnaire for evaluation of personal and business professional-important qualities of the person]. Retrieved from mydisser.com/ru/catalog/view/252/807/18233.html [in Russian].
- Bakhareva, N.V. (2005). *Metodika mezhlchnostnogo prinyatiya (shkala prinyatiya individom gruppy)* [A questionnaire for evaluation of interpersonal admissibility] [in Russian].
- Collins, M.X. (2014). Information Density and Dependency Length as Complementary Cognitive Models. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43(5), 651–68. <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9273-3>
- Fedorova, E.A. (2009). Socialnyj intellekt kak faktor formirovaniya otnosheniya k socialno znachimym obektam u predstavitelej razlichnyx etnicheskix grupp [Social intelligence as a factor in the development of attitudes towards socially important objects among representatives of different ethnic groups]. *Candidate's thesis*. Yaroslavl [in Russian].
- Gardner, H.E. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. N.-Y.: Basic Books.
- Guilford, J., & O'Sullivan, M. (2007). *Test «Socialnyj intellekt»* [Test «Research of Social Intelligence»]. Retrieved from lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf [in Russian].
- Guilford, J.P. (1956). *The structure of intellect*. N.-Y.: «Psychol Bull».
- Kihlstrom, J.F., & Cantor, N. (2013). *Social Intelligence*. Retrieved from http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm
- Minyarov, V.M. (2009). *Metodika opredeleniya psixologicheskogo tipa lichnosti* [A questionnaire for determining the psychological type of the person]. Retrieved from w.psinside.ru/ndos-850-1.html [in Russian].
- Skock, R. (2008). *Metodika ocenki kompleksnoj produktivnosti v upravlencheskix situacijax* [A questionnaire for evaluation of assessing the complex of productivity in managerial situations]. Retrieved from mydisser.com/ru/catalog/view/252/807/18233.html [in Russian].
- Smulson, M.L. (2003). *Psykhologhiia rozvytku intelektu v rannii yunosti* [Psychology of the development of the intelligence]. *Doctor's thesis*. Kyiv: Nora-print [in Ukrainian].
- Tillman, R., & Louwerse, M. (2018). Estimating Emotions Through Language Statistics and Embodied Cognition. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(1), 125–138. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9522-y>
- Torrens, P., & Guilford, J. (2012). *Metodika issledovaniya divergentnogo myshleniya v modyfikatsii O.E. Tunik* [Methods of studying divergent thinking in the modification of O.E. Tunik]. Retrieved from <https://dytpsyholog.com/> [in Russian].
- Zasekina, L.V. (2006). *Strukturno-funktsionalna orhanizatsiia intelektu osobystosti* [Structural-functional organization of intelligence of the person]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Zeigarnik, B.V. (2008). *Metodika «Ponimanie perenosnogo znacheniya poslovic i metaphor»* [A questionnaire «Understanding the portable value of proverbs and metaphors»]. Retrieved from ibib.ltd.ua/ponimanie-perenosnogo-smysla-poslovits-25938 [in Russian].

АНОТАЦІЯ

В статті зазначено, що соціальний інтелект в психології розглядається як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Ця здатність є вельми необхідною для людини для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує функціонування пізнавальних процесів, пов'язаних із відображенням людини як партнера по спілкуванню та діяльності. Основна функція соціального інтелекту у нього – прогнозування поведінки інших.

Автори статті розглядають поняття «інтелект» в широкому та вузькому смислах слова. У широкому розумінні йдеться лише про один-єдиний інтелект, про інтелектуальну сферу особистості тощо. В такому сенсі інтелект особистості описано як ієрархічну систему, яка має декілька рівнів. Перший рівень – рівень функціонування когніцій. Другий рівень інтелекту – рівень метакогніцій. Третій рівень інтелекту ампліфікує характеристики як першого, так і другого рівнів, при цьому інтелектуальна діяльність здійснюється переважно на неусвідомлюваному рівні, рівні, який наближує особистість до використання автоматизованих навичок та вмінь. Наступний, четвертий рівень, – рівень метаінтелектуальної діяльності, на якому відбувається експлікація творчих здобутків особистості.

Визначено, що кожен вид інтелекту вміщує певні здібності особистості до виконання певного виду діяльності. Керуючись вузьким розумінням слова «інтелект», у статті виокремлено: соціальний інтелект; технічний інтелект; мистецький інтелект; інформаційний інтелект тощо.

Було описано емпіричне дослідження, в якому брали участь педагоги дошкільних закладів освіти різних регіонів України та директори цих закладів. Доведено, що у респондентів всіх груп виявлено перевагу «середніх» показників за здібностями до розуміння значень невербальної експресії та смислу висловлювання залежно від соціального контексту. Це може бути пов'язано із тим, що дані здібності формуються в безпосередньому процесі спілкування та великою мірою залежать від умов життєдіяльності суб'єктів, в першу чергу – від умов професійної діяльності, засобів та способів виконання професійної діяльності педагогів у дошкільних закладах освіти.

Ключові слова: соціальний інтелект, когніції, метакогніції, метаінтелектуальна активність, технічний інтелект, мистецький інтелект, інформаційний інтелект.

Ивашкевич Эдуард, Яцюрюк Алла. Психолингвистическое изучение функционирования когнитивных и метакогнитивных на уровнях социального интеллекта

АННОТАЦИЯ

В статье показано, что социальный интеллект в психологии рассматривается как способность человека правильно понимать своё поведение и поведение других людей в обществе. Эта способность определённо является необходимой

для человека с целью осуществления эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации в обществе. Социальный интеллект способствует функционированию познавательных процессов, связанных с отражением человека как партнера по общению и деятельности. Основная функция социального интеллекта – прогнозирование поведения других людей.

Авторы статьи рассматривают понятие «интеллект» в широком и узком пониманиях. В широком смысле речь идет об одном единственном интеллекте, об интеллектуальной сфере личности. В этом понимании интеллект личности описано как иерархическую систему, которая имеет несколько уровней. Первый уровень – уровень функционирования когніцій. Второй уровень интеллекта – уровень метакогніцій. Третий уровень интеллекта амплифицирует характеристики как первого, так и второго уровней, при этом интеллектуальная деятельность осуществляется преимущественно на неосознаваемом уровне, уровне, который приближает личность к использованию автоматизированных навыков и умений. Следующий, четвёртый уровень – уровень метаинтеллектуальной деятельности, на котором происходит экспликация творческих достижений личности.

Определено, что каждый вид интеллекта состоит из определённых способностей личности к выполнению определённого вида деятельности. В соответствии с узким пониманием «интеллекта» в статье выделены: социальный интеллект; технический интеллект; художественный интеллект; информационный интеллект.

Было описано эмпирическое исследование, в котором принимали участие педагоги и директора дошкольных учебных заведений разных регионов Украины. Доказано, что у респондентов всех групп выявлено преимущество «средние» показатели способностей к пониманию значений невербальной экспрессии и смысла высказывания в зависимости от социального контекста. Это может быть связано с тем, что данные способности формируются в непосредственном процессе общения и во многом зависят от условий жизнедеятельности субъектов, в первую очередь – от условий их профессиональной деятельности, средств и способов её выполнения.

Ключевые слова: социальный интеллект, когніции, метакогніции, метаинтеллектуальная активность, технический интеллект, художественный интеллект, информационный интеллект.

There is no Target Oriented Speaking Activity without Motivation: Peculiarities of Children's Monologues Expressions*

Без мотиву не буває цілеспрямованої мовленнєвої активності: своєрідність дитячих монологічних висловлювань**

Larysa Kalmykova

Dr. in Psychology, Professor,
Head of the Department
of Psychology and Pedagogy
of Preschool Education

Лариса Калмикова

доктор психологічних наук,
професор, завідувач кафедри
психології і педагогіки
дошкільної освіти

E-mail: klo377@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7538-2635

Iryna Volzhentseva

Dr. in Psychology,
Professor

Ірина Волженцева

доктор психологічних наук,
професор

E-mail: iv.volzhentseva@yandex.ru
orcid.org/0000-0003-0458-531X

Nataliia Kharchenko

Ph.D. in Pedagogy,
Assistant Professor

Наталія Харченко

кандидат педагогічних наук,
доцент

E-mail: harchenko123@rambler.ru
orcid.org/0000-0002-9958-5226
Researcher ID: F-9093-2018

* This study is done within the framework of the State project and finance support of the Ministry of Education and Science of Ukraine (Registration number 14/17-19).

** Дослідження виконане в рамках Держбюджетного проекту за фінансової підтримки Міністерства освіти і науки України (реєстраційний номер 14/17-19).

Inna Mysan

Ph.D. in Pedagogy,
Assistant Professor

E-mail: mysan.iv79@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9416-4484

*Pereiaslav-Khmelnytskyi
Hryhorii Skovoroda State
Pedagogical University*
✉ 30, Sukhomlynskyi Str.,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Kyiv Reg.,
Ukraine, 08401

Інна Мисан

кандидат педагогічних наук,
доцент

*ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*
✉ вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська обл., Україна, 08401

Original manuscript received September 16, 2018

Revised manuscript accepted March 17, 2019

ABSTRACT

The **aim** of the article is in the description a) of finding out motivation peculiarities in extended monologue expressions and speech motives of the children of five and six years olds in ontogenesis; b) established connection between development state of speech motives and development state of lexical and grammatical expressions structuring that are out speaking and have great explanation strength while interpreting mastering and owing processes of the native language and oral speech. The used scientific **methods** are: a) theoretical (analyses of scientific resources, generalization of analyzed literature and its systematization, pointing out of some basic terms, which make the ground of the research, conclusion formulation); b) empirical (playing situations, motivating and speech screening, linguistic content-analyses of children's judgments, stated, formatting and controlling experiments and survey of children; v) statistics methods. Study of children's monologue expressions was done in terms of speech operations. The **results** of children's speech observation uncover peculiarities and development levels of Ukrainian speaking children speech motives of five and six years, peculiarities of children's speech motivation typical for every of pointed out levels which witnesses that every child who is developing due to the established criteria has individual and irregular development of motivating and speech operations and actions; highlight the dynamic, vectors and mechanisms of speech motivation development; demonstrate typical strategies of gaining by children meaning formulating motive concepts; gradual development of motive targets, with which appearance we see changing of motive and aim, and speech children's activities epigenetically gain the status of self-estimated and sustainable and goal oriented speech activity; underline operation specific of grammatical structuring of the phrases and extended monologue expressions and selecting words operations according to

the forms acted by children; confirm correlated analyses interconnections among motivating and lexically grammatical operations.

Key words: *speaking motivation, motive-concept, meaning formation, purposeful speaking activity, speaking ontogenesis, speaking competence.*

Вступ

Потреба в мовленнєвому спілкуванні є однією з найперших потреб в онтогенетичному розвитку дітей раннього віку. Будучи значущою інтеракційною необхідністю особистості дошкільника, важливою в його психічному розвитку, потреба в комунікації визначає основні вектори становлення видів і форм мовлення в дошкільні роки. Успішне задоволення комунікативних потреб сприяє виформовуванню мотивів, які зумовлюють вербальне самовираження: бажання експлікувати свою думку, формулювати її в доцільній – зрозумілій співрозмовникам формі.

Пошук наукових джерел, присвячених проблематиці розвитку мовленнєвих потреб і мотивів на дошкільному етапі мовленнєвого онтогенезу й аналіз статей, опублікованих у відомих світових і вітчизняних журналах, засвідчили відсутність досліджень, які стосувалися б розвитку мотивації й мотивів мовлення дітей дошкільного віку. Більше того, здійснений нами аналіз наукових джерел із психолінгвістики і психології дав змогу виявити, що взагалі не існує сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових розвідок, які висвітлювали б фундаментальні і прикладні аспекти проблематики мовленнєвих мотивів. Спроби знайти в науковій літературі витoki мотиваційно-мовленнєвої проблематики привели нас до публікацій класиків психології, в яких мотивація мовлення скоріше ставиться й актуалізується у зв'язку з моделюванням процесу породження мовлення, ніж вирішується в теоретико-методологічному чи емпіричному планах. До цих робіт слід віднести відомі психолінгвістичні праці (Выготский, 2000; Зимняя, 2001; Леонтьев, 1974а, 1974б; Леонтьев, 2003; Лурия, 1998; Рубинштейн, 2000; Ушакова, 2004). Проте окремих наукових статей, присвячених розкриттю своєрідності мотивів висловлювань дітей дошкільного віку та динаміці їх розвитку не знайдено

також і в класиків психології. Проте поодинокі дослідження, результати яких опубліковані в журналах психолінгвістичного спрямування, стосуються суміжної, тісно пов'язаної з мовленнєвою мотивацією, проблематики комунікативних потреб дітей переважно із порушенням психофізичного розвитку, зокрема мовлення та спілкування (Gevarter & Zamora, 2018; Subramaniyan, Nagarajan, Vaidyanathan, et al. 2018; Hui, Lay & Aznan, 2018; Mandak & Light, 2018; Mathisen, Bennett, Lockett, Beazley, et al., 2016 та ін.). Але автори зазначених публікацій не торкаються аспектів мотивації й мотивів дитячого мовлення.

Ретельний пошук існуючих наукових джерел і здійснений аналіз змісту наявних у інформаційному науковому просторі публікацій з означеної проблеми засвідчують наступне: склалася ситуація, коли феномени «мотиви мовлення» і «мовленнєва мотивація», не будучи власне предметом дослідження психолінгвістики й не отримавши достатньо аргументованого трактування в психології мовлення, залишилися ніби «прикордонними» категоріями, які не знайшли як фундаментального, так і прикладного їх студіювання ні в психології, ні в психолінгвістиці, залишилися поза пріоритетними напрямками дослідження мовлення взагалі, й дитячого, зокрема (якщо не брати до уваги дослідження з питань мовленнєвого спілкування, в яких постулюється своєрідність його мотивів (Леонт'єв, 1947; Леонт'єв, 2003; Лисина, 1974; Ковалев, 1991).

Незважаючи на те, що мотивація мовлення безпосередньо не відноситься власне до породжувального мовленнєвого процесу – інтересу й предмету психолінгвістики, але великою мірою зумовлює його перебіг, нами зроблена спроба, враховуючи функції комунікативно-мовленнєвої потреби, а також мовленнєвих мотивів у «формуванні й формулюванні смислів» (Зимня, 2001), розгортанні внутрішньої програми в зовнішнє мовлення та досягненні мети висловлювання, виявити особливості мотивації дитячих розгорнутих висловлювань і мотивів, характерних для мовлення дітей 5-річного віку, встановити зв'язок між станом розвиненості мотивів мовлення й станом розвитку операцій лексико-граматичного структурування висловлювань. Ці операції, які є зовнішньо-мовленнєвим показником розвитку мовної компетенції дітей цього віку, дозволяє пояснити окремі процеси оволодіння і володіння рідною мовою й рідномовним мовленням в онтогенезі.

Отже, **мета статті** полягає в презентації методів, методики і результатів мотиваційно-мовленнєвого скринінгу; динаміки, векторів, механізмів і особливостей розвитку операцій виникнення мовленнєвих мотивів, мовленнєвої мотивації й операцій лексико-граматичного структурування монологічних висловлювань у дітей п'яти- й шестирічного віку.

Методи і методики дослідження

Згідно з визначеними феноменами передбачено комплекс *методів дослідження*: *теоретичні* (аналіз наукових джерел, узагальнення проаналізованої літератури та її систематизація, виокремлення базових положень, на яких ґрунтується дослідження, формулювання висновків); *емпіричні* (ігрові ситуації, мотиваційно-мовленнєвий скринінг, лінгвістичний контент-аналіз суджень дітей, аналіз граматичних труднощів, лінгвостатистичний метод, констатувальний, формувальний і контрольний експерименти та опитування дітей); *статистичні методи* (статистичне опрацювання результатів дослідження з використанням пакета прикладних програм Statistika-13).

Згідно з тлумаченням мотиву, що є: а) найглибшим початковим моментом формування висловлювання, пов'язаного з бажанням більш чітко сформулювати свою думку – концепт (але мотивом висловлювання вважалася й *вимога* або звернення інформаційного характеру, пов'язане з контактом); б) мотивацією, яка породжує мовленнєву інтенцію (Лурия, 1998); в) мовною компетенцією – «... сихічною й психофізіологічною функцією людини, закладеною біологічно й генетично, формування й розвиток якої відбувається соціально на основі анатомо-фізіологічної та нейрофізіологічної організації людини; функцією, що забезпечує можливість людській психіці відображати й узагальнювати зовнішній мовний матеріал, переводячи його в особливі внутрішні коди у вигляді неусвідомлюваних й усвідомлюваних правил мови» (Румянцева, 2004: 170) – визначено *зміст* скринінгу мотивації, мотивів цілеспрямованої мовленнєвої активності й мовної компетенції дітей.

У підґрунтя дослідження, як зазначалося у вступі, покладено уявлення Л. Виготського про фазну будову мовленнєво-мисленнєвого

процесу (Выготский, 2000); Т.В. Ахутіної про внутрішню генетичну спорідненість мовленнєвих операцій. «Кожна із цих операцій є реалізацією програми найвищого рівня й виробленням програми для найнижчого. Так, внутрішнє програмування є реалізацією (об'єктивацією) в певній структурі попередніх *етапів мотиву й думки*, водночас воно створює програму для лексичного та синтаксичного розгортання» (Ахутина, 2002 : 115).

При вивченні онтогенезу мотивів мовленнєвої активності й мовної компетенції дітей орієнтуємося на фундаментальні наукові положення про:

– «системогенезис» (Анохин, 1987), згідно з яким різні елементи системи (в нашому випадку – мовленнєвої) розвиваються нерівномірно: на тлі первинних формуються вторинні, що виконують складніші й більш диференційовані функції (Анохин, 1987);

– «нейропсихологію норми» (Хомская, 2005) та «нейролінгвістику норми» (Ахутина, 2002). У їх основі лежить уявлення про нерівномірність розвитку вищих психічних функцій у нормі, про індивідуальні відмінності (Ахутина, 1994, 2004а, 2004b; Хомская, 2005);

– «міжіндивідуальну варіабельність», що є не випадковим і небажаним відхиленням від середнього нормативного рівня, а закономірним явищем, вигідним для популяції в цілому; це лише різні, а не погані чи гарні варіанти норми, за Н.В. Дубровинською (Дубровинская, 1996).

Діагностування мотивів мовлення й мовної компетенції дошкільників здійснювали, орієнтуючись на такі експериментально підтверджені Т.В. Ахутіною, Л.В. Яблоковою (Ахутина & Яблокова, 1993) і Н.М. Пилаєвою (Пылаева, 1995) обґрунтовані узагальнення:

– норма характеризується нерівномірністю розвитку вищих психічних функцій, що особливо виразно проявляється в дошкільному віці;

– дисоціації функцій, що спостерігаються, відображають їхню системну будову;

– норма відрізняється від не норми передусім можливостями компенсації функціональних слабостей (Ахутина & Яблокова, 1993; Ахутина, 2004а, 2004b).

Вивчення мотивів і лексико-граматичного структурування мовлення дітей ґрунтувалося не тільки на засадах «нейролінгвістики

норми», а й на «нейропсихологічному підході до діагностики труднощів навчання» (Ахутина, 2004а, 2004б) і зосереджувалося на аналізі як сформованих, так і недостатньо розвинених ланцюгів функціональних систем, що забезпечують дитячу мовленнєву функцію й дають можливість зрозуміти причини неуспішного опанування цілеспрямованою мовленнєвою активністю. Нормативно розвинене мовлення дітей порівнювалося з мовленням, яке певною мірою відставало від норми. Таким чином, вивчалася типологія «низької» дитячої норми, що призводить до певних труднощів у навчанні (Ахутина, 2004б).

Емпіричне дослідження проводилося згідно з діагностико-розвивальною програмою (Калмикова, 2016) в три етапи:

Перший етап. Констатувальний експеримент: психолінгвістичне обстеження мовлення для виявлення: а) «актуального», досягнутого дошкільниками до п'яти років, рівня розвитку мотивів їхньої мовленнєвої активності й мовної компетенції; б) «потенційного» рівня, пов'язаного із «зоною найближчого розвитку» (Выготский, 2000). Означений скринінг передбачав збір дитячих висловлювань згідно із завданнями дослідження мовленнєвої мотивації, переробку й інтерпретацію отриманих даних, встановлення психолінгвістичного діагнозу та прогнозу, зокрема визначення меж зони найближчого розвитку мотивів дітей шостого року життя, а також перспектив його вдосконалення під впливом навчання.

Другий етап. Формувальний експеримент, спрямований на системний розвиток усвідомленої, навмисної, довільної мовленнєвої активності дітей у зоні їхнього найближчого мовленнєвого розвитку засобами психолінгводидактичних технологій.

Третій етап. Контрольний експеримент, що спрямовувався на встановлення ефекту, який передбачався від упроваджених у практику роботи з дітьми психолінгводидактичних технологій, тобто виявлення позитивних змін у стані розвиненості мовленнєвих навиків у дітей, які йдуть до 1 класу, а також мотивів мовленнєвої цілеспрямованої активності й мовної компетенції.

До основних завдань вивчення мовлення дошкільників належали такі:

1) виявлення особливостей операцій мотивації мовлення; якісних ознак операцій граматичного структурування мовлення (мовної компетенції);

- 2) з'ясування наявності зв'язків між розвитком цих операцій;
- 3) визначення зони найближчого мовленнєвого розвитку дітей п'ятирічного віку.

Для з'ясування особливостей і рівнів розвитку мовленнєвих мотивів проведено загальне психолінгвістичне обстеження дітей 5-ти років. Проаналізовано більше 3500 їхніх висловлювань з увагою на рівні розвиненості мовленнєвих операцій виникнення мотивації та мовної компетенції й з'ясування можливостей подальшого розвитку цих операцій у найближчій зоні їх мовленнєвого зростання; визначалися також труднощі мотиваційного й мовного характеру в породженні мовлення в дітей, встановлювалася залежність між станом розвитку в них мотивів монологічних висловлювань і операцій їх лексико-граматичного структурування й вибору слів за формою.

Відповідно до означених теоретичних підходів було вибрано такі показники: а) *збуджувальність* (спонукання до мовлення, пов'язані із задоволенням потреб мовця); б) *предметність* (предмет, що спонукає та визначає вибір спрямованості мовленнєвої активності); в) *усвідомлюваність* (усвідомлювана причина, що лежить в основі мовленнєвих вчинків); г) *стійкість і самостійність мотивів*; ґ) *функціонально-сміслові типи висловлювань*; д) *види речень*; е) *слова за частинами мови в реченнях*; є) *розподіл членів речення*; ж) *розподіл частин мови при вираженні головних і другорядних членів речення*; з) *вживання членів речення за способами їх вираження*; и) *співвідношення логіко-граматичних членів речення в дитячому мовленні*; і) *функціонування відмінків у мовленнєвих структурах*.

Методики скринінгу орієнтовані на виявлення стану розвитку й специфіки операцій мотивації мовлення й операцій лексико-граматичного структурування висловлювань у дітей п'ятирічного віку та визначення зони їхнього найближчого мотиваційного та мовленнєвого розвитку.

З метою з'ясування особливостей операцій виникнення в дітей мотивів, що збуджують мовленнєву активність, а також визначення предмета потреби дошкільників використано такі методи й методики: 1) створення ситуацій вибору для визначення мотивів; 2) безпосереднього психодіагностування мотивів, що виникли; 3) проєктивні методики (конструювання й доповнення)

застосовувалися для діагностування мотивації та вивчення операцій лексико-граматичного структурування фраз і висловлювань – а) метод якісного й кількісного аналізу речень і висловлювань, побудованих дітьми; б) метод кількісного аналізу граматичних труднощів; 3) лінгвостатистичний метод.

Насамперед, у процесі мотиваційного скринінгу залучалися *методи створення ситуації вибору*, оскільки треба було виявити тих дітей, які обрали серед запропонованих видів дитячої активності саме мовленнєву. З огляду на це була застосована ігрова ситуація «Біржа праці»: у ході її реалізації вихователь брав на себе роль роботодавця, а діти обирали професії та уявно «працевлаштовувалися» на роботу. «Вакантними» виявилися місця лікаря, будівельника, диктора телебачення для ведення передачі «На добраніч, малюки» (з метою розповіді казки).

Далі використовувалися *методи безпосереднього психодіагностування мотивів*. Дітям пропонувалися різні за значущістю мотиви. Респонденти мали обрати з них ті, які були для них найбільш значущими. Через безпосередність дітей повністю знімалася проблема зниження правильності й реальності їх відповідей унаслідок можливої дії чинника соціальної бажаності або захисної мотивації. У результаті було з'ясовано те, що зумовлювало вибір дітьми цілеспрямованості мовленнєвої активності. (Перелік мотивів. Ти розповів (-ла) казку, склала для малят розповідь: а) щоб вона сподобалася дітям; б) щоб вона була цікавою для дітей; в) тому що подобається говорити, складати казки, небилиці; г) тому що подобається висловлюватися перед товаришами; щоб тебе слухали й розуміли; д) тому що хочеться навчитися більш чітко висловлювати свою думку).

Враховувалися при аналізі аргументів вибору дітьми із запропонованих їм варіантів мотивів названі й обґрунтовані ними мотиви, тобто самостійні судження й міркування дітей, чому вони обрали той чи інший мотив. Це дало можливість урахувати імпліцитні, не враховані методикою скринінгу, нюанси.

Проективні методики (конструювання й доповнення) спрямовувалися на визначення мотивації. З цією метою дітям (за їхнім бажанням) пропонувалося доповнити і по-різному закінчити цікаву історію, початок якої розповів вихователь, а також

за серією сюжетних картинок, даних у роздріб, скласти розповідь, попередньо виклавши картинки в логічній послідовності.

Після цього проводилося опитування дітей, що мало на меті з'ясувати: а) чи пов'язані спонукання експериментатора до мовлення дітей із задоволенням потреб дитини-мовця. (Запитання дітям: «Що було б для тебе краще: розповідати чи робити щось інше?»); б) чи усвідомлюють діти причину, що лежить в основі мовленнєвих вчинків? (Запитання дітям: «Чому ти погодився (-лася) скласти розповіді?»); в) наскільки стійкі мотиви? (визначалися на підставі того, як діти виконали завдання та чи розкрили достатньо тему висловлювання).

Ураховувалися й самостійні судження дітей, якщо вони виникали. Наприклад: «Буду говорити, як Оля» або «Подобається говорити, щоб краще за Колю» і под. Усі висловлювання дітей записувалися на диктофон, аби зберегти при аналізі автентичність їхнього мовлення. Було використано метод контент-аналізу для вимірювання мотивації цілеспрямованої мовленнєвої активності дошкільників. Спільно з підрахунком балів визначалося: чи має розповідь дитини характер орієнтації на досягнення результату у висловлюваннях. Методики якісного й кількісного аналізу речень і висловлювань, побудованих дітьми, кількісного аналізу граматичних труднощів використовувалися для обсервації операцій лексико-граматичного структурування дитячих висловлювань.

Результати теоретичного дослідження

Думка, як стверджував Л.С. Виготський, *ніколи не дорівнює прямому значенню слів*. Значення опосередковує думку на її шляху до зовнішнього словесного вираження. Проте в психологічному аналізі висловлювання можна тільки тоді зробити логічний висновок, якщо відкривається останній і найпотаємніший внутрішній план мовленнєвого мислення: його мотивація, оскільки *думка народжується не з другої думки, а з мотивуючої сфери свідомості, яка охоплює і захоплення, і потреби, й інтереси, і спонукання, й афекти, й емоції* людини (Виготський, 2000 : 506). Мотивацію думки Л.С. Виготський образно уподібнює вітру, що рухає хмарки. Дійсне й повне розуміння думки інших стає можливим тільки тоді,

коли людина розкриває її справжню приховану причину. «За кожним висловлюванням, – стверджував учений, – стоїть вольове завдання» (там само). За Л.С. Виготським, мотив посідає перше місце в схемі мовленнєспородження: 1) мотив (оформлення думки); 2) думка (опосередкування думки у внутрішньому слові); 3) внутрішнє мовлення (опосередкування в значеннях зовнішніх слів, перехід до синтаксису значень); 4) семантичний план (опосередкування в словах, перехід від синтаксису значень до словесного синтаксису); 5) зовнішнє мовлення. Отже, перша ланка утворення мовлення – це його мотивація. Розглядаючи мотиви становлення мовлення, психолог виявляє прямі відношення між мотивом і мовленням, які і є «відчуттям завдання», «наміром» (там само).

Згідно з С.Л. Рубінштейном саме завдяки мотивам і цілям, що визначають мовлення як акт усвідомлюваної цілеспрямованої активності, фіксуються узагальнені значення, що систематизують суспільний досвід, і набувають індивідуального значення або смислу, в якому відображається особисте ставлення мовця, не стільки його досвід, скільки переживання в нерозривній єдності, що склалися у свідомості індивіда (Рубінштейн, 2000).

Мовленнєва довільна активність актуалізується потребою – станом, як його називав С.Л. Рубінштейн, «нужди» в певних умовах нормального функціонування індивіда. Потреба зумовлюється переживанням дискомфорту, незадоволеності, напруги та проявляється в пошуковій активності. Під час цього процесу відбувається поєднання потреби з її предметом, тобто фіксація на предметові, що може її задовольнити. З цього моменту активність стає спрямованою, потреба опредмечується (як потреба в чомусь конкретному), стаючи мотивом, який може усвідомлюватися (там само).

Шляхи, які проходить мовлення від думки до розгорнутого мовлення, і етапи, які проходить психічний процес людини, що формує думку, О.Р. Лурія представляє в такій схемі мовленнєвиробництва: людина, яка звертається до іншої людини або хоче викласти свої думки в розгорнутій мовленнєвій формі, має, передусім, мати відповідний *мотив* висловлювання. Ним може бути бажання сформулювати потребу, виразити прохання, вимогу, які співрозмовник має виконати; в такій ситуації висловлювання буде мати дійовий прагматичний характер. Його мотивом може бути

передача інформації, входження в контакт з іншою людиною, а, можливо, і з'ясування будь-якого явища для самого себе. У даному випадку висловлювання набуває когнітивного, інформаційного характеру. Інколи мотивом може слугувати вираження будь-якого емоційного стану, зняття внутрішньої напруги, тоді воно матиме характер афективних розрядів у формі поклику, вигуку. Мотив висловлювання є лише «відправним пунктом», рушійною силою усього процесу. О.Р. Лурія, виділяючи мотив-контакт і мотив-концепт, пропонує схему механізму створення висловлювання серед яких мотив є першим компонентом (Лурія, 1998).

О.О. Леонтьєв багаторівневий процес побудови висловлювання моделює, починаючи з мотивації, яка породжує думку (мовленнєву інтенцію). На цьому етапі мовець має «образ результату» (Миллер, Галантер & Прибрам, 1965), але ще відсутній План дії, який він має виконати, щоб його отримати (Леонтьєв, 1970 : 28; Леонтьєв & Рябова, 1970).

Мовленнєва діяльність як *самодостатня* має місце лише тоді, коли мовлення самоцінне, коли мотив, що лежить у його основі та спонукає до реалізації, не задовольняється іншим способом, окрім мовленнєвого: скажімо, професійна ораторська діяльність.

Усі моделі мовленнєвипородження, як зазначав О.О. Леонтьєв, досить близькі та, по суті, більше доповнюють і уточнюють, ніж суперечать одна одній. Усі вони відображають єдиний напрям щодо тлумачення цих процесів (Леонтьєв, 2003).

Джерелом усіх видів цілеспрямованої мовленнєвої активності є, вважає І.О. Зимняя, комунікативно-пізнавальна потреба, яка реалізується в предметові довільної мовленнєвої активності – думці – і стає внутрішнім комунікативно-пізнавальним мотивом цих видів активності. Мотиваційно-збуджувальна фаза цілеспрямованої активності, її мотиви містяться у внутрішній структурі цієї активності, визначають і спрямовують її (Зимняя, 2001).

Результати емпіричного дослідження

У процесі *аналізу стану розвитку мовленнєвих потреб* дошкільників як вихідної форми цілеспрямованої мовленнєвої активності з'ясовано, що із 637 дітей, яких було залучено до

участі в діагностуванні, лише 11,6% (n=74) дошкільників мали стан об'єктивної нужди в ідеальному предметові – вираженні думок при говорінні, що номінується як мовленнєва потреба. Решта респондентів (88,4%, n=563) мали потребу в матеріальних предметах, необхідних для реалізації своєї життєдіяльності, зокрема потребу в іграх, в іграшках для нібито будівництва житлового будинку (41,5%, n=264) і лікування хворих (46,9%, n=299).

Результати аналізу засвідчують, що більшість дітей ще не мають стану об'єктивної нужди в ідеальному предметові – оприлюдненому вираженні думок, що є неодмінною умовою його нормативного функціонування й виступає мовленнєвою потребою, динамічним утворенням, що організує та спрямовує власне мовленнєво-породжувальні і безпосередньо пов'язані з ними психічні процеси (перцептивні образи подій, ситуацій; образи уяви, пам'яті, мислення тощо). Відсутність мовленнєвих потреб формувати й розгорнуто виражати особистісні смисли у 88,4% (n=563) дітей засвідчує відсутність у їхніх висловлюваннях мотивації смислоформування, а відтак – цілеспрямованості, а також внутрішнього програмування мовлення, що унеможливорює повноцінне вербальне самовираження. Саме тому задоволення комунікативно-мовленнєвих потреб у цих дітей відбувається лише через діалогічний спосіб в інших, не мовленнєвих видах активності, який здебільшого не потребує цілеспрямованості мовлення, його внутрішнього програмування, розгортання внутрішньо-мовленнєвої програми в зовнішньому мовленні.

Значно менше дітей (11,6%, n=74), які виявили потребу висловлюватися в ситуації спрямованої на них уваги, показали такі результати при виборі із запропонованих мотивів, найбільш значущих для них (табл. 1).

Дані табл. 1 свідчать, що мовлення 11,6% (n=74) дітей-комунікаторів полімотивоване. В усіх дошкільників, які виявляли бажання оприлюднено висловлюватися, переважають мотиви, пов'язані: а) по-перше, з бажанням говорити так, щоб їхні розповіді насамперед сподобалися, були схвалені іншими, відповідали дитячим смакам при аудіюванні; виявляли прихильність до дітей-слухачів, давали їм можливість пережити стан задоволення від змісту сприйнятого (своєрідне виникнення мотиву самопрезентації); б) по-друге, з можливістю забезпечити комунікантам аудіювальне

задоволення, тобто своїми розповідями викликати в них інтерес до їх сприймання, актуалізувати в однолітків цікавість, повернути їхню увагу, приваблювати своїм говорінням. 9,9% (n=63) дошкільників зупиняються на мотивації симпатії, прихильності до себе, бажання справити на однолітків своїм висловлюванням приємне враження, бути приємними іншим, схожими на диктора, виглядати пишномовним мовцем; віддають перевагу мотивам своєї зовнішньої привабливості для інших, мотивації артистизму, бажанні бути в центрі уваги.

Таблиця 1. Стан сформованості мотивів цілеспрямованої мовленнєвої активності дошкільників, у яких переважає нужда в ідеальному предметі

| № | Запропонований дітям перелік мотивів | Кількість дітей, котрі обрали запропоновані мотиви | % |
|----|--|--|------|
| 1. | Потреба, щоб висловлювання сподобалося малюкам | 74 | 11,6 |
| 2. | Бажання, щоб висловлювання викликало інтерес у дітей | 74 | 11,6 |
| 3. | Подобається висловлюватися перед однолітками | 63 | 9,9 |
| 4. | Хочеться, щоб слухали й розуміли, що кажеш | 7 | 1,1 |
| 5. | Хочеться більш чітко й точно висловлювати те, що хочеться розповісти | 4 | 0,63 |

1,1% (n=7) дітей пов'язують обрані мотиви з ідеальним предметом – забезпечити смислоформування, яке об'єктивно виникає в слухачів при аудіюванні. Це своєрідний неусвідомлюваний дитьми-комунікаторами мотив досягати взаєморозуміння, забезпечувати зворотний зв'язок, актуалізувати «доцільну комунікацію» (Леонтьєв, 2003). 0,63% (n=4) дітей обирають мотиви досягнення – реалізації мети розповіді, а саме: смислоформування і смислоформування – та пов'язують їх з намаганнями здійснити свої мовленнєві наміри, точніше висловитися, донести свої задуми, розкрити зміст свого мовлення. Це специфічний дитячий мотив, який діти неусвідомлено пов'язують з мовленнєвим впливом на комунікантів.

Отже, в 1,1% (n=7) і 0,63% (n=4) дітей п'ятирічного віку мовленнєва активність є полімотиваційною, проте в них уже яскраво виражені мовленнєві смислоформувальні та смислоформульвальні мотиви, які засвідчують гіпотетичну цілеспрямованість дитячого

мовлення, їхню мовленнєво-мовну здібність здійснювати мовленнєвий вплив і забезпечувати зворотний зв'язок, спроможність до взаєморозуміння.

У виконанні завдань на конструювання й доповнення брали участь усі 637 респондентів, оскільки вивчалася мотивація мовлення в ситуації, яка потребувала від дітей (за проханням експериментатора) продукувати розповіді за серією малюнків і доповнювати розповіді, розпочаті вихователем. Опитування дітей, проведене після складених розповідей (як вдалих, так і невдалих), засвідчило такий стан розвитку мотивації (табл. 2).

Таблиця 2. Стан розвитку мотивації цілеспрямованої мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку

| № | Показники мотивації | n=637 | % |
|-----|---|-------|------|
| 1. | Задоволення потреб дитини в мовленнєвих завданнях. | 140 | 22,0 |
| 2. | Незадоволення потреб дитини мовленнєвими завданнями. | 497 | 78,0 |
| 3. | Усвідомлення причин, що лежать в основі мовленнєвих вчинків (зокрема, комунікативних причин і причин, пов'язаних з навчальною діяльністю). | 108 | 17,0 |
| 4. | Неусвідомлюваність причин, що лежать в основі мовленнєвих вчинків (зокрема, комунікативних причин і причин пов'язаних з навчальною діяльністю). | 529 | 83,0 |
| 5. | Стійкість і самостійність мотивів. | 134 | 21,0 |
| 6. | Мінливість мотивів. | 503 | 79,0 |
| 7. | Орієнтація висловлювань на досягнення результату. | 134 | 21,0 |
| 8. | Відсутність мотивації досягнення. | 503 | 79,0 |
| 9. | Несамостійність, але стійкість мотивів. | 70 | 11,0 |
| 10. | Відсутність самостійності. | 567 | 89,0 |
| 11. | Висвітлення теми до логічного завершення – якісне, достатнє. | 198 | 31,1 |
| 12. | Переключення на іншу тематику. | 439 | 68,9 |
| 13. | Відмова від висловлювань. | 64 | 10,0 |

При визначенні кількісних і якісних показників розвитку мотивації мовлення дітей старшого дошкільного віку орієнтувалися на такі параметри: 1) чи відбувається задоволення комунікативних потреб дітей у мовленнєвих завданнях, чи ні; 2) чи в повному обсязі розкриваються дошкільниками теми розповідей, чи вони в процесі розповідання переключаються на іншу тему; 3) скільки дітей відмовляється продукувати монологічні висловлювання.

Аналіз отриманих даних дав можливість зафіксувати наступні результати.

Для 78,0% (n=497) дітей-респондентів ці завдання не були пов'язані із задоволенням їхніх потреб. Їм краще було б малювати, будувати, переглядати мультфільми, бігати, гратися з машинками тощо. 22,0% (n=140) дошкільників визначили діяльність, що передбачає розповідання, як цікаву й важливу для них справу. 21,0% (n=134) розвивають обрану тему й не відхиляються від її розкриття протягом усієї розповіді; 68,9% (n=439) дітей не доводять розпочаті розповіді до логічного завершення, змінюють ракурси свого розповідання, відхиляючись від першої теми, переривають висловлювання, не закінчуючи їх, що засвідчує про неусвідомленість причин, які лежать в основі мовленнєвих висловлювань, несамостійність і мінливість мотивів. 10,0% (n=64) дітей-респондентів взагалі були нездатні побудувати розповідь. Із 22,0% (n=140) дошкільників, які задовольняють свої комунікативні потреби в мовленнєвих завданнях, 17,0% (n=108) дітей усвідомлюють причину, що лежить в основі їхніх мовленнєвих вчинків, пояснюючи її аргументами, відповідаючи на запитання: «Чому погодився (-лася) складати розповіді?», – таким чином: «Тому, що треба навчитися розповідати; тому, що треба, щоб тебе розуміли»; «Хочу бути диктором, бо люблю розказувати казки братику меншому» (Богдана К.); «Хочу бути диктором, щоб розказувати про футбол» (Назар М.); «Хочу бути диктором, тому що папа дивиться телевізор, а мама йому не дає: «Іди митися, іди митися!» А я буду розказувати йому новини, як виросту!» (Настя С.). Решта 83,0% (n=529) респондентів доводила свої судження неістотними для комунікації аргументами, такими, як: «тому що розповідають інші діти»; «тому що подобається виступати перед дітьми, батьками»; «тому що я люблю співати й читати вірші»; «щоб командувати й показувати казки»; «тому що люблю мультики й казки»; «подобається говорити, бо в мікрофоні голос змінюється», – виявляючи неусвідомленість причин, що лежать в основі мовленнєвих вчинків.

У 21,0% (n=134) дітей, в яких яскраво виражена потреба в комунікації, спостерігалися стійкі й самостійні мотиви; у 11,0% (n=70) – несамостійні, але стійкі: вони доводили мовленнєві завдання до логічного завершення, дотримуючись умов їх

виконання. У 79,0% (n=503) дітей-респондентів спостерігалася мінливість мотивів.

Результати вимірювання (контент-аналізу) мотивації мовленнєвої активності дали змогу з'ясувати, що в 11,0% (n=70) дітей спостерігається поєднання («зустріч») потреби в комунікації з її предметом (мовленнєве самовираження) – відбувається процес «упізнання» мовленнєвою потребою свого предмета, або опредмечування комунікативно-мовленнєвої потреби (імпринтинг). У цих дітей комунікативно-мовленнєві потреби є визначеними як потреби саме в цьому предметові – вираженні думок, оприлюдненому говорінні, а не в інших предметах, як це має місце в інших дошкільників, залучених до діагностування. Переказані дітьми казки, цікаві розповіді в телевізійній передачі «На добраніч, малюки», мовленнєві завдання (проективні методики) показали, що в цих дітей в акті опредмечування вже народився мотив, який є предметом комунікативно-мовленнєвих потреб. Через опредмечування ці потреби набули своєї конкретизації: як нужди в оприлюдненому смислоформуванні і смислоформуванні. Мотив у цих дітей виступає опредмеченою потребою. І саме завдяки опредмечуванню потреби та наявності мотиву в дошкільників докорінно відрізняється тип мовленнєвої поведінки. Їхнє мовлення є спрямованим, залежним від мовленнєвого мотиву, розповіді зорієнтовані на досягнення результату (мотивація досягнення).

Діагностика операцій виникнення мотивів мовлення дітей п'ятирічного віку дала змогу виявити *різномірний стан їх розвитку*, який умовно зафіксований у вигляді 4-х рівнів.

До першого рівня розвитку операцій виникнення мотиву були віднесені респонденти (11,2%, n=71), в яких яскраво виражений мотив як предмет комунікативно-мовленнєвих потреб, як нужди в оприлюдненому смислоформуванні; спрямованість їхнього монологічного мовлення залежала від мовленнєвого мотиву, спостерігалася стійкість мотивів, мотивація досягнення. *До другого рівня розвитку операцій виникнення мотиву* віднесено респондентів (22,0%, n=140), в яких комунікативно-мовленнєві потреби (як необхідність саме у вираженні думок) недостатньо визначені; мовлення полімотивоване; мовленнєвий мотив не досягає рівня розвитку, аби стати опредмеченою потребою; це – ступінь розвитку, на якому відбувається саме опредмечування

мовленнєвої потреби та набуття конкретизації як нужди в смислоформуванні й смислоформуванні. Мотиви стійкі, але несамостійні, здебільшого викликані експериментальними або навчальними завданнями. Це стан становлення мовленнєвого мотиву формування й формулювання смислів. *До третього рівня розвитку віднесено навик* респондентів (49,0%, n=312), у яких не виявлено мотивів, що спонукають цілеспрямовану мовленнєву активність; їхнє мовлення полімотивоване, збуджується кількома мотивами, зазвичай, не мовленнєвими, а потреби в комунікації не пов'язуються з мовленнєвим самовираженням; комунікативно-мовленнєві потреби в матеріалізації думок залишаються не визначеними, не конкретизованими. *До четвертого рівня розвитку операцій виникнення мотиву* віднесено респондентів (17,8%, n=114), у яких задоволення комунікативних потреб відбувається лише в не мовленнєвих видах активності та в діалогах і полілогах.

Наступний етап констатувального експерименту був пов'язаний із виявленням розвиненості лінгвістичних здібностей цих респондентів і виявленням кореляційних зв'язків між ступенем розвитку мотивів їхнього мовлення та мовною компетенцією – ступенем розвиненості операцій лексико-граматичного структурування мовлення.

За результатами лінгвістичного аналізу мовлення 637 дітей, які брали участь у мовленнєвому скринінгу, також було встановлено чотири рівні розвитку операцій лексико-граматичного структурування мовлення.

До *першої групи* розвитку операцій граматичного структурування було віднесено 11,0% (n=70) умінь дітей, які володіють різними відмінково-прийменниковими формами. Їх мовлення наближене до контекстного. Обсяг простих речень інколи перевищує 5 слів, а складні речення містять до 8–10 слів, що свідчить про достатній для цілеспрямованого висловлювання в цьому віці розвиток мовленнєвої оперативної пам'яті. До *другої групи* розвитку операцій граматичного структурування було віднесено 25,9% (n=165) респондентів, мовлення яких характеризується достатнім для створення висловлювань рівнем розвитку операцій граматичного структурування. Разом з тим у ньому спостерігаються елементи ситуативності, більш обмежена кількість деяких видів простих і складних речень, зустрічаються помилки при вживанні

окремих відмінків і прийменників, однотипне вираження членів речення. До *третьої групи* розвитку операцій граматичного структурування віднесено 53,1% (n = 338) учасників експерименту, які володіють окремими операціями побудови простих і складних речень, проте вони недостатні для розгорнутих висловлювань; мовлення ситуативне, інтонаційно нерозчленоване. Спостерігається недостатнє для вираження смислу володіння відмінками й прийменниками. В реченнях діти, як правило, вживають лише прямі додатки й обставини місця, які виражають одноманітно, оскільки не володіють різними способами їх передавання. Їх мовлення дієслівне, супроводжується використанням великої кількості прислівників. До *четвертого рівня* розвитку операцій граматичного структурування віднесено 10,0% (n=64) дошкільників, яким важко актуалізувати слова. Речення, побудовані ними, складаються з 2–3 слів. Складні речення дошкільники майже не вживають. Їхні висловлювання містять 3–4 непоширених або поширених прямим додатком речень. Вони нерідко відмовляються будувати розповіді, відчувають невпевненість у собі, страх, дискомфорт.

Порівняння результатів мотиваційного й мовленнєвого (мовно-компетентнісного) скринінгу засвідчило, що майже всі діти (11,2%, n=71), вміння яких віднесено до високого рівня розвитку операцій мотивації цілеспрямованого мовлення, увійшли в групу респондентів (11,0%, n=70), віднесених до високого рівня розвитку лексико-граматичного структурування висловлювання. Така ж тенденція простежувалася і в показниках інших рівнів (достатній, середній, низький) (рис. 1).

З респондентами, які брали участь у констатувальному експерименті, було проведено формувальний експеримент за психолінгводидактичними технологіями (Калмикова, 2016). Оскільки опис цієї системи не був предметом і метою цієї статті, тому в подальшому зупиняємося лише на результатах її застосування в роботі з дітьми, аби розкрити, як відбувався розвиток мотивів і лексико-граматичного структурування мовлення в дітей на шостому році мовленнєвого онтогенезу під впливом психолінгвотехнологій навчання рідної мови; яких результатів діти спроможні досягти в розвитку мотивів мовлення і мовної компетенції, як ці мотиви починають спрямовувати перебіг дитячого монологічного мовлення та чи детермінують удосконалення їхньої мовної здатності.

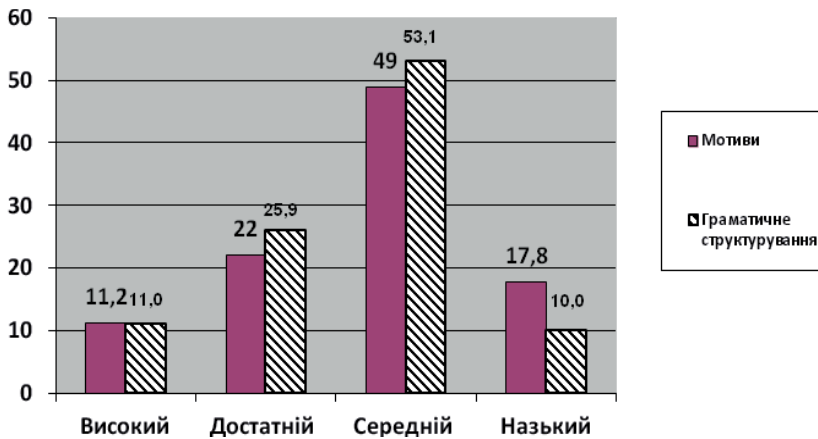


Рис. 1. Розвиток операцій виникнення мовленнєвих мотивів і операцій лексико-граматичного структурування висловлювань

Результати контрольного експерименту, проведеного за методикою первинного мотиваційно-мовленнєвого скринінгу, засвідчили певну динаміку й вектори розвитку в дітей мовленнєвої мотивації, мовної компетенції та сприяли виявленню типологічних особливостей, а також індивідуальних відмінностей у сформованих мовленнєвих операціях. Зафіксовано чотири рівні розвитку в шестирічних дітей мотивів довільної мовленнєвої активності й відповідні до них особливі психологічні характеристики. Виявлено також нерівномірність розвитку в цих респондентів операцій лексико-граматичного структурування монологічного мовлення та їх психолінгвістичні характеристики (див. табл. 3).

Дані таблиці засвідчують, що рівень розвитку цілеспрямованої мовленнєвої активності в дітей (75,0%, n=478), умовно віднесених до I групи, називаємо високим – висхідним. Він є достатнім для продукування усвідомленого, довільного, навмисного монологічного мовлення, продуктивного з огляду на реалізацію публічних висловлювань, і перспективним для подальшого розвитку мовленнєвої активності до рівня, який більший від звичайного для дітей цієї групи і який може в майбутньому вдосконалюватися до найвищого рівня. Мовлення респондентів, умовно віднесених до цієї групи, що збільшилася порівняно з даними констатувального експерименту більше як на 60,0%, характеризується сформованістю мотивів, пов'язаних зі смислоформуванням і смислоформуванням,

а також виникненням нових мотивів – мотивів-цілей. Зрушення в мотиваційній сфері зовнішньо виявлялися в тому, що діти почали отримувати задоволення від того, що висловлюються комунікативно доцільно, граматично правильно, що ініціатива будувати розповіді, описи, міркування вже надходить від них самих. Ускладнилися, набули стійкості й збуджувальної сили і стали метою ті головні смислові мотиви комунікації, які заповнюють позитивними емоціями мовленнєві дії, продукувані дітьми. Усвідомлювані мотиви-цілі, які почали виформовуватися, свідчать про початкове становлення в дошкільників цілеспрямованої мовленнєвої активності.

Таблиця 3. Порівняння результатів розвитку операцій мовлення дошкільників шестирічного віку на етапах констатувального і контрольного експериментів (у відсотках)

| Рівні розвитку операцій | Операції | | | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------|------|--------------------|------|---|------|--------------------|------|
| | Виникнення мотивів мовлення | | | | Лексико-граматичне структурування висловлювання | | | |
| | До експерименту | | Після експерименту | | До експерименту | | Після експерименту | |
| | п | % | п | % | п | % | п | % |
| Високий | 71 | 11,2 | 478 | 75,0 | 70 | 11,0 | 474 | 74,4 |
| Достатній | 140 | 22,0 | 41 | 6,5 | 165 | 25,9 | 57 | 8,9 |
| Середній | 312 | 49,0 | 67 | 10,5 | 338 | 53,1 | 57 | 8,9 |
| Низький | 114 | 17,8 | 51 | 8,0 | 64 | 10,0 | 49 | 7,8 |

У 74,4% (n=474) респондентів, віднесених до *першої групи*, спостерігається більший від звичайного за інтенсивністю рівень розвитку *зовнішньомовленнєвих операцій* (поверхневий синтаксис^{***}): дошкільники користуються невеликим за обсягом монологом, будуючи до 7–10 простих і складних речень. Для їхніх висловлювань характерні як зв'язність, так і цілісність, наявність засобів міжфразового зв'язку; досить різноманітна з огляду на значення й тематичний склад ужита ними лексика. Їм притаманний достатній для повноцінного спілкування й самовираження

^{***} Аналіз мовленнєвих операцій у дітей ґрунтується на ідеях Л.С. Виготського про специфіку шляху від думки до слова, на якому кожний його етап має свій особливий синтаксис і семантику (Выготский, 2000); а також Т.В. Ахутіної про наявність трьох видів синтаксису (смислового, семантичного і поверхневого) (Ахутина, 2002).

(в межах цього віку) рівень сформованості операцій граматичного структурування та вибору слів за формою, а також зумовлений розвитком мовної компетенції ступінь становлення операцій внутрішнього програмування й вибору смислів і мовних значень слів, які на цьому етапі мовленнєдіяльнісного онтогенезу вже не в такій мірі залежать від операцій граматичного структурування, їх інтеріоризації, як це має місце в ранньому дошкільному віці, а, навпаки, починають зворотно впливати на них: керувати ними, забезпечуючи лексико-граматичне розгортання мовлення.

Рівень розвитку мовленнєвої активності дітей, яких умовно віднесено до *другої групи*, (меншу за рахунок переходу в першу групу, порівняно з даними констатувального експерименту на 5,9%), умовно номінуємо як *достатній – типовий (нормативний)* рівень, якого вистачає для початкової реалізації мовленнєвих дій. Розвиток мовленнєвих мотивів відповідає рівню смислоформування. Мотиви усвідомлені ними як навчально-мовленнєві; мовленнєві дії стимулюються або одним провідним смислоформувальним і смислоформувальним мотивом чи й кількома мотивами одночасно. В дошкільнят цієї групи образ результату їхнього майбутнього висловлювання щільно пов'язується із смислоформувальним мотивом, набуває збуджувальної сили, а тому стає метою, спрямовуючи зовнішньомовленнєві дії й визначаючи вибір способів і мовних засобів її здійснення.

Чимало цих дошкільників (8,9%, n=57) мають і достатній рівень розвитку *зовнішньомовленнєвих операцій*, але їм важко розгортати висловлювання за правилами поверхневого синтаксису при поширенні простих речень іменними словосполученнями, хоча вони без труднощів будують складні речення, а також розгорнуті, зв'язні й цілісні висловлювання за композицією розповіді, опису, міркування. Якісна характеристика граматичного структурування мовлення дітей, компетенції яких віднесено до другої групи, дає можливість стверджувати, що в них уже практично сформована мовна компетенція стосовно продукування висловлювань у межах 5–8 речень.

Рівень розвитку мовленнєвої діяльності респондентів, включених до *третьої групи*, визначаємо як *середній – досяжний* (якого можна досягти), як можливий за певних умов для реалізації мовлених дій, проте нижчий за типовий, нормативний рівень

розвитку однолітків. У дітей цієї групи мовленнєві дії стимулюються кількома мотивами (навчальними, комунікаційними, ігровими), серед яких наявні й смислоформульовальний і смислоформувальний мотиви, але вони здебільшого не усвідомлюються. Для мовлення дітей цієї групи (8,9%, n=57) характерний низький рівень сформованості *лексико-граматичних операцій*. Дошкільникам важко поширювати прості речення, вони допускають помилки в побудові складних речень. Їхнє мовлення збіднене щодо синтаксису й морфології. Вони сором'язливі, непевнені у своїх висловлюваннях. У всіх респондентів, умовно віднесених до третьої групи, фрази недостатньо розгорнуті, тому в їх мовленні переважає використання тільки називного або називного й знахідного відмінків; спостерігається тенденція до скорочення довжини фраз і збільшення частки дієслів і недоречних вставних слів, якими вони заповнюють паузи. Дошкільникам важко актуалізувати словосполучення, в них, здебільшого, переважає вживання прислівників як другорядних членів речення. Через недостатню сформованість операцій поверхневого синтаксування в дітей спостерігається незначне за обсягом розгортання зовнішньомовленнєвих структур, які містять від 3 до 5 слів. У них яскраво виявляється недостатня для реалізації мовленнєвої дії сформованість мовної компетенції щодо творення розгорнутих висловлювань. Тому і з'являються ситуативні за змістом, недосконалі за формою й граматичним оформленням монологічні висловлювання дітей, хоча й спостерігається мовна здатність не ситуативно оформляти окремі фрази. Зовнішньо ситуативність дитячого мовлення проявляється в необмеженій наявності в ньому займенників і займенникових прислівників, що позначають події. Наприклад: *«Коля пішов туди і там знайшов..., а коли вони повернулися... ну... принесли з туди такого... маленького (показує). Потім напоїли молочком. А воно м'явкає, плакає, ...ну шукає там маму»* (Андрій Т.). Слова-прокладки, вжиті у висловлюваннях, типу: *«туди», «там», «його», «такого»* та інші є «визначеннями мисленнєвого образу» (Ахутина, 2002), адекватність передавання якого потребує досконалого володіння поверхневим синтаксисом, а також доречного вибору словоформ та утворення граматичних структур, тобто лексико-граматичного розгортання семантико-синтаксичних структур за правилами зовнішнього мовлення. Не розгорнуте достатньою мірою зовнішнє мовлення дітей не є

абсолютним показником ступеня розвитку мовної компетенції, володіння граматиною рідної мови. Дитячий поверхневий синтаксис належить до активної граматики – прошарку граматичних форм, що функціонують у висловлюваннях. Діти постійно й вільно користуються ними в своєму усному мовленні та розуміють їх основне (інваріантне) значення. Водночас існує пасивна дитяча граматика, значення граматичних форм якої діти розуміють, але ці словоформи не використовують у практиці говоріння. Свідченням існування в ментальному лексиконі дошкільнят пасивних граматичних форм рідної мови та їх ремінісценції є непоодинокі приклади того, як вони легко й вільно відтворюють латентний потенціал у непримусовій ситуації спілкування словосполученнями й реченнями, які не вживаються ними в довільній, скеровуваній активності з продукування монологічного висловлювання, яке потребує передусім розвинених смислоформувань мотивів. Ці факти підтверджують психолого-педагогічне значення формування в дошкільників операцій мотивації мовлення для розвитку більш досконалої логіки граматичного структурування й операцій вибору слів за граматичною словоформою, позитивного впливу на стан мовної компетенції дітей.

Рівень розвитку мовленнєвої активності респондентів, вправність яких віднесено до *четвертої групи*, номінуємо як *низький – евентуальний*, тобто в перспективі можливий як типовий за певних умов, віртуальний, імовірнісний. Проте насправді це неналежний, недостатній для реалізації мовленнєвих дій, проблематичний, іррегулярний, не релевантний нормам цілеспрямованої мовленнєвої активності рівень. Цей рівень розглядаємо як спорадичний (нестійкий, поодинокий); акцидентний (тимчасовий, минулий) за сприятливих психолінгводидактичних умов.

Для мовлення респондентів, віднесених до цієї групи, що зменшилася, порівняно з етапом скринінгу на 13,5%, характерні такі ознаки: уперше з'являється потреба в смислоформуванні (говорити) і смислоформуванні (розуміти інших), дошкільники намагаються зрозуміти причини, що лежать в основі навчально-мовленнєвої діяльності, проте їхні мотиви несамотійні, нестійкі, а мовлення залишається полімотивованим, відсутня в достатній мірі мотивація досягнення, успіху, самоствердження, розкриття потенціалу.

У 7,8% (n=49) дітей, яких умовно віднесено до четвертої групи, спостерігається не сформованість структури фрази, збільшене вживання іменників і дієслів у синтаксичній функції підмета й присудка, незначна кількість прислівників і майже повна відсутність займенників і прийменників, наявність стереотипних фраз і збільшення частки недоречно вставлених слів-прокладок. Ці тенденції є свідченням недостатньої сформованості операцій граматичного структурування, уповільненої в часі, тривалої інтеріоризації і, як наслідок, затримки розвитку мовної компетенції.

Дані про результати мотиваційного й мовленнєвого скринінгу, про кореляційні зв'язки між розвитком операцій виникнення мотивів і лексико-граматичним структуруванням висловлювання представлено в табл. 4. та рис. 2.

Таблиця 4. Результати аналізу розвитку мовленнєвих мотивів і граматичного структурування висловлювань до та після формувальних заходів (у балах)

| Рівні розвитку операцій | Операції | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------|---------------------------|----------|---|---------------------------|----------|
| | Виникнення мотивів мовлення | | | Лексико-граматичне структурування висловлювання | | |
| | До | Після | Pd | До | Після | Pd |
| Високий | 11,21 ± 1,16 ² | 75,01 ± 9,94 ² | p ≤ 0,05 | 11,01 ± 1,91 ² | 74,41 ± 8,35 ² | p ≤ 0,05 |
| Достатній | 22,0 ± 2,14 | 6,5 ± 0,24 | p ≤ 0,05 | 25,9 ± 2,07 | 8,9 ± 1,67 | p ≤ 0,05 |
| Середній | 49,0 ± 6,72 | 10,5 ± 2,31 | p ≤ 0,05 | 53,1 ± 5,24 | 8,9 ± 1,08 | p ≤ 0,05 |
| Низький | 17,8 ± 1,28 | 8,0 ± 0,64 | p ≤ 0,05 | 10,0 ± 1,89 | 7,8 ± 0,94 | p ≤ 0,05 |

Умовні позначення і пояснення:

1. Середнє арифметичне значення операцій в експериментальній групі дошкільників до та після розвивально-корегуючого впливу в ЕГ
2. Стандартне відхилення операцій в експериментальній групі дошкільників до та після розвивально-корегуючого впливу в ЕГ
3. Pd – вірогідність помилкового судження про відмінність порівнюваних середніх розраховувалося на рівні 0,05

Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що запропонований підхід до формування в дітей усвідомленої, навмисної, довільної мовленнєвої активності засобами психолінгводидактичних технологій (Калмикова, 2016) має виражений розвивально-коригуючий вплив на їхній мовленнєвий розвиток (див. табл. 4).

Дані таблиці 4 засвідчують, що психолінгводидактичні впливи, здійснені відповідно до розвивальної програми, помітно змінюють виявлені в процесі скринінгу рівні розвитку операцій. Так, порівнюючи операції мотивів мовлення, віднесені до *високого рівня* до $(11,2 \pm 1,16)$ та після їх формування $(75,0 \pm 9,94)$, необхідно відмітити, що вони вірогідно розрізняються при $p \leq 0,05$ за t – критерієм Стьюдента. Операції, віднесені до *достатнього рівня* до $(22,0 \pm 2,14)$ та після корекції $(6,5 \pm 0,24)$ також достовірно розрізняються при $p \leq 0,05$, що свідчить про ефективність застосовуваних психолінгводидактичних технологій. Необхідно також охарактеризувати зміни, які відбулися за середнім і низьким рівнями розвитку означених операцій, оскільки зафіксовано зменшення раніше виявлених результатів, а саме: операції, характерні для *середнього рівня* розвитку до $(49,0 \pm 6,72)$ та після корекції $(10,5 \pm 2,31)$ й операції, характерні для *низького рівня* до $(17,8 \pm 1,28)$ та після корекції $(8,0 \pm 0,64)$ вірогідно розрізняються при $p \leq 0,05$. Це свідчить про те, що в дітей 5-ти років на дошкільному етапі онтогенезу з підвищенням рівня розвиненості мотивів мовлення, набуттям таких ознак, як самостійність висловлювань, усвідомлення причин, що лежать в основі мовленнєвих вчинків, зокрема пов'язаних з навчально-мовленнєвою діяльністю, підвищився й рівень розвитку операцій лексико-граматичного структурування висловлювання.

Тепер детальніше представимо вірогідність отриманих результатів у контексті логічних операцій лексико-граматичного структурування висловлювання. Так, порівняння стану їх розвиненості до та після психолінгводидактичних заходів продемонструвало, що динаміка змін у розвитку мовленнєвого мотиву позитивно вплинула й на розвиток лексико-граматичного структурування висловлювання (див. табл. 4). Як засвідчують дані табл. 4, стан розвитку операцій, віднесених до *високого рівня*, поліпшився: до впливу при $M = 11,0$ ($S = 1,91$) та після впливу при $M = 74,4$ ($S = 8,35$) він суттєво відрізняється при $P \leq 0,05$. Також позитивні зміни зафіксовані й стосовно інших рівнів розвитку операцій лексико-граматичного структурування висловлювання. Так, стан розвитку операцій, віднесених до *достатнього рівня*, до впливу при $M = 25,9$ ($S = 2,07$) та після впливу при $M = 8,9$

($S = 1,67$), а також операцій, віднесених до *середнього рівня*, до впливу при $M = 53,1$ ($S = 5,24$) і після впливу при $M = 8,9$ ($S = 1,08$) та операцій, характерних для *низького рівня*, до впливу при $M = 10,0$ ($S = 1,89$) та після впливу при $M = 7,8$ ($S = 0,94$) вірогідно розрізняється при $P \leq 0,05$. Отже, отримані результати свідчать про те, що психолінгводидактичні технології дали змогу підвищити рівні й покращити стан розвитку мотиваційно-мовленнєвих операцій і відповідно до якісних змін удосконалити операції лексико-граматичного структурування висловлювання.

Для зорового сприйняття отриманих даних подано рисунок 2.

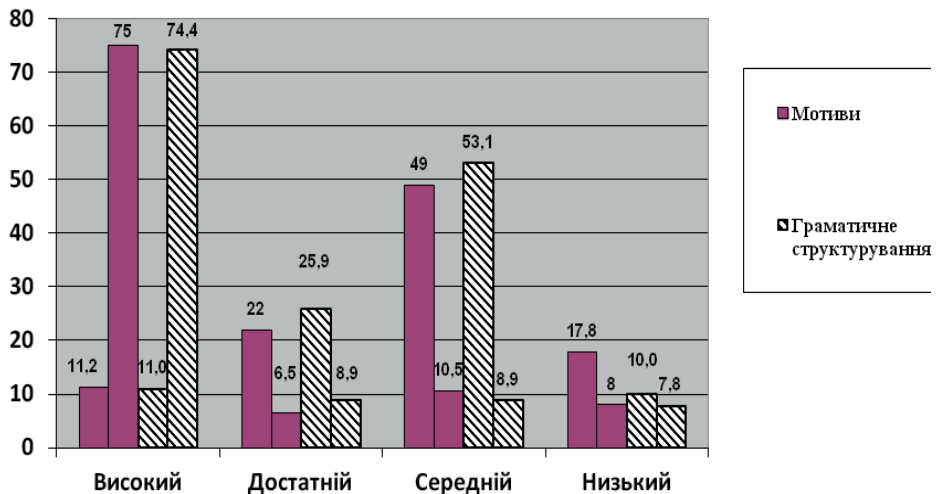


Рис. 2. Стан розвитку операцій виникнення мовленнєвого мотиву й граматичного структурування висловлювань до та після лінгводидактичних технологій за рівнями

Таким чином, експериментально доведено, що результати, отримані до й після формувальних впливів, достовірні за t-критерієм Стьюдента. Розроблена психолінгводидактична система сприяла покращенню стану розвитку операцій виникнення мовленнєвих мотивів і операцій лексико-граматичного структурування висловлювань у дошкільників експериментальної групи.

Аналізуючи отримані результати кореляційного аналізу за допомогою критерія К. Пірсона (див. табл. 5), виявили досить виражену залежність, а саме: а) між *високими рівнями* розвитку операцій виникнення мотивів мовлення й лексико-граматичним

структуруванням висловлювання ($r = 0,733$) на рівні 0,01, оскільки він більший від критичного значення 0,730, і менший від критичного значення 0,760 при відповідності 0,001; б) між *достатніми рівнями* розвитку операцій виникнення мотивів мовлення й лексико-граматичним структуруванням висловлювання ($r = 0,707$) статистично достовірний на рівні 0,01 і менший від критичного значення 0,724 при відповідності 0,001; в) між *середніми рівнями* розвитку операцій виникнення мотивів мовлення і лексико-граматичним структуруванням висловлювання ($r = 0,683$) статистично достовірний на рівні 0,01 і менший від критичного значення 0,693 при відповідності 0,001.

Таблиця 5. Кореляційний аналіз розвитку операцій виникнення мовленнєвого мотиву й граматичного структурування висловлювання за К. Пірсоном

| Рівні розвитку операцій | Операції | |
|-------------------------|-----------------------------|---|
| | Виникнення мотивів мовлення | Лексико-граматичне структурування висловлювання |
| X / Y | x | y |
| Високий | | $r = 0,733$ |
| Достатній | | $r = 0,707$ |
| Середній | | $r = 0,683$ |

Таким чином, кореляційний аналіз за К. Пірсоном засвідчив наявність тісного зв'язку між розвитком операцій виникнення мотивів мовлення й операцій лексико-граматичного структурування висловлювання.

Отримані результати дають підстави стверджувати: чим вищий рівень розвитку мотиваційно-мовленнєвих операцій, тим вищий і рівень розвитку операцій лексико-граматичного структурування висловлювання і навпаки: чим нижчий рівень розвитку мовленнєвих операцій у дітей дошкільного віку, тим нижчий рівень розвитку операцій лексико-граматичного структурування висловлювання, що може негативно впливати не тільки на становлення мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку, а й на їхній загальний психічний розвиток у межах вікового онтогенезу.

Дискусії

Аналіз результатів розвитку в дітей операцій мовленнєвої мотивації та залежних від них операцій граматичного структурування монологічних висловлювань засвідчує їх позитивну динаміку (табл. 6).

Таблиця 6. Порівняльна характеристика динаміки сформованості мовленнєвих операцій у дошкільників віком п'яти і шести років

| n=637 | Середній показник сформованості мовленнєвих операцій: рівні розвитку | | | |
|--------------------|---|-----------|----------|---------|
| | Високий | Достатній | Середній | Низький |
| До експерименту | 11,1 | 24,0 | 51,0 | 13,9 |
| Після експерименту | 74,7 | 7,7 | 9,7 | 7,9 |

Як засвідчено даними таблиці 6, застосовувані впродовж формувального етапу дослідження розвивальні психолінгводидактичні заходи дали змогу підвищити більш як на 63,6% високий рівень розвитку середнього показника сформованості досліджуваних мовленнєвих операцій і відповідно знизити на 41,3 % середній рівень цього показника. Тим часом недостатній рівень розвитку показника сформованості мовленнєвих операцій дошкільників зменшився більше, ніж у 2 рази (рис. 3).

Середнє значення по вибірці означених показників цілеспрямованої мовленнєвої активності в *п'ятирічних дошкільників*, як видно з даних таблиці 6, перевищує істотно встановлений нами середній рівень їхнього розвитку. В *шестирічних дошкільників* – у результаті здійснення формувальних заходів – середнє вибіркоче кожного з виділених нами показників мовленнєвої активності перевищує достатній рівень розвитку, наближаючись до високого при рівні значущості: $p \leq 0,001$ (імовірність похибки – 0,01%). Отже, застосована система психолінгводидактичних впливів забезпечила очікуваний ефект розвитку цілеспрямованої мовленнєвої активності шестирічних дошкільників, зокрема: операцій виникнення мотиву й лексико-граматичного структурування висловлювань (табл. 7).

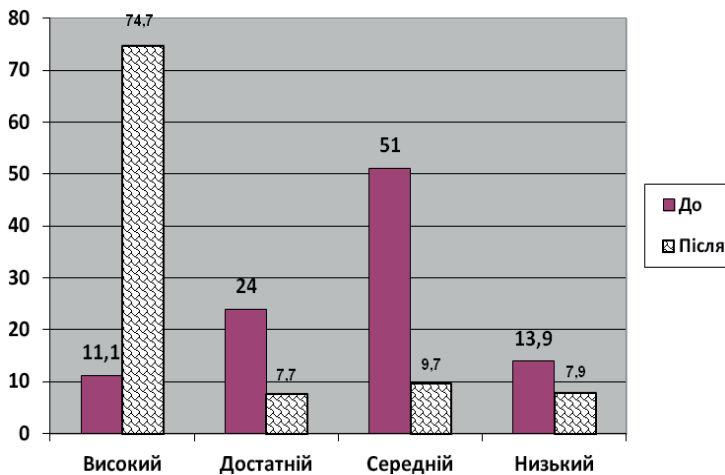


Рис. 3. Порівняльна характеристика сформованості мовленнєвих операцій у дошкільників віком п'яти й шести років (у відсотках)

Таблиця 7. Порівняння показників розвитку цілеспрямованої мовленнєвої активності п'яти- й шестирічних дошкільників (експериментальна група)

| Показники | До експерименту (n=637) | | Після експерименту (n=637) | |
|---|---------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|
| | Середнє значення по вибірці: m1 | Стандартне відхилення: Q1 | Середнє значення по вибірці: m2 | Стандартне відхилення: Q2 |
| Виникнення мотиву | 2,75 | 0,880 | 3,49 | 0,971 |
| Граматичне структурування | 2,58 | 0,810 | 3,50 | 0,944 |
| Середній показник розвитку мовленнєвої активності | 2,71 | 0,842 | 3,46 | 0,945 |

Примітка. Максимальне значення: 4, мінімальне значення: 1. Рівень значущості: $p \leq 0,001$.

Про високу ефективність розвитку мотиваційного й лексико-граматичного компонентів мовленнєвої активності шестирічних дошкільників експериментальної групи в результаті здійснення розвивального впливу свідчать насамперед і встановлені значущі відмінності в показниках розвитку мовленнєвої активності дітей п'яти-шестирічного віку (табл. 8).

Із табл. 8 стає зрозуміло, що в шестирічних дошкільників – порівняно з дошкільниками п'ятирічного віку – зафіксовано високі статистично значущі (достовірні) зміни за показником

мотивів цілеспрямованої мовленнєвої активності на рівні значущості: $p \leq 0,001$.

Таблиця 8. Значущі відмінності в показниках розвитку мотивів мовленнєвої активності в дошкільників п'яти- і шестирічного віку після здійснення системних психодідактичних впливів

| № | Показники | Експериментальна вибірка: n = 637 | | Різниця між середніми вибірковими: m1 – m2 | Достовірність відмінностей: p* |
|----|---|-----------------------------------|-----------------------|--|--------------------------------|
| | | Середнє вибіркоче: m1 | Середнє вибіркоче: m2 | | |
| 1. | Виникнення мотиву | 2,75 | 3,49 | – 0,74 | 0,001 |
| 2. | Грамагичне структурування | 2,58 | 3,50 | – 0,92 | 0,001 |
| 3. | Середній показник розвитку мовленнєвої активності | 2,71 | 3,46 | – 0,75 | 0,001 |

*За t – критерієм Ст'юдента; t критичне Ст'юдента для $p \leq 0,001$: 3,29

Далі в табл. 9 представлено порівняння показників мовленнєвої активності шестирічних дошкільників експериментальної й контрольної груп, яке засвідчило безумовний розвивальний ефект, отриманий у результаті застосування системи психолінгводидактичних процедур стосовно формування операцій мотивів мовлення й операцій лексико-грамагичного структурування висловлювань дітей шестирічного віку в експериментальній групі: якщо сформованість означених операцій мовлення цих дошкільників перевищує достатній рівень розвитку показників мовленнєвої активності, то в дошкільників контрольної групи її характеристики навіть не досягають середнього рівня розвитку. Отже, спонтанний розвиток мотиваційно-мовленнєвих і грамагичних операцій не дає вищезазначеного ефекту (табл. 9).

Емпіричне дослідження засвідчило, що шостий рік життя дітей дошкільного віку є сенситивним для розвитку мотивів монологічного мовлення й удосконалення мовної компетенції.

Проведений експеримент дав змогу з'ясувати, що в онтогенезі п'ятирічних дітей мовлення поступово стає цілеспрямованою активністю з самостійним мотивом. Проте до 4–5 років мовлення здебільшого стимулювалося ззовні, було

несамостійною мовленнєвою активністю, оскільки не мало *власних мотивів, цілей*, присвячувалося або слугувало іншій діяльності, продукувалося задля задоволення мотивів і досягнення мети інших – не мовленнєвих – видів активності: пізнавальних, ігрових, перцептивних, зображувальних, маніпулятивних, практичних тощо. У цьому контексті висловлювання дітей були не самодостатніми, вони виступали як засіб, знаряддя. Саме завдяки різним, не мовленнєвим видам активності дітей, їхня мовленнєва активність ставала затребуваною, актуальною в різних видах і ситуаціях життєдіяльності.

Таблиця 9. Порівняння показників розвитку операцій мотивів мовлення і лексико-граматичного структурування монологічних висловлювань шестирічних дошкільників ЕГ і КГ

| № | Показники | Експериментальна група: n = 637 чол. | | Контрольна група: n = 100 чол. | |
|----|---|---|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| | | Середнє значення по вибірці: m2 | Стандартне відхилення: Q2 | Середнє значення по вибірці: m3 | Стандартне відхилення: Q3 |
| 1. | Виникнення мотиву | 3,49 | 0,971 | 2,62 | 0,951 |
| 2. | Грамаічне структурування | 3,50 | 0,944 | 2,28 | 0,877 |
| 3. | Середній показник розвитку мовленнєвих операцій | 3,46 | 0,945 | 2,60 | 0,950 |

Примітка. Max = 4, min = 1; рівень значущості: $p \leq 0,001$.

Мовленнєва активність п'ятирічних дошкільників цілковито залежить від сформованості в них мотивів, близьких і зрозумілих їм. Мотивуюча сфера мовлення дітей цього віку охоплює їхні потяги, потреби, інтереси, спонукання, афекти, емоції тощо. Розвиток у них мотивів цілеспрямованої монологічної мовленнєвої активності залежить від того, наскільки своєчасно формуються потреби в ідеальному предметові – смислоформуванні й смислоформулюванні. Становлення системи цілеспрямованих мовленнєвих дій як найвищого ступеня розвитку мовленнєвої активності епігенетично детерміноване розвитком мотивації досягнення, «мотивів-концептів» (Лурия, 1998), – стійких, самостійних, усвідомлюваних мотивів і причин, що лежать в основі мовленнєвих вчинків.

Емпіричне дослідження підтвердило й зафіксовану на етапі констатувального експерименту тенденцію, згідно з якою нормі, тобто кожній здоровій (у мовленнєвому сенсі) дитині, властивий індивідуальний нерівномірний розвиток мотиваційних і лексико-граматичних операцій. Дослідження також дало змогу встановити динаміку, вектори й механізми розвитку мотивів мовлення та мовної компетенції в дітей 6-ти років, які вступають до першого класу. *Розвиток мотивів* цілеспрямованої мовленнєвої активності дітей цього віку відбувається через зміну нестійких, неусвідомлюваних мотивів, полімотивованого мовлення стійкими, самостійними, усвідомлюваними мотивами, мотивацією досягнення. На перших етапах формування в дітей довільної навмисної мовленнєвої активності зовнішньомовленнєві дії спонукаються відразу кількома поєднаними в одне ціле мотивами, близькими й зрозумілими їм. На прикінцевому етапі цілеспрямованого формування один мотив починає задовольнятися комплексом різних за величиною зовнішньомовленнєвих дій: лексико-граматичного структурування висловлювань – використання в мовленні різних видів словосполучень, продукування різних типів речень і функціонально-сміслових типів мовлення. Діти здійснюють своєрідний вибір мотивів на користь одного з них. І це, як правило, смислоформувальні й смислоформульвальні мотиви, а також навчальні мотиви, що актуалізуються бажанням дітей набути вміння висловлюватися логічно, точно, виразно, як це робить вихователь, психолог, диктор, артист та інші. Відтак, почавши виконувати зовнішньомовленнєві дії заради особистісно-значущих мотивів і дидактичних цілей, діти поступово навчаються здійснювати ці дії заради них самих. Поступально утворюються в дошкільників *усвідомлювані мотиви-цілі*, відбувається *зміщення мотиву на мету*, а дія набуває статусу самостійної мовленнєвої діяльності. Задля цього у психолінгводидактичних технологіях передбачалася організацію повноцінного, доброзичливого спілкування, що забезпечувало нарощування позитивних емоцій, формування нових мотивів. Завдання комунікативно доцільно говорити підкріплювалася позитивними емоціями через похвалу за кожне правильне висловлювання, через вираження впевненості в мовленнєвих можливостях дітей, через заохочення тощо, а відтак – поступово виформовувався й закріплювався самостійний

мотив. Саме таким чином мета висловлювання в дітей ставала мотивом. Ці зрушення в мотиваційній сфері зовнішньо проявлялися в тому, що діти отримують задоволення від того, що вміють самостійно визначити мету свого мовлення, добирати доречні слова, висловлюватися комунікативно доцільно, граматично максимально правильно відповідно до усталених норм усного літературного мовлення. Ініціатива будувати розповіді, описи, міркування вже надходила від самих дітей, а не від тих дорослих, хто формує їхнє мовлення, одночасно впливаючи як на збагачення та розвиток асоціативно-смиислового поля нейронів головного мозку, так і розширення ментального лексикону дошкільників у цілому.

Висновки

Як загальний механізм виникнення мотивів, розглядаємо реалізацію ігрових, комунікативних, пізнавальних і рухових потреб дитини в процесі пошукової мовленнєвої активності та перетворення її об'єктів у мотиви – предмети потреби.

Механізм утворення мовленнєвих мотивів-цілей зумовлює початок у дошкільному онтогенезі нової для дітей – цілеспрямованої активності, тобто мовленнєвої діяльності. Це особлива активність або особливий вид активності, представлений, зокрема, сукупністю мовленнєвих дій, які викликаються одним усталеним мотивом, як правило, значущим для дошкільників. Механізм «зміщення мотиву на мету», або механізм перетворення мети в мотив, тобто трансформація того, що виступало однією з цілей, у самостійний мотив, є головним у зміні провідної активності, якою при спеціально організованому формуванні стає цілеспрямована мовленнєва діяльність. Цей механізм знаменує перехід на вищу стадію розвитку мовлення, з якою на етапі старшого дошкільного віку (5–6 років) пов'язана поява таких нових важливих психічних ефектів, як становлення довільності, навмисності, усвідомленості, одночасно з якими розвиваються й інші види діяльності, зокрема навчальна, пізнавальна, комунікативна. Сформовані в дітей зовнішньомовленнєві дії є складнішими утвореннями, ніж власне практичні дії. Це – предметні (сміслоформульовальні) дії, безпосередньо пов'язані з метою цілеспрямованої мовленнєвої

активності. Вони мають предметний (ідеальний) зміст, є особистим надбанням дітей і зовнішньо виявляється як мовленнєві вміння, які представлені сукупністю вербальних операцій лексико-граматичного структурування мовлення. Зовнішньо мовленнєві дії засвідчують той чи інший рівень розвиненості мовленої компетенції дітей.

Встановлено, чим вищий рівень розвитку мотивації мовлення, тим більш розвиненішими й досконалішими стають операції лексико-граматичного структурування фраз і розгорнутих монологічних висловлювань. Зі зниженням рівнів розвитку операцій виникнення мотивів (від високого до достатнього, середнього й низького) відповідно знижуються й рівні розвитку операцій граматичного структурування та вибору слів за формою. Кожному рівню відповідають особливі психологічні й психолінгвістичні характеристики мовленнєвої мотивації, а також мовленнєвої компетенції.

Емпіричним дослідженням переконливо засвідчено, що операції утворення мовленнєвих мотивів і операції лексико-граматичного структурування мовлення, якими вже володіють діти, взаємовпливаючи, зумовлюють поступальне становлення в дітей вищого ступеня монологічної мовленнєвої активності – мовленнєвої діяльності й удосконалення мовної компетенції, що є матеріалізацією латентного стану сформованості як нейронного поля мозку, так і ментального лексикону дошкільника.

Література

- Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы : избр. тр. Москва: Наука, 1987. 400 с.
- Ахутина Т.В. Вариативность нормы – нейропсихологический и нейролингвистический анализ индивидуальных различий у взрослых и детей. *Язык, сознание, культура, этнос : теория и практика : XI Всероссийский симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации*. Москва, 1994. С. 63–65.
- Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения. *Хрестоматия по нейропсихологии*; отв. ред. Е.Д. Хомская. Москва: Ин-т общегуманит. исслед.; Моск. психол.-соц. ин-т, 2004а. С. 779–786.
- Ахутина Т.В. Нейролингвистика нормы. *Хрестоматия по нейропсихологии*; отв. ред. Е.Д. Хомская. Москва: Ин-т общегуманит. исслед.; Моск. психол.-соц. ин-т, 2004б. С. 737–748.
- Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. Москва : Тервинф, 2002. 144 с.

- Ахутина Т.В., Яблокова Л.В. Нейролингвистический анализ речи первоклассников. *Ребенок в современном мире*. Санкт-Петербург, 1993. Т. 3. С. 6–7.
- Выготский Л.С. Мысль и слово. *Психология*. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 462–512.
- Дубровинская Н.В. Нейрофизиолог в школе. *Школа здоровья*. 1996. № 1. С. 24–35.
- Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
- Калмикова Л.О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності : діагностико-розвивальний комплекс. Київ : Вид. Дім «Слово», 2016. 384 с.
- Ковалев Г.А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика: дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Москва, 1991. 477 с.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 3-е изд. Москва : Смысл; СПб. : Лань, 2003. 287 с.
- Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. *Общее языкознание: формы существования, функции, истории языка*. Москва, 1970. С. 314–370.
- Леонтьев А.А., Рябова Т.В. Фазовая структура речевого акта и природа Планов. *Планы и модели будущего в речи*. Тбилиси, 1970. С. 27–32.
- Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. *Вопр. психол. понимания; Известия АПН РСФСР*. Москва, 1947. Вып. 7. С. 3–40.
- Леонтьев А.Н. Речевая деятельность. *Основы теории речевой деятельности*. Москва, 1974а. С. 21–28.
- Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности. *Основы теории речевой деятельности*. Москва, 1974б. С. 5–20.
- Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1974. 524 с.
- Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1998. 416 с.
- Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения / пер. с англ. О. Виноградовой, Е. Хомской ; общ. ред. и предисл. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. Москва : Прогресс, 1965. 238 с.
- Пылаева Н.М. Опыт нейропсихологического исследования детей 5–6 лет с задержкой психического развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 1995. № 3.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 720 с.
- Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. Москва : ПЕР СЭ; Логос, 2004. 316 с.
- Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. Москва: ПЕР СЭ, 2004. 256 с.
- Хомская Е.Д. Нейропсихология. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 496 с.
- Gevarter, C., & Zamora, C. (2018). Naturalistic Speech-Generating Device Interventions for Children with Complex Communication Needs: A Systematic Review of Single-Subject Studies. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(3), 1073-1090. https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-17-0128
- Subramaniyan, B., Nagarajan, R., Vaidyanathan, R., et al. (2018). Caregivers' perception of speech and language status and related needs in children with cleft lip and palate. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 108, 22–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.02.027>
- Hui, Min Low, Lay, Wah Lee, & Aznan, Che Ahmad. (2018). Preparing special education pre-service teachers to address the speech, language and communication

- needs of students with ASD: a needs assessment. *Speech, Language and Hearing*, 21(3), 142–151. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2017.1336346>
- Mandak, K., & Light, J. (2018). Family-centered Services for Children with ASD and Limited Speech: The Experiences of Parents and Speech-language Pathologists. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(4), 1311–1324. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3241-y>
- Mathisen, B., Bennett, S., Lockett, C., Beazley, K., et al. (2016). Talking Matters Bendigo: Engaging Parents Early to Prevent Long-Term Speech, Language and Communication Needs in Preschool-Aged Children. *Children Australia*, 41(4), 258–264. <https://doi.org/10.1017/cha.2016.34>

References

- Anohin, P.K. (1987). *Filosofskie aspekty teorii funktsionalnoy sistemy [Philosophical aspects of the theory of the functional system]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Ahutina, T.V. (1994). Variativnost normy – neyropsihologicheskii i neyrolingvisticheskiy analiz individualnykh razlichiy u vzroslykh i detey [Variability of norm – neuropsychological and neurolinguistic analysis of individual differences in adults and children]. *Yazyk, soznanie, kultura, etnos : teoriya i praktika : XI Vserossiyskiy simpozium po psiholingvistike i teorii kommunikatsii – Language, consciousness, culture, ethnos: theory and practice: The Eleven All-Russian Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory*, (pp. 63–65). Moscow [in Russian].
- Ahutina, T.V. (2004a). Neyropsihologicheskii podhod k diagnostike trudnostey obucheniya. [Neuropsychological approach to diagnosis of learning difficulties.]. E.D. Homskaya (Ed.), *Hrestomatiya po neyropsihologii – Reader for Neuropsychology*, (pp. 779–786). Moscow: In-t obschegumanit. issled.; Mosk. psihol.-sots. in-t [in Russian].
- Ahutina, T.V. (2004b). Neyrolingvistika normy. [Neurolinguistics norms.]. E.D. Homskaya (Ed.), *Hrestomatiya po neyropsihologii – Reader for Neuropsychology*, (pp. 737–748). Moscow: In-t obschegumanit. issled.; Mosk. psihol.-sots. in-t [in Russian].
- Ahutina, T.V. (2002). *Neyrolingvisticheskiy analiz dinamicheskoy afazii. O mekhanizmah postroeniya vyiskazyvaniya [Neurolinguistic analysis of dynamic aphasia. On the mechanisms for constructing an utterance]*. Moscow: Terevinf [in Russian].
- Akhutina, T.V., & Yablokova, L.V. (1993). Neyrolingvisticheskiy analiz rechi pervoklassnikov [Neuro-linguistic analysis of the first-graders speech]. *Rebenok v sovremennom mire – The child in the modern world*. (Vols 3), (pp. 6–7). Saint Petersburg [in Russian].
- Vyigotskiy, L.S. (2000). Myisl i slovo [Thought and word]. *Psihologiya – Psychology*, (pp. 462–512). Moscow: Izd-vo EKSMO-Press [in Russian].
- Dubrovinskaya, N.V. (1996). Neyrofiziolog v shkole [Neurophysiologist at school]. *Shkola zdorovya – School of Health*, 1, 24–35.
- Zimnyaya, I.A. (2001). *Lingvopsihologiya rechevoy deyatelnosti [Linguopsychology of speech activity]*. Moscow: Mosk. psihol.-sots. in-t; Voronezh: NPO «MODEK» [in Russian].
- Kalmykova, L.O. (2016). *Formuvannya u ditey starshogo doshkilnogo viku movlennevoyi diyalnosti : diagnostiko-rozvivalniy kompleks [Formation in*

- children of the senior preschool age of speech activity: diagnostic-development complex]. Kiyiv: Vidavnichiy Dim «Slovo» [in Ukrainian].
- Kovalev, G.A. (1991). *Psikhologicheskoe vozdeystvie: teoriya, metodologiya, praktika* [Psychological impact: theory, methodology, practice]. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- Leontev, A.A. (2003). *Osnovyi psiholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]* (3rd ed., rev.). Moscow: Smyisl; Saint Petersburg: Lan [in Russian].
- Leontev, A.A. (1970). *Psihofiziologicheskie mehanizmyi rechi [Psychophysiological mechanisms of speech]*. *Obschee yazykoznanie: formy suschestvovaniya, funktsii, istorii yazyka – General linguistics: forms of existence, function, history of language*, (pp. 314–370). Moscow [in Russian].
- Leontev, A.A., & Ryabova, T.V. (1970). *Fazovaya struktura rechevogo akta i priroda Planov* [The phase structure of the speech act and the nature of the Plans]. *Planyi i modeli budushego o v rechi – Plans and models of the future in speech*, (pp. 27–32). Tbilisi [in Russian].
- Leontev, A.N. (1947). *Psikhologicheskie voprosy soznatelnosti ucheniya [Psychological questions of the consciousness of learning]*. *Vopr. psikhol. ponimaniya; Izvestiya APN RSFSR – Questions of the psychology of understanding; News from APN RSFSR*, 7, 3–40 [in Russian].
- Leontev, A.N. (1974a). *Rehevaya deyatel'nost' [Speech activity]*. *Osnovyi teorii rechevoy deyatel'nosti – Fundamentals of the theory of speech activity*, (pp. 21–28). Moscow [in Russian].
- Leontev, A.N. (1974b). *Obschee ponyatie o deyatel'nosti [General concept of activities]*. *Osnovyi teorii rechevoy deyatel'nosti – Fundamentals of the theory of speech activity*, (pp. 5–20). Moscow [in Russian].
- Lisina, M.I. (1974). *Vozrastnye i individualnye osobennosti obshcheniya so vzroslymi u detey ot rozhdeniya do semi let [Age and individual characteristics of communication with adults in children from birth to seven years]*. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- Luriya, A.R. (1998). *Yazyk i soznanie [Language and Consciousness]*. Rostov n/D: Izd-vo «Feniks» [in Russian].
- Miller, Dzh., Galanter, E., & Pribram, K. (1965). *Plany i struktura povedeniya [Plans and structure of the behavior]*. (O. Vinogradovoy & E. Khomskoy, Trans). Moscow: Progress [in Russian].
- Pylaeva, N.M. (1995). *Opyt neyropsikhologicheskogo issledovaniya detey 5–6 let s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Experience of neuropsychological study of 5–6 years old children with mental retardation]*. *Vestnik Moskovskogo un-ta – Moscow University Psychology Bulletin*, 3 [in Russian].
- Rubinshteyn, S.L. (2000). *Osnovyi obschey psihologii [Fundamentals of General Psychology]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Rumyantseva, I.M. (2004). *Psihologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psihologiya [Psychology of speech and linguopedagogical psychology]*. Moscow: PER SE; Logos [in Russian].
- Ushakova, T.N. (2004). *Rech: istoki i printsipy razvitiya [Speech: origins and principles of development]*. Moscow: PER SE [in Russian].
- Homskaya, E.D. (2005). *Neyropsihologiya [Neuropsychology]* (4th ed., rev.). Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Gevarter, C., & Zamora, C. (2018). *Naturalistic Speech-Generating Device Interventions for Children with Complex Communication Needs: A Systematic*

- Review of Single-Subject Studies. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(3), 1073-1090. https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-17-0128
- Subramaniyan, B., Nagarajan, R., Vaidyanathan, R., et al. (2018). Caregivers' perception of speech and language status and related needs in children with cleft lip and palate. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 108, 22–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.02.027>
- Hui, Min Low, Lay, Wah Lee, & Aznan, Che Ahmad. (2018). Preparing special education pre-service teachers to address the speech, language and communication needs of students with ASD: a needs assessment. *Speech, Language and Hearing*, 21(3), 142–151. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2017.1336346>
- Mandak, K. & Light, J. (2018). Family-centered Services for Children with ASD and Limited Speech: The Experiences of Parents and Speech-language Pathologists. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(4), 1311–1324. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3241-y>
- Mathisen, B., Bennett, S., Lockett, C., Beazley, K., et al. (2016). Talking Matters Bendigo: Engaging Parents Early to Prevent Long-Term Speech, Language and Communication Needs in Preschool-Aged Children. *Children Australia*, 41(4), 258–264. <https://doi.org/10.1017/cha.2016.34>

АНОТАЦІЯ

Мета статті полягає в описі: а) виявлених особливостей мотивації розгорнутих монологічних висловлювань і мотивів мовлення дітей п'ятого й шостого років життя в онтогенезі; б) встановленого зв'язку між станом розвиненості мотивів мовлення й станом розвитку операцій лексико-граматичного структурування висловлювань, які є зовнішньомовленнєвим та мають велику пояснювальну силу при тлумаченні процесів оволодіння, а також володіння рідною мовою й усним мовленням. Використано такі **методи** дослідження, як: а) теоретичні (аналіз наукових джерел, узагальнення проаналізованої літератури та її систематизація, виокремлення базових положень, на яких ґрунтується дослідження, формулювання висновків); б) емпіричні (ігрові ситуації, мотиваційно-мовленнєвий скринінг, лінгвістичний контент-аналіз суджень дітей, констатувальний, формувальний і контрольний експерименти, опитування дітей; в) статистичні методи. Студіювання монологічних висловлювань дітей здійснювалося в термінах мовленнєвих операцій. **Результати** обсервації мовлення дітей розкривають особливості й рівні розвиненості мовленнєвих мотивів в україномовних дітей 5–6 років, своєрідність мотивації мовлення дітей, характерної для кожного з виділених рівнів, засвідчують, що кожній дитині, яка розвивається в нормі, властивий індивідуальний нерівномірний розвиток мотиваційно-мовленнєвих операцій і дій; висвітлюють динаміку, вектори й механізми розвитку мовленнєвих мотивів; демонструють типові стратегії набуття дітьми смислоформульовальних мотивів-концептів, поступального утворення мотивів-цілей, з появою яких відбувається зрушення мотиву на мету, а мовленнєві дії дітей епігенетично набувають статусу самостійної самодостатньої цілеспрямованої мовленнєвої активності; підкреслюють специфіку операцій граматичного структурування дітьми фраз і розгорнутих монологічних висловлювань та операцій вибору

слів за формою; підтверджують кореляційним аналізом взаємозв'язки між мотиваційними й лексико-граматичними операціями.

Ключові слова: мотиви мовлення, мотив-концепт, смислоформування, цілеспрямована мовленнєва активність, мовленнєвий онтогенез, мовна компетенція.

Калмыкова Лариса, Волженцева Ирина, Харченко Наталия, Мысан Инна. Без мотива не бывает целенаправленной речевой активности: своеобразие детских монологических высказываний

АННОТАЦИЯ

Цель статьи заключается в описании: а) выявленных особенностей мотивации развернутых монологических высказываний и мотивов речи детей пятого и шестого года жизни в онтогенезе; б) установленной связи между состоянием развития мотивов речи и состоянием развития операций лексико-грамматического структурирования высказываний, которые являются внешнеречевыми и имеют большую объяснительную силу при толковании процессов овладения и владения родным языком и устной речью. Используются следующие **методы** исследования: а) теоретические (анализ научных источников, обобщение проанализированной литературы и ее систематизация, выделение базовых положений, на которых основывается исследование, формулирование выводов); б) эмпирические (игровые ситуации, мотивационно-речевой скрининг, лингвистический контент-анализ суждений детей, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, опрос детей в) статистические методы. Изучение монологических высказываний детей осуществлялось в терминах речевых операций. **Результаты** обсервации речи детей раскрывают особенности и уровни развитости речевых мотивов у украиноязычных детей 5–6 лет, своеобразие мотивации речи детей, характерной для каждого из выделенных уровней, свидетельствуют, что каждому ребенку, который развивается в норме, присущий индивидуальное неравномерное развитие мотивационно-речевых операций и действий; освещают динамику, векторы и механизмы развития речевых мотивов; демонстрируют типичные стратегии приобретения детьми смислоформулирующих мотивов-концептов, пошагового образования мотивов-целей, с появлением которых происходит сдвиг мотива на цель, а речевые действия детей эпигенетически приобретают статус самостоятельной самодостаточной целенаправленной речевой активности; подчеркивают специфику операций грамматического структурирования детьми фраз и развернутых монологических высказываний и операций выбора слов по форме; подтверждают корреляционный анализ взаимосвязи между мотивационными и лексико-грамматическими операциями.

Ключевые слова: мотивы речи, мотив-концепт, смислоформулирование, целенаправленная речевая активность, речевой онтогенез, языковая компетенция.

Psycholinguistics of Virtual Communication in the Context of the Dependence on Social Networks*

Психолінгвістика віртуальної комунікації в контексті залежності від соціальних мереж**

Olga Kaminska¹

Dr. in Psychology,
Professor

Ольга Камінська¹

доктор психологічних наук,
професор

E-mail: kaminolga1@gmail.com

orcid.org/0000-0003-4295-8877

Researcher ID: H-2503-2019

Yuri Stezhko²

Ph.D. in Pedagogy,
Assistant Professor

Юрій Стежко²

кандидат педагогічних наук,
доцент

E-mail: istezhko@ukr.net

orcid.org/0000-0002-0226-8081

Liudmyla Glibova³

Ph.D. in Philology,
Assistant Professor

Людмила Глебова³

кандидат філологічних наук,
доцент

E-mail: gleboval1980@gmail.com

orcid.org/0000-0001-8865-7442

* This study is done within the framework of the State project and finance support of the Ministry of Education and Science of Ukraine (Registration number 0119U100726).

** Дослідження виконане в рамках Держбюджетного проекту за фінансової підтримки Міністерства освіти і науки України (Реєстраційний номер 0119U100726).

¹*Rivne State University of
the Humanities, Department
of General Psychology and
Psychological Diagnostics*

✉ 12, Stepan Bandera Str., Rivne,
Ukraine, 33000

²*National Aviation University*

✉ 1, Cosmonaut Komarov Str., Kyiv,
Ukraine, 03058

³*Centralukrainian National
Technical University*

✉ 8, Universitetsky Str.,
Kropyvnytsky, Ukraine, 25006

¹*Рівненський державний
гуманітарний університет,
кафедра загальної психології
та психодіагностики*

✉ вул. Степана Бандери, 12,
м. Рівне, Україна, 33000

²*Національний авіаційний
університет*

✉ просп. Космонавта Комарова, 1,
м. Київ, Україна, 03058

³*Центральноукраїнський
національний технічний
університет*

✉ просп. Університетський, 8,
м. Кропивницький, Україна, 25006

Original manuscript received September 25, 2018

Revised manuscript accepted March 25, 2019

ABSTRACT

The article deals with the problem of determining psychological peculiarities of virtual communication of people, who in a great degree are characterized by dependence on social networks. The author of the article has done a comparative analysis of the peculiarities of cyber-communication of addicts and other Internet users. There were analyzed gender differences of virtual communication. It was established that in the contemporary society virtual communication had become more widespread especially if to analyze it according to the latest information technologies. In such a way the process of interpersonal communication is gradually supplanted by virtual means of transmitting information. The specificity of virtual communication was especially emphasized when the person used social networks which served to maintain contacts, to find like-minded people, to express emotional states, including those ones which were considered unacceptable by the society. There were determined psycholinguistic features of virtual communication in the Internet environment: psycholinguistic presuppositions, psycholinguistic semantic presuppositions, pragmatic, psycho-linguistically marked presuppositions. It was underlined that psycholinguistic presupposition is a special kind of logical mastering of virtual information, cognitive explication of frames by means of actualization of a common fund of knowledge of participants in communication about the world, its organization, the place of a person in it and others. Also, in the Internet environment psycholinguistic semantic presuppositions often take place. Them we'll analyze as a certain semantic component of the message (statement, judgment), the inaccuracy of which in a particular situation

makes the message abnormal or inappropriate. It was emphasized that in the space of virtual communication, the pragmatic, psycho-linguistically marked presupposition, which are a component of the message, the speech genre, and discourse (or a text), are directly related to subjective factors of Internet communication (orientation in different situations of virtual communication, actualization of social, cognitive, gender, etc., characteristics of people in one communicative act), the absence of which converts a message, speech genre, discourse (or a text), virtual communication in general into inappropriate – such as insincere, unnatural, provocative, that do not conceal positive conditions, which make a success in a whole.

Key words: *virtual communication, cyber-communication, internet communication, interaction, psycholinguistic presuppositions, psycholinguistic semantic presuppositions, pragmatic, psycho-linguistically marked presuppositions.*

Вступ

У сучасному суспільстві віртуальна комунікація набуває все більшого поширення у зв'язку із впровадженням новітніх інформаційних технологій. Таким чином, безпосереднє міжособистісне спілкування поступово витісняється віртуальними засобами передавання інформації. Специфіка віртуальної комунікації особливо яскраво виявляється у разі використання особистістю соціальних мереж, що слугують для підтримки контактів, пошуку однодумців, експлікації емоційних станів, в тому числі – й тих, що соціумом вважаються неприйнятними. Значущих відмінностей віртуальна комунікація порівняно з безпосереднім «живим» спілкуванням набуває у випадку наявності в особистості ознак інтернет-залежності, що передбачає зміну спрямованості з реального життя в інтернет-середовище. Враховуючи ці моменти, актуальність дослідження зумовлюється як тенденцією до поширенням інтернет-адикції, так і появою нових специфічних особливостей віртуальної комунікації, що потребують подальшого вивчення.

Особливості віртуальної комунікації інтернет-залежних осіб потребують подальших досліджень, в тому числі, з метою виявлення специфіки такого роду взаємодії, та тих аспектів, які приваблюють користувача, змушують його надавати перевагу віртуальному спілкуванню, що, в свою чергу, є корисним для розробки психопрофілактичних та корекційних програм, спрямованих на подолання інтернет-адикції.

Сучасними вченими досліджувалися різні аспекти віртуальної комунікації. Так, Н. Чіонова (Чіонова, 2012) стверджує, що комп'ютерні комунікації створюють нову сферу інформаційного впливу, що зумовлює виникнення незвичних видів суспільних відносин. Віртуальна комунікація може бути як комп'ютерно-опосередкованою, так і такою, що здійснюється в мережі. Окрім віртуального спілкування (комунікації в мережі) вона включає односпрямовану (внутрішньоособистісну) віртуальну комунікацію, в якій відсутній компонент міжособистісної взаємодії, а передача інформації відбувається від мережі до неперсоніфікованого користувача.

Характеризуючи процес спілкування в інтернеті, З. Зав'ялова (Зав'ялова, 2011) використовує поняття віртуальної особистості, розуміючи під ним результат реконструкції в комунікативному просторі мережі справжнього чи придуманого образу, онтологія якого задається реальним суб'єктом. Така особистість в мережі розпочинає симулятивний діалог – результат симуляції конструктивного діалогу, що характеризується відсутністю спрямованості на діяльність.

Інтегративну модель ідентичності розробила Н. Антонова (Антонова, 2010). Дана модель є ефективною у випадку здійснення емпіричних досліджень особливостей інтернет-комунікації, при цьому вченою були виділені такі компоненти ідентичності, як змістовий, ціннісно-мотиваційний та оціночний.

Специфіку створення віртуального образу «Я» у користувачів інтернету досліджувала А. Коваленко (Коваленко, 2012). Вчена стверджує, що сучасний Web розкриває перед особистістю багато нових можливостей, однією з яких є змога задовольняти соціально неприйнятні потреби. Рефлексія мотивів самопрезентації в інтернеті через створення віртуального образу «Я», з одного боку, дозволяє особистості розкрити свої приховані сторони, а, з іншого, призводить до заглиблення у віртуальний світ.

Аналізом специфіки інтернет-культури та комунікативного процесу, що здійснюється в мережі, займалась Н. Чудова (Чудова, 2002), яка виділяє наступні її психологічні особливості: відбувається категоризація суб'єктів взаємодії відповідно до категорій «своє» та «чуже»; в мережі панують «свої» специфічні норми та правила, відмінні від загальноприйнятих в соціумі, що змушує особистість

виробляти нові моделі поведінки, перебуваючи в мережі; простір інтернету дає неабиякі можливості для реалізації міфологічної складової образу «Я»; інтернет дозволяє людині побудувати ідеальний образ світу, в якому вона хотіла б існувати. Інтернет надає можливість поєднати комунікацію і автокомунікацію: тексти, що посилаються іншому, одночасно стають доступними й адресату і адресанту. Ще однією особливістю спілкування в мережі є пристрасть до обговорень, що реалізується в участі у форумах, обміну враженнями в чатах тощо. Також особистість, встановлюючи комунікативні зв'язки в мережі, часто використовує «нік», що є додатковим способом самовираження, оскільки в стислому вигляді дозволяє їй донести до інших користувачів інформацію, необхідну для презентації. Важливою властивістю інтернет-комунікації є анонімність, що дозволяє особистості вільно почуватися та розкривати ті якості, які вона не дозволяє собі виявляти в реальному житті.

Дослідження комунікативних характеристик інтернет-мережі здійснювала О. Арестова (Арестова, 1996). Вчена встановила, що ця форма спілкування поєднує в собі властивості діалогу, полілогу і монологу, а також усної та письмової мови. Використання інформаційних технологій є новим рівнем опосередкування мисленневої, комунікативної, виконавської та творчої діяльності особистості та викликає зміни в операційно-технічній, мотиваційно-особистісній і афективній сторонах діяльності. У випадку здійснення роботи в мережі значно знижується дія захисних механізмів особистості, згасає зовнішня соціально престижна мотивація, виникає ефект анонімності. Однак, спілкування в мережі характеризується неабиякою опосередкованістю, що призводить до відчуження інформації, що сприймається. Використання дискантних засобів комунікації перебудовує сферу сприйняття і категоризації суб'єктом часових та просторових співвідношень комунікативного середовища.

Інша вчена, К. Батаєва (2011) стверджує, що кіберкомунікації притаманні такі властивості, як відтермінованість, дистанційованість та відстороненість щодо учасників процесу спілкування. Соціальна мережа при цьому постає не діяльнісною платформою, на якій реалізується особистість, а об'єктом споглядання.

На таку властивість віртуальної комунікації, як її висока інтерактивність, неодноразово звертають увагу (Argaman, 2010; Cirelli, Dickinson & Poirier, 2015; Белинская, 2013). Вчені зазначають, що інтерактивність дає можливість вступати в діалог з аудиторією та отримувати від неї зворотній зв'язок, що, в свою чергу, забезпечує як швидке передавання інформації широкому колу осіб, так і активне її обговорення. Також дослідниця виділяє такі особливості кіберкомунікації, як динамічність, процесуальність, персоніфікованість, ситуативна зумовленість, конотативність, соціальна і культурологічна маркованість. Наголошується, що в різних типах дискурсу ці властивості виявляються досить по-різному, і саме це дозволяє визначати їх як мовленнєво-поведінкову систему.

Так, основні типи поведінки в інтернеті визначила Т. Вакуліч (2006): obsесивно-пошуковий тип (спрямований на безпредметний пошук нової інформації, без прагнення отримати результат); компенсаторний тип (спрямований на компенсацію потреби у спілкуванні); емоційно-залежний тип (зорієнтований на перебування в мережі для підтримки бажаного рівня психічної активності та регулювання емоційного стану); комунікативний тип (спрямований на урізноманітнення спілкування як необхідну умову прискорення реальної комунікації); кіберсексуальний тип (зумовлений пошуком в інтернеті сексуальної інформації).

Незважаючи на достатню кількість публікацій, присвячених аналізу особливостей кіберкомунікації в цілому, специфіка взаємодії в інтернет-середовищі осіб, що страждають на залежність від соціальних мереж, залишається недостатньо розкритою. Враховуючи це, **метою** дослідження є аналіз психологічних особливостей віртуальної комунікації осіб, яким притаманні ознаки залежності від соціальних мереж.

Отже, завданнями дослідження є: 1. Опис психологічних змін, викликаних розвитком адикції від соціальних мереж. 2. Виявлення специфічних особливостей віртуальної комунікації інтернет-залежних осіб порівняно з іншими користувачами. 3. Встановлення гендерних відмінностей віртуальної комунікації. 4. Ураховуючи отримані результати проведеного емпіричного дослідження, виокремити психолінгвістичні характеристики віртуальної комунікації в інтернет-середовищі.

Методи та методики дослідження

У процесі дослідження застосовувалися *загальнотеоретичні* методи: міждисциплінарний аналіз і синтез психологічної та лінгвістичної літератури з проблем дослідження; порівняння, систематизація, узагальнення, інтерпретація наявних теоретичних підходів; аналітична індукція; аналітичне порівняння при аналізі якісних даних. Було використано також сукупність *емпіричних* методів: тестування (авторська методика дослідження видів інтернет-залежності), бесіда, спостереження, психолінгвістичний аналіз висловлювань, контент-аналіз, інтент-аналіз. Для обробки результатів емпіричного дослідження застосовано метод математичної статистики χ^2 -критерій Пірсона. Інформація щодо апробації авторської методики та її текст наведений в монографії (Камінська, 2015). При підготовці статті використовувалась шкала «Залежність від соціальних мереж» розробленої методики.

Дослідження проводилось на базі Рівненського державного гуманітарного університету протягом 2015–2018 р. та охопило 378 осіб віком 17–22 роки.

Результати та дискусії

При аналізі результатів авторської методики дослідження видів інтернет-залежності було виявлено 6,4% респондентів, яким притаманні ознаки залежності від соціальних мереж. Їм властиве сприйняття соціальної мережі як важливої частини свого життя. Особистість кожного дня відвідує свою сторінку, часто змінює статуси, оновлює фото, активно цікавиться новинами та тим, що відбувається у її віртуальних друзів. Коли ж вона не має можливості вийти в інтернет, то відчуває значну напругу, не може зосередитися на чомусь іншому, оскільки подумки постійно повертається до того, що зараз відбувається в соціальній мережі, хто заходив на її сторінку, хто із віртуальних друзів зараз знаходиться онлайн тощо. Це є ознакою компульсивної поведінки та вказує на те, що надмірна захопленість соціальною мережею знижує якість життя особистості, оскільки в неї не вистачає часу на безпосереднє спілкування з друзями, прогулянки тощо, що призводить до виснаження та

погіршення стану здоров'я. Для прикладу можна навести такі висловлювання респондентів: «Якби я міг утекти від реальності, то обрав би для цього соціальну мережу, тому що лише там я можу вільно спілкуватися», «Комфортно я почуваю себе лише в соціальній мережі», «Коли я в мережі, то можу спілкуватись, використовуючи «фейкову» сторінку – там я такий, яким хотів би бути», «Віртуальні друзі замінюють мені реальних, тому що мені важко знайомитись з людьми».

Такі респонденти характеризують свою комунікацію в мережі як відмінну порівняно із безпосереднім «живим» спілкуванням, стверджують, що надають перевагу віртуальній взаємодії, оскільки почуваються в інтернеті безпечніше, можуть бути собою, мають можливість реалізувати соціально несхвалювані мотиви (агресивність, ворожість, сексуальність тощо).

Контент-аналіз дозволив встановити, що у випадку віртуальної комунікації у респондентів переважають такі дискурси: потреба (33,0%), нестримне бажання (27,3%), напруга (12,4%), зосередженість (10,2%), безкарність (8,7%), зміна (6,4%), доступність (2,2%).

Інтент-аналіз дав змогу здійснити поглиблене дослідження отриманої інформації та конкретизувати виявлені дискурси: фрустрована потреба (в спілкуванні (16,0%), у прийнятті (11,2%), у повазі (5,7%)), компульсивність (30,0%), астенічні емоції (14,6%), концентрація на віртуальній реальності (8,2%), агресивні тенденції (5,4%), «віртуальне Я» (4,6%), «відкритість» інтернету для користувача (3,8%).

Відповідно, спілкування в соціальній мережі сприймається як засіб задоволення фрустрованих потреб; супроводжується значною емоційною напругою; займає домінувальне місце в думках особистості; дає можливість продемонструвати «віртуальне Я»; обирається через свою доступність.

Пограничні показники залежності від соціальних мереж властиві 20,3% опитантам, які схильні до виникнення адикції, оскільки мають відповідні передумови до цього, такі як соціальна ізоляція, нездатність підтримувати гармонійні соціальні контакти, високий рівень тривожності та низький рівень самооцінки, що створюють неабиякі бар'єри на шляху до побудови міжособистісних контактів. Таким чином, потреба в спілкуванні виявляється

фрустрованою, що змушує особистість шукати інші шляхи її задоволення, звертаючись з цією метою саме до соціальної мережі. Для ілюстрації наведемо такі висловлювання: «Спілкування в інтернеті допомагає мені не почуватися самотнім», «Я відчуваю себе щасливим лише в соціальній мережі», «Спілкування в мережі стає особливо привабливим тоді, коли реальна взаємодія перестає приносити задоволення».

За допомогою контент-аналізу були виділені такі дискурси: задоволення (60,8%), втеча (12,7%), свобода (10,3%), спрощеність (8,5%), безконтактність (5,7%).

Інтент-аналіз дозволив виділити такі дискурси: втіха (від спілкування (27,3%), отримання «лайків» (25,8%), перегляду розважальних постів та відео (7,7%)), витіснення проблем, неприємної реальності (15,4%), відсутність контролю з боку інших (12,5%), згорнутість висловлювань, емоційних проявів («смайлів») (7,7%), відсутність необхідності вступати у прямі контакти (3,6%).

Відповідно, респонденти, яким є властивими пограничні ознаки залежності від соціальних мереж, характеризують віртуальну комунікацію як згорнуту; насичену позитивними емоціями; засіб забути про проблеми та конфлікти повсякденного життя; як середовище, позбавлене контролюючої інстанції; альтернативний спосіб задоволення потреби у спілкуванні.

Відсутність залежності від соціальних мереж демонструють 73,3% опитаних, які час від часу звертаються до соціальної мережі з метою підтримання стосунків зі знайомими людьми, що знаходяться від них на відстані. Таким чином, мережа слугує не для створення віртуального середовища для спілкування, а для підтримки реальних взаємостосунків. Респонденти так характеризують свою комунікацію в мережі: «Спілкування в інтернеті – викривлене та несправжнє, воно не може зрівнятися з безпосередніми контактами», «Віртуальні друзі – це вигадка», «Я відчуваю себе щасливим, лише маючи можливість спілкуватися з іншими в реальному житті», «В соціальній мережі можна побачити багато нового у знайомих та нагадати про себе».

За результатами контент-аналізу виділено такі дискурси: розвага (55,0%), час (17,5%), інформація (12,2%), «як усі» (9,8%), новини (5,5%).

Поглиблене вивчення висловлювань респондентів, проведене за допомогою інтент-аналізу, дозволило виокремити такі дискурси: отримання задоволення від відвідування сторінок друзів (22,3%), знайомства з новими людьми (19,6%), перегляду розважальних постів та відео (10,4%), обговорення подій (12,7%); засіб «вбити час» (6,3%), отримання нової інформації про віртуальних друзів (6,4%), суспільні події (5,0%); прагнення користуватися соціальними мережами, оскільки так роблять усі (11,7%); бути в курсі новин своєї групи (5,5%).

Таким чином, особи, яким не є властивими ознаки залежності від соціальних мереж, оцінюють віртуальну комунікацію як таку, що дозволяє підтримувати взаємодію з людьми, з якими вже існують реальні контакти; знайомитись з новими людьми для встановлення безпосередньої взаємодії в подальшому; як засіб для розваги та заповнення вільного часу; джерело отримання нової інформації.

Результати дослідження дозволили встановити наявність гендерних відмінностей за шкалою «Залежність від соціальних мереж» ($\chi^2 = 21,92$; $p < 0,05$). Так, ознаки залежності притаманні 4,2% хлопців та 8,7% – дівчат. У дівчат потреба в спілкуванні є більш вираженою в цілому, що спонукає їх до розширення сфери взаємодії, поповнюючи її віртуальними друзями. До прояву активності в соціальній мережі дівчину спонукає також прагнення отримати різноманітні прояви уваги з боку чоловіків, що сприяє підвищенню самооцінки та зростанню впевненості в собі. Така форма самоствердження є для особистості більш прийнятною, ніж презентація себе в реальному житті, оскільки мережа дозволяє створити вдосконалений образ власного «Я». Особистість отримує можливість демонструвати свої кращі фото, за необхідності коректуючи їх у фотошопі, або ж взагалі використовувати чужі знімки, якщо індивід не задоволений власною зовнішністю. Можна також змінити іншу інформацію про себе, наприклад вік, рід занять тощо, створивши таким чином більш привабливий на думку особистості образ, від імені якого і здійснюється комунікація. Таким чином, створивши ідеальний образ власного «Я» та взаємодіючи з позиції цієї ролі з іншими, людина відчувається впевнено та комфортно, що робить таке спілкування більш привабливим, ніж реальні контакти. Для прикладу наведемо такі твердження:

«Лише в інтернеті можна змусити інших людей сприймати себе по-іншому», «Зміна справжнього образу «Я» у віртуальному світі дозволяє розкритися з дещо нової сторони, проявити свої приховані риси», «Я хочу, щоб в інтернеті мене сприймали як людину більш привабливу та успішну, тому змінюю деякі свої характеристики», «Для мене інтернет – це місце, де можна отримати багато уваги з боку чоловіків».

За допомогою інтент-аналізу виокремлено такі дискурси інтернет-залежних дівчат: приховування справжнього образу (25,3%), побудова віртуальних стосунків (30,0%), низька самооцінка (27,8%), фрустрованість потреби в спілкуванні (16,7%). В інтернет-залежних хлопців виявлено такі дискурси: кіберсекс (56,6%), невпевненість в собі (22,4%), задоволення потреби у спілкуванні з особами протилежної статі (11,6%), засіб зняти психологічну напругу (9,4%).

Пограничні показники залежності від соціальних мереж притаманні 15,4% хлопців та 24,8% – дівчат. Останній показник є вищим, що свідчить про більшу схильність дівчат до виникнення залежності від соціальних мереж. Особливо підвладними адиктивному впливові є ті особи, в яких потреба у спілкуванні є фрустрованою, які не мають друзів та не можуть повною мірою реалізуватися у сфері міжособистісних стосунків. Таким чином, соціальна мережа постає альтернативним середовищем для реалізації соціальних потреб, що може призводити до витіснення реальних стосунків та формування залежності. Прикладом можуть бути такі висловлювання: «Спілкуватись в інтернеті так само цікаво, як і віч-на-віч», «Я надаю перевагу віртуальному спілкуванню, хоч маю багато друзів в реальному житті», «Жити без соціальних мереж було б не так цікаво».

Інтент-аналіз висловлювань дівчат, яким є властивими пограничні ознаки залежності від соціальних мереж, дозволив виділити такі дискурси: увага з боку чоловіків (43,6%), прагнення подобатись (27,4%), потреба в спілкуванні (12,5%), підвищення самооцінки (9,7%), розширення реальних контактів (6,8%). Здійснивши інтент-аналіз висловлювань хлопців, виділено такі дискурси: заповнення вільного часу (29,2%), увага з боку дівчат (27,4%), презентація як реального, так і віртуального «Я» (22,8%), розвага (20,6%).

Відповідно, віртуальна комунікація дівчат спрямована на те, щоб сподобатись особам протилежної статі, отримати від них увагу та за рахунок цього – підвищити власну самооцінку. Натомість, хлопці вступають у віртуальну взаємодію, передусім для того, щоб приємно провести час, розважитись та презентувати себе.

Відсутність залежності спостерігається у 80,4% хлопців та у 66,5% дівчат. Помітно, що показник хлопців є дещо вищим, що свідчить про те, що вони меншою мірою схильні до виникнення адикції від соціальних мереж, оскільки зорієнтовані не стільки на спілкування, як на конкретну діяльність, та отримують менше задоволення від обміну емоціями, думками та враженнями ніж дівчата. Для прикладу наведемо такі висловлювання: «Спілкування в інтернеті – нецікаве», «Я спілкуюсь в мережі лише для того, щоб призначити реальну зустріч», «Люблю дивитись співрозмовникові в очі, в інтернеті це – неможливо».

На основі інтент-аналізу висловлювань дівчат виділено такі дискурси: розвага (30,4%), спілкування з друзями (27,0%), обмін інформацією (15,4%), обмін емоціями (27,2%). Інтент-аналіз висловлювань хлопців дозволив виділити такі дискурси: обмін інформацією (40,6%), розвага (22,3%), спілкування з друзями (25,4%), засіб провести вільний час (11,7%).

Відповідно, дівчата використовують віртуальну комунікацію більшою мірою для обміну емоціями, а хлопці – для обміну інформацією. Спільним є занурення в соціальну мережу задля спілкування як із особами, з якими підтримуються стосунки в реальному житті, так і з віртуальними друзями, з якими такі контакти відсутні.

Висновки

Результати теоретико-емпіричного аналізу особливостей віртуальної комунікації вказують на тенденцію до поступового витіснення безпосереднього спілкування віртуальним, що зумовлено поширенням нових інформаційних технологій та пов'язано із загостренням міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів, які є наслідком суспільно-політичних змін, що відбуваються в сучасному соціумі та знижують стійкість

особистості до дії адиктивних агентів, одним з яких є віртуальна реальність, що на фоні соціально-економічних зрушень здається багатом особливо привабливою для втечі від проблем. Віртуальна комунікація найбільш активно здійснюється в контексті використання соціальних мереж, які дають змогу не лише обмінюватись інформацією, але й встановлювати нові контакти, отримувати емоційний відгук, задовольняти фрустровані потреби, що стосуються комунікативної сфери.

В осіб, що страждають на залежність від соціальних мереж, комунікативний процес набуває специфічних змін: надається абсолютна перевага віртуальному спілкуванню, при чому поступово втрачається здатність включатися у безпосередню «живу» взаємодію; комунікативна активність у мережі набуває компульсивного характеру; при встановленні контактів у мережі переважно використовується віртуальний образ, що значною мірою відрізняється від реального «Я»; спостерігається тенденція до реалізації соціально несхвалюваних тенденцій, демонструється вербальна агресія, булінг тощо.

Досліджуючи гендерні відмінності віртуальної комунікації, було встановлено, що дівчата у випадку побудови віртуальної взаємодії орієнтуються на підтримку близьких міжособистісних стосунків в мережі, тоді як хлопців більшою мірою приваблює можливість кіберсексу з різними партнершами. Спілкування дівчат також характеризується більшою емоційністю та спрямованістю на сам процес побудови стосунків, тоді як хлопці більше орієнтовані та діяльність та її результат. Для дівчат спілкування в соціальних мережах та отримання знаків уваги з боку осіб протилежної статі є засобом підвищення самооцінки та формування впевненості в собі, натомість хлопці частіше взаємодіють в соціальній мережі від імені «ідеального Я», що перешкоджає закріпленню позитивного емоційного впливу, отриманого в мережі, в контексті реального функціонування особистості.

Враховуючи отримані емпіричні результати, а також переосмисливши нариси з лінгвістичної прагматики Ф. Бацевича (2010), які стосуються квазікомунікативних процесів в інтернет-середовищі, нами було виокремлено *психолінгвістичні ознаки* віртуальної комунікації, а саме:

- *психолінгвістична пресупозиція* в інтернет-середовищі, яку номінуємо як особливий різновид логічного опанування віртуальною інформацією, когнітивну експлікацію фреймів за допомогою актуалізації спільного фонду знань учасників спілкування про світ, його організацію, місце людини в ньому тощо. Психолінгвістична пресупозиція у випадку здійснення людиною віртуальної комунікації в інтернет-середовищі характеризується спільним досвідом, тезаурусом, актуалізацією спільних попередніх відомостей про певне явище, подію, стан речей тощо, якими володіють комуніканти. Завдяки психолінгвістичній пресупозиції віртуальна комунікація в інтернет-середовищі створює ніби зону перетину когнітивних просторів учасників комунікації, яка звужується або розширюється у процесі інтернет-спілкування. В інтернет-середовищі психолінгвістичні пресупозиції когнітивно передують висловленню. Існування усіх можливих пресупозицій особистості формують її світогляд, уможливають більш широкий комунікативний простір. Відсутність спільних пресупозицій унеможлиблює взаєморозуміння людей, значно ускладнює їх спілкування. При цьому, навпаки, носії спільних пресупозицій без будь-яких ускладнень розуміють інтернет-інформацію, яка для представників іншої лінгвокультури може здаватися абсолютно «непрозорою». Відтак, психолінгвістична пресупозиція в інтернет-спілкуванні є імпліцитним компонентом смислу повідомлення (висловлення), який є реальним, тому дане повідомлення (висловлення) загалом не може сприйматися як семантично аномальне або недоречне у певному просторі віртуальної комунікації;

- *психолінгвістичні семантичні пресупозиції*, які ми аналізуємо як певний семантичний компонент повідомлення (висловлення, судження), неістинність якого в певній конкретній ситуації перетворює повідомлення на аномальне або недоречне. Приміром, у висловленні: «Всі потужні університети України розташовані в Києві» актуальна пресупозиція «Всі університети знаходяться в Києві» є неістинною і стосується семантики, тобто відношення мовних знаків до позамовної дійсності;

- *прагматична, психолінгвістично маркована пресупозиція*, що є компонентом повідомлення, мовленнєвого жанру, дискурсу (тексту), яка безпосередньо пов'язана із суб'єктивними чинниками інтернет-спілкування (орієнтацією в ситуаціях віртуальної

комунікації, актуалізацією соціальних, когнітивних, гендерних тощо характеристиках учасників комунікативного акту), відсутність або незнання якого перетворює повідомлення, мовленнєвий жанр, дискурс (текст), віртуальну комунікацію загалом у недоречні – неширі, неприродні, провокаційні, такі, що не відповідають умовам їх успішності тощо.

Література

- Антонова Н.В. Психология Интернета: направленность современных исследований. *Журнал практического психолога*. 2010. № 4. С. 17–36.
- Арестова О.Н. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия. *Вестник московского университета*. 1996. № 4. С. 14–20.
- Батаєва К. Соціальна феноменологія кіберкомунікації. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг: науково-теоретичний часопис*. 2011. № 1. С. 52–66.
- Бациевич Ф. Нариси з лінгвістичної прагматики. Львів: ПАІС, 2010. 336 с.
- Белинская Е.П. Психология Интернет-коммуникации. Воронеж: МОДЭК, 2013. 185 с.
- Вакуліч Т.М. Психологічні чинники запобігання інтернет-залежності підлітків: дис... канд. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 255 с.
- Завьялова З.С. Самопрезентация личности в чат-коммуникации: дисс. ... канд. наук: 09.00.11. Томск, 2011. 144 с.
- Камінська О.В. Психологія інтернет-залежності: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 339 с.
- Коваленко А.В. Виртуальная личность: игровые практики и самопрезентация в WEB. *Научный часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2012. Вип. 37(61). С. 280–284.
- Чионова Н.А. Социокультурные аспекты массовых коммуникаций в информационном обществе: философский анализ: дисс. ... канд. наук: 09.00.11. Москва, 2012. 149 с.
- Чудова Н.В. Особенности образа «Я» жителя интернета. *Психологический журнал*. 2002. Т. 23. № 1. С. 113–118.
- Argaman, O. (2010). Linguistic Markers and Emotional intensity. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 89–99. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9127-1>
- Cirelli, K.L., Dickinson, J., & Poirier, M. (2015). Using implicit Instructional cues to influence false memory induction. *Journal of Psycholinguistic Research*, 44(5), 485–494. <https://doi.org/10.1007/s10936-014-9301-y>

References

- Antonova, N.V. (2010). Psixologiya Interneta: napravlennost sovremennykh issledovaniy [Psychology of the Internet: the focus of modern research]. *Zhurnal prakticheskogo psixologa – Journal of Practical Psychologist*, 4, 17–36 [in Russian].
- Arestova, O.N. (1996). Kommunikaciya v kompyuternyx setyax: psixologicheskie determinanty i posledstviya [Communication in Computer networks: psychological

- determinants and consequences]. *Vestnik moskovskogo universitetata – Bulletin of Moscow University*, 4, 14–20 [in Russian].
- Batayeva, K. (2011). Sotsialna fenomenolohiia kiberkomunikatsii [Social phenomenology of cyber-communication]. *Sotsiolohiia: teoriia, metody, marketynh: naukovo-teoretychnyi chasopys – Sociology: the theory, methods, the marketing: scientific and theoretical journal*, 1, 52–66 [in Ukrainian].
- Batsevych, F. (2010). *Narysy z linhvistychnoi prahmatyky [Essays on linguistic pragmatics]*. Lviv: PAIS [in Ukrainian].
- Belinskaya, E.P. (2013). *Psixologiya Internet-kommunikacii [Psychology of Internet communication]*. Voronezh: MODEK [in Russian].
- Vakulich, T.M. (2006). Psykholohichni chynnyky zapobihannia internet-zalezhnosti pidlitkiv [Psychological factors preventing Internet addiction of teenagers]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Zavyalova, Z.S. (2011). Samoprezentaciya lichnosti v chat-kommunikacii [Self-presentation of the person in chat communication]. *Candidate's thesis*. Tomsk [in Russian].
- Kaminska, O.V. (2015). *Psykholohiia internet-zalezhnosti [Psychology of Internet addiction]*. Zhytomyr: Publishing House of ZhDU named after I. Franko [in Ukrainian].
- Kovalenko, A.V. (2012). Virtualnaya lichnost: igrovye praktiki i samoprezentaciya v WEB [Virtual person: game practices and self-presentation in the WEB]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 37(61), 280–284 [in Russian].
- Chionova, N.A. (2012). Sociokulturnye aspekty massovykh kommunikacij v informacionnom obshhestve: filosofskij analiz [Sociocultural aspects of mass communications in the information society: a philosophical analysis]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- Chudova, N.V. (2002). Osobennosti obraza «Ya» zhitelya interneta [The features of the image of «I» as the Internet user]. *Psixologicheskij zhurnal – Psychological journal*, 23(1), 113–118 [in Russian].
- Argaman, O. (2010). Linguistic Markers and Emotional intensity. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 89–99. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9127-1>
- Cirelli, K.L., Dickinson, J., & Poirier, M. (2015). Using implicit Instructional cues to influence false memory induction. *Journal of Psycholinguistic Research*, 44(5), 485–494. <https://doi.org/10.1007/s10936-014-9301-y>

АНОТАЦІЯ

В статті розглянуто психологічні особливості віртуальної комунікації осіб, яким притаманна залежність від соціальних мереж. Здійснено порівняльний аналіз особливостей кіберкомунікації адиктів та інших користувачів інтернету. Проаналізовано гендерні відмінності віртуальної комунікації. Встановлено, що в сучасному суспільстві віртуальна комунікація набуває все більшого поширення у зв'язку із впровадженням новітніх інформаційних технологій. Таким чином, безпосереднє міжособистісне спілкування поступово витісняється віртуальними засобами передавання інформації. Специфіка віртуальної комунікації особливо

яскраво виявляється при використанні особистістю соціальних мереж, що служать для підтримання контактів, пошуку однодумців, вираження емоційних станів, в тому числі і тих, що соціумом вважаються неприйнятними. Виділено психолінгвістичні ознаки віртуальної комунікації в Інтернет-середовищі, а саме: психолінгвістичні пресупозиції, психолінгвістичні семантичні пресупозиції та прагматичні, психолінгвістично марковані пресупозиції. Зазначено, що психолінгвістична пресупозиція є особливим різновидом логічного опанування віртуальною інформацією, когнітивної експлікації фреймів за допомогою актуалізації спільного фонду знань учасників спілкування про світ, його організацію, місце людини в ньому тощо. Також в Інтернет-середовищі нерідко мають місце психолінгвістичні семантичні пресупозиції, які аналізуються як певний семантичний компонент повідомлення (висловлення, судження), неістинність якого в певній конкретній ситуації перетворює повідомлення на аномальне або недоречне. Також у просторі віртуальної комунікації нерідко домінувальною є прагматична, психолінгвістично маркована пресупозиція, що є компонентом повідомлення, мовленнєвого жанру, дискурсу (тексту), яка безпосередньо пов'язана із суб'єктивними чинниками Інтернет-спілкування (орієнтацією в ситуаціях віртуальної комунікації, актуалізацією соціальних, когнітивних, гендерних тощо характеристиках учасників комунікативного акту), відсутність або незнання якого перетворює повідомлення, мовленнєвий жанр, дискурс (текст), віртуальну комунікацію загалом у недоречні – нещирі, неприродні, провокаційні, такі, що не відповідають умовам їх успішності тощо.

Ключові слова: віртуальна комунікація, кіберкомунікація, інтернет- спілкування, взаємодія, психолінгвістичні пресупозиції, психолінгвістичні семантичні пресупозиції, прагматичні, психолінгвістично марковані пресупозиції.

Каминская Ольга, Стежко Юрий, Глебова Людмила. Психолингвистика виртуальной коммуникации в контексте зависимости от социальных сетей

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены психологические особенности виртуальной коммуникации лиц зависимых от социальных сетей. Осуществлен сравнительный анализ особенностей киберкоммуникации аддиктов и других пользователей интернета. Проанализированы различия виртуальной коммуникации. Установлено, что в современном обществе виртуальная коммуникация приобретает все большее распространение в связи с внедрением новейших информационных технологий. Таким образом, непосредственное межличностное общение постепенно вытесняется виртуальными средствами передачи информации. Специфика виртуальной коммуникации особенно ярко проявляется при использовании личностью социальных сетей, служащих для поддержания контактов, поиска единомышленников, выражения эмоциональных состояний, в том числе и тех, которые социумом считаются неприемлемыми. Выделены психолингвистические характеристики

віртуальної комунікації в Інтернет-середі, а іменно: психолінгвістическіе пресуппозиції, психолінгвістическіе семантическіе пресуппозиції і прагматическіе, психолінгвістическіе маркірованніе пресуппозиції. Отмечено, что психолінгвістическа пресуппозиція являється різновидністю логіческого освоєння віртуальної інформації, когнітивної експлікації фреймів с помістю актуалізації общєго фонда знаній учасників общєнія о міре, єго організації, містє чєловєка в нєм. Також в Інтернет-середі нерєдко імеют місто психолінгвістическіе семантическіе пресуппозиції, которіє аналізуються як некій семантический компонент сообщєнія (высказывания, суждения), неістинность которого в определєнной конкретной ситуации превращает сообщєнія на неуместное. Також в пространствє віртуальної комунікації нерєдко домінуючим являється прагматическа пресуппозиція, котора являється определєнным компонентом сообщєнія рєчєвого жанра, дискурса (текста). Данная пресуппозиція непосредственно связана с субъективными факторами Інтернет-общєнія (орієнтацією в ситуаціях віртуальної комунікації, актуалізацією соціальных, когнітивных, гендерных и т.д. характеристик учасників комунікативного акта), отсутствие или незнание которого превращает сообщєнія, рєчєвой жанр, дискурс (текст), віртуальную комунікацію в целом в неуместные – неискренние, неестественные, провокационные, неуспешные.

Ключевые слова: віртуальна комунікація, кіберкомунікація, інтернет общєнія, взаємодієвіє, психолінгвістическіе пресуппозиції, психолінгвістическіе семантическіе пресуппозиції, прагматическіе, психолінгвістическіе маркірованніе пресуппозиції.

Psycholinguistic Potential Neurogenesis
(justification of the application of psycholinguistic techniques for the self-improvement of the mechanisms of the Human consciousness using the idea of neurogenesis)

Психолингвистический потенциал нейрогенеза
(обоснование применения психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза)

Vasyl Krutov

Dr. in Law, Professor,
Vice President

Василий Крутов

доктор юридических наук,
профессор, вице-президент

E-mail: kv.gusp@gmail.com

orcid.org/0000-0003-0972-4200

Global Union of Scientists for Peace

✉ 34, Khreshchatyk Str., Kyiv,
Ukraine, 02000

Глобальный союз ученых за мир

✉ ул. Хрещатик, 34, г. Киев,
Украина, 02000

Original manuscript received September 23, 2018

Revised manuscript accepted March 06, 2019

ABSTRACT

The purpose of the study is to justify the use of psycholinguistic techniques for self-improvement mechanisms of human consciousness using the idea of neurogenesis. **The research method** consisted in the following procedures: 1) a detailed study of the history of the problem of the formation of the targeted use of psycholinguistic techniques that can become a tool for expanding the human Consciousness; 2) the expression of constructive criticism of the materialistic theoretical postulates;

3) the formulation (on the basis of criticism, which was discussed in paragraph 2)) of the tasks and prospects for the formation of a Self-Improving Person's Consciousness based on the use of psycholinguistic techniques. **Results.** In accordance with the first research procedure, the author analyzed the works of predecessors (P. Brock, N. Doydza, C. Wernicke, S. Volinski, F. Gall, A. Luria, P. Bach-i-Rita, D. Plaut, R. Wilson, D. Hebba, B. Arrowsmouth Young), which used psycho-linguistic techniques aimed at the expansion of human consciousness. Within the framework of the second research procedure, the results of the experiments of the above-mentioned authors expressed constructive criticism of the materialistic approach to explaining the use of psycholinguistic methods as one of the optimal means of human self-improvement. Based on the implementation of the third procedure, the author drew attention to a number of trends (approaches) in the implementation of psycholinguistic techniques, which have a wide potential in the use of the ideas of neurogenesis. **Findings.** The author justified the use of psycholinguistic techniques for self-improvement mechanisms of human consciousness using the idea of neurogenesis. In addition to the above, the author has thoroughly studied the history of the problem of forming a targeted use of psycholinguistic techniques that can become a tool for expanding human Consciousness. Constructive criticisms of materialistic and idealistic theoretical tenets are made, and on the basis of criticism, the tasks and perspectives of forming the Consciousness of a self-improving person with the help of psycholinguistic techniques that take into account modern advances in neurogenesis are formulated.

Key words: psycholinguistic techniques, idealistic approach, quantum theory, neurogenesis, self-improvement, Consciousness, thinking, morphogenetic system, quantum-mechanical system, psycho-bio-energoinformation complex.

Введение

Актуальность исследования определяется следующими принципиальными позициями: 1. Феноменологическая практика в области применения психолингвистических методов и методик *поверхностно учитывает достижения нейрогенеза (нейропластичности мозга)*, который стал одним из важных научных открытий XX века. 2. В нашей работе, опираясь на современные знания о головном мозге как уникальном, непревзойденном по своей сути материальном субстрате нашей Вселенной, мы ставим проблему разработки и реализации на практике новых подходов в совершенствовании человеческого Сознания, которые в рамках инновационных знаний дадут необходимые импульсы для развития системы психолингвистической науки. Вышеизложенное положение поясняет актуальность нашего исследования.

Постановка проблемы. Проблемой является отсутствие теоретического обоснования механизмов и процессов работы Сознания человека, которое понимается нами в идеалистической трактовке. Наше представление опирается на тезис о том, что мозг не является источником сознания, а есть «сложнейшим нейрокомпьютером», «приёмником-передатчиком» информации, которая поступает как вовнутрь, так и вне сущности человека. Идея нейрогенеза может быть применена к совершенствованию работы мозга в вышеуказанном качестве, в результате чего можно будет более эффективно организовывать и осуществлять мыслительную деятельность человека. С помощью целенаправленного развития и совершенствования работы мозга человек будет способен не только улучшить свое мышление, и, в целом, усилить когнитивную деятельность, но укрепить и существенно развить структуру и функции собственного генетического аппарата, включив огромный потенциал его нейронального комплекса. Это даст возможность создать достаточные условия для формирования крепкого здоровья, и, что очень важно, качественного и продуктивного долголетия. Отсюда следует проблема необходимости создания таких психолингвистических методик, которые способны стать инструментом позитивного изменения, в первую очередь, Духовного начала человека. Развития его физического и тонкоматериальных тел в рамках новых знаний о природе человека как о квантово-механической и морфогенетической системах, как об универсальном и многомерном психо-био-энергоинформационном комплексе. Именно с этих позиций в своей работе мы рассматриваем истинную природу Человека, его ресурсы и возможности, которыми он потенциально владеет по самому факту рождения. Будет ли способен человек использовать в процессе своей жизнедеятельности данный потенциал, это вопрос его жизненной стратегии, полноты необходимых знаний о своей природе и личной ответственности.

Анализ предыдущих исследований и публикаций. Анализ литературы, посвященной нейропластичности мозга, или нейрогенезу, позволил нам сформулировать краткое его определение как процесса образования нейронов. Одна из устоявшихся сегодня дефиниций трактует *нейропластичность* как свойство человеческого мозга, заключающееся в возможности изменяться под действием опыта, а также восстанавливать утраченные связи

после повреждения или в качестве ответа на внешние воздействия» (Нейропластичность, 2019). Также под нейропластичностью понимают способность мозга самореорганизоваться в физическом и функциональном плане, причем на протяжении всего периода жизни человека, учитывая воздействие окружающей внешней среды, поведенческих рефлексов, эмоциональных всплесков и развития мышления.

Мы поддерживаем мнение G. Ming и H. Song в том, что под нейрогенезом следует понимать «комплексный процесс, который начинается с пролиферации клеток-предшественниц, миграции, дифференцировки новообразованных клеток и кончается образованием нового функционирующего и интегрированного в нейрональную сеть нейрона. Наиболее активный во время пренатального развития, нейрогенез ответственен за наполнение растущего мозга» (Ming & Song, 2011).

Как показывает в своей работе А. Коровин, нейрогенез похож на образование кровяных тел. Автор пишет: «Есть пул клеток-предшественников нейронов, происходит их пролиферация, далее происходит их развитие и дифференцировка, а кончается все это образованием нового нейрона, интегрированного в нейрональную сеть» (Коровин, 2017). По утверждению А. Коровина, «этот процесс наиболее активен во время пренатального развития, но все же некоторая его активность наблюдается и у взрослых» (Коровин, 2017). Известно (Ming & Song, 2011; Bach-y-Rita, 1967; Merzenich, 2014; Wilson et al., 1988; Abrous, Koehl & Le Moal, 2005; Roy, Wang, Jiang et al., 2000), что взрослый нейрогенез (пластичность мозга взрослых людей, или постнатальный нейрогенез) исследователи обнаружили в последние два-три десятилетия. Это открытие было сделано при помощи иммуногистохимических методов и конфокальной микроскопии, применяемых в экспериментах с птицами, животными и людьми, что описано в ряде публикаций (например, Ming & Song, 2011; Gratzner, 1982; Ikushima & Wolff, 1974; Oomen, Girardi, Cahyadi et al., 2009).

Другая группа исследователей под руководством Э. Бейтс на протяжении двух последних десятилетий (Bates, Camaioni & Volterra, 1975; Bates, 1976; Bates, Thal, Trauner, Fenson, Aram, Eisele et al., 1997; Bates, Thal, Finlay & Clancy, 2003) при изучении онтогенеза речи (процессов формирования прагматики в диаде

«язык и контекст», развития и обучения речевым навыкам детей с очаговым повреждением головного мозга, а также раннего развития языка и его нейронных коррелятов) установили, что «между мозговыми и когнитивными изменениями нет прямой причинно-следственной связи» (Ахутина, Засыпкина & Романова, 2017: 26–43). Исследователи считают, что Э. Бейтс и его коллеги «используют термин «корреляции»» для обозначения упомянутой взаимосвязи. Нужно учесть, что Э. Бейтс и ее исследовательская группа (Bates et al., 2003) стоят на позициях нейросетевого подхода в изучении когнитивных процессов. Поэтому и утверждают наличие связи между мозговой организацией и когницией, осуществляемых на фоне изменений, которые происходят во всем мозге, «начиная от пренатального периода и кончая дошкольным возрастом» (Bates et al., 2003). Следует учесть их мнение о том, что «нейроны в мозге новорожденных в среднем имеют около 2500 синапсов. К возрасту 2–3 лет их число составляет 15 000, что гораздо больше, чем у взрослого человека. Такое различие до некоторой степени объясняет высокую обучаемость детей и пластичность их мозга» (Bates et al., 2003). Анализ упомянутых результатов не решает проблемы, а лишь увеличивает их, порождая новые и новые вопросы: каким именно образом происходит нейрогенез (?), каковы процессы мощного наращивания нейронов мозга детей в возрасте от 9 месяцев до 24–36 месяцев их жизни (?): с помощью лишь освоения речевых навыков (?), или упомянутое увеличение происходит за счет естественного развития морфологии мозга ребенка (?), или мы имеем дело с управлением процессами образования новых нейронных связей вне организма, вне мозга ребенка (?). Для убежденных материалистов ответы на возникшие вопросы очевидны: всем руководит эволюция. Для убежденных идеалистов ответ также очевиден: во всем воля Творца. Однако, по нашему мнению, нельзя сводить все к крайним точкам зрения и однозначно утверждать приоритет одного мнения без учета феномена Сознания и его роли во взаимосвязи с Космосом, Духом, Душой и Телом человека. Далее мы осуществляем попытку в поиске ответов на поставленные вопросы.

Цель исследования заключается в обосновании применения психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза.

Исходя из сформулированной цели исследования, можем выделить его объект и предмет. *Объектом* был избран процесс самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза, *предметом* – обоснование подходов к разработке и применению психолингвистических методик на основе использования идей нейрогенеза в целях самосовершенствования механизмов Сознания человека.

Методы и методики исследования

При определении методологии исследования мы учитывали традиционную классификацию, дифференцирующую все методы на теоретические и эмпирические. Однако, для нашего исследования как оптимальная была избрана иная общепринятая классификация: философские методы, общенаучные методы, отраслевые (специальные) научные методы.

Для достижения поставленной цели из группы *философских методов* был отобран *идеалистический философский метод*, предполагающий «признание в качестве первоначала и определяющей силы идеи, а материи – как производной от идеи, ее воплощения» (Идеализм, 2018). Отчасти нам близок и *метод рационализма* как «философский метод и направление в философии, в силу которого истинное, абсолютно достоверное знание может быть достигнуто только с помощью разума (то есть, выведено из самого разума) без влияния опыта и ощущений» (Рационализм, 2018).

Из группы *общенаучных методов* мы обратились к *индуктивно-дедуктивному методу*. При этом опирались на общепринятое понимание индукции как процедуры, предполагающей учет зафиксированных при наблюдении пластичности мозга конкретных данных и последующий их анализ, служащий основой для классификации психолингвистических методик и обобщений, ведущих к выводам о возможности их применения в процессе самосовершенствования. Дедуктивная часть метода позволила нам опираться на рассуждения, начинающие свой путь от констатации общих и целых представлений о механизмах Сознания человека к анализу их составляющих. Для сравнения изучаемых явлений

мы обратились к *методу аналогии*, который предполагает процесс поиска похожих и различных признаков Сознания и пластичности мозга в процессе обоснования применения психолингвистических методик для самосовершенствования. В исследовании мы обратились к *методу моделирования* психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза. Последние мы приняли в качестве исходных положений, или постулатов (*аксиоматический метод*), которые в исследовании доказываются логическим путем. С этой целью мы сформулировали правила вывода. Таким образом, аксиоматический метод предполагает определенную последовательность постулатов при обосновании применения психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза. Ключевым для нашего исследования стал метод *восхождения от абстрактного к конкретному*. Он позволил двигаться от исходной абстракции (неполного знания об использовании идеи нейрогенеза) с помощью последовательных этапов углубления знаний (о возможности применения психолингвистических методик) к результату – целостному изложению в конкретной теории самосовершенствования механизмов Сознания человека.

В исследовании нам были полезны *отраслевые (специальные) научные методы*, среди которых мы избрали несколько методов психологии (при опоре на классификацию, предложенную Б. Ананьевым (Ананьев, 1980)), психолингвистики (с учетом классификации, описанной А. Леонтьевым (Леонтьев, 2003: 73–81)) и нейрогенеза (Коровин, 2017). Классификация Б. Ананьева, состоящая из четырех групп, позволила из первой группы (организационные методы) обратиться к *сравнительному и лонгитюдному* (лонгитюдинальному, в терминологии Б. Ананьева) методам. Из второй группы (эмпирические методы) мы избрали наблюдательные методы (*наблюдение и самонаблюдение*). Третья группа методов (приемы обработки данных) не использовалась нами, а из четвертой группы (интерпретационные методы) мы обратились к генетическим (*фило- и онтогенетический*) методам, а также к структурным (*классификация и типологизация*).

Из классификации **психолингвистических методов**, предложенной А. Леонтьевым (Леонтьев, 2003: 73–81),

мы обратились к *лингвистическому эксперименту* и *психолингвистическому эксперименту*, разницу между которыми исследователь объяснил таким образом: «...граница между психолингвистическим и лингвистическим экспериментом определяется тем, какая именно модель верифицируется в данном эксперименте. Если это – языковая модель (модель языкового стандарта), то мы имеем дело с лингвистическим экспериментом (но он может служить и для верификации функционально-речевых моделей...). Если же мы верифицируем модель языковой способности или модель речевой деятельности, то в этом случае эксперимент является психолингвистическим» (Леонтьев, 2003: 80).

Для достижения поставленной цели в нашем исследовании классификация психолингвистических методов, предложенная А. Леонтьевым (Леонтьев, 2003: 80), оказалась недостаточной, что дало нам право обратиться к иной классификации (Денисенко & Чеботарева, 2008). Авторы идентифицировали 8 современных психолингвистических групп методов анализа речевой коммуникации, из которых нами для исследования были отобраны несколько. Из группы «Методы оценки уровня владения языковыми средствами» мы обратились к результатам *формирующих экспериментов* М. Мерцениха (Merzenich, 2014) по методу толкования слов, методу дополнения/завершения/восстановления речевого высказывания, а также к методу классификации слов и объектов с последующим объяснением такой классификации. Мы обратились также и к результатам применения *метода контент-анализа* объединенного с *методом анализа продуктов деятельности* постинсультных больных в экспериментальных исследованиях П. Бач-и-Риты (Bach-y-Rita, 1967, 2015).

Описанные современные *методы нейрогенеза* (Коровин, 2017) непосредственно не использовались нами при исследовании, однако результаты наших коллег были достигнуты с помощью таких методов: *иммуногистохимического исследования* и *конфокальной микроскопии*. Как свидетельствует А. Коровин (Коровин, 2017), *иммуногистохимическое исследование* – это «метод микроскопического изучения тканей, обеспечивающий наиболее специфическое выявление в них искомым веществ и основанный на обработке срезов маркированными специфическими антителами к выявляемому веществу, которое в данной ситуации

служит антигеном» (Коровин, 2017). Метод *конфокальной микроскопии* исследователь поясняет как «разновидность световой оптической микроскопии, обладающей значительным контрастом и пространственным разрешением по сравнению с классической световой микроскопией». А. Коровин утверждает, что «такой эффект достигается за счет контролируемого ограничения глубины фокуса оптической системы» (Коровин, 2017) и иллюстрирует свою трактовку метода при помощи рис. 1.

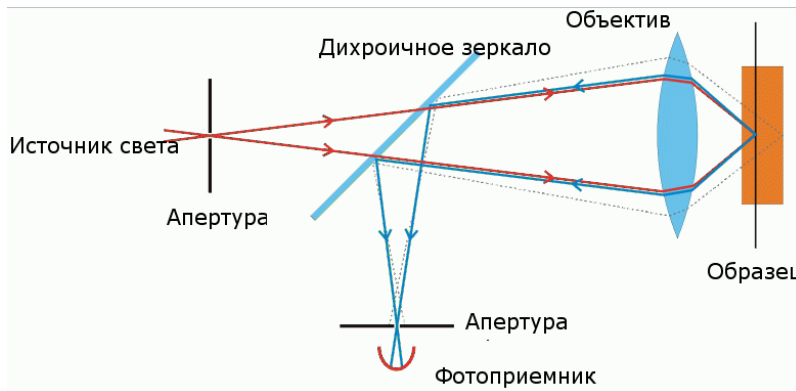


Рис. 1. Графическое изображение структуры метода конфокальной микроскопии (источник см.: Коровин, 2017)

Методика исследования состояла в следующих процедурах: 1) детальное изучение истории проблемы формирования целенаправленного использования психолингвистических методик, способных стать инструментом расширения Сознания человека; 2) высказывание конструктивных критических замечаний к материалистическим теоретическим постулатам; 3) формулирование (на основе критики, о которой шла речь в п. 2)) задач и перспектив формирования Сознания самосовершенствующегося человека на основе использования психолингвистических методик.

Результаты и дискуссии

В соответствии с описанной ранее методикой исследования мы обратились к *первой процедуре* – изучению истории проблемы формирования целенаправленного использования

психолингвистических методик, способных стать инструментом изменения Сознания человека. Здесь следует обратиться к работе Н. Дойджа (Дойдж, 2011), который собрал мнения различных исследователей нейрогенеза и смог доказать, что Сознание можно изменить при помощи слов. При этом мы опираемся на постулат о том, что Сознание существует отдельно от материи, а Мозг человека «не производит» мысли. Его (мозг) можно заставить «работать», тренироваться и меняться.

Анализ работы Н. Дойджа (Дойдж, 2011) дал нам основание утверждать, что те задатки, которые нам дала Природа, могут меняться. Мы также установили, что в случае повреждений Мозг себя реорганизует. В нем происходят процессы активизации (например, иногда те клетки, которые перестали функционировать, вдруг начинают снова быть активными). Мы также констатируем вывод о непостоянном характере работы Мозга. Другими словами, те основные рефлексy, которые считались ранее незыблемыми и неизменными, могут меняться. Следовательно, они не считаются постоянными. Мозг может активироваться настолько, что он в состоянии нейтрализовать гены нашего организма, несущие в определенный момент жизни негативную энергию. Точно также четко Мозг способен активизировать работу «спящих» генов и в результате – изменить нас самих.

Представители традиционной мировоззренческой парадигмы, несмотря на революционные научные открытия о природе клетки в области новой молекулярной биологии Б. Липтона (Липтон, 2008), нейрофизиологии, эпигенетики, до сих пор остаются на устаревших позициях: молекулярная ДНК управляет жизнью клетки, то есть ее ядро, где находятся эти молекулы, является центром управления существования живого. В парадигме новых знаний жизнью управляют полевые структуры через мембрану клетки, которая воспринимает и передает влияние из внешней среды. В действительности, мембрана регулирует поведение и физиологию клетки, «включая и выключая» гены. Э. Кандель, Нобелевский лауреат по медицине и физиологии, подтверждает вывод различных ученых: сигналы из внешней среды изменяют поведение 75–80% генов (Кандель, 2012). Именно благодаря этому каждая клетка нашего организма активно реагирует на все наши мысли, верования и убеждения, непосредственно взаимодействует с

квантовой природой Вселенной, принося нам конструктивный или деструктивный результат в зависимости от окраски мыслеформ – положительной или отрицательной. Итак, «... мысль – это универсальная форма энергии, и она обладает огромной силой. Мы даже не понимаем, что своими мыслями, эмоциями, чувствами, поступками одновременно и творим, и разрушаем этот Мир. Наша судьба начинается не со слова, действия или поступка, а именно с мысли. Человек сможет сделать что-то значительное и полезное для себя и других только тогда, когда будет по-настоящему услышан и воспринят обществом, станет здоровым, успешным и счастливым, когда научится полноценно контролировать свои мысли и направлять их в нужное русло» (Крутов, 2014: 51).

Не менее важным для понимания локализационизма нейрологи считают мысль К. Вернике (Wernicke, 2011) о том, что психические болезни зависят от ненормального функционирования мозга. Кроме того, исследователь опережал своего коллегу Ф. Галля (Gall, 1792, 1810), который утверждал психоморфологические основы. Он декларировал функциональность мозга как единого органа. Конечно же, обсуждая важность открытия К. Вернике (Wernicke, 2011) для современной ему психиатрии и нейрологии, нельзя не обратить внимание на то, что идеи ученого предвосхитили поставленную материалистами на поток теорию динамической локализации функций мозга, предложенную И. Павловым (Павлов, 1951) и развитую позднее А. Лурия (Лурия, 1970, 1979, 2000). Такую же догматическую теорию в молекулярной биологии (о том, что «генетическая информация передается в клетке в одну сторону, от ДНК к РНК, а затем к белку» (Crick, 1958)) предложил Ф. Крик – лауреат Нобелевской премии в области физиологии и медицины (1962). Уникальным является детальное описание К. Вернике (Wernicke, 2011) симптоматики мозговых нарушений, что позволило ученому и его коллегам проводить терапию поврежденных участков мозга, но без применения психолингвистических методик.

Согласно современным научным знаниям и открытиям функций мозга, основывающимся на достижениях квантовой механики, следует признать открытия П. Брока (Broca, 1861: 190–204) и К. Вернике (Wernicke, 2011) эпохальными, ибо без них как важной «ступеньки» познания не было бы нашего сегодняшнего теоретико-

практического подхода к самосовершенствованию Человека как части Вселенной.

Как известно, в настоящее время психолингвистические методики активно используются в психологии, психоанализе, психиатрии, политике, социологии и социальных коммуникациях. В психиатрии специалисты с определенным успехом практикуют излечение посттравматического стрессового синдрома (ПТСР); нарушений речи, произошедших в результате травматического воздействия; шизофрении, алкоголизма, наркомании, а также игромании. Например, исследователь П. Бач-и-Рита (Bach-y-Rita, 1967, 1969) обратился к психолингвистическим методикам, не называя их таковыми, для выздоровления пациентов, считая, что их «необходимо мотивировать с помощью упражнений, максимально приближенных к действиям, выполняемым в реальной жизни» (Дойдж, 2011). Такая мотивация производится с помощью психолингвистических методик, описанных ранее Д. Плаутом (Plaut, 1996). Он в работе «Переучивание после повреждения в коннекционных сетях: к теории реабилитации» утверждал, что коннекционистское моделирование предлагает полезную вычислительную основу для изучения природы нормальных и ослабленных когнитивных процессов. Заметим, что под термином «коннекционные связи» Д. Плаут подразумевает нейронные сети, результаты изучения которых активно используются в когнитивных науках и психолингвистике в конце XX века-начале XXI века в рамках коннекционизма или в попытках когнитивистов «объяснить интеллектуальные способности, используя искусственные нейронные сети (также известные как «нейронные сети»)» (Bechtel & Abrahamsen, 1990). При этом нейронные сети понимаются в классическом трактовании как «упрощенные модели мозга, состоящие из большого количества единиц (аналогов нейронов) вместе с весами, которые измеряют силу связей между единицами. Эти веса моделируют эффекты синапсов, которые связывают один нейрон с другим. Эксперименты на моделях подобного типа продемонстрировали способность усваивать такие навыки, как распознавание лиц, чтение и обнаружение простой грамматической структуры» (Connectionism, 1997).

Для доказательства своего утверждения автор обратился к моделированию коннекциониста в нейропсихологии для

решения проблем когнитивной реабилитации. Одной из них стало отсутствие знаний степени и скорости выздоровления пациентов посредством переподготовки. Для установления такой степени и скорости было предположено, что улучшение когнитивной реабилитации происходит в условиях, когда признаки уже когнитивно обработанных предметов обобщаются и переносятся на стимульные когнитивно необработанные предметы. Также исследователь выдвинул предположение о том, что воспринимаемые пациентами и когнитивно обрабатываемые стимульные предметы выбираются по принципу максимализации знакомых признаков. Д. Плаутом было установлено, что нейронная когнитивная сеть, ранее использовавшаяся для моделирования нарушений в орфографии речи и ее влияния на семантику, после повреждения нуждается в переобучении, что успешно происходит в ходе обучающего психолингвистического эксперимента. Исследователь пришел к выводу: «степень повторного изучения и генерализации значительно различается для разных мест поражения и имеет интересные последствия для понимания характера и вариативности выздоровления у пациентов» (Plaut, 1996). Для подтверждения своей гипотезы и результатов предварительных наблюдений Д. Плаут произвел вторую симуляцию и переобучение словам, семантика которых нетипична для их категории. В результате реакции пациентов позволили зафиксировать больше обобщений, чем при когнитивной обработке типичных слов. Необходимо уточнить, что исследователь предлагал пациентам нелогическую стратегию выбора предметов в терапии для максимального выздоровления. Описанные Д. Плаутом результаты показывают, что «природа переучивания в поврежденных связях нейронных сетей может внести важный вклад в теорию реабилитации пациентов. Изменения в характере ошибок, создаваемых сетью в ходе восстановления, используются для ограничения объяснений характера восстановления аналогичных пациентов с повреждениями головного мозга» (Plaut, 1996). Таким образом, применение психолингвистических методик, связанных с коррекцией и развитием коннекционных нейронных сетей у пациентов с нарушением когнитивных способностей *иллюстрируют не только пластичность мозга, умеющего перестраиваться, но и доказывают наше предположение о потенциале*

психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза.

Достаточно иллюстративным в этом смысле следует считать и результаты исследования группы ученых в составе Э. Бейкер, К. Крут, Ш. МакЛеод, Р. Пола (Baker, Croot, McLeod & Paul, 2001). В своей работе «Психолингвистические модели развития речи и их приложение к клинической практике» исследователи проанализировали данные модели, рассматривая при этом два конкретных типа: модели «со стрелками» и модели «подключения», или модели нейронной сети. Они применялись для коррекции нарушения речи у детей. Например, при обучении коннекционных нейронных сетей с помощью психолингвистических методик появляется возможность «не только моделировать результаты, зависящие от функций языковых систем в нормальных условиях, но они также могут имитировать изменения в системе обучения. Оно моделируется в сети путем включения дополнительного набора формул (или алгоритмов обучения), которые изменяют силу связей между узлами на каждом временном шаге. Это обучение может происходить двумя способами: неконтролируемыми или контролируемыми», о чем сообщали (Mugge & Goebel, 1996).

При неконтролируемом обучении (обучение без учителя), следуя принципу, описанному Д. Хеббом (Hebb, 1949), сеть запрограммирована увеличить силу нейронных связей между входом шаблонов, «которые похожи друг на друга, и уменьшить силу связей между образцами, которые отличаются друг от друга. Другими словами, равновесие меняется, чтобы закодировать корреляции между похожими образцами» (Baker, Croot, McLeod & Paul, 2001). Значит, *с помощью психолингвистической методики мозг человека может увеличивать сеть нейронных связей и тем самым совершенствовать механизмы своего сознания.*

Наше утверждение базируется не только на результатах практических исследований Д. Хебба (Hebb, 1949), П. Бач-и-Рита (Bach-y-Rita, 1967, 1969), Д. Плаута (Plaut, 1996), Э. Бейкер, К. Крут, Ш. МакЛеод и Р. Пола (Baker, Croot, McLeod & Paul, 2001), Н. Дойджа (Дойдж, 2011), но и на учебно-методическом опыте Б. Эрроусмит Янг (Arrowsmith Young, 2012), которую в научном мире называют «женщина, которая изменила свой мозг». Случай Б. Эрроусмит Янг убедил нас в том, что *Мозг может*

*и способен изменить себя в лучшую сторону. Этот пример не единственный. Утверждения по поводу пластичности мозга находим и в работе коллектива исследователей в составе М. Розенцвейга, Д. Крича, Э. Беннета, М. Даймонда (Rosenzweig, Krech, Bennett & Diamond, 1962), а также в публикации М. Реннер и М. Розенцвейга (Renner & Rosenzweig, 1987), которые проводили исследования на мозге крыс. Ученые помещали двух крыс в разные пространства: в одном случае это была «нестимулирующая» обстановка, в которой находилось мало раздражителей для животного. В другом случае крыса была в обстановке, куда поместили большое количество раздражителей. Результаты исследования показали, что та крыса, которая имела минимальное количество раздражителей, практически не развивала свой мозг по сравнению с той крысой, у которой стимулы-раздражители провоцировали кровоснабжение мозговых структур и увеличение количества медиаторов. Обратим ваше внимание на интересную деталь: количество таких медиаторов у детей в десятки раз больше, чем у взрослых людей. И, если родители ребенка внимательны, они могут обратиться к специалисту, который сначала диагностирует нарушения, а позднее, если в этом будет необходимость, разработает целенаправленные упражнения для их корректировки. Такие упражнения необходимо выполнять регулярно и добросовестно. Сегодня уже известно, что *в незрелом мозге ребенка количество связей между нейронами на 50% больше по сравнению со взрослым человеком. Мы уверены в том, что современное общество не должно упускать возможность совершенствовать свой мозг и остальные 50% активизировать с помощью специальных упражнений и медитаций, а также других вербальных и невербальных технологий.* Если же не тренировать свой мозг, то связи между нейронами, которые были активными в детском возрасте, *слабеют.* Ведь работу мозга можно перестроить таким образом, что «нужные» нам его области будут активизироваться и восстанавливать утрачиваемые организмом функции.*

Хотя в коррекции мозговых проблем Б. Эрроусмит Янг (Arrowsmith Young, 2012) не все методики и приемы обучения можно называть психолингвистическими, их ориентация на самосовершенствование сознания человека очевидна. Такие методики направлены на тренировку пластичности мозга и чаще

всего связаны с «запуском» и последующей «работой» речи, или психолингвистических механизмов и процессов.

Выполняя *вторую исследовательскую процедуру*, далее мы высказываем конструктивные критические замечания к материалистическим теоретическим и практическим постулатам, связанным с обоснованием применения психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека при использовании идеи нейрогенеза.

1. С точки зрения биологов-материалистов, сознание возникает в процессе постоянно усложняющейся нервной деятельности и представляет собой «синтез» элементарных функций психики (ощущений, восприятия, памяти). В свое время, исходя из этой предпосылки, Френсис Крик пообещал научному сообществу найти нейронную локализацию всех уровней и функций Сознания. Ученые, которые в наши дни работают в данном направлении, продолжают верить в то, что в будущем можно будет найти в мозге центры, ответственные не только за уровни развития интеллекта, но даже и за морально-этическую составляющую сознания. Однако при той методологической базе, на которую мы опираемся в своих исследованиях, понятие Сознания определяется в своей сущности и локализации *иначе. Не материя первична, а Сознание*, локализующееся вне Мозга человека. Поэтому наш мозг, улавливающий послания-сообщения, лишь «считывает» их. И, поскольку суть самосовершенствования, психолингвистический способ которого мы исследуем, связана с понятием «Сознание» (локализованного вне мозга человека) и нейрогенеза (вторичного после Сознания), возникает двойное видение потенциала нейрогенеза. С одной стороны, локализующееся вне Мозга Сознание *делает возможным нейрогенез*. С другой же стороны, нейрогенез возможен лишь в Мозге, который принимает решение о собственном самосовершенствовании. Если условно выстраивать линию, то первым (слева) элементом на ней будет Сознание, вторым – нейрогенез. Но если исходить из принципа неопределенности Гейзенберга, то следует утверждать, что линейной локализации не может быть, поскольку между Сознанием и нейрогенезом расстояние условно: *процессы Сознания реализуются в нейрогенезе*.

2. С позиций материализма, применение психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза обозначает доминирование идеи первичности материи над сознанием. Такая позиция однозначно противоречит нашим представлениям о месте и роли Сознания во Вселенной и в жизнедеятельности Человека.

3. С позиций же идеализма, нелокализованное в мозге человека Сознание «посылает» свои «сообщения» материальному образованию – мозгу как приемнику информации, а тот, интерпретируя ее, избирает психолингвистические методики как один из приемлемых в каждый данный момент времени-пространства средств самосовершенствования. Следовательно, высказанная точка зрения входит в противоречие с материалистическими методами исследования сознания.

4. Определившись с приоритетом идеалистической позиции в трактовке сути и роли Сознания, мы отмежевываемся от того материалистического подхода, который используется в психолингвистической практике в качестве одного из оптимальных средств самосовершенствования человека.

На основании критических замечаний, высказанных нами ранее в п.п. 1–4, мы переходим к *третьей исследовательской процедуре*, определенной нами в качестве методики исследования, – формулированию задач и перспектив формирования Сознания при помощи психолингвистических методик с опорой на нейрогенез в процессе самосовершенствования человека.

Обратимся к идеям Н. Хомского (Хомский, 1972а, 1972b), который задался вопросами о том, *как* маленький ребенок усваивает сложнейшие синтаксические структуры и как у него реализуется сам *принцип* их порождения. Если принять точку зрения, согласно которой *мозг выступает чистой доской*, на которой социальный опыт «записывает» свои «сообщения» (наполняя его «информацией»), то в таком случае на обучение ребенка элементарным основам «языковой компетенции» понадобились бы *сотни лет*, в то время как в реальности он овладевает этими навыками *примерно к трем годам*. Какой вывод из этого следует? Хомский фактически возвращается к т.н. *теории «врожденных идей»* Платона, которую затем реанимировали мыслители XVII–XVIII вв., утверждая, что *языковая компетенция дается человеку априори*.

Иными словами, она ему *врождена*. Возникает вопросы о том, где эта компетенция «помещается», *откуда* она у него появляется.

С идеалистических методологических позиций, принятых нами, ответами на поставленные вопросы будет утверждение: «Естественно, языковая компетенция помещается не в центре Брока, и не в зоне Вернике (или любом другом участке головного мозга)». Как и ранее, мы утверждаем: Сознание находится вне мозга человека. Доказательством тому могут служить многочисленные данные о детях-маугли: насколько известно, после *возвращения* в «цивилизацию» никто из них так и *не заговорил*. Период усвоения языковой компетенции они *пропустили*, пребывая в джунглях, и сложная сеть нейронов и ганглий головного мозга не помогли им в дальнейшем развить так и не сформировавшиеся в раннем детстве языковые навыки. В советской науке было распространено мнение, что неспособность детей-маугли освоить человеческую речь является следствием отсутствия у них *своевременной социализации*. Но и это материалистическое объяснение не удовлетворяет Истину. Как не смогли помочь детям из джунглей усвоить языковую компетенцию левополушарные структуры их мозга, так и родители с учителями оказались не способны научить их языку педагогическими методами. *Социализация сама по себе не может быть источником языковой компетенции*, она лишь способствует (возможно, по принципу резонанса) *подключению* сознания ребенка к определенным *информационно-энергетическим матрицам*.

Для выполнения *третьей исследовательской процедуры*, предусмотренной методикой нашего изучения, мы осуществили анализ критики, высказанной ранее (при выполнении второй исследовательской процедуры). Такая критика дала нам возможность обратить внимание на ряд тенденций в реализации психолингвистических методик, которые имеют широкий потенциал в использовании идей нейрогенеза. После анализа упомянутых тенденций и особенностей мы, обосновывая применение психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза, определяем несколько таких заданий для исследователей:

1) до тех пор, пока психология и психолингвистика не приобретут устойчивый фундаментальный академический статус, научно-концептуальный и понятийный аппарат (язык, аксиоматика,

методы доказательства истинности, методы анализа, систематики и др.) необходимо принять в качестве аксиомы положение о том, что существует не только феноменология Сознания, но и то, что такая феноменология должна рассматриваться с позиций метафизики (Платон, Аристотель);

2) важно усвоить тезис о том, что не сознание есть функция Мозга, как все еще полагают адепты материализма, а напротив, мозг является функцией Сознания;

3) исследователю необходимо принять положение о том, что развитие сознания *опережает* уровень развития его материального «приемника-передатчика»; этот тезис следует понимать в том смысле, что мозг эволюционирует вслед за теми задачами, которые выполняет интеллект живого существа в его взаимодействии с окружающей средой; структурная сложность мозга любого уровня не гарантирует уровня развития сознания, если посылающий информационные паттерны Центр по каким-то причинам ограничивает для данного типа существ доступ к такого рода паттернам;

4) *рост сознания не связан с усложнением структур головного мозга*, например, мозг кроманьонца, который развился примерно 70 тысяч лет назад (по некоторым данным, около 200 тысяч), физиологически ничем не отличается от мозга современного человека, однако различия в уровнях развития их сознания настолько очевидны, что не требуют особого подтверждения;

5) в ходе исследований необходимо принимать во внимание то, что *на определенном этапе эволюции сознание развивается исключительно на собственной основе* или, правильнее будет сказать, *на основе коммуникативных взаимодействий с областью тонких миров, областью Духа или Космического Сознания*; эту область можно также охарактеризовать как сферу чистого или нематериального Сознания, которое имеет решающее влияние на формирование сознания человека;

6) следует также учесть, что тенденция к усложнению завершается: *человеческое Сознания, однажды пробудившись и включив в себя низшие формы интеллектуальности, уже не требует дальнейшей эволюции структур головного мозга. Человеческий мозг – это необходимое и достаточное «техническое*

устройство» и для приема посланий Духа, и для теофании (обратной связи с ним);

7) следует усвоить истину, изложенную Шри Ауробиндо: «Мы всего лишь антенны, которые ловят сообщения Мирового Разума»;

8) необходимо во все исследования, связанные с психолингвистикой, заложить главный тезис: «*Основа Сознания – Мировое Поле, или Вселенское Сознание, с которым индивидуальное Сознание взаимодействует по принципу обратной связи*; если мы пришли к выводу о том, что причина появления индивидуального Сознания – некий внешний Источник, то в роли такого Источника должно выступать Вселенское Сознание; по этому поводу лауреат Нобелевской премии по физике Макс Планк в свое время утверждал: «Как человек, посвятивший всю свою жизнь самой ясной науке, изучению материи, я могу сказать вам в результате моих исследований об атомах больше: нет материи как таковой! Вся материя возникает и существует только благодаря силе, которая приводит частицы атома к вибрации и удерживает эту самую маленькую солнечную систему атома вместе... Мы должны принять за эту силу существование сознательного и умного Разума. Этот Разум – матрица всей материи» (Planck, 1997); вслед за М. Планком Г. Брейден создал учение о «Божественной Матрицы»; она содержит весь набор *информационных матриц* (в том числе и «матриц языковых»), которые *активизируются с помощью Мозга и трансформируются в содержания индивидуального Сознания*; в зависимости от уровня развития Интеллекта/Сознания живого существа (человека) эти матрицы будут существенно отличаться друг от друга, а следовательно, будут разными и формирующиеся у них «образы реальности» («голограммы»), которые лежат в основе создания этих образов);

9) в психолингвистических методиках необходимо уделить внимание направленности на Сознание, представляющее собою Мировое Поле, которое способно *индуцировать проявления сознания у живых существ в степени, прямо пропорциональной их уровню развития и потребностей*; поскольку потребности человека простираются несравнимо выше биологических потребностей выживания (то есть потребностей в добывании пищи, продолжении рода и пр.), то и Мировой Разум посылает человеку информационные паттерны *иного содержания*, нежели те, которые

могут воспринять прочие живые существа; эти паттерны имеют *Универсальное Содержание*, в отличие от локальных паттернов сознания животных, которые формируются в рамках отношения «организм/среда»;

10) исследователям, которые практикуют психолингвистические методики формирования индивидуального сознания человека, следует своим методологическим фундаментом считать принцип нейрогенеза, который предполагает, что *Мозг человека самообучаем и способен, исходя из представления о системе, быть взаимодополняющим и взаимозаменяющим*;

11) в основу любого исследования с применением психолингвистических методик должен быть положен методологический *принцип пластичности мозга* и, следовательно, продуктивности индивидуального сознания человека в деле самоналаживания, целеполагания и целереализации собственной сознательной деятельности;

12) следует ориентировать все исследования в психолингвистике на конечную цель – доказательство того, что *с помощью психолингвистических методик мозг человека может увеличивать сеть нейронных связей* и тем самым совершенствовать механизмы своего сознания.

Выводы

Целью данной работы мы определили обоснование применения психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза. Поставленная цель достигнута. Мы обосновали применение психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза. Кроме сказанного, мы изучили историю проблемы формирования целенаправленного использования психолингвистических методик, способных стать инструментом изменения Сознания человека. Высказали конструктивные критические замечания к материалистическим теоретическим постулатам, а также на их основе сформулировали задачи и перспективы формирования Сознания самосовершенствующегося человека с помощью

психолингвистических методик, учитывающих современные достижения нейрогенеза.

Утверждаем, что Сознание существует *независимо* от Мозга. Вместе с тем мы не считаем, что Мозг является чем-то малозначимым в общей цепочке Творения. Напротив, его безграничные возможности *считывать* информационные программы «Мирового Поля» (Вселенского Разума) говорят о том, что его эволюция от низших форм к высшим, его сложнейшее устройство – это не слепая «игра природы», а *необходимый* элемент реализации *антропного принципа эволюции Сознания*, это часть глобального замысла Творца.

В этой связи процитируем слова известного нейрофизиолога Н.П. Бехтеревой (1924–2008) которая знала о мозге все, что могла на то время предоставить наука. Столкнувшись с необъяснимыми с позиций материализма феноменами Сознания и Души, она в конце жизни не побоялась открыто высказать свою «духовную» позицию: «Всю свою жизнь, я посвятила изучению самого совершенного органа – человеческого мозга. И пришла к выводу, что возникновение такого чуда невозможно без Творца. Эволюция мозга, как ее рисовали антропологи, практически нереальна».

Перспективами дальнейшего исследования мы считаем формирование и последующее развитие *концептуальных основ* применения психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза. Кроме того, необходимо в будущих исследованиях уделить внимание конкретизации методов и методик изучения самосовершенствования механизмов Сознания человека, простирающихся за пределами нейрогенеза.

Литература

- Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 229 с.
- Ахутина Т.В., Засыпкина К.В., Романова А.А. Предпосылки и ранние этапы развития речи: новые данные. *Вопросы психолингвистики*. Вып. 1(17). 2017. С. 26–43.
- Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации. Москва: РУДН, 2008. 258 с.
- Дойдж Н. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга. Москва: Эксмо, 2011.

- Идеализм, 2018. Режим доступа: <http://progs-shool.ru/kratkij-slovar-po-filosofii/135-idealizm.html>
- Кандель Э. В поисках памяти. Возникновение новой науки о психике человека / пер. с англ. П. Петров. Москва: Астрель: CORPUS, 2012.
- Коровин А.С. Нейрогенез и ростральный миграционный тракт, 2017. Режим доступа: <http://psyandneuro.ru/stati/neurogenesis/>
- Крутов В.В. Возвращение к себе. Основы развития сознания и управления мышлением. Киев: Генеза, 2014. 400 с.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл; С.-Пб: Лань, 2003. С. 73–81.
- Липтон Б. Биология веры: Недостающее звено между Жизнью и Сознанием. Москва: ООО Издательство «София», 2008. 256 с.
- Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Москва, 2000.
- Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы: в 2 т. Москва: Педагогика, 1970.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
- Майкл Мерцених о перепрограммировании мозга, 2019. Режим доступа: https://www.ted.com/talks/michael_merzenich_on_the_elastic_brain/transcript?language=ru#t-11512
- Нейропластичность, 2019. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Нейропластичность>
- Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных. Москва; Ленинград, 1951.
- Рационализм, 2018. Режим доступа: <http://itandlife.ru/science/philosophy/predmet-i-metody-filosofii-spezifika-filosofskogo-znaniya/>
- Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва, 1972а.
- Хомский Н. Язык и мышление. Москва, 1972б.
- Abrous, D.N., Koehl, M., & Le Moal, M. (2005). Adult neurogenesis: From precursors tonetwork and physiology. *Physiological Reviews*, 85, 523–569. <https://doi.org/10.1152/physrev.00055.2003>
- Arrowsmith Young, B. (2012). *The Woman Who Changed Her Brain*.
- Bach-y-Rita, P. (1967). Sensory Plasticity. *Acta Neurologica Scandinavica*, 43, 417–26. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0404.1967.tb05747.x>
- Bach-y-Rita, P., Collins, C.C., Saunders, F.A., White, B., & Scadden, L. (1969). Vision Substitution by Tactile Image Projection. *Nature*, 221, 963–964. <https://doi.org/10.1038/221963a0>
- Bach-y-Rita, P. (2015). *Encyclopædia Britannica*.
- Baker, E., Croot, K., McLeod, Sh., & Paul, R. (2001). Psycholinguistic Models of Speech Development and Their Application to Clinical Practice. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 685–702. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/055\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/055))
- Bates, E. (1976). *Language and Context: the Acquisition of Pragmatics*. N.Y.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(3).
- Bates, E., Thal, D., Finlay, B.L., & Clancy, B. (2003). Early language development and its neural correlates. *Handbook of neuropsychology*. S.J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.). (Vols 8). Amsterdam.

- Bates, E., Thal, D., Trauner, D., Fenson, J., Aram, D., Eisele, J. et al. (1997). From first words to grammar in children with focal brain injury. *Developmental Neuropsychology*, 13. <https://doi.org/10.1080/87565649709540682>
- Bechtel, W., & Abrahamsen, A. (1990). *Connectionism and the Mind: An Introduction to Parallel Processing in Networks*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Connectionism*. (1997). First published Sun May 18; substantive revision Thu Feb 19, 2015. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/connectionism/#Bib>
- Crick, F.H.C. (1958). *On Protein Synthesis* (pp. 139–163). Symp. Soc. Exp. Biol. XII.
- Fast ForWord Reading 3* (2019). URL: <http://www.learnfasthq.com/home-reading-development-3>
- Gall, F.J. (1792). *Philosophisch-medizinische Untersuchungen Über Natur Und Kunst im Kranken und gesunden Zustand Des Menschen*. Viena.
- Gall, F.J. (1810). *Anatomie et physiologie du système nerveux en gjenèkal, et anatomie du cerveau en particulier* (N. 29). Paris.
- Gratzner, H.G. (1982). Monoclonal Antibody to 5-Bromo- and 5-Iododeoxyuridine A New Reagentfor Detection of DNA Replication. *Science*, 218, 474–475. <https://doi.org/10.1126/science.7123245>
- Hebb, D.O. (1949). *The Organization of Behavior*, Wiley. New York.
- Ikushima, T., & Wolff, S. (1974). Sister chromatid exchanges induced by light flashes to 5-bromodeoxyuridine- and 5-iododeoxyuridine substituted Chinese hamster chromosomes. *Experimental cell research*, 87(1), 15–9. [https://doi.org/10.1016/0014-4827\(74\)90521-7](https://doi.org/10.1016/0014-4827(74)90521-7)
- Merzenich, M. (2014). *Soft-wired: how the new science of brain plasticity can change your life* (2nd ed.). San Francisco, Calif.: Parnassus Pub.
- Ming, G.L., & Song, H. (2011). Adult neurogenesis in the mammalian brain: significant answers and significant questions. *Neuron*, 70(4), 687–702. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.05.001>
- Murre, J.M.J., & Goebel, R. (1996). Connectionist modelling. In T. Dijkstra & K. de Smeldt (Eds.), *Computational psycholinguistics* (pp. 49–81). London: Taylor and Francis.
- Oomen, C.A., Girardi, C.E., Cahyadi, R., Verbeek, E.C., Krugers, H., Joëls, M. et al. (2009). Opposite effects of early maternal deprivation on neurogenesis in male versus female rats. *Public Library of Science*, 4(1), 3675. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003675>
- Planck, M. (1997). *Eight Lectures on Theoretical Physics*. Dover Publications.
- Plaut, D.C. (1996). Relearning after damage in connectionist networks: toward a theory of rehabilitation. *Brain Lang*, 52(1), 25–82. <https://doi.org/10.1006/brln.1996.0004>
- Renner, M.J., & Rosenzweig, M.R. (1987). *Enriched and Impoverished Environments: Effects on Brain and Behavior*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4766-1>
- Rosenzweig, M.R., Krech, D., Bennett, E.L., & Diamond, M.C. (1962). Effects of environmental complexity and training on brain chemistry and anatomy: A replication and extension. *Journal of comparative and physiological psychology*, 55(4), 429–437. <https://doi.org/10.1037/h0041137>
- Roy, N.S., Wang, S., Jiang, L. et al. (2000). In vitro neurogenesis by progenitor cells isolated from the adult human hippocampus. *Nat. Med*, 6(3), 271–7. <https://doi.org/10.1038/73119>
- Broca, P. (1861). Sur le principe des localisations cerebrales. *Bulletin de la Societe d'Anthropologie*, 2, 190–204.

- Wernicke, C. (2011). *Der aphasische Symptomenkomplex: eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*. Breinigsville, Pa.: Nabu Press.
- Wilson, G.D., McNally, N.J., Dische, S. et al. (1988). Measurement of cell kinetics in human tumours in vivo using bromodeoxyuridine incorporation and flow cytometry. *British Journal of Cancer*, 58, 423–431. <https://doi.org/10.1038/bjc.1988.234>

References

- Anan'ev, B.G. (1980). *Izbrannye psichologicheskie trudy [Selected psychological works]*. (Vols. 1–2). Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Ahutina, T.V., Zasyapkina, K.V., & Romanov, A.A. (2017). Predposylki i rannie ehtapy razvitiya rechi: novye dannye [Background and early stages of speech development: new data]. *Voprosy psiholingvistiki – Questions Psycholinguistics*, 1(17), 26–43 [in Russian].
- Denisenko, V.N., & Chebotareva, E.Yu. (2008). *Sovremennye psiholingvisticheskie metody analiza rechevoj kommunikacii [Modern psycholinguistic methods of speech communication analysis]*. Moscow: RUDN [in Ukrainian].
- Dojdz N. *Plastichnost mozga. Potryasayushchie fakty o tom, kak mysli sposobny menyat strukturu i funkcii nashego mozga [Brain plasticity. Stunning facts about how thoughts can change the structure and function of our brain]*. Moscow: EHkmo [in Russian].
- Idealizm [Idealism]*. (2018). Retrieved from <http://progs-shool.ru/kratkij-slovar-po-filosofii/135-idealizm.html> [in Russian].
- Kandel, E. *V poiskah pamyati. Vozniknovenie novoj nauki o psihike cheloveka [In search of memory. The emergence of a new science of the human psyche]*. (P. Petrov, Trans). Moscow: Astrel: CORPUS [in Russian].
- Korovin, A.S. (2017). *Nejrogenez i rostralnyj migracionnyj trakt [Neurogenesis and rostral migration path]*. Retrieved from <http://psyandneuro.ru/stati/neurogenesis> [in Russian].
- Krutov, V.V. (2014). *Vozvrashchenie k sebe. Osnovy razvitiya soznaniya i upravleniya myshleniem [Return to yourself. Basics of development of consciousness and management of thinking]*. Kyiv: Geneza [in Russian].
- Leontev, A.A. (2003). *Osnovy psiholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]*. Moscow: Smysl; Saint Petersburg: Lan [in Russian].
- Lipton, B. (2008). *Biologiya very: Nedostayushchee zveno mezhdu Zhiznyu i Soznaniem [The biology of faith: the missing link between Life and Consciousness]*. Moscow: OOO Izdatelstvo «Sofiya» [in Russian].
- Luriya, A.R. (2000). *Vysshie korkovye funkcii cheloveka i ih narusheniya pri lokalnyh porazheniyah mozga [Higher human cortical functions and their disorders in local brain lesions]*. Moscow [in Russian].
- Luriya, A.R. (1970). *Mozg cheloveka i psichicheskie process [The human brain and mental processes]*. (Vols. 1–2). Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Luriya, A.R. (1979). *Yazyk i soznanie [Language and consciousness]*. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
- Majkl Merzenih o pereprogramirovanii mozga [Michael Merzenich on brain reprogramming]*. (2019). Retrieved from https://www.ted.com/talks/michael_merzenich_on_the_elastic_brain/transcript?language=ru#t-11512 [in Russian].

- Nejroplastichnost [Neuroplasticity]*. (2019). Retrieved from [https://ru.wikipedia.org/wiki/ Nejroplastichnost](https://ru.wikipedia.org/wiki/Nejroplastichnost) [in Russian].
- Pavlov, I.P. (1951). *Dvadcatiletnij opyt obektivnogo izucheniya vysshej nervnoj deyatel'nosti zhivotnyh [Twenty years of experience in objective study of the higher nervous activity of animals]*. Moscow; Leningrad [in Russian].
- Racionalizm [Rationalism]*. (2018). Retrieved from <http://itandlife.ru/science/philosophy/predmet-i-metody-filosofii-ctpecifika-filosofskogo-znaniya/> [in Russian].
- Homskij, N. (1972a). *Aspekty teorii sintaksisa [Aspects of syntax theory]*. Moscow [in Russian].
- Homskij, N. (1972b). *Yazyk i myshlenie [Language and thinking]*. Moscow [in Russian].
- Abrous, D.N., Koehl, M., & Le Moal, M. (2005). Adult neurogenesis: From precursors tonetwork and physiology. *Physiological Reviews*, 85, 523–569. <https://doi.org/10.1152/physrev.00055.2003>
- Arrowsmith Young, B. (2012). *The Woman Who Changed Her Brain*.
- Bach-y-Rita, P. (1967). Sensory Plasticity. *Acta Neurologica Scandinavica*, 43, 417–26. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0404.1967.tb05747.x>
- Bach-y-Rita, P., Collins, C.C., Saunders, F.A., White, B., & Scadden, L. (1969). Vision Substitution by Tactile Image Projection. *Nature*, 221, 963–964. <https://doi.org/10.1038/221963a0>
- Bach-y-Rita, P. (2015). *Encyclopædia Britannica*.
- Baker, E., Croot, K., McLeod, Sh., & Paul, R. (2001). Psycholinguistic Models of Speech Development and Their Application to Clinical Practice. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 685–702. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/055\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/055))
- Bates, E. (1976). *Language and Context: the Acquisition of Pragmatics*. N.Y.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(3).
- Bates, E., Thal, D., Finlay, B.L., & Clancy, B. (2003). Early language development and its neural correlates. *Handbook of neuropsychology*. S.J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.). (Vols 8). Amsterdam.
- Bates, E., Thal, D., Trauner, D., Fenson, J., Aram, D., Eisele, J. et al. (1997). From first words to grammar in children with focal brain injury. *Developmental Neuropsychology*, 13. <https://doi.org/10.1080/87565649709540682>
- Bechtel, W., & Abrahamsen, A. (1990). *Connectionism and the Mind: An Introduction to Parallel Processing in Networks*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Connectionism*. (1997). First published Sun May 18; substantive revision Thu Feb 19, 2015. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/connectionism/#Bib>
- Crick, F.H.C. (1958). *On Protein Synthesis*. Symp. Soc. Exp. Biol. XII, 139–163.
- Fast ForWord Reading 3* (2019). URL: <http://www.learnfasthq.com/home-reading-development-3>
- Gall, F.J. (1792). *Philosophisch-medizinische Untersuchungen Über Natur Und Kunst im Kranken und gesunden Zustand Des Mensche*. Viena.
- Gall, F.J. (1810). *Anatomie et physiologie du système nerveux en gjenèkal, et anatomie du cerveau en particulier* (N. 29). Paris.
- Gratzner, H.G. (1982). Monoclonal Antibody to 5-Bromo- and 5-Iododeoxyuridine A New Reagentfor Detection of DNA Replication. *Science*, 218, 474–475. <https://doi.org/10.1126/science.7123245>
- Hebb, D.O. (1949). *The Organization of Behavior*, Wiley. New York.

- Ikushima, T., & Wolff, S. (1974). Sister chromatid exchanges induced by light flashes to 5-bromodeoxyuridine- and 5-iododeoxyuridine substituted Chinese hamster chromosomes. *Experimental cell research*, 87(1), 15–9. [https://doi.org/10.1016/0014-4827\(74\)90521-7](https://doi.org/10.1016/0014-4827(74)90521-7)
- Merzenich, M. (2014). *Soft-wired: how the new science of brain plasticity can change your life* (2nd ed.). San Francisco, Calif.: Parnassus Pub.
- Ming, G.L., & Song, H. (2011). Adult neurogenesis in the mammalian brain: significant answers and significant questions. *Neuron*, 70(4), 687–702. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.05.001>
- Murre, J.M.J., & Goebel, R. (1996). Connectionist modelling. In T. Dijkstra & K. de Smeldt (Eds.), *Computational psycholinguistics* (pp. 49–81). London: Taylor and Francis.
- Oomen, C.A., Girardi, C.E., Cahyadi, R., Verbeek, E.C., Krugers, H., Joëls, M. et al. (2009). Opposite effects of early maternal deprivation on neurogenesis in male versus female rats. *Public Library of Science*, 4(1), 3675. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003675>
- Planck, M. (1997). *Eight Lectures on Theoretical Physics*. Dover Publications.
- Plaut, D.C. (1996). Relearning after damage in connectionist networks: toward a theory of rehabilitation. *Brain Lang*, 52(1), 25–82. <https://doi.org/10.1006/brln.1996.0004>
- Renner, M.J., & Rosenzweig, M.R. (1987). *Enriched and Impoverished Environments: Effects on Brain and Behavior*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4766-1>
- Rosenzweig, M.R., Krech, D., Bennett, E.L., & Diamond, M.C. (1962). Effects of environmental complexity and training on brain chemistry and anatomy: A replication and extension. *Journal of comparative and physiological psychology*, 55(4), 429–437. <https://doi.org/10.1037/h0041137>
- Roy, N.S., Wang, S., Jiang, L. et al. (2000). In vitro neurogenesis by progenitor cells isolated from the adult human hippocampus. *Nat. Med*, 6(3), 271–7. <https://doi.org/10.1038/73119>
- Broca, P. (1861). Sur le principe des localisations cerebrales. *Bulletin de la Societe d'Anthropologie*, 2, 190–204.
- Wernicke, C. (2011). *Der aphasische Symptomenkomplex: eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*. Breinigsville, Pa.: Nabu Press.
- Wilson, G.D., McNally, N.J., Dische, S. et al. (1988). Measurement of cell kinetics in human tumours in vivo using bromodeoxyuridine incorporation and flow cytometry. *British Journal of Cancer*, 58, 423–431. <https://doi.org/10.1038/bjc.1988.234>

АННОТАЦИЯ

Цель исследования заключается в обосновании применения психолингвистических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза. **Методика** исследования состояла в следующих процедурах: 1) детальное изучение истории проблемы формирования целенаправленного использования психолингвистических методик, способных стать инструментом расширения Сознания человека; 2) высказывание конструктивных критических замечаний

к материалистическим теоретическим постулатам; 3) формулирование (на основе критики, о которой шла речь в п. 2)) задач и перспектив формирования Сознания самосовершенствующегося человека на основе использования психолінгвістических методик. **Результаты.** В соответствии с первой исследовательской процедурой автор анализировал работы предшественников (П. Брока, Н. Дойджа, К. Вернике, С. Волински, Ф. Галля, А. Лурии, П. Бач-и-Риты, Д. Плаута, Р. Уилсона, Д. Хебба, Б. Эрроусмит Янг), в которых применялись психолінгвістические методики, направленные на расширение сознания человека. В рамках второй исследовательской процедуры к результатам опытов упомянутых авторов была высказана конструктивная критика в адрес материалистического подхода к объяснению использования психолінгвістических методик в качестве одного из оптимальных средств самосовершенствования человека. На основании выполнения третьей процедуры автор обратил внимание на ряд тенденций (подходов) в реализации психолінгвістических методик, которые имеют широкий потенциал в использовании идей нейрогенеза. **Выводы.** Автор обосновал применения психолінгвістических методик для самосовершенствования механизмов Сознания человека с использованием идеи нейрогенеза. Кроме сказанного, автором детально изучена история проблемы формирования целенаправленного использования психолінгвістических методик, способных стать инструментом расширения Сознания человека. Высказаны конструктивные критические замечания к материалистическим теоретическим постулатам, а также на основе критики сформулированы задачи и перспективы формирования Сознания самосовершенствующегося человека с помощью психолінгвістических методик, учитывающих современные достижения нейрогенеза.

Ключевые слова: психолінгвістические методики, идеалистический подход, квантовая теория, нейрогенез, самосовершенствование, Сознание, мышление, морфогенетическая система, квантово-механическая система, психо-био-энергоинформационный комплекс.

Крутов Василь. Психолінгвістичний потенціал нейрогенезу (обґрунтування застосування психолінгвістичних методик для самовдосконалення механізмів Свідомості людини з використанням ідеї нейрогенезу)

АНОТАЦІЯ

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні застосування психолінгвістичних методик для самовдосконалення механізмів Свідомості людини з використанням ідеї нейрогенезу. **Методика** дослідження полягала в наступних процедурах: 1) детальне вивчення історії проблеми формування цілеспрямованого використання психолінгвістичних методик, здатних стати інструментом розширення Свідомості людини; 2) висловлювання конструктивних критичних зауважень до матеріалістичних теоретичних постулатів; 3) формулювання

(на основі критики, про яку йшла мова в п. 2)) завдань і перспектив формування Свідомості людини, яка самовдосконалюється на основі використання психолінгвістичних методик. **Результати.** Відповідно до першої дослідницької процедури автор аналізував роботи попередників (П. Брока, Н. Дойджа, К. Верніке, С. Волинського, Ф. Галля, О. Лурії, П. Бач-і-Рити, Д. Плаута, Р. Вілсона, Д. Хебба, Б. Ерроусміт Янг), у яких застосовувалися психолінгвістичні методики, спрямовані на розширення свідомості людини. До результатів дослідів згаданих авторів була висловлена конструктивна критика на адресу матеріалістичного підходу до пояснення використання психолінгвістичних методик у якості одного з оптимальних засобів самовдосконалення людини. Автор звернув увагу на ряд тенденцій (підходів) у реалізації психолінгвістичних методик, які мають широкий потенціал у використанні ідеї нейрогенезу. **Висновки.** Обґрунтовано застосування психолінгвістичних методик для самовдосконалення механізмів Свідомості людини з використанням ідеї нейрогенезу. Крім сказаного, детально вивчена історія проблеми формування цілеспрямованого використання психолінгвістичних методик, здатних стати інструментом розширення Свідомості людини. Висловлені конструктивні критичні зауваження до матеріалістичних теоретичних постулатів, а також на основі критики сформульовані завдання й перспективи формування Свідомості людини, яка самовдосконалюється за допомогою психолінгвістичних методик, що враховують сучасні досягнення нейрогенезу.

Ключові слова: психолінгвістичні методики, ідеалістичний підхід, квантова теорія, нейрогенез, самовдосконалення, Свідомість, мислення, морфогенетична система, квантово-механічна система, психо-біо-енергоінформаційний комплекс.

Psychosemantic Reconstruction of Health Concepts in Patients with Somatogenia

Психосемантична реконструкція уявлень про здоров'я у пацієнтів із соматогенією

Ksenia Maksymenko

Dr. in Psychology,
Professor

Ксенія Максименко

доктор психологічних наук,
професор

E-mail: ksenia.maximenko@gmail.com

orcid.org/0000-0002-6102-2479

Olena Kudermina

Dr. in Psychology,
Associate Professor,
Head of the Department
of Legal Psychology

Олена Кудерміна

доктор психологічних наук,
доцент,
завідувач кафедри
юридичної психології

E-mail: alenakudermina@gmail.com

orcid.org/0000-0002-4959-7413

*National Academy
of the Internal Affairs of Ukraine*

✉ 1, Solomyanska Str., Kyiv,
Ukraine, 02000

*Національна академія
внутрішніх справ України*

✉ вул. Солом'янська площа,1,
м. Київ, Україна, 02000

Original manuscript received September 15, 2018

Revised manuscript accepted February 25, 2019

ABSTRACT

The article presents the results of study of the subjective psychosemantic space of patients suffering from somatogeny. The construction of a subjective semantic space is fundamentally different from the descriptive researches because it involves an experiment that simulates the certain aspects of linguistic or cognitive activity

and allows the reconstruction of the system of values. This is a study of the psychosemantic structure of those semantic structures of consciousness that create a typical conceptual system of self-regulation, forming a normative and actual subjective picture of the own ideas about the health and psychological causes of its violation.

On the example of patients with chronic gastroenterological and cardiovascular diseases, the author used the method of semantic differential by Ch. Ozgud with the subsequent factorization of data and has established the basic psycho-semantic parameters of such patients' consciousness, which allows to understand how people with a certain structure of consciousness fall into the number of patients suffering from psychogeny. The semantic differential method allows us to evaluate the subjective aspect of the meanings associated with content, social settings, stereotypes and other emotionally loaded, structured, and not enough apperceived forms of generalization. The study was conducted in three stages. At the first one was used the adoption of associations. At the second stage was obtained an array of data that represented the result of applying the semantic differential method to the description of the specified categories. The third stage was aimed at working out the received factual data.

Through the study, there were obtained the results as three factors. The main factor was called «Score». The second (partial) bipolar factor absorbed three scales and received the name – antonym to the classical scale of Ch. Osgood «Weakness». The third (partial) unipolar factor also contains three scales. It received the name «Activity».

The study revealed a number of common features that characterize the partial psychosemantic space of such patients. It was found that the psychosemantic parameters of the psychosemantic space of patients differ by its cognitively-emotional simplicity, low dimensionality, inconsistency and predominance in negative connotations.

The psychosemantic structure of consciousness of the patients suffering from psychogeny involves the special efforts of clinical psychologists and psychotherapists in providing targeted psychological support and assistance to such people.

Key words: structure of consciousness, psychosemantic space, somatogeny, factor analysis, psychological help.

Вступ

Сучасний розвиток психолінгвістики ознаменований бурхливим розвитком саме прикладної психолінгвістики, проникненням її у різні соціальні сфери буття людини. Її методи все більше стають затребуваними в дослідженнях із психотерапії, психоконсультавання, клінічної психології тощо. Не винятком стала і медична психологія, зокрема проблема соматогеній і психологічних механізмів їх породження, яка привертає все більшу увагу дослідників

(Гончаров, 2011; Коростий, 2011a, 2011b; Кудінова, 2011; Маркова & Кутова, 2015; Максименко, 2015; Максименко & Калмиков, 2018; Максименко & Орап, 2018; Мелзак, 1981; Михайлов, Романова, Андрух та ін., 2011; Петренко, 2005; Прохоров, 2004; Штрахова, 2009; Pagoto, 2011; Pervichko, Zinchenko & Pak, 2016; Tuval-Mashiach, Freedman, Bargai et al., 2004 та ін.). Сам цей факт, на нашу думку, зумовлений двома основними психолінгвістичними (смысловими й семантичними) тенденціями. По-перше, незважаючи на факт активної розробки препаратів, які дійсно дозволяють позбутися хронічних захворювань, скажімо в галузі гастроентерології та кардіології, рівень захворюваності в усьому світі не спадає, а, навпаки, зростає, ще раз підтверджує добре відому аксіому: лікувати слід не хворобу, а індивідуальні смисли хворого. Й, відповідно до думки сучасних дослідників, саме психологічні фактори мовленнєвого впливу займають важливе місце в етіопатогенезі цієї категорії захворювань. По-друге, з'являється все більше емпіричних досліджень, з яких випливає, що якраз особистісно-смыслові чинники й виступають однією з передумов руйнування здоров'я, слугуючи, як це не прикро, своєрідним тригером, що відкриває шляхи патологічним соматичним процесам у людському організмі. Ці міркування й зумовили постановку проблеми даного дослідження. Справа ще й в тому, що на тлі процесів «демедикалізації» соматичних симптомів, що полягають у пошуку хворими метасмыслів хвороби (містичних, парарелігійних, панпсихологічних тощо), руйнується здорова картина того, що відбувається, не створюється адекватна ситуації система життєвірних смислів. Все це й диктує необхідність за допомогою психолінгвістичних методів, зокрема психосемантичної реконструкції визначати головні параметри смыслового орієнтування особистості в системі власних смислів щодо життєвої ситуації, ускладненої соматогенією. Зрозуміло, що різні патологічні стани створюють, індукують і різну внутрішню картину хвороби. Але, як показує практика, серед зазначених численних досліджень виникла своєрідна психологічна лакуна, яка стосується не стільки вивчення внутрішньої картини хвороби, скільки розуміння людьми, що постраждали внаслідок соматогеній, визначальної психологічної структури їхніх уявлень про здоров'я. Йдеться про те, що дослідники віддають перевагу традиційним опитувальникам при встановленні внутрішньої картини хвороби, оминаючи вельми

ефективні й доречні якраз у цих випадках психолінгвістичні, й зокрема психосемантичні методи досліджень. Іншими словами, саме дослідження суб'єктивного образу захворювання, що розкриває систему смислових структур свідомості, зостається поза межами традиційних дослідження, хоча саме психосемантична реконструкція системи категоризацій психологічної реальності особистості відкриває можливості для утворення типових концептуальних систем саморегуляції, формуючи нормативну та фактичну суб'єктивну картину уявлень пацієнта про здоров'я та психологічні причини й наслідки його порушення. Побудова суб'єктивного семантичного простору принципово відрізняється від описових досліджень тим, що передбачають проведення експерименту, який моделює ті чи інші аспекти мовної або когнітивної картини світу й дозволяє здійснити реконструкцією системи значень. Особливого сенсу це набуває в дослідженнях мовної свідомості людей, які страждають на соматогенію, оскільки, на відміну від психогенії, соматогенія виступає як суто індивідуалізований значеннево-смисловий спосіб реагування індивіда на власні проблеми з соматичним здоров'ям. Отже, психолінгвістичні й психосемантичні підходи відкривають шлях до простору значень і смислів, якими керується особистість. Водночас вони вводять фахівця (лікаря, психолога, психотерапевта) у життєвий світ «мовної особистості», відкриваючи суб'єктивний світ людини у її власній системі смислових і мовних координат.

На перший погляд, розвідок, спрямованих на вивчення соматогенію з метою подальшої розробки алгоритму психотерапевтичної допомоги, досить багато (Гончаров, 2011; Леонтьев, 2007; Максименко, 2014; Максименко & Орап, 2018; Мелзак, 1981; Петренко, 2005; Прохоров, 2004; Щеглов, 2006; Штрахова, 2009; Kreitler, S. & Kreitler, H., 1985; Pervichko, Zinchenko & Pak, 2016 та ін.). Зокрема, з'ясовано, що агресивне середовище, хронічні страхи і конфліктні стани провокують у пацієтів, скажімо, з гастронетеролгічними захворюваннями образливість, підозрілість, ворожість до оточуючим (Гончаров, 2011; Коростий, 2011a, 2011b; Максименко, 2014; Максименко & Калмиков, 2018), в той час як пацієнти з хронічними серцево-судинними захворюваннями відзначаються підвищеною тривожністю, страхами, нав'язливістю тощо (Кудінова, 2011; Мелзак, 1981; Михайлов, Романова, Андрух та ін., 2011; Щеглов,

2006; Петренко, 2005; Прохоров, 2004). Проте, насправді неважко переконатися в тому, що дослідники віддають перевагу традиційним опитувальникам при встановленні внутрішньої картини хвороби, оминаючи вельми ефективні й доречні якраз у цих випадках психолінгвістичні й зокрема психосемантичні методи дослідження. Є лише нечисленні розвідки як вітчизняних, так і зарубіжних учених, в яких застосовуються такі методи (Максименко, 2015; Петренко, 2005; Pervichko, Zinchenko & Pak, 2016). Ці роботи, як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців, справедливо фокусуються на перцептивних, смислових, вербальних маркерах страждань, але їхній спектр охопленої феноменології досить вузький. Він стосується переважно двох компонентів страждання: тривоги й болю. Більш широке охоплення проблематики, скажімо, стосовно соматогенії як окремої феноменології дослідниками не здійснюються. На наш погляд, це пов'язане з особливою складністю таких наукових розвідок. Адже психологи до цих пір недостатньо задіяні у сфері клінічної психології, віддаючи перевагу практичній психології, а лікарі не володіють методологією та методиками психосемантичних досліджень, які, як відомо, передбачають застосування асоціативного експерименту, суб'єктивного шкалювання, семантичного диференціалу. При цьому головний етап дослідницької процедури вимагає застосування методів багатомірної статистики, що дозволяють виокремити імпліцитну систему значень, властивих даному суб'єкту чи даній групі (Артемьева & Мартынов, 1975; Леонтьев, 2007; Петренко, 2005; The Emotional Impact..., 2012; Pervichko, Zinchenko & Pak, 2016).

Мета статті полягає у висвітленні ментальних аспектів впливу хвороби на особистісне «Я», що відкриває, на наш погляд, магістральний шлях до прогнозування й подолання наслідків впливу соматки на психічні стани пацієнта з урахуванням індивідуально-психологічних і особистісних чинників, зокрема зважаючи на внутрішні й зовнішні ресурси, які відіграють стимулюючу або гальмуючу роль у подоланні труднощів, викликаних хворобою. Методологія і психотехніка психосемантичної реконструкції особистісного «Я» в клініці захворювань різного спектру не може не спиратися на розуміння особливостей когнітивного, емотивного, поведінкового компонентів системи ставлень до хвороби; на знання психології здоров'я і особливостей особистісних ресурсів людини,

що страждає захворюванням; на розуміння співвідношення клінічних, психофізіологічних, психологічних механізмів особистісних розладів при виборі відповідних психолінгвістичних технік, вербальних втручань й особистісно-орієнтованої і симптоматичної психотерапії. Всі ці обставини й міркування зумовили постановку головної мети нашого дослідження: реконструкцію методами психосемантики уявлень пацієнтів з соматогеніями про здоров'я.

Методи і методики дослідження

Процедура дослідження: група пацієнтів-респондентів містила в загальній сукупності 39 осіб (14 чоловіків і 25 жінок) у віці від 23 до 62 років з діагнозами: серцева недостатність (СН) 2–3 ступеня і хронічний холіцистит (ХХ) в стадії загострення. При цьому 9 жінок і 5 чоловіків проходили повторну госпіталізацію. В якості контрольної групи для порівняння результатів з умовною нормою була набрана група добровольців зі студентів факультету медичної психології НМУ ім. О.О. Богомольця в кількості 27 чол. Основним експериментальним методом слугував семирядний семантичний диференціал Ч. Осгуда (в адаптації В.Ф. Петренка, 2005), що включає 18 біполярних шкал за трьома основними категоріями: активність, валентність, та потентність (сила), протилежні полюси яких задані за допомогою антонімів. Заснований на уніфікованій системі координат семантичний диференціал в діагностичному плані виявляється найбільш пристосованим для вимірювання середньостатистичних оцінних реакцій на об'єкт, властивих певній масовій групі респондентів. Метод семантичного диференціалу – це техніка, яка базується на застосуванні факторного аналізу, щоб дослідити значення певних явищ та понять для людини. На думку авторів методики, фактор, який налічує сукупність шкал, є змістовим інваріантом, в якому поєдналися знання про об'єкт та відношення до нього. Саме тому метод семантичного диференціалу дозволяє оцінити суб'єктивний аспект значень, які пов'язані зі змістом, соціальними установками, стереотипами та іншими емоційно навантаженими, структурованими і малоусвідомленими формами узагальнення. Основним психолінгвістичним методом досліджень з експериментальної психосемантики є побудова семантичних

просторів – своєрідне моделювання категоріальних структур індивідуальної мовної свідомості. Завданням психосемантики є вивчення загальнопсихологічних і специфічних аспектів процесу утворення категорій у свідомості людини. Психосемантичний підхід дає можливість поглянути на світ «очима досліджуваного», відчутти те, як саме він сприймає оточуючих і навколишнє середовище. Даний підхід реалізує парадигму «суб'єктного» підходу до розуміння іншої людини (Артемьева & Мартынов, 1975; Михальський, Иванов, Максютин & Моргенштерн, 1996). Оскільки оцінювання понять, явищ є завжди процесом суб'єктивним і базується на конотативному значенні об'єкту, який оцінюється, тобто на особистісному смислі, то експериментальна психосемантика є чудовим інструментом для дослідження оцінного компоненту мовної свідомості. В.Ф. Петренко вважає, що конотативне значення є найближчим до поняття суб'єктивного змісту свідомості людини, під яким розуміють ставлення суб'єкта до світу у формі значень (Петренко, 2005). Мова йде про особистісні конструкти, які й визначають категоріальне структурування дійсності у формі емоційного забарвлення об'єкта чи явища, а також у формі неусвідомлених установок. Побудова суб'єктивного семантичного простору допомагає зрозуміти, як саме індивід здійснює аналіз будь-якого соціального феномена, а також вирішує проблему дослідження глибинних структур психіки людини, що відповідають за регуляцію поведінки людини стосовно і соціуму, і самої себе. Оскільки метод семантичного диференціалу передбачає застосування факторного аналізу та математично-статистичного аналізу, то варто зазначити, що цей, до певної міри, класичний метод можна було б і модифікувати, запропонувавши додаткові біполярні шкали, якби наше дослідження носило б менш прикладний характер, і ми працювали б зі здоровими людьми, наприклад, з таким традиційним контингентом для досліджень з загальної психології як студенти. Тоді це мало б рацію. Але нашими інформантами були пацієнти – люди, які потерпають від страждань (лат. – *patiens* – від «pati» – страждати, потерпати). Тому ми не вважали припустимим перевантажувати їх додатковим напруженням, хоча у перспективі маємо намір продовжувати дослідження, застосовуючи додаткові, більш диференційовані шкали.

Результати дослідження

Дослідження проходило у три етапи. На першому етапі пацієнтам пропонувалося записати слова, що асоціюються в них з поняттям «здоров'я». Далі досліджуваним було запропоновано доповнити список слів-стимулів, пов'язаних з цим поняттям. Всього було отримано 49 слів-асоціацій від 39 піддослідних. Зрозуміло, що при цьому певні відповіді-асоціації через довільність та спрацьовування захисних механізмів виявилися малозначущими, але в процесі подальшого опрацювання результатів були виокремлені найбільш частотні поняття-категорії: «самопочуття», «дисциплінованість», «усвідомлення», «радість», «благополуччя», «свобода». На другому етапі було отримано масив даних, що представляли собою результат застосування методики семантичного диференціалу до опису зазначених категорій і який набув вигляду матриці розміром 39х6х18. З метою виявлення характеристик, за якими пацієнти описують категорії ставлення до поняття «здоров'я», матрицю було факторизовано за методом головних компонент, який дозволяє забезпечити максимальну інформативність одержаних даних.

У дослідженні ми виходили з гіпотези про те, що соматична хвороба не тільки сприяє виникненню певних, специфічних станів, а й, головне, викликає інші форми їх переживань. При цьому нас цікавили не окремі захворювання та їхня специфіка, а більш загальні тенденції, що властиві, як ми і припускали, будь-якому стану, пов'язаному з соматичною хворобою. Ці вихідні міркування зумовили специфіку побудови й розгортання експериментальної ситуації і вибір досліджуваних. У процедурному плані експеримент являв собою три послідовні етапи індивідуальної діагностичної роботи з обстежуваними.

На першому етапі дослідження у процесі психологічного інтерв'ю з'ясовувалося, який саме психічний стан наразі у досліджуваного. Важливо відзначити, що насправді процедура інтерв'ю формувала переживання актуального стану. Таким чином, зміст цього етапу полягав не стільки в діагностуванні, скільки в специфічному відрефлексуванні переживання стану, в результаті чого останнє не тільки усвідомлювалося суб'єктом, але й

представлялося у вигляді певної семантики (назви). За результатами цього етапу було встановлено, що при проведенні дослідження індивіди переживали такі психічні стани: *напруження* – 9 осіб; *тривога* – 8 осіб; *страх* – 4 особи; *невизначеність* – 3 особи; *туга* – 3 особи; *сум* – 3 особи; *самотність* – 2 особи; *апатія* – 2 особи; *байдужість* – 2 особи; *пригніченість* – 1 особа; *нестабільність* – 1 особа; *задоволення* – 1 особа.

З переліченого зрозуміло, що у хворих спостерігалось абсолютне переживання негативних (астенічних) станів (за винятком одного пацієнта): лише одна особа переживала стан задоволення). Для порівняння наведемо результати контрольної групи: *тривога* – 7 осіб, *радість* – 6 осіб, *туга* – 4 особи, *пригніченість* – 3 особи, *напруження* – 2 особи, *втома* – 2 особи, *збудження* – 1 особа, *розчарування* – 1 особа, *задоволення* – 1 особа. Всього 30% осіб переживали стеничні стани (радість, задоволення).

Можливо, варто допустити, що переживання астенічних станів є характерною ознакою соматичного захворювання. Для нашого дослідження важливо те, що пацієнти з соматичним діагнозом дають більше різних назв станам, що ними переживаються. Мабуть, варто уточнити, що в нашій вибірці діагнози розподіляються таким чином: гіпертонічна хвороба 2 ступеня – 9 осіб, виразкова хвороба шлунку – 7 осіб, пієлонефрит – 2 особи, ІХС – 8 осіб, ішемічний інсульт – 1 особа, виразка 12-палої кишки – 1 особа, гостра пневмонія – 1 особа, бронхіт в стадії загострення – 1 особа, хронічна ниркова недостатність 2 ступеня – 1 особа, хронічна серцева недостатність – 5 осіб, цироз печінки – 3 особи.

Отримані нами дані узагальнено у нижче наведеній таблиці 1.

З таблиці 1 видно, що переживання психічних станів, принаймні в нашій вибірці, не має специфічної прив'язки до конкретного соматичного захворювання.

На першому етапі нашого емпіричного дослідження було встановлено таке: пацієнти з соматичним діагнозом переживають здебільшого психічні стани за астенічним типом; емоційні стани, що супроводжують соматичне захворювання, не мають прямого стосунку до конкретного діагнозу, і в цьому розумінні можуть вважатися неспецифічними; пацієнти з соматичним діагнозом схильні більш уважно ставитися до власних емоційних станів, більш чітко їх диференціюючи, що може свідчити про більшу

значущість для них власне емоційних забарвлень страждання, ніж самої соматичної хвороби.

Таблиця 1. Співвідношення психічних станів і соматичних захворювань

| Захворювання | Стан | | | | | | | | | |
|--------------------------------|------------|---------|-------|----------------|------|-----|------------|--------|------------|---------------|
| | Напруження | Тривога | Страх | Невизначеність | Туга | Сум | Самотність | Апатія | Байдужість | Пригніченість |
| Ішемія | + | | | | | | | | | |
| Гіпертонія | | | | + | | | | | | |
| Інсульт | | | | | | | | | | + |
| Піелонефрит | | + | | | | | | | | |
| Виразка шлунку | | + | | | | | | + | | |
| Пневмонія | | + | | | | | | | | |
| Виразка 12-палої кишки | | | | | + | | | | + | |
| Гіпертонія | + | | | | | + | | | | |
| Бронхіт | + | | | | | | | | | |
| Гастрит | | + | + | | | + | | | | |
| Гіпертонія | + | | | | | | | | | |
| Хронічна ниркова недостатність | | | + | | | | | | | |
| Хронічний холецистит | | | | + | | | | | | |
| Серцева недостатність | | | | | | | | | + | |
| Нефрит | | | | | + | | | | + | |

З'ясуванню детермінант вказаної феноменології був присвячений другий етап роботи. Дослідження проводилося з експериментальною (n=39) і контрольною (n=27) групами відразу ж після першого етапу. З кожним досліджуваним проводилася індивідуальна робота. В ході цієї роботи піддослідним пропонувалося оцінити свій стан за опитувальником «Рельєф психічного стану», розробленим А.О. Прохоровим (Прохоров, 2004). Опитувальник містить шкали психічних процесів, фізіологічних реакцій, переживань і поведінки. В інструкції пропонувалося по 11-бальній шкалі оцінити свій поточний стан (його ми досліджували на першому етапі) і, по можливості, «увійти в нього». Важливо зазначити, що цей опитувальник розроблено відповідно

до концепції «нерівноважних станів», що зафіксовано у поданні й інтерпретації результатів: припускається, що показники в межах $5 \pm 0,5$ балів свідчать про «рівноважний» (власне, здоровий) характер перебігу станів. Відхилення від цієї числової галузі свідчать про тенденцію до патологізації (агравації) станів, про їх зміщення до загострення та реактивності (високі показники) або, навпаки, до пригнічення та поглинання із втратою чутливості та гнучкості (низькі показники) цих станів.

У результаті факторизації було отримано три значущих фактори, як видно з таблиці 2. При цьому перший (головний) фактор охоплював 27,3% дисперсії, другий та третій відповідно – 11,2% та 10,2% дисперсії.

Навантаження шкал по кожному факторові подано в таблиці 2.

Таблиця 2. Факторні ваги шкал оберненої матриці RotatedComponentMatrix*

| | Component | | | | |
|-----------|-----------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| gorjkoe | -,816 | -,015 | -,015 | ,046 | -,015 |
| pelalnoe | -,771 | -,017 | -,045 | ,070 | -,038 |
| prijatnoe | ,733 | ,078 | ,224 | ,147 | -,013 |
| horowee | ,694 | ,277 | ,205 | -,098 | ,196 |
| tiazholoe | -,677 | ,234 | -,133 | ,143 | -,045 |
| nezhnoe | ,640 | -,194 | ,168 | -,125 | ,190 |
| holodnoe | -,614 | -,020 | -,017 | ,137 | ,229 |
| krasivoe | ,613 | ,172 | ,248 | -,129 | ,323 |
| mjagkoe | ,599 | ,116 | ,380 | -,076 | -,043 |
| grjaznoe | -,592 | -,042 | -,312 | ,241 | -,102 |
| silnoe | -,023 | ,820 | ,072 | ,012 | ,042 |
| glybokoe | ,050 | ,708 | ,071 | ,173 | ,189 |
| malenkoe | ,003 | -,580 | ,065 | ,471 | ,352 |
| spokojnoe | ,175 | -,073 | ,869 | ,119 | ,078 |
| bod roe | ,348 | ,210 | ,620 | -,182 | -,082 |
| aktivnoe | ,184 | ,395 | ,472 | -,457 | ,120 |
| medlennoe | -,241 | ,205 | -,021 | ,789 | -,146 |
| ostroe | ,073 | ,131 | ,009 | -,106 | ,859 |

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization, a. Rotation converged in 8 iterations.

Як видно з наведених даних, незважаючи на загалом незначну кількість факторів, кожен з них виявився досить сильним, що, звісно потребує окремих пояснень з урахуванням як кількості вимірюваних понять і ознак, так і кількості піддослідних. Зокрема, відразу можна зазначити, що йдеться про побудову часткового семантичного простору стосовно уявлень про таку екзистенційну цінність як здоров'я. Перелічимо зокрема найменування та навантаження по головному факторові: *гірке – солодке (0,82)*; *сумне – радісне (0,77)*; *приємне – відразливе (0,73)*; *гарне – погане (0,69)*; *важке – легке (0,68)*; *ніжне – суворе (0,64)*; *холодне – гаряче (0,61)*; *красиве – потворне (0,61)*; *м'яке – тверде (0,60)*; *брудне – чисте (0,59)*.

Головний фактор отримав назву «Оцінка». Зрозуміло, що цей біполярний фактор втілює емоційне ставлення до оцінюваної категорії, виражаючи собою прийняття або неприйняття емоційної цінності, що розглядається й описується. Важливим видається обставина, що шкал, які увійшли до головного фактору, описують категорії ставлення у есенціальному та функціональному аспектах. Іншими словами, у свідомості пацієнтів, що страждають на соматогенію, якість життя та стан, що кваліфікується як «здоров'я» можуть бути «м'якими», «приємними», «добрими», «ніжними», «красивими» і, в той же час, «гіркими», «сумними», «важкими», «холодними», «брудними». Звичайно ж, тут йдеться про суб'єктивні характеристики, але важливою є та обставина, що зазначена категорія не описується як безумовно позитивна, що, на нашу думку, розкриває потаємні стосунки особистості пацієнта з власним життям та власними стратегіями його проживання. Але повернемося до подальшого ознайомлення з отриманими даними.

Другий (частковий) біполярний фактор увібрав в себе три шкали і отримав назву «антонім» до класичної шкали Ч. Осгуда «Слабкість»: *сильне – слабке (0,82)*; *глибоке – мілке (0,71)*; *маленьке – велике (0,58)*. Хоча даний частковий фактор є слабким, він відверто свідчить про те, що за своєю структурою категорія «здоров'я» для пацієнтів, що страждають на соматогенію, є водночас і дійсно впливовою, і в той же час вразливою, і непевною екзистенційною категорією. Неважко за цим фактором помітити страхи, побоювання та власну вразливість людини: невпевненість у своєму здоров'ї, зневіру в його стійкості і силі. Чи не може

ця обставина бути однією з психологічних причин виникнення соматогеній? Чи не свідчить цей факт про величезну залежність самопочуття людини від структури й змісту тієї психосемантики, у простір якої вона занурена?

Третій (частковий) уніполярний фактор також містить три шкали. Він отримав назву «Активність»: *спокійне – бурхливе (0,87); бадьоре – мляве (0,62); активне – пасивне (0,47)*. Як легко бачити, даний фактор поєднує характеристики, з одного боку, безумовно, атрибутивні, а з іншого – позначені якостями пасивності та млявості, що при слабкій насиченості фактора красномовно засвідчує про розчарування та недовіру піддослідних (реципієнтів) до власного здоров'я. Заслуговує на увагу однополярність фактору. За існування у свідомості пацієнта беззаперечно нормативно позитивного ставлення до здоров'я, яке, як ми розуміємо, підсвідомо декларується самому собі, вони підсвідомо, але послідовно зберігають у своєму психосемантичному просторі тіньові аспекти оцінюваної екзистенційної категорії, що зайвий раз вказує на причини виникнення соматогеній у певної категорії людей. Останнє положення знайде відображення у висновках.

Як відомо, побудова суб'єктивного семантичного простору становить собою спробу визначення операційної моделі категоризації людиною дійсності, що не просто описує внутрішній світ людини, а й спосіб його конструювання. Семантичний простір пацієнтів, що страждають на соматогенії, налічує шість екзистенційних категорій: три категорії саморегуляції: «самопочуття», «дисциплінованість», «усвідомлення» та три категорії психічного стану: «радість», «благополуччя», «свобода». Розташування даних понять в семантичному просторі зумовлене оцінками пацієнтів за кожним фактором. Підрахувавши спочатку суму всіх оцінок за шкалами, що входять до кожного фактору та обчисливши середнє арифметичне значення оцінок для кожного поняття («самопочуття», «дисциплінованість», «усвідомлення», «радість», «благополуччя», «свобода»), ми отримали загальну картину середніх значень оцінок для кожного поняття (табл. 3).

Як видно з таблиці 3, у семантичному просторі розташовано шість категорій пацієнтів, що страждають на соматогенію, з їхніми оцінками по кожному фактору. Аналіз цих оцінок демонструє певну полярність уявлень пацієнтів про категорії саморегуляції.

Респонденти позитивно оцінили всі зазначені поняття за фактором «Оцінка» (Ф1). Характерно, що найвищі показники за фактором «Оцінка» (Ф1) відзначаються стосовно понять «самопочуття» (0,9) та «свобода» (0,9). Вказані категорії, очевидно, пов'язані з глибокими переживаннями респондентів, оскільки екзистенціал «свобода» належить до того ж самого фактору, що й категорія «самопочуття». Їх одночасно висока вага безперечно вказує на граничну смислову важливість вказаних понять для саморозуміння та процесів саморегуляції пацієнтів з соматогенією.

Таблиця 3. Середні оцінки для кожного поняття за факторами

| | Ф1 «Оцінка» | Ф2 «Слабкість» | Ф3 «Активність» |
|-------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------------|
| Самопочуття | 0,9 | 0,7 | -0,2 |
| Дисциплінованість | 0,4 | -0,29 | -0,4 |
| Усвідомлення | 0,05 | -0,7 | -1,2 |
| Радість | 0,16 | -0,4 | 0,1 |
| Благополуччя | 0,07 | 0,0 | 0,24 |
| Свобода | 0,9 | -0,11 | 1,2 |

Натомість, проаналізувавши показники за фактором «Слабкість» (Ф2), легко впевнитися, що розташування категорій у даному просторі та ті параметри, згідно з якими більшість показників мають негативне значення, свідчать про негативне ставлення пацієнтів з соматогенією до цілої низки як категорій саморегуляції, так і категорій психічного стану, що підтверджує їхню розчарованість і зневіреність у самому собі.

Що стосується фактору «Активність» (Ф3), то єдиним позитивним показником тут виступає цінність «свобода», але, зваживши на всі інші індикатори семантичного простору, легко помітити, що у цьому семантичному просторі свобода виступає, можливо, омріяною, але безпідставною і нічим не забезпеченою цінністю.

Отже, в лікуванні соматогеній неможливо не враховувати власне індивідуально-психологічні, особистісні чинники, зокрема психосемантичну структуру власного «я» пацієнта. Очевидно, що саме психологічні ресурси пацієнта, опредмечені у системі уявлень та оціночних суджень, відіграють стимулюючу або

гальмуючу в подоланні труднощів. Сутність проблематики каузації найрізноманітніших хворобливих станів організму полягає у вивченні особливостей складних взаємодій патогенних і протективних внутрішніх і зовнішніх факторів. При цьому методологія психосемантичних досліджень в клініці захворювань різного спектру повинна спиратися на розуміння особливостей когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів системи ставлень до хвороби; на знання психології здоров'я і особливостей особистісних ресурсів людини, що страждає на те чи інше соматичне захворювання. Ці важливі нюанси розуміння співвідношення клінічних, психофізіологічних та власне суто психологічних механізмів впливу категоріальної структури свідомості на динаміку психічних станів пацієнтів з соматогенією і повинні враховуватися у виборі й структуруванні особистісно-орієнтованої психотерапії.

Висновки

Основним методом цього дослідження, пов'язаного з прикладною психолінгвістикою й експериментальною психосемантикою була побудова суб'єктивних семантичних просторів – своєрідне моделювання категоріальних структур індивідуальної мовної свідомості особистості. З'ясовано, що психосемантичний простір вищезазначених пацієнтів відрізняється когнітивно-емоційною простотою, низькою розмірністю, суперечливістю та переважанням негативних конотацій.

Безперечно, з огляду на те, що як вибірка, так і нозологічний ряд захворювань не дають підстав стверджувати, що в роботі вдалося побудувати універсальний психосемантичний простір таких пацієнтів, все ж дане дослідження вказує на той факт, що навіть з'ясована психосемантична структура свідомості пацієнтів, що страждають на соматогенією, передбачає особливі зусилля клінічних психологів та психотерапевтів у наданні цілеспрямованої психологічної підтримки та допомоги таким людям. І основна місія допомоги при соматогеніях полягає у відновленні особистісного «Я» пацієнта. Зрозуміла й найближча перспектива таких досліджень. Це – розширення діапазону прикладної психолінгвістики й психосемантики у застосуванні її до більш різноманітного кола нозологій, оскільки саме образ ідеальної, референтної постаті,

ідентифікація з якою виступає проміжним, але важливим моментом життєствердження особистості, є в сучасній психотерапії окремою, пов'язаною з прикладною психолінгвістикою, дослідницькою проблемою. Саме у розкритті механізмів вільного внутрішнього діалогу особистісного «Я» з різними іпостасями себе, у вивільненні свого субстракту суб'єктності криється неабиякий потенціал психологічної й психолінгвістичної науки в її прикладному застосуванні задля здійснення місії подолання широкого кола особистісних проблем, породжених, зокрема, соматогеніями. І психосемантичні дослідження, які у багатовимірному просторі внутрішньої картини хвороби здатні виявити суто індивідуальні компоненти, і соціокультурні детермінанти, і больові, ресурсні чинники, і базисні конструкти, що складають мовно-образну орієнтувальну основу в осмисленні свого страждання та перспектив власного життя – покликані виконувати багатоцільову місію: і діагностичну, і психолінгвотерапевтичну, і смислотвірну. На наш погляд, за такими дослідженнями – майбутнє прикладних когнітивних досліджень.

Література

- Артемьева Е.Ю., Мартынов Е.М. Вероятностные методы в психологии. Москва: Изд-во МГУ, 1975. 206 с.
- Гончаров В.Е. Возможности использования данных клинических шкал при разграничении психических расстройств различного генеза. *Журнал психиатрии и медицинской психологии*. 2011. № 1(26). С. 38–41.
- Коростий В.И. Непсихотические психические расстройства и психологические факторы, влияющие на физическое состояние, у пациентов молодого возраста с психосоматической патологией. *Международный медицинский журнал*. 2011а. Т. 17. № 3. С. 13–17.
- Коростий В.И. Эмоциональные расстройства у пациентов молодого возраста с психосоматическими заболеваниями: клинико-психопатологическая структура и дифференцированная коррекция. *Медицинская психология*. 2011б. № 4. С. 37–40.
- Кудінова О.І. Особливості порушень психічної сфери у хворих на ішемічну хворобу серця і соматоформну вегетативну дисфункцію серцево-судинної системи. *Медицинская психология*. 2011. № 3. С. 57–59.
- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: КомКнига, 2007. 216 с.
- Максименко К. Роль этиологии в понимании психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма человека. *Психогенеза особистості: норма і девіація: матеріали наук.-практ. семінару з міжнарод. участю (Луцьк, 3 квітня 2014 р.) / голов. ред. Я. Гошовський. Луцьк, 2014. С. 131–139.*

- Максименко К.С. Личностно-ориентированная терапия эмоциональных расстройств при соматогениях. Киев: Изд-ий Дом «Слово», 2015. 352 с.
- Максименко К.С., Калмиков Г.В., Психолінгвістична концепція і модель мовленнєвого впливу О.О. Леонт'єва та її значення для актуалізації сучасних проблем спілкування. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2018. Вип. 24(1). С. 220–235. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-227-251>
- Максименко С.Д., Орап М.О. Психолінгвістичні предиктори здоров'я. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2018. Вип. 24(1). С. 252–260. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-252-268>
- Маркова М.В., Кутова Н.В. Хронічний панкреатит – як модель соматичної хвороби з психотравматичними наслідками. *Український вісник психоневрології*. 2015. Т. 23. Вип. 2(83). С. 111–112.
- Мелзак Р. Загадка болю. Москва: Медицина, 1981. 231с.
- Михайлов Б.В. Романова І.В., Андрух Г.П. та ін. Принципи побудови підготовки фахівців для лікування хворих на соматичні та психічні розлади. *Медицинская психология*. 2011. № 4. С. 65–66.
- Михальський А.И., Иванов В.К., Максютин М.А., Моргенштерн В. Оценка динамики заболеваемости ликвидаторов по результатам ежегодных обследований. *Радиация и риск*. 1996. № 8. С. 38–46.
- Петренко В.Ф. Основы психосемантики. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 480 с.
- Прохоров А.О. Системный анализ психического состояния состояний. *Психология состояний*. Москва: ПЕР СЭ; Санкт-Петербург: Речь, 2004. С. 141–153.
- Штрахова А.В. Психосемантика болю в структурі внутрішньої картини болізни у неврологічних больних. *Вестник ЮУрГУ*. 2009. № 30. С. 76–82.
- Щеглов Л.М. Психология соматического больного. *Медицинская психология*. 2006. № 3. С. 22–28.
- The Emotional Impact of Spinal Cord Injury on the Family*. (2012). Retrieved from http://www.spinal.co.uk/userfiles/pdf/factsheets/Free_to_download/emotional_impact_of_SCI_on_family.pdf
- Pagoto, S. (2011). *Psychological Co-Morbidities of Physical Illness: A Behavioral Medicine Perspective*. Springer, NY. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0029-6>
- Pervichko, E., Zinchenko, Y., & Pak, L. (2016). Psychosemantics of Pain in Patients with Coronary Artery Disease. *European Psychiatry*, 33, 625–626. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.1849>
- Tuval-Mashiach, R., Freedman, S., Bargai, N. et al. (2004). Coping with Trauma: Narrative and Cognitive Perspectives. *Psychiatry*, 67(3), 280–293. <https://doi.org/10.1521/psyc.67.3.280.48977>
- Kreitler, S., & Kreitler, H. (1985). The psychosemantic determinants of anxiety: A cognitive approach. In Ploeg van der H., R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in Text Anxiety Research*. (Vol. 4), (pp. 117–135). Swets and Zeitlinger and Erlbaum, the Netherlands and Hillsdale, N.J.

References

- Artemeva, E.Yu., & Martynov, E.M. (1975). *Veroyatnostnye metody v psikhologii [Probabilistic methods in psychology]*. Moscow: Izd-vo MGU [in Russian].

- Goncharov, V.E. (2011). Vozmozhnosti ispolzovaniya dannykh klinicheskikh shkal pri razgranichenii psichicheskikh rasstroystv razlichnogo geneza [The possibilities of using the data of clinical scales in differentiation of the mental disorders of different genesis]. *Zhurnal psichiatrii i meditsinskoj psichologii – Journal of Psychiatry and Medical Psychology*, 1(26), 38–41 [in Russian].
- Korostiy, V.I. (2011). Nepsihoticheskie psichicheskie rasstroystva i psichologicheskie faktoryi, vliyayuschie na fizicheskoe sostoyanie, u patsientov molodogo vozrasta s psichosomaticheskoy patolgiey [Non-psychotic mental disorders and psychological factors affecting the physical condition in young patients with psychosomatic pathology]. *Mezhdunarodnyy meditsinskiy zhurnal – International Medical Journal*, 17(3), 13–17 [in Russian].
- Korostiy, V.I. (2011). Emotsionalnye rasstroystva u patsientov molodogo vozrasta s psichosomaticheskimi zabollevaniyami: kliniko-psichopatologicheskaya struktura i differentsirovannaya korrektsiya [Emotional disorders in young patients with psychosomatic diseases: clinical and psychopathological structure and differentiating correction]. *Meditsinskaya psichologiya – Medical psychology*, 4, 37–40 [in Russian].
- Kudinova, O.I. (2011). Osoblivosti porushen psichichnoyi sferi u hvorih na ishemichnu hvorobu sertsya i somatofornnu vegetativnu disfunktsiyu sertsevo-sudinnoyi sistemi [Emotional disorders in young patients with psychosomatic diseases: clinical and psychopathological structure and differentiating correction]. *Meditsinskaya psichologiya – Medical psychology*, 3, 57–59 [in Ukrainian].
- Leontev, A.A. (2007). *Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost [Language, speech, speech activity]*. Moscow: KomKniga [in Russian].
- Maksimenko, K.S. (2015). *Lichnostno-orientirovannaya terapiya emotsionalnykh rasstroystv pri somatogeniyah [Person-oriented therapy of Emotional Disorders in Somatogens]*. Kyiv: Izdatelskiy Dom «Slovo» [[in Russian].
- Maksimenko, K.S. (2014). Rol etiologii v ponimani psichicheskikh narusheniy, svyazannykh s boleznennymi sostoyaniyami cheloveka [The role of etiology in understanding the mental disorders associated with painful conditions of the human body]. In Ya. Goshovskiy (Eds.), *Psichogeneza osobistosti: norma i devyatsiya – Psychogenesis of personality: the norm and deviation: Proceedings from scientific-practical seminar on the international. Participation*, (p. 220). Lutsk [in Ukrainian].
- Maksymenko, K., & Kalmykov, H. (2018). Psicholingvistychna koncepciya i model movlennyevo go vplyvu O.O. Leontyeva ta yiyi znachennya dlya aktualizatsiyi suchasnykh problem spilkuvannya [Psycholinguistic Concept and the Model of Speech Influence by A.A. Leontiev and Its Importance for Actualization of the Modern Communication Problems]. *Psicholingvistika – Psycholinguistics*, 24(1), 227–251. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-227-251> [in Ukrainian].
- Maksymenko, S., & Orap, M. (2018). Psicholingvistychni predyktory zdorovya [Psycholinguistic Predictors of Health]. *Psicholingvistika – Psycholinguistics*, 24(1), 252–268. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-252-268> [in Ukrainian].
- Markova, M.V., & Kutova, N.V. (2015). Khronichniy pankreatyt – yak model somatichnoi khvoroby z psichotraumatychnymy naslidkamy [Chronic pancreatitis as a model of somatic illness with psychotraumatic consequences]. *Ukrainskyi visnyk psichonevrolohii – Ukrainian Herald of Psychoneurology*, 23(2), Iss. 83, 111–112 [in Ukrainian].

- Melzak, R. (1981). *Zagadka boli [Riddle of pain]*. Moscow: Medtstna [in Russian].
- Mihaylov, B.V., Romanova, I.V., Andruh, G.P. et al. (2011). Printsipi pobudovi pidgotovki fahivtsiv dlya likuvannya hvorih na somatichni ta psihichni rozladi [Principles of specialists' training construction for the treatment of patients with somatic and mental disorders]. *Meditsinskaya psihologiya – Medical psychology*, 4, 65–66 [in Ukrainian].
- Mihalskiy, A.I., Ivanov, V.K., Maksyutin, M.A., & Morgenshtern, V. (1996). Otsenka dinamiki zaboлеваemosti likvidatorov po rezultatam ezhegodnyih obsledovaniy [Assessment of the dynamics of the morbidity of liquidators based on the results of annual surveys]. *Radiatsiya i risk – Radiation and Risk*, 8, 38–46 [in Russian].
- Scheglov, L.M. (2006). Psihologiya somaticheskogo bolnogo [Psychology of the somatic patient]. *Meditsinskaya psihologiya – Medical psychology*, 3, 22–28 [in Russian].
- Petrenko, V.F. (2005). *Osnovyi psihosemantiki [Fundamentals of psychosemantics]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Prohorov, A.O. (2004). Sistemniy analiz psihicheskogo sostoyaniya sostoyaniy [Systemic analysis of mental states]. *Psihologiya sostoyaniy – Psychology of the states*, (pp. 141–153). Moscow: PER SE; Saint Petersburg: Rech [in Russian].
- Shtrahova, A.V. (2009). Psihosemantika boli v strukture vnutrenney kartiny bolezni u nevrologicheskikh bolnykh [Psychosemantics of pain in the structure of the internal picture of disease in the neurological patients]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the South Ural State University*, 30, 76–82 [in Russian].
- The Emotional Impact of Spinal Cord Injury on the Family*. (2012). Retrieved from http://www.spinal.co.uk/userfiles/pdf/factsheets/Free_to_download/emotional_impact_of_SCI_on_family.pdf
- Pagoto, S. (2011). *Psychological Co-Morbidities of Physical Illness: A Behavioral Medicine Perspective*. Springer, NY. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0029-6>
- Pervichko, E., Zinchenko, Y., & Pak, L. (2016). Psychosemantics of Pain in Patients with Coronary Artery Disease. *European Psychiatry*, 33, 625–626. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.1849>
- Tuval-Mashiach, R., Freedman, S., Bargai, N. et al. (2004). Coping with Trauma: Narrative and Cognitive Perspectives. *Psychiatry*, 67(3), 280–293. <https://doi.org/10.1521/psyc.67.3.280.48977>
- Kreitler, S., & Kreitler, H. (1985). The psychosemantic determinants of anxiety: A cognitive approach. In Ploeg van der H., R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in Text Anxiety Research*. (Vol. 4), (pp. 117–135). Swets and Zeitlinger and Erlbaum, the Netherlands and Hillsdale, N.J.

АНОТАЦІЯ

У статті наводяться результати дослідження суб'єктивного психосемантичного простору пацієнтів, які страждають на соматогенію. Побудова суб'єктивного семантичного простору принципово відрізняється від описових досліджень тим, що передбачає проведення експерименту, що моделює ті чи інші аспекти мовної або когнітивної діяльності і дозволяє здійснити реконструкцію системи значень. Йдеться про дослідження

психосемантичної структури тих смислових структур свідомості, що створюють типову концептуальну систему саморегуляції, формуючи нормативну та фактичну суб'єктивну картину власних уявлень про здоров'я та психологічні причини його порушення.

На прикладі пацієнтів з хронічними гастроентерологічними та серцево-судинними захворюваннями автор методом семантичного диференціалу Ч. Осгуда з наступною факторизацією даних встановив основні психосемантичні параметри свідомості таких пацієнтів, що дозволяє зрозуміти, яким чином люди з певною структурою свідомості потрапляють в число пацієнтів, які страждають на психогенію. Метод семантичного диференціалу дозволяє оцінити суб'єктивний аспект значень, які пов'язані зі змістом, соціальними установками, стереотипами та іншими емоційно навантаженими, структурованими й малоусвідомленими формами узагальнення. Дослідження проходило у три етапи. На першому – застосовувався прийом асоціацій. На другому етапі було отримано масив даних, що представляли собою результат застосування методики семантичного диференціалу до опису зазначених категорій. Третій етап був спрямований на опрацювання отриманих фактологічних даних.

Через дослідження були отримані результати у вигляді трьох факторів. Головний фактор отримав назву «Оцінка». Другий (частковий) біполярний фактор увібрав в себе три шкали і отримав назву – антонім до класичної шкали Ч. Осгуда «Слабкість». Третій (частковий) уніполярний фактор також містить три шкали. Він отримав назву «Активність».

Дослідження виявило низку спільних рис, що характеризують частковий психосемантичний простір таких пацієнтів. Було з'ясовано, що психосемантичні параметри психосемантичного простору пацієнтів відрізняються когнітивно-емоційною простотою, низькою розмірністю, суперечливістю та переважанням негативних конотацій.

Психосемантична структура свідомості пацієнтів, що страждають на психогенію, передбачає особливі зусилля клінічних психологів та психотерапевтів у наданні цілеспрямованої психологічної підтримки та допомоги таким людям.

Ключові слова: структура свідомості, психосемантичний простір, соматогенія, факторний аналіз, психологічна допомога.

Максименко Ксенія, Кудермина Елена. Психосемантическая реконструкция представленей о здоровье у пациентов с соматогенией

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся результаты исследования субъективного психосемантического пространства пациентов, страдающих на соматогению. Построение субъективного семантического пространства принципиально отличается от описанных исследований тем, что предусматривает

проведение эксперимента, моделирующего те или иные аспекты языковой или когнитивной деятельности и позволяет осуществить реконструкцию системы значений. Речь идет об исследовании психосемантической структуры тех смысловых структур сознания, которые создают типичную концептуальную систему саморегуляции, формируя нормативную и фактическую субъективную картину собственных представлений о здоровье и психологические причины его нарушения.

На примере пациентов с хроническими гастроэнтерологическими и сердечно-сосудистыми заболеваниями авторами с помощью метода семантического дифференциала Ч. Осгуда с последующей факторизацией данных установлены основные психосемантические параметры сознанию таких пациентов, что позволяет понять, каким образом люди с определенной структурой сознания попадают в число пациентов, страдающих психогенией. Метод семантического дифференциала позволяет оценить субъективный аспект значений, связанный с содержанием, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально нагруженными, структурированными и малоосмысленными формами обобщения. Исследование проходило в три этапа. На первом – применялся прием ассоциаций. На втором этапе был получен массив данных, представляющих собой результат применения методики семантического дифференциала к описанию указанных категорий. Третий этап был направлен на анализ полученных фактологических данных.

Через исследования были получены результаты в виде трех факторов. Главный фактор получил название «Оценка». Второй (частичный) биполярный фактор вообрал в себя три шкалы и получил название «Антоним» к классической шкале Ч. Осгуда «Слабость». Третий (частичный) униполярный фактор также содержит три шкалы. Он получил название «Активность».

Исследование выявило ряд общих черт, характеризующих частичный психосемантический пространство таких пациентов. Было выяснено, что психосемантические параметры психосемантического пространства пациентов отличаются когнитивно-эмоциональной простотой, низкой размерностью, противоречивостью и преобладанием негативных коннотаций.

Психосемантическая структура сознания пациентов, страдающих психогенией, предусматривает особые усилия клинических психологов и психотерапевтов в предоставлении целенаправленной психологической поддержки и помощи таким людям.

Ключевые слова: структура сознания, психосемантическое пространство, соматогения, факторный анализ, психологическая помощь.

Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader

Психолінгвістичні характеристики вторинної предикації в детермінації побудови своєрідної картини світу у читача

Nataliya Mykhalchuk

Dr. in Psychology, Professor,
Head of the Department of
Practice of English

Наталія Михальчук

доктор психологічних наук,
професор, завідувач кафедри
практики англійської мови

E-mail: natasha1273@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0492-9450
Researcher ID: A-9440-2019

Ernest Ivashkevych

Translator, Postgraduate student

Ернест Івашкевич

перекладач, здобувач

E-mail: erikguetta@mail.ru
orcid.org/0000-0001-7219-1086
Researcher ID: F-3865-2019

*Rivne State University
of the Humanities*
✉ 12, Stepan Bandera Str., Rivne,
Ukraine, 33000

*Рівненський державний
гуманітарний університет*
✉ вул. Степана Бандери, 12,
м. Рівне, Україна, 33000

*Original manuscript received September 20, 2018
Revised manuscript accepted January 28, 2019*

ABSTRACT

The article deals with the analysis of psycholinguistic characteristics of explication of secondary predication, which are considered as dominant determinants of constructing a peculiar picture of the world of the reader. It is noted that in the scientific literature predication is categorized as a category that facilitates the constitution of a sentence in the form of a minimal communicative unit, which helps to establish the identity of the content of the sentence and the content of the reality which is surrounding us. It was determined that predication is: a) a category that contains signs of time, modality and personalization; b) a category that is essentially quasi-communicative, that is one that manifests itself in the attitudes of the opposition to themes and rams; c) a category that contains signs of time and modality.

In this article the novel of Frederick Forsyth «The Odessa file» was analyzed (according to the structures of secondary predication). This analysis suggests that the largest number of secondary predication structures are components of predication structures: 2137 cases, representing 51.38% of the total (4159 of all structures of secondary predication). This group includes the structures of secondary predication of all five types, but the most frequent are the structures of secondary predication, where the secondary predication is expressed by the adjective: in 35.47%. In addition, it should be noted that the structures of secondary predication with the infinitive are the most frequent of all types of structures of secondary predication and make up 34.82% of the total sample size, that is, almost the third part from all amount of cases. The structures of secondary predication, that are Participle II and the structures of it modification, make up 30.89% of the total. However, in the novel of Frederick Forsyth «The Odessa file» also there are the structures of the secondary predication of all five types. Cases when the structures of secondary predication act as components of the modification structures are the least frequent (only 39.07% of the total), however, this group also includes the structures of secondary predication of all types.

It was clarified the concept of secondary predication. We believe that secondary predication is the amplification of features of the sentence, which amplifies the meaning of the sentence to the reality that is surrounding us, thus these structures are facilitating, building the image of the world or a peculiar picture of the world of a reader, the picture which, in turn, will determine the mental scripts, frames and images of this man in the future.

Key words: *secondary predication, the picture of the world of a reader, communicative unit, time, modality, personalization, quasi-communicative unit, modification structures.*

Introduction

In the most contemporary philological researchers it has been repeatedly noted that the notion of predication is not universally accepted so to speak of a consistent definition. Most scholars are of the opinion

that predication is a mandatory feature of the sentence, which correlates the content of the sentence with a reality (Harris, 1970). Predictability in the psycholinguistic literature is characterized as: a) a structural feature (Isaeva & Patrusheva, 1990); b) essential, basic feature of any sentence or statement as a speech frame (Morokhovskaya, 1984); c) a sign of a particular type, which is explicated, first of all, through the form of the verb, which, in turn, is characterized by specific categories of time, a person and a method of explication (Karamysheva, 2002).

Some linguists categorize predication as a category that facilitates the constitution of a sentence in the form of a minimal communicative unit, which helps to establish the identity of the content of the sentence and the content of the reality which is surrounding us. For I.D. Karamysheva (Karamysheva, 2002) predication is: a) a category that contains signs of time, modality and personalization; b) a category that is essentially quasi-communicative, that is one that manifests itself in the attitudes of the opposition to themes and rams; c) a category that contains signs of time and modality.

However, despite the analysis of different psycholinguistic researches, the relation between predictability and modality is still a controversial issue. Yes, there is an opinion that modality is a category that predicts so called predictability. Then understanding the predication as a category that generates the sentence as a whole, or as signs of referring the content of the text to a real reality will correspond to a purely structural definition of the category of modality. Although it should be noted that the latter is much wider than, for example, the morphological category of the method of the verb, since modality is realized not only by verbal forms of the predicate (so-called primary modality, which determines the correlation of the content of the statement with the situational conditions of the reality which is surrounding us), but also through the insertion elements, speech inclusions, etc. (this refers to so-called secondary modality, which expresses the attitude of the speaker to the content of the statement) (Lange, Messerschmidt & Boye, 2018).

Also in psycholinguistic articles predication is seen as a syntactic modality, leading to the semantics of the relation of denotate to the reality which is surrounding us; a special quasi-communicative property of a sentence that implements its qualitative certainty and, according

to this, is not such as is characteristic of another, more truncated by structure, units of language (Rosenbaum, 1967).

In contemporary psycholinguistic researchers, secondary predication is studied:

1) in the paradigm of comparison with the primary predicate: secondary predication (some researchers, for example, Yu.S. Stepanov (Stepanov, 1981) use the term predicative), is such a type of connection of words and phrases within the sentence, which does not create a completely new sentence, but aims to establish a sign additionally, to underline property or certain relationship between the phenomena that displayed objective reality; thus the primary predication is the type of predicative communication that forms the sentence;

2) as a part of theories and concepts that relate to predicative constructions, their meanings and peculiarities of construction. In the paradigm of these conceptual representations, it becomes clear that the secondary predication occurs when the verbal element of the predicative design is expressed by non-individual (unpredictable) form of the verb that can not explicate modality and, as a result, it is grammatically consistent with the noun-element of a certain grammatical construction. Consequently, predicate designs are not distinguished by their structural autonomy; they are always a part of the structure of a certain sentence, forming secondary predicate bonds (Javan & Ghonsody, 2018).

It is also important that this direction of predicative phrases is traditionally recognized by constructs of secondary predication or by secondary predicative constructions. As a result, the term «secondary predication» by the scientist E.Ya. Morokhovskaya (Morokhovskaya, 1984) considers it rather unsuccessful, because, in her opinion, it does not reflect the nature of the unit as it stands. On the profound conviction of the scientist, the term «secondary predication» is even somewhat that oriented philologists improperly. After all, quite often the units of so-called secondary predication pass the predication structures in general, which has a primary meaning, that is, they contain a fair amount of semantic load, for example: «We would expect them to stand for themselves». Therefore, in the opinion of E.Ya. Morokhovskaya (Morokhovskaya, 1984), since the predicate can represent both finite and non-finite verbs, it is necessary to distinguish between finite and non-finite predication;

3) in the paradigm studying the syntax of a simple sentence (Stepanov, 1981).

Consequently, predicate can be regarded as a phenomenon intended to refer the content of a certain statement to the reality, and as a result, predicate is static. Predication serves to achieve a connection between concepts, it provides a reflection of the nominative content of the statement and is characterized by great dynamism. The structural means of expressing predication can be a binary structure of the subject-predicate word combinations. In this case, the primary predication takes place, and the form of its expression is the structure of the primary predication. However, the subject and the predicate can be explicated in the deep structure of the statement and have so-called superficial expression. Such a special type of connection of concepts is called secondary predication, and the structural means of its expression are structures of secondary predication. Secondary predication is a predication of the so-called «second» plan, which is possible only with the actualization of the primary predication, and, as a result, dependent on the latter. Primary predication is a type of connection between words and phrases which form sentences. Secondary predication does not serve to form or formulate a sentence, but it establishes some additional attributes or relationships between phenomena and subjects of objective reality. Therefore, the structures of secondary predication in the formal plane are subordinated to the primary predication and can not function of their own, independent status. However, secondary predication by its semantic load is identical to the structures of primary predication.

Having investigated the semantics of syntactical constructions expressing the estimation of identification, it is assumed that semi-polynomial verbs «appear», «happen», «chance», «turn out», «prove» are included into the micro-system of subjective evaluation of identification. In their semantics, these verbs approach the modal words of probability («maybe», «perhaps», «probably», etc.). However, unlike the latter, they contain the lexical meaning of «look», «surrender», «appear» and, as a consequence, express the probability that it is issued. In this meaning, they form some combinations with the infinitive of various full-length verbs, which in their syntactic role are similar in terms according to modal-verb constructions (Isaeva & Patrusheva, 1990). For example:

– Had Hoffmann been watching, he would have been forced to give Miller full marks for cheek (Forsyth, 1973).

– If there had ever been a trial, or even an arrest, of anyone who had been guilty of crimes in Riga, it would have been here in Hamburg? (Forsyth, 1973)

Similar is the opinion of scientists, when given examples as structured sentences refer to the group «Simple and Complex sentences with modal predicates».

However, scholars have repeatedly noted that in constructions with the verbs «seem», «appear» and others content of the object of evaluation relates, as a rule, to two alternative situations (Stepanov, 1981):

– «The point surely is», said the head of the Shabak at last, «that those rockets must never fly. If we cannot prevent them from making warheads, we have to prevent the warheads from ever taking off» (Forsyth, 1973).

The characteristics of subjective evaluation are either objective evidence of the referent, or signs that are conceived by the communicant and have no objective prerequisites that explicate it in the content's frames of the referent (Harris, 1970). The view that some information is largely conceived by a communicant is confirmed by the fact that the sentence is presented as the example contains two proposals. The peculiarity of such sentences is that at the surface level the subject of only one sentence is expressed, for example: «...that those racks must never fly» (Forsyth, 1973), and the subject of the second one is available implicitly: «The point surely is» (Forsyth, 1973). Therefore, we believe that such sentences should be considered as sentences containing a complex subject («...said the head of the Shabak at last» (Forsyth, 1973)), rather than a compilation of predicates.

In the researchers (Isaeva & Patrusheva, 1990; Rosenbaum, 1967; Stepanov, 1981) deal with semantic explication of a certain sentence in the transformational Generative Grammar, it was stated that one of the immediate tasks of substantiating the deep structure of syntactic constructions was the problem of solving syntactic homonymy:

- (1) John seems to know the answer «Здається, Джон знає відповідь»;
- (2) John wants to know the answer «Джон хоче знати відповідь».

Thus, I.D. Karamysheva (Karamysheva, 2002) notes that the verbs «seem» and «want» at the surface level are found in identical structures. However, there are significant differences between them:

(a) questions of such type as «What does John want?» are possible, but the questions as «What does John seem?» are impossible;

(b) «split up» (cleft) sentences are possible in word combinations as with «want»: «What John wants is to know the answer», they are impossible with «seem»: «What John seems is to know the answer»;

(c) after «want» we can use the infinitive with the subject: «John wants Harry to win the prize»; after «seem» we can't: «John seems Harry to win the prize»;

(d) the verb «seem» is allowed in the surface structure «There...» as a simple subject, but the verb «want» isn't allowed: «There seems to be a man in the garden», but not «There wants to be a man in the garden».

All these differences I.D. Karamysheva (Karamysheva, 2002) explains by the differences in the depth structure of (1) and (2) sentences. The scientist notes that the verb «want» belongs to the category of verbs with so called «object immersion», and the verb «seem» belongs to the category of verbs with «subjective immersion» (Fig. 1 and 2):

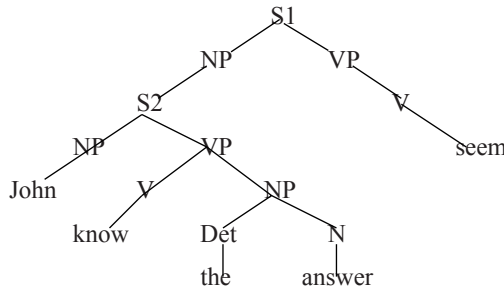


Fig. 1. *The structure of the example (1)*

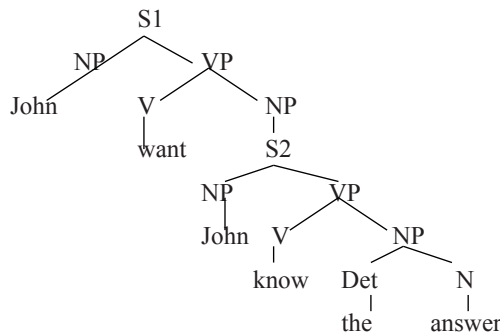


Fig. 2. *The structure of the example (2)*

Also I.D. Karamysheva notes that the embedded sentence S2 is included into a structure of verbal phrase of the main (matrix) sentence S1 in Fig. 2. In Fig. 1 the included sentence S2 is a part of a noun-sentence S1 (Karamysheva, 2002). This presentation of the sentence in conjunction with «seem», that confirms the fact that these sentences should be characterized as containing a Complex Subject, rather than a Complex Predicate.

Methods and methodical instrumentation of the research

The following methods were used to study the empirical results of the research: *a descriptive method* – in order to distinguish units that denote the structures of secondary predication; *the method of distributive analysis* – for dividing the selected units (secondary segmentation) into word forms for the purpose of their analysis, classification and interpretation for the use of the data obtained during the formal description of the structures of secondary predication; *the method of syntactic transformation* – to identify those signs of structures of secondary predication that are not explicitly present in the analyzed novel. In addition, the elements of quantitative analysis were used in the research to determine the frequency of models of the investigated structures and their components and the characteristics of the correlation between the obtained indicators.

The results of the research and their discussion

Thus, we'll describe the structural peculiarities of secondary predication and give a complete list of means of expression of secondary predication from the novel of Frederick Forsyth «The Odessa file». First of all, we'll present the differential signs of the object-predicative structure. The most well studied among the structures of secondary predication are the object-predicate structures, known in normative grammar as Complex Object. There are several interpretations of this structure:

1. At first, the Complex Object is considered as a three-component structure with so-called «object-predicative» term (Chafe, 1967).

It is well known that Complex Object structures are complex verb conjugations with the object and qualification applications. To this type of phrases constructs are included, for example, *to see one smile, to make him weep, etc.*, where the verb as the base word belongs to so-called «closed» vocabulary. The first application – the object – in this phrase can be represented by a noun, a substantive pronoun or a substantive (less often a pronoun) phrase. The second application, qualifying, may be expressed as part of a language, a phrase or a form of the word, which can be used as a qualifying supplement in a simple verbal combination. This may be, for example, a noun or substantive phrases, an adjective or adjective phrases, etc.

Here are the examples of a noun or a substantive phrase from the novel of Frederick Forsyth «The Odessa file»:

– «The steely November light washed across the room, *making him blink*» (Forsyth, 1973).

– «He had recently finished a well-received series on the steady infiltration of Austrian, Parisian, and Italian gangsters into the gold mine of the Reeperbahn, Hamburg's half-mile of nightclubs, brothels, and vice, and had not yet been paid for it. the thought he might contact the magazine to which he had sold the series, *then decided against it*» (Forsyth, 1973).

– «At the end of her turn, when the applause started, the girl had dropped the bored poise of the professional dancer, *bobbed a shy, half-embarrassed little bow* to the audience, and given a big sloppy grin like a half trained bird dog which against all the betting has just brought back a downed partridge» (Forsyth, 1973).

– «On the outside of the front cover a square of white paper had been pasted, and over it a larger square of cellophane *to keep it clean*» (Forsyth, 1973).

Here are the examples of adjective or adjective phrases from the novel of Frederick Forsyth «The Odessa file»:

– «She stripped to the music with the habitual supposedly sensual gestures, *her face set in the usual bedroom pout of strippers*» (Forsyth, 1973).

– «He could not *make them personal*» (Forsyth, 1973).

– «The contents consisted of a hundred and fifty pages of typewritten script, apparently banged out on an old machine, for some

of the letters were above the line, others below it, *and some either distorted or faint*» (Forsyth, 1973).

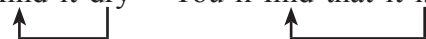
– «I hated the people, and the trees and the rocks, for they had conspired against me *and made me suffer*» (Forsyth, 1973).

– ««Well, what have we here?» he cried, pointing to her with his quirt to draw the attention of his comrades in the center of the square *guarding the hundred already chosen*» (Forsyth, 1973).

In the word-combinations of such a type *to see him run*, both dependent words – *him* and *run* – are complements with the verb (Karamysheva, 2002).

2. In the scientific literature there are distinguished two concepts – the Complex Object and the Objective Predicative (Stepanov, 1981). In the case of dealing with the Complex Object, the nominal part with the predicate element can form a single entity that will necessarily be object-oriented to the verb and, in its meaning, be equated to a subordinate sentence, although not in all cases it may be replaced:

You'll find it dry = You'll find that it is dry (Karamysheva, 2002).



The first case is explicated in the sentences from the text:

– «Will you be quiet! You'll get us all killed» (Forsyth, 1973).

– «This at least was the argument I repeated to myself, but was it the real reason?» (Forsyth, 1973).

– «From among the crowded stretchers in the snow of the quay *I heard a voice shout* in the Hamburg dialect, 'Good for you, Captain. You tell the swine'» (Forsyth, 1973).

3. Complex Object is considered as a complex term of a sentence, or nexus (Karamysheva, 2002).

– There was an hour's delay at the Marienborn Checkpoint while *he filled out the inevitable currency-declaration forms and transit visas travel though 110 miles of East Germany to West Berlin*; and while the blue-uniformed customs man and the green-coated People's Police, fur-hatted against the cold, poked around in and under the Jaguar (Forsyth, 1973).

– *I damn well would*. I'm fed up with being pushed from pillar to post around this lousy country (Forsyth, 1973).

There are many more examples in the text with the Subject Infinitive Complex.

1) The detective approached it *and proffered his police card* (Forsyth, 1973).

2) The man *took the file back to the three missing sheets after copying* (Forsyth, 1973).

3) He stared out of his office window *and thought back to the image of SS General Glucks facing him in a Madrid hotel room more than thirty days earlier, and to the general's warning about the vital importance of maintaining at all costs the anonymity and security of the radio-factory-owner now preparing, under the code name Vulkan, the guidance systems for the Egyptian rockets* (Forsyth, 1973).

4) Miller *was shown into a small waiting room adorned by several Rowland Hilder prints of the Cotswolds in autumn* (Forsyth, 1973).

5) Never mind, *you go back to sleep if you feel like it* (Forsyth, 1973).

Other examples of sentences from the novel of Frederick Forsyth «The Odessa file» with a Subject Infinitive Complex are:

– «I had nothing else *to do this weekend*» (Forsyth, 1973).

– «Nobody seems *to know what he is doing at the moment*» (Forsyth, 1973).

– ««I mean,' continued Miller as if the interruption had not occurred, «*he must have been remarkable to be the first man since Jesus Christ to have risen from the dead*» (Forsyth, 1973).

– ««I suppose *I ought to thank you,*» he said without gratitude» (Forsyth, 1973).

– ««I hope my English is good enough,» said Miller at last, *when no reaction seemed to be coming from the retired prosecutor*» (Forsyth, 1973).

Here is the example from the novel «The Odessa file» by Frederick Forsyth, when the structures of secondary predication are formed with the help of the undefined form of the verb (infinitive):

– «He would have telephoned her if she had a telephone, but as she had none, *he had to drive out to see her*» (Forsyth, 1973).

– «The seriousness with which the caller and his colleagues took the threat posed by Miller was indicated by the decision *to send him a personal bodyguard the next day to act as his chauffeur and stay with him until further notice*» (Forsyth, 1973).

– «*Back in Nuremberg, the lawyer replaced the phone and returned to the living room*» (Forsyth, 1973).

– «*Back in his chair Miller stared at him, open-mouthed*» (Forsyth, 1973).

– «Any reasonably well-administered concern founded with plenty of liquidity in the early fifties could take full advantage of the staggering economic miracle of the fifties and sixties, *to become in turn a large and flourishing business*» (Forsyth, 1973).

In the novel «The Odessa file» by Frederick Forsyth there are quite a lot of examples of the structures of secondary predication which are formed with the help of Participle I. Such structures are:

– «Right down the long, broad, straight highway through Altona toward the center of Hamburg, other drivers had heard the same broadcast and were pulling in to the side of the road *as if driving and listening to the radio* had suddenly become mutually exclusive, which in a way they had» (Forsyth, 1973).

– «Along his own side he could see the brake lights *glowing on* as the drivers ahead swung to the right to park at the curb and listen to the supplementary information pouring from their radios» (Forsyth, 1973).

– ««You heard it?» asked the man, *bending down to the window*» (Forsyth, 1973).

– «As a reporter he could imagine the chaos *sweeping across the newspaper offices of the country* as every staff man was called back to help put out a crash edition for the morning breakfast tables» (Forsyth, 1973).

– ««Ja, ja, ja,» he murmured with sagacity, as if he had seen it *coming all along*» (Forsyth, 1973).

– ««Ja, gute Nacht,» he called out of the open window, then wound it up against the sleet *whipping in off the Elbe River*» (Forsyth, 1973).

– «He finished his cigarette, *still listening to the radio*, wound down the window, and threw the stub away» (Forsyth, 1973).

– «At a touch of the button the 3.8-liter engine beneath the long sloping bonnet of the Jaguar XK 150 S thundered once and settled down to its habitual and comforting rumble, *like an angry animal trying to get out of a cage*» (Forsyth, 1973).

– ««I'm press,» said Miller, *proffering his Hamburg city press card*» (Forsyth, 1973).

– «To cap the effect, the man seemed to have two pale and jagged scars *running down his face*, each from the temple or upper ear to the corner of the mouth» (Forsyth, 1973).

Consequently, the essence of the psycholinguistic transformation in given examples is in that when, applying the predicative rule, the psycholinguistic presentation of the secondary predicate is in the structure of secondary predication occurs in any cases, which leads to the formation of a particular predicate unit and, first of all, indicates that the sentence with these structures contain several plans (or aspects) of predication. These aspects of predication we mean the determinants of constructing a peculiar picture of the world of the reader.

So, we think that predication corresponds to the modality when it comes to referring the contents of the sentence to the surrounding reality (or – text reality). It is indisputable that modality is the basic sign of the sentence, because the sentence explains not only the message about the prerequisites of the surrounding reality, but also the attitude directly to the speaker. However, one should clearly distinguish the characteristics of modality by the following parameters: 1) modality, which is the sign of any sentence – it is about objective modality; 2) modality as the attitude of the speaker to what he/she is reported – so-called subjective modality.

Also we have to emphasize that predication includes the following psychological meanings as:

– *the meaning of the person*: any sentence reflects whether a participant in a quasi-communicative or communicative act is described by the sentence, from the point of view of a speaker, by a listener or according to this act of communication performed by the other person. It should be necessarily noted that we call the Person a man who is a creator of the surrounding world, a person who is not only and is not so capable of his/her own creativity, but himself/herself is devoted to his/her existence, views, thoughts, dreams, and, in such a way, he/she brings creativity to the surrounding reality. In this context, when psychologists say the phrase «the meaning of a person», this meaning refers to «the significance» of a subject, which, in our opinion, shows the speaker's anthropocentrism as a certain expression;

– *the meaning of time*: in any sentence it is explicated how the speaker correlates the time of the event described with a real time of the communicative act. To our mind in this context it would be more

appropriate to tell about the value of locally-temporal bearing of the statement;

– *the value of the method of providing the activity* (we can say «the value of the way of presentation of a statement», thinking about the value which is wider than modality): in any sentence it is expressed how the speaker estimates the reality of the event described by him. All components of secondary predication are transmitted, as a rule, through verbal components, which contain all the grammatical features of a simple sentence. So, telling in Grammar terms, the verb turns out to be the main part of speech. At the same time, predication gives one or another additional sign to a particular subject, object or substance.

Conclusions

The analysis of the novel of Frederick Forsyth «The Odessa file» suggests that the largest number of secondary predication structures are components of predication structures: 2137 cases, representing 51.38% of the total (4159 of all structures of secondary predication). This group includes the structures of secondary predication of all five types, but the most frequent are the structures of secondary predication, where the secondary predication is expressed by the adjective: in 35.47%. In addition, it should be noted that the structures of secondary predication with the infinitive are the most frequent of all types of structures of secondary predication and make up 34.82% of the total sample size, that is, almost the third part from all amount of cases. The structures of secondary predication, that are Participle II and the structures of it modification, make up 30.89% of the total. However, in the novel of Frederick Forsyth «The Odessa file» also there are the structures of the secondary predication of all five types. Cases when the structures of secondary predication act as components of the modification structures are the least frequent (only 39.07% of the total), however, this group also includes the structures of secondary predication of all types.

Also we have clarified the concept of secondary predication. We believe that secondary predication is the amplification of features of the sentence, which amplifies the meaning of the sentence to the reality that is surrounding us, thus these structures are facilitating, building the image of the world or a peculiar picture of the world of a reader, the

picture which, in turn, will determine the mental scripts, frames and images of this man in the future.

References

- Isaeva, G.T., & Patrusheva, Zh.L. (1990). Polipredykatyvne uskladnennia rechennia strukturamy vtorynoi predykatsii [Polipredicative complication of sentences with structures of secondary predication]. *Inozemna filolohiia – Foreign philology*, 97, 10–16 [in Ukrainian].
- Chafe, W.L. (1967). Language as symbolization. *Language*, 43, 57–91. <https://doi.org/10.2307/411385>
- Forsyth, F. (1973). *The Odessa file*. L.: Book club.
- Harris, Z.S. (1970). *Papers in structural and transformational linguistics*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-6059-1>
- Javan, S.S., & Ghonsody, B. (2018). Learning a Foreign Language: a new path to enhancement of Cognitive functions. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(1), 125–138. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9518-7>
- Karamysheva, I.D. (2002). Struktury vtorynoi predykatsii u anhliiskii movi: do pytannia klasyfikatsii [Structures of secondary predication in the English language: to the question of classification]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika». Problemy linhvistyky naukovo-tekhnichnoho i khudozhnoho tekstu ta pytannia linhvometodyky – Bulletin of the National University «Lviv Polytechnic». Problems of linguistics of scientific, technical and artistic text and the issue of linguistic methods*, 465, 82–86 [in Ukrainian].
- Lange, V.M., Messerschmidt, M., & Boye, K. (2018). Contrasting Grammatical and Lexical Determiners. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(30), 467–482. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9531-x>
- Morokhovskaya, Eu.Ya. (1984). *Osnovy teoreticheskoy grammatiki anglijskogo yazyka [Fundamentals of Theoretical Grammar of the English language]*. Kiyv: High school [in Russian].
- Rosenbaum, P.S. (1967). *The Grammar of English predicate complement constructions*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Stepanov, Yu.S. (1981). *Imena. Predikaty. Predlozheniya. Semiologicheskaya grammatika [Names. Predicates. Suggestions. Semiologic Grammar]*. Moscow: Science [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено аналізу психолінгвістичних характеристик експлікації вторинної предикації, які вважаються своєрідними детермінантами побудови своєрідної картини світу у читача. Зазначено, що в науковій літературі предикативність розглядається як категорія, що фасилітує конституювання речення у вигляді мінімальної комунікативної одиниці, що сприяє встановленню ідентичності змісту речення та змісту оточуючої нас дійсності. Встановлено, що предикативність – це: а) категорія, що вміщує ознаки часу, модальності

та персоналізації; б) категорія, що є за своєю суттю квазікомунікативною, тобто такою, що виявляє себе у відношеннях опозиції теми та реми; в) категорія, що вміщує ознаки часу й модальності.

В статті проаналізовано твір Фредеріка Форсайта «Одеський файл» на предмет структур вторинної предикації. Цей аналіз дозволяє стверджувати, що найбільша кількість структур вторинної предикації є компонентами структур предикації: 2137 випадків, що становить 51,38% від загальної кількості (4159 усіх структур вторинної предикації). До цієї групи належать структури вторинної предикації усіх п'яти типів, проте найчастотнішими є структури вторинної предикації, де вторинний присудок виражено дієприкметником: 35,47%. Крім того, слід зазначити, що структури вторинної предикації з інфінітивом є найчастотнішими зі всіх типів структур вторинної предикації і становлять 34,82% від загальної кількості вибірки, тобто майже третину. Структури вторинної предикації, що є дієприкметником II та компонентами структури модифікації, становлять 30,89% від загальної кількості. Проте, у творі Фредеріка Форсайта «Одеський файл» також є структури вторинної предикації усіх п'ятьох типів. Випадки, коли структури вторинної предикації виступають компонентами структури модифікації, є найменш частотними (усього 39,07% від загальної кількості), проте до цієї групи теж належать структури вторинної предикації усіх типів.

Уточнено поняття вторинної предикації. Зазначено, що предикативність є обов'язковою ознакою речення, яка ампліфікує зміст речення до оточуючої нас дійсності, фасилітуючи, таким чином, вибудовування у читача образу світу або своєрідної картини світу, яка, в свою чергу, визначатиме мисленнєві скрипти, фрейми та образи даної людини в майбутньому.

Ключові слова: вторинна предикація, картина світу читача, комунікативна одиниця, час, модальність, персоналізація, квазікомунікативна одиниця, структури модифікації.

Михальчук Наталія, Івашкевич Ернест. Психолінгвістические характеристики вторичной предикации в детерминации формирования своеобразной картины мира у читателя

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу психолингвистических характеристик экспликации вторичной предикации, которые считаются своеобразными детерминантами формирования своеобразной картины мира у читателя. Отмечено, что в научной литературе предикативность рассматривается как категория, которая фасилитирует конституирование предложения в виде минимальной коммуникативной единицы, способствует установлению идентичности содержания предложения содержанию окружающей нас действительности. Установлено, что предикативность – это: а) категория, которая содержит признаки времени, модальности и персонализации; б) категория, которая

является по своей сути квазикоммуникативной, то есть такой, что проявляется в отношениях оппозиции темы и ремы; в) категория, которая содержит признаки времени и модальности.

В статье проанализировано произведение Фредерика Форсайта «Одесский файл» на предмет структур вторичной предикации. Этот анализ позволил утверждать, что наибольшее количество структур вторичной предикации являются компонентами структур предикации: 2137 случаев, что составляет 51,38% от общего количества (всего было проанализировано 4159 структур вторичной предикации). К этой группе относятся структуры вторичной предикации всех пяти типов, однако наиболее часто употребляются такие структуры вторичной предикации, где вторичное сказуемое выражено причастием: 35,47% случаев. Кроме того, следует отметить, что структуры вторичной предикации с инфинитивом употребляются наиболее часто (если сравнивать со всеми типами структур вторичной предикации), что составляет 34,82% от общего количества выборки, то есть почти треть. Структуры вторичной предикации, которые являются причастием II и компонентами структуры модификации, составляют 30,89% от общего количества. Однако, в произведении Фредерика Форсайта «Одесский файл» также употребляются структуры вторичной предикации всех пяти типов. Случаи, когда структуры вторичной предикации выступают компонентами структуры модификации, являются наименее частотными (всего 39,07% от общего количества), однако к этой группе также относятся структуры вторичной предикации всех типов.

В статье уточнено понятие вторичной предикации. Отмечено, что предикативность является обязательным признаком предложения, она амплифицирует смысл предложения к окружающей нас действительности, и, таким образом, фасилитирует выстраивание у читателя образа мира или своеобразной картины мира, которая, в свою очередь, будет определять мыслительные скрипты, фреймы и образы данного человека в будущем.

Ключевые слова: вторичная предикация, картина мира читателя, коммуникативная единица, время, модальность, персонализация, квазикоммуникативная единица, структуры модификации.

Neuropsychological Principles of Activating the Speech of Children of the Senior Preschool age in the Course of Motor Actions

Нейропсихологічні засади активізації мовлення дітей старшого дошкільного віку при виконанні рухових дій

Nataliia Panhelova¹

Dr. in Physical Education in Sport,
Professor

E-mail: kafedra.tmfvis@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9133-0889

Наталія Пангелова¹

доктор наук з фізичного виховання
та спорту, професор

Tetiana Krutsevych²

Dr. in Physical Education in Sport,
Professor

E-mail: tmfv@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4901-6148

Тетяна Круцевич²

доктор наук з фізичного виховання
та спорту, професор

¹*Pereiaslav-Khmelnytskyi
Hryhorii Skovoroda State
Pedagogical University*
✉ 30, Sukhomlynskyi Str.,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Kyiv Reg.,
Ukraine, 08401

¹*ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*
✉ вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська обл., Україна, 08401

²*National University of Physical
Education and Sport of Ukraine*
✉ 1, Fiskultura Str., Kyiv,
Ukraine, 03150

²*Національний університет
фізичного виховання
і спорту України*
✉ вул. Фізкультури, 1, м. Київ,
Україна, 03150

*Original manuscript received July 04, 2018
Revised manuscript accepted March 25, 2019*

ABSTRACT

The investigation is devoted to the problem of speech development of children of the senior preschool age in the course of execution of motor actions that needed neuro-psychological basics of speech activation of children during motor actions. The results of the study indicate that preschool age is the most responsible period in the development of the personality of the person, its psychological and physical development, including the development of speech.

The presence of the interrelation of general and speech motility has been proved in the studies of I.P. Pavlov, A.M. Leontiev, A.R. Luria etc., which substantiates the position that the use of various motor actions contributes to solving the problems of speech development of the child. The presence of the relationship between intellectual, social, speech development and motor activity, the state of health of the child determines the feasibility of the use of such approaches, which involve an integrated influence to a child's personality. The exclusive role of physical and speech development determines the need for their integration for the general development of the child. The purpose of the integrated speech-motor joint motor activity is to ensure the interconnection of motor activity and development of speech of children of preschool age. The introduction of an integrated approach requires the use of innovative technologies (finger, articulation, respiratory gymnastics, football-gymnastics, logarithmics, etc.).

To test the effectiveness of the integrated speech-motor activity, a pedagogical experiment was conducted. After the survey, data was obtained that shows a positive dynamics in all indicators of speech.

Key words: *neuro-psychological basics, integration, speech, motor activity, senior preschool children.*

Вступ

Взаємозв'язок між рівнем сформованості компонентів мовлення й моторики дитини давно привертає увагу вчених (Выготский, 2003; Леонтьев, 1999; Ушакова & Струнина, 2010; Colletta et al., 2018). Психофізіологи та нейрофізіологи розглядають мовлення як результат узгодженої діяльності різних ділянок (зон) головного мозку людини (Бернштейн, 1999; Бехтерев, 1999; Калмикова, 2016; Кольцова & Рудина, 2004; Лурия, 2007). Виділяють сенсорний (сприйняття і розуміння мовлення) та моторний (говоріння,

письмо) відділи головного мозку. Центр сенсорного мовлення (зона Верніке) породжує нервові зв'язки, завдяки яким звукосполучення з огляду на сенсорні відчуття утворюють слова. Центр моторного мовлення (зона Брока) регулює роботу артикуляторних органів, які продукують мовлення з безпосередньою участю в цьому процесі дихального апарату і м'язів черевного пресу.

Як зазначали В.М. Бехтерев (Бехтерев, 1999) та І.М. Сеченов (Сеченов, 1947), мовлення безпосередньо пов'язане з м'язовою моторикою, з рухами рук. Мовлення виникає в результаті узгодження функціонування головного мозку та інших відділів нервової системи. У здійсненні мовленнєвої функції беруть участь різні аналізатори: слуховий, кінестетичний, руховий і зоровий. Для того, щоб вимовити звук, дитині необхідно здійснити складний набір артикуляційних рухів. При цьому дихання, фонації та артикуляція повинні бути взаємопов'язані у своїй роботі, а мовленнєві рухи узгодженні з відповідними слуховими відчуттями. Для того, щоб дитина зрозуміла значення слова, необхідно поєднання між собою слухових, зорових і тактильних відчуттів у єдиний образ предмету (Пожиленко, 2006).

Наявність взаємозв'язку загальної та мовленнєвої моторики доведено в дослідженнях таких видатних вчених, як: І.П. Павлов (Павлов, 1951), О.М. Леонт'єв (Леонт'єв, 1999), О.Р. Лурія (Лурія, 2007). Координація рухів розвивається тоді, коли дитина оволодіває руховими вміннями й навичками. Засвоєння рухових дій неможливе без участі мовлення. У свою чергу, чітке, активне виконання рухових дій для всього тіла вдосконалює рухи органів, які беруть участь в артикуляції (Мосалёва, 2014). На думку Н.В. Рижової (Рыжова, 2007) застосування різноманітних видів рухової діяльності сприяє мовленнєвому розвитку дитини: зв'язного мовлення, формування фонематичного слуху; чіткості артикуляції; зорово-руховій координації.

Фізіологи зазначали на непересічному значенні м'язових відчуттів, які виникають під час артикуляції та передаються від органів мовлення до кори головного мозку. Формування звуків пов'язане із вдосконаленням діяльності периферійного мовленнєвого апарату. У дитини, яка своєчасно розвивається, засвоєння звукової складової мовлення відбувається одночасно із загальним фізичним розвитком (Павлов, 1951).

Чимало досліджень свідчать про те, що рухова функція руки тісно пов'язана з функцією мовлення, сприяючи її вдосконаленню. Біля третини всієї площі рухової проекції головного мозку займає проекція кисті руки, яка розташована біля проекції мовленнєвої моторної зони. Це підтверджує, що тонка моторика (різноманітні рухи пальців кисті) стимулює дозрівання центральної нервової системи, що проявляється, зокрема, у пришвидшенні розвитку мовлення дитини (Бехтерев, 1999; Кольцова & Рудина, 2004).

Важливе значення у становленні й формуванні особистості дитини має своєчасний фізичний розвиток, який є підґрунтям успішної діяльності сукупності вищих психічних функцій. Забезпечення оптимального психомоторного розвитку дитини можливо лише в результаті цілеспрямованих впливів. Саме рухова активність розглядається сучасною психологічною наукою як особливий вид діяльності, що сприяє формуванню фізичних, моральних, інтелектуальних якостей, а також – розвитку психічних процесів і є пов'язаним із цілісною, гармонійною особистістю та її здоров'ям.

Це положення підтверджується дослідженнями С.Л. Рубінштейна (Рубинштейн, 1999), О.В. Запорожця (Запорожец, 1981), Н.М. Анікєєвої (Аникеева, 1986), Л.І. Божович (Божович, 1995), Е.С. Вільчковського (Вильчковский, 1990), Дж. Волкер (Walker et al., 2006), Дж. Іверсон (Iverson, 2010) та ін.

Відомо, що в дошкільному віці біологічна потреба в русі є провідною та актуалізує вплив на інтелектуальний, моральний та емоційний розвиток дитини, її звички та поведінку (Гальперин & Кобыльницькая, 1974; Аркин, 1968; Богоявленская, 1987; Пангелова, 2014).

Дослідники відзначають наявність взаємозв'язку між інтелектуальним, мовленнєвим, соціальним розвитком і руховою діяльністю, фізичною підготовленістю, станом здоров'я дитини (Выготский, 2003; Венгер, 1988; Поддьяков, 2006; Рубинштейн, 1999 та ін.), що визначає доцільність застосування системи інтегрованого впливу на особистість дитини. Отже, провідна роль фізичного і мовленнєвого розвитку підростаючого покоління визначає необхідність їхньої інтеграції для загального розвитку дитини.

Однак, дослідники (Вильчковский, 1990; Круцевич & Пангелова, 2015; Москаленко, 2010) зауважують, що одним із кризових явищ вітчизняних традиційних і авторських систем є розрив між рухами та іншими сторонами активності дітей дошкільного віку, відсутність реальних механізмів, які обумовлюють цілісність розвитку особистості дитини в процесі рухової діяльності. Окремі аспекти вирішення цієї проблеми розглядались у дослідженнях: А.А. Пивовара (Пивовар, 2005), яке було присвячено поєднаному розвитку фізичних і пізнавальних здібностей дітей 5–6 років в процесі рухової діяльності; В.В. Поліщука (Поліщук, 2008), який обґрунтував зміст занять з пріоритетним використанням елементів туризму зі старшими дошкільнятами для підвищення рівня їх фізичної підготовленості, розумового розвитку, мовлення і фізичного здоров'я.

Питання формування цілісної особистості дитини дошкільного віку, взаємозв'язок і взаємозалежність розвитку її основних структурних компонентів у процесі рухової діяльності було предметом дослідження докторської дисертації Н.Є. Пангелової (Пангелова, 2014). Що стосується питання розвитку мовлення дитини в процесі виконання рухових дій, то у доступній нам літературі є лише епізодичні відомості (Ядова, 2015; Вареник та ін., 2009), що і обумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Мета – теоретично вивчити й емпірично обґрунтувати вплив рухової активності на мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку.

Методи та методики дослідження

У проведених нами дослідженнях були застосовані наступні методи: а) теоретичні – аналіз психолінгвістичної, нейропсихологічної й нейролінгвістичної літератури; узагальнення та систематизація даних наукової літератури з проблематики дослідження; б) емпіричні – спостереження над мовленням і рухами дітей; експерименти (констатувальний, формувальний і контрольний); лінгвостатистичний метод, лінгвістичний аналіз, методи математичної статистики.

Також використовувалася психолінгводіагностична методика виявлення рівнів мовленнєвого розвитку дітей старшого

дошкільного віку (Безрукова & Каленкова, 2014). Сутність цієї методики полягає у тому, що вона дозволяє визначити рівень мовленнєвого розвитку дитини на основі кількісних та якісних показників. Методика складається з чотирьох блоків, кожен з яких містить тестові завдання. Блок 1 – мета тестових завдань полягала у визначенні обсягу словника та різноманітності зв'язків між лексичними одиницями (9 завдань). Блок 2 – мета тестових завдань блоку полягала у визначенні рівня граматичної компетенції. Основним критерієм її оцінки є сформованість словозамінних і словоутворювальних навичок та вмій (9 завдань). Блок 3 – метою тестових завдань є оцінка фонологічних навичок та вмій. Ця оцінка визначається за результатами обстежень фонематичних процесів, навичок звукового аналізу і синтезу фонематичного оформлення мовлення (6 завдань). Метою завдань четвертого блоку є оцінка рівня сформованості зв'язного висловлювання у відповідності із запропонованим сюжетом (4 завдання). Отримана інформація заносилася у зведений протокол обстеження мовлення дітей. Для розподілу дітей за рівнями розвитку мовлення користувались критеріально-рівневою шкалою (Безрукова & Каленкова, 2014). Отже, критеріями визначення стану й рівнів розвитку мовлення дітей були, зокрема, такі: звукова культура мовлення (сприйняття мовлення, артикуляція, дикція, виразність мовлення); словесний запас (пасивний словник, активний словник); зв'язне мовлення (монологічне мовлення, діалогічне мовлення); граматична будова мовлення (морфологічна будова мовлення, синтаксична складова мовлення, словоутворення).

Дослідження проводилися в закладах дошкільної освіти № 9 «Сонечко» і № 10 «Любавонька» м. Переяслав-Хмельницького Київської області у 2016–2017 роках. Досліджуваним контингентом були дівчатка і хлопчики 5-го і 6-го років життя, вихованці закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) всього 157 дітей. Моніторинг мовленнєвого розвитку дітей відбувався за допомогою педагогічного колективу ЗДО і за письмовою згодою батьків.

Результати теоретичного дослідження

Аналіз даних літературних джерел (Выготский, 2003; Леонтьев, 1999; Лурия, 2007 та ін.) дозволяє стверджувати, що

рухова активність сприяє розвитку мовлення, підвищенню розумової працездатності, формуванню довільних рухів і дій, які є основою рухової поведінки людини. Як свідчать спеціальні дослідження у сфері психофізіології, саме прогрес у розвитку рухів (рухового аналізатору) у значній мірі визначає прогрес розвитку функцій мозку людини (Кольцова & Рудина, 2004).

У науковій літературі представлені результати досліджень, які доводять філогенетичний зв'язок між розвитком рухів і формуванням мовлення. Взаємозв'язок загальної і мовленнєвої моторики вивчений і підтверджений кількома дослідженнями (Павлов, 1951; Сеченов, 1947; Лурия, 2007; Бехтерев, 1999; Кольцова & Рудина, 2004 та ін.). Окремі розвідки свідчать про виняткову роль рухів, рухово-кінестетичного аналізатору в розвитку мовлення і мислення. Їх результати довели, що першою домінуючою уродженою формою діяльності є рухова. Крім того, якщо мовленнєвий розвиток дитини відбувається своєчасно і без ускладнень, то вона оволодіває системою мови одночасно з розвитком загальної моторики й диференційованими рухами рук, а порушення у засвоєнні мовлення у дітей тісно взаємопов'язані з недостатністю розвитку їх рухової системи у цілому (Бернштейн, 1991; Кольцова & Рудина, 2004; Лурия, 2007; Павлов, 1951).

Одним з ґрунтовних положень, на які ми покликаємося є теорія Н.О. Бернштейна (Бернштейн, 1991), яка свідчить про те, що мовлення є складним руховим актом, і як будь-який вид праксиса, він організований на різних рівнях головного мозку, на кожному з яких «обслуговуються» й інші види довільних рухів. Структури мозку, які беруть участь в організації довільних рухів людини, анатомічно представлені п'ятьма основними рівнями, які названі на зростаючій латинськими буквами А, В, С, D, Е. Окрім цього, кожен рівень організації рухів має назву, яка характеризує його анатомічний і функціональний радикал. Різним рівням мозкової організації рухових і вищих психічних функцій відповідають різні рівні мозкових структур. Кожний наступний рівень складніший за попередній за анатомічною будовою, вищий за функціональною ієрархією й молодший за філогенетичним віком. Безумовно, жодний рух не обслуговується тільки одним рівнем побудови, але для кожного руху є свій провідний рівень (Бернштейн, 1991). Так, на рівні «D» регулюються дії, які притаманні тільки людині.

Ці дії забезпечуються великими півкулями головного мозку. Саме на цьому рівні забезпечується управління рухами артикуляційного апарату, тобто звуковимовою. Рівень «Е» – тут формується мотив рухового акту і здійснюється його основна корекція. На цьому рівні здійснюється керівництво не тільки мовленням (у подальшому – письмом), але й різноманітним арсеналом хореографічних, імпровізаційних та інших інтелектуальних рухових дій.

У процесі онтогенетичного розвитку головного мозку людини відбувається посилення взаємодії між його півкулями, яке зумовлене прискоренням процесу мієлінізації нервових волокон мозолистого тіла. У дітей цьому процесу сприяє бімануальна координація, тобто цілеспрямовані та узгоджені рухи двома руками. А така рухова дія, як повзання, окрім стимуляції моторних зон кори півкуль головного мозку, також сприяє покращенню взаємодії між ними. Узгоджені перехресні рухи рук і ніг (ліва рука – права нога), які регулюються протилежними півкулями мозку, сприяють розвитку асоціативних зв'язків і створюють умови для більш повної реалізації потенціалу мозку.

Повзання дитини дозволяє також розвивати тактильну чутливість. Завдяки інформації від пропріорецепторів, які надають інформацію про розташування частин тіла, у дитини формується просторова уява про власне тіло, яка має назву «схема тіла». Саме на етапі повзання закладається навичка орієнтації у просторі і формуються передумови для оволодіння складовими мовлення (Кольцова & Рудина, 2004).

Проведенні дослідження (Медведева & Яночкина, 2018) свідчать про те, що розвиток довільних рухів і становлення мовлення є взаємопов'язаними процесами. Важливими факторами вдосконалення довільних рухів дошкільника є гра і словесний супровід руху. Тільки в процесі гри рух стає повноцінним, а слово допомагає упорядкувати, сконструювати та організувати рухову дію.

Л.С. Виготський (Выготский, 2003), О.В. Запорожець (Запорожец, 1981) довели, що особистість розвивається в процесі діяльності, а для дитини провідною діяльністю є гра. Ігрова діяльність проявляється у рухових діях, які супроводжують маніпуляції з іграшками, взаємодію з дорослими, дітьми. Чим різноманітнішими є рухи, які виконує дитина, тим більше інформації постуває у мозок, що, у свою чергу, інтенсифікує процес психічного

розвитку дитини. Відповідність показників розвитку рухів дитини віковим нормативам свідчить про своєчасний нервово-психічний розвиток дитини.

Є.А. Аркін (Аркин, 1968), М.М. Кольцова, М.С. Рудіна (Кольцова & Рудина, 2004) та ін. відмічають тісний взаємозв'язок між руховою та емоційною сферами, наголошуючи на тому, що відчуття, які виникають під час виконання рухів, є вкрай важливими для розвитку дитини. Виконання різноманітних рухів (повзання, ходьба, біг та ін.) викликає в дитини яскраві емоційні реакції. У зв'язку з цим, потреба дитини в руховій активності розглядається як одна з основних життєво необхідних потреб. Якщо необхідні умови для розвитку рухової сфери дитини відсутні, то в неї виникає емоційна млявість, що провокує відставання у нервово-психічному розвитку (у тому числі – і мовлення).

На розвиток вищої нервової діяльності безпосередній вплив здійснюють аферентні імпульси від пропріорецепторів, які виникають у результаті скорочення скелетних м'язів. Наприклад, на формування моторного мовлення здійснюють вплив рухів пальців рук; голосові реакції дітей раннього віку вдосконалюються під час виконання певних рухів. При цьому вплив пропріоцептивних імпульсів від м'язів рук на дозрівання кори великих півкуль є суттєвим тільки у дошкільному віці, оскільки саме в цей період відбувається формування мовленнєвої моторної зони мозку.

Протягом перших років життя в дитини формується не тільки розуміння мовлення людей, які її оточують, але й власне активне мовлення. Вчені, які вивчали діяльність мозку і психіку дітей, виявили взаємозв'язок між розвитком рухів і мовлення. Так, В.І. Гіляровський (Гильаровский, 1997) зазначав, що затримка розвитку мовлення відбувається, як правило, у результаті недорозвинення моторики дитини. О.В. Запорожець (Запорожец, 1981) указував, що довільні рухи дитини формуються за участю мовлення. Є.М. Мастюкова (Мастюкова, 1992) виявила кореляційну залежність між динамікою розвитку моторики і мовлення на всіх етапах дошкільного дитинства. За результатами досліджень Т.П. Хризман, В.Д. Єремєєвої, Т.Д. Лоскутової (Хризман та ін., 1991) було виявлено, що під час виконання дитиною ритмічних рухів пальцями значно посилюється узгоджена діяльність скроневих та лобних відділів мозку.

Таким чином, рухова активність дітей безпосередньо пов'язана з розвитком мовлення та комунікативною діяльністю. У процесі виконання рухових дій зміцнюється артикуляційний апарат дітей, розвивається фонематичний слух, формується культура мовлення. Дошкільнята вчать дослухатися до слів, розрізняти складові частини слова, контролювати власне мовлення. Особливо важливим є супровід рухів різноманітним мовним матеріалом. Промовляння віршів, скоромовок та ін. одночасно з виконанням рухів має низку переваг: мовлення ритмізується рухами, стає чітким та емоційним.

Установлено, що на формування мовлення впливає моторика дрібних м'язів кисті, координаційні здібності, функціональний стан дихальної системи, зорово-рухова координація. Неповноцінне мовлення негативно впливає на розвиток рухової сфери, особливо – координаційних здібностей (Лурия, 2007).

Як вже зазначалося, розумовий і фізичний розвиток є взаємопов'язаними процесами, що обумовлює доцільність застосування таких підходів, які забезпечують інтеграцію комунікативної й рухової діяльності. Н.В. Москаленко (Москаленко, 2010) зазначає, що інтегрування – це поєднання знань з різних освітніх сфер на засадах паритету й взаємодоповнення.

Результати емпіричного дослідження

В організації цього етапу дослідження ми виходимо з того, що передумовою інтеграції рухової та мовленнєвої діяльності є спільність механізмів управління ними. Для перевірки ефективності запропонованого інтегрованого підходу був проведений експеримент, який відбувався у три етапи. Перший етап – аналітичний, проведення моніторингу рівня розвитку мовлення дітей (вересень 2016 р.). Другий етап – упровадження технологій, спрямованих на інтеграцію мовленнєвого і фізичного розвитку дітей дошкільного віку в експериментальній групі (жовтень 2016 – квітень 2017 рр.). Третій етап – контрольна діагностика розвитку мовлення дітей, виявлення динаміки її показників в контрольній та експериментальній групах (травень 2017 р.).

За підсумками діагностики на першому етапі були отримані результати, які представлені у таблиці 1.

Таблиця 1. Розподіл дітей за рівнями розвитку мовлення, у % (n=157)

| Рівні | Критерії | | | |
|----------|------------------|----------------------------|-------------------|---------------------------|
| | Зв'язне мовлення | Граматична будова мовлення | Словниковий запас | Звукова культура мовлення |
| Високий | 10,21 | 40,11 | 50,21 | 59,62 |
| Середній | 30,32 | 30,15 | 30,17 | 40,38 |
| Низький | 59,47 | 29,74 | 19,62 | 0 |

За висновками проведеної діагностики виявлено, що найбільш високі показники має звукова культура мовлення. Діти успішно виконали завдання на звуковимову, звуковий аналіз слів. Лексична складова мовлення на високому рівні сформована у 50,21% дітей, на середньому – у 30,17%, на низькому – у 19,62%.

Під час обстеження рівня засвоєння синтагматичних зв'язків діти успішно добирали назви предметів на основі їх властивостей. При виконанні завдання підібрати слова, які визначають дії, називали наступні: *дощ – іде; сонечко – світить, пече; півень – співає, клює*. Називали якості дій («Як стрибає коник?» – «Високо»).

У процесі виконання завдань для виявлення рівня сформованості навичок словотворення діти показали такі результати: добре утворювали слова з префіксами (*сів – присів, плакав – заплакав*); не всі змогли виконати завдання щодо утворення слів з протилежним значенням (*зібрав – розкидав* і т. ін.); добре виконали завдання на добір слів зі значенням наближення/віддалення (*кошеня прибігло, втекло* і т. ін.); при виконанні завдань на утворення прикметників від іменників надавали тільки деякі правильні відповіді («*пух*» – «*пухнастик*», «*дерево*» – «*дерев'яний*» та ін.)

Під час дослідження зв'язного мовлення в дітей виникали значні труднощі у деяких завданнях – неправильно застосовували складні прийменники (*задля, заради, з-за* та ін.).

Таким чином, за результатами первинної діагностики виявлений низький рівень зв'язного мовлення в більшості дітей старшої групи (59,47%), а також – низький рівень лексико-граматичної складової мовлення.

Критерії оцінювання рівнів розвитку компонентів мовлення дітей старшого дошкільного віку представлені у таблиці 2.

Таблиця 2. Критеріально-рівнева шкала розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку

| Критерії | Рівні | | |
|-------------------------------|---|---|---|
| | Низький | Середній | Високий |
| Звукова культура мовлення | Порушення звуковимови | Нестійке вимовляння окремих звуків | Стійка чітка звуковимова |
| Словниковий запас | Обсяг пасивного словника нижче припустимої норми. Обсяг активного словника нижче норми, недоліки виявляються у невірних назвах і у заміні іменників і прийменників з а й м е н н и к а м и . Спостерігаються значні труднощі у підборі слів подібного або протилежного значення | Обсяг слів близький до норми. В активному словнику переважають дієслова та іменники. Іноді зустрічаються жаргонізми. Добір слів не завжди відповідає значенню ознак. Іноді є проблеми у доборі слів, подібного або протилежного значення. | Словник дитини характеризується повним обсягом пасивного словника, розуміє слова з переносним значенням, використовує їх. Повний обсяг активного словника, присутні всі частини мови, не літературна лексика відсутня. Слова застосовує точно за змістом. За необхідністю дитина користується синонімічною заміною, вміє добирати слова протилежного значення |
| Зв'язне мовлення | Невірне відтворення структури тексту, обмеженість лексики, необхідні підказки | Незначні відхилення від тексту; відсутність порушення лексики; переважання простих речень; відсутність тривалих пауз | Послідовна і точна побудова переказу; використання авторських слів і власних точних словесних заміт; відсутність пауз |
| Грамаітична побудова мовлення | Переважають дієслова та іменники; мала кількість нових слів; відсутнє вміння самостійно утворювати нові слова; у мовленні присутня велика кількість помилок, які дитина не помічає; використовує прості речення | У мовленні присутні різні частини мови, але дитина не дуже активно їх застосовує; може утворювати нові слова, але є певні труднощі у доборі суфіксів; часто використовує прості розповсюджені речення | У мовленні присутні слова різних частин мови; активно утворює нові слова; добираючи потрібних суфіксів, використовує складні речення |

На другому етапі експерименту відбувалося впровадження технологій, які сприяли інтеграції мовленнєвого і фізичного розвитку дітей дошкільного віку. Було створено дві групи дітей 5-6 років життя – контрольна (КГ) та експериментальна (ЕГ). КГ складалась із 79 дітей (ЗДО «Любавонька»), а ЕГ – із 78 дітей (ЗДО «Сонечко»). У контрольній групі всі організаційні форми занять із фізичної культури проводились згідно змісту оновленої програми навчання і виховання дітей дошкільного віку «Дитина».

В експериментальній групі здійснювалася наступна робота: на другому етапі відбувалося впровадження інтегрованого підходу для розвитку психомоторики дитини, що потребувало застосування нових технологій, які зумовлені пошуком шляхів інтеграції мовленнєвої й рухової діяльності. До таких технологій відносимо різні види гімнастик (пальчикова, дихальна, артикуляційна, ритмічна, фітбол-гімнастика, сюжетно-рольова логоритмічна гімнастика), степ-аеробіка, вправи в сухому басейні.

Пальчикова гімнастика використовувалася для розвитку дрібної моторики, яка пов'язана з розвитком лівої скроневої й лівої лобної зони головного мозку. Пальчикові ігри спрямовувалися на формування комунікативних стосунків на рівні доторкання, емоційного переживання, контакту. Активізація дрібної моторики була зорієнтована на інтенсифікацію становлення мовлення, оскільки вербалізація мовлення дитини розпочинається тоді, коли рухи пальців рук стають більш точними.

Враховуючи те, що правильна вимова звуків забезпечується узгодженою роботою артикуляційного апарату (губ, язика, нижньої щелепи), нами використовувалися вправи, побудовані на рухах язика й щелепи для стимулювання роботи базального ганглія лімбічної системи, включаючи спеціалізовану ділянку – «чорну» субстанцію, яка поєднує базальний ганглій з лобною ділянкою мозку, що контролює мислення, мовлення й поведінку дитини. Такими були вправи з *артикуляційної гімнастики* (Сомкова, 2012), використані з метою розвитку мовленнєвих звуків – фонем – для виправлення недоліків звукомовлення й рухливості артикуляційного апарату.

Процедура голосоутворення відбувалася за участю органів дихання (горло, бронхи, міжреберні м'язи та ін.). Будь-які види рухової діяльності використовувалися в експерименті для впливу на розвиток дихальної системи, але цілеспрямований вплив на її стан здійснювався за допомогою спеціалізованих фізичних вправ – *дихальної гімнастики*.

У процесі організації рухової діяльності дітей в експерименті широке впровадження отримала *ритмічна гімнастика* (система рухів, яка тісно пов'язана з музичним супроводом). У процесі виконання рухів під музику регулювали процеси збудження і гальмування в центральній нервовій системі, стимулювався розвиток оперативної мовленнєвої пам'яті та уваги, нормалізувався емоційний

стан дитини. Під час виконання комплексів ритмічної гімнастики діти вчилися виконувати вправи в конкретному темпі, узгоджували рухи й мовленнєві акти (підспівуючи в такт знайомій мелодії).

Гімнастика з використанням м'ячів-ф'єтболів була одним з різновидів *фїтнес-гімнастики*. М'ячі різної пружності, розмірів, ваги мають певні властивості, спроможні вирішувати завдання рухового та мовленнєвого характеру. За рахунок вібрації м'яча при виконанні вправ та завдяки амортизаційній функції м'яча активізувалися регенеративні процеси, покращувався кровообіг та мікродинаміка в міжхребцевих дисках, відбувалося розвантаження хребта, корекція його порушень. Вібрація м'яча разом із рухом посилювала імпульсацію пропріорецепторів, стимулюючи тим самим рухову зону кори головного мозку, що опосередковано позитивно актуалїзувало й комунікативно-мовленнєві навички дитини.

В експерименті також впроваджувалася аеробїка – системи фізичних вправ, енергозабезпечення яких здійснювалося за умови присутності кисню. Для *степ-аеробїки* добиралися вправи циклічного характеру (в основному ходьба), які виконувалися на степ-платформі (різні варіанти сходження на платформу, перестрибування через неї і т. ін.) з метою активізації процесів кровообігу, дихання і процесів метаболїзму.

Вправи в «сухому» басейні (наповнення-кульки, паралон і т. ін.) застосовувалися для координації рухів і почуття рівноваги, а також збудження центрів усіх сенсорних систем, зокрема відчуття мови. Заняття в «сухому» басейні також спрямовувалися на позбавлення м'язової та емоційної напруженості, що є важливим для становлення мовлення і моторики дитини.

Особливе місце у вирішенні проблеми інтеграції рухової і мовленнєвої діяльності дитини відводилося *сюжетно-рольовій логоритмічній гімнастиці*. Її компоненти – рух, сюжет, музика, гра і слово, об'єднані в єдиний комплекс, створюють унікальні умови для розташованих поруч мовленнєвих і рухових центрів мозку. Оволодіння руховими вміннями й навичками сприяло розвитку загальної координації й тонкої довільної моторики та актуалїзації мовленнєвих навичок.

Музичний супровід використовувався в експерименті для розвитку виразності, ритмічності рухів, розвитку рухового, мовленнєвого, слухового, зорового типів пам'яті, що, у свою

чергу, впливало на інтонаційність мовлення. Тексти пісень, казок застосовувалися для розвитку функції аудіювання та запам'ятовування засобів виразного мовлення. Весь комплекс вправ із розвитку мовлення умовно поділявся на два компоненти: перший – спрямований на вдосконалення вимови, який включав у себе вимовляння звуків, промовляння речитативів та співання пісень; другий – спрямований на розвиток фонематичного сприйняття. До нього відносяться психолінгвістичні завдання, пов'язані з виділеннями звуків, прослуховування правильного мовлення. Завдання на активізацію мовлення, які виконувалися в узгодженні з рухом і музикою дозволяли поєднано впливати на різні аналізатори, які системно відповідають за комунікативно-мовленнєві й рухові акти.

Для визначення ефективності запропонованих підходів щодо інтеграції мовленнєво-рухової діяльності дітей дошкільного віку був проведений моніторинг (травень 2017 р.) їх мовленнєвого розвитку в контрольній та експериментальній групах.

Після обстеження були отримані відомості, які свідчать про позитивну динаміку в мовленнєвому розвитку дітей обох груп, але з різними темпами їх приросту. Діагностика відбувалася на основі методики, яка представлена вище. Результати наведені у таблиці 3.

Таблиця 3. Розподіл дітей контрольної та експериментальної груп за рівнями розвитку мовлення після експерименту, у %

| Критерії | Рівні | Групи | |
|-----------------------------|----------|----------------------|----------------------------|
| | | Контрольна (n=79) | Експериментальна (n=78) |
| Зв'язне мовлення | Високий | 16,12 | 40,21 |
| | Середній | 60,11 | 48,11 |
| | Низький | 23,77 | 11,69 |
| Грамматична будова мовлення | Високий | 43,07 | 51,11 |
| | Середній | 30,05 | 38,01 |
| | Низький | 26,88 | 10,88 |
| Словниковий запас | Високий | 52,01 | 63,01 |
| | Середній | 31,01 | 32,02 |
| | Низький | 16,98 | 4,96 |
| Звукова культура мовлення | Високий | 63,11 | 72,12 |
| | Середній | 36,89 | 27,88 |
| | Низький | 0 | 0 |

Результати, представлені в таблиці свідчать, що найбільш високий результат в ЕГ був досягнутий за критеріями «Зв'язне мовлення», де високий рівень цього компоненту мовлення був зареєстрований у 40,21% дітей (+30%), середній – у 48,11%, низький – в 11,69% ($p \leq 0,05$). У контрольній групі також відбулося покращення, але тільки 16,12% дітей (+6%) продемонстрували послідовну і точну побудову переказу, використання авторських слів, відсутність граматичних помилок, що свідчить про високий рівень зв'язного мовлення; 60,11% дітей виявили середній рівень розвитку і 23,77% – низький ($p \leq 0,05$).

Аналізуючи такий структурний компонент мовлення як «граматична будова мовлення», було з'ясовано, що високий рівень розвитку цієї складової було виявлено у 51,11% дітей ЕГ (+11%) ($p \leq 0,05$) та у 43,07% дітей КГ (+3%) ($p \leq 0,05$); середній рівень – у 38,01% ($p \leq 0,05$) дітей ЕГ і 30,05% ($p \leq 0,05$) – КГ, а низький – у 26,88% ($p \leq 0,05$) дітей КГ і тільки в 10,88% ($p \leq 0,05$) дітей ЕГ.

Визначаючи словниковий запас дітей досліджуваних груп було виявлено, що запропоновані підходи щодо інтеграції комунікативної й рухової діяльності дошкільників сприяли поповненню як пасивного обсягу словника (розуміє слова в переносному значенні і використовує їх у мовленні), так і активного обсягу (присутні всі частини мовлення, за необхідності дитина користується синонімічною заміною, вміє добирати слова протилежного значення). Такий високий рівень був виявлений у 63,01% дітей ЕГ (+13%) ($p \leq 0,05$) і у 52,01% дітей КГ (+2%) ($p \leq 0,05$), середній рівень розвитку словникового запасу у дітей ЕГ і КГ був приблизно однаковим (32,02% і 31,01% відповідно) ($p \leq 0,05$), а низький рівень – у 4,96% ($p \leq 0,05$) дітей ЕГ і 16,98 ($p \leq 0,05$) – КГ.

Результати формувального експерименту дозволили з'ясувати, що за таким критерієм як «звукова культура мовлення» стійка чітка звуковимова (високий рівень) була зафіксована у 72,12% дітей ЕГ (+11%) ($p \leq 0,05$) і 63,11% дітей КГ (+3%) ($p \leq 0,05$), а середній у 27,88% ($p \leq 0,05$) дітей ЕГ та 36,89% ($p \leq 0,05$) дітей КГ. Низький рівень звуковимови в дітей досліджуваних груп відсутній.

Таким чином, темпи приросту за усіма показниками розвитку мовлення були достовірно вищими ($p \leq 0,05$) у дітей експериментальних груп у порівнянні з контрольними, що дає

підстави стверджувати про позитивний вплив рухової активності дітей на мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку.

Висновки

Отже, організація інтегративної комунікативно-рухової роботи з дітьми, спрямованої на забезпечення впливу рухів на розвиток мовлення старших дошкільнят ЕГ у ЗДО «Сонечко» довела правильність нейропсихологічних і нейролінгвістичних положень щодо активізації мовлення дітей при виконанні рухових дій, а також наше припущення, яке стосується взаємопов'язаного розвитку рухових і мовленнєвих актів у дітей.

Критеріями ефективності запропонованих підходів слугували динаміка рівнів розвитку таких складових мовлення: зв'язне мовлення, граматична будова мовлення, словниковий запас, звукова культура мовлення. Порівняння даних, які були отримані під час проведення формувального експерименту свідчать, що в експериментальній групі дітей 5–6 років спостерігаються значно вищі результати в розподілі дітей за рівнями розвитку компонентів мовлення ($p \leq 0,05$), ніж у дітей контрольної групи, що підтверджує доцільність використання запропонованих підходів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці комплексу методичних матеріалів для поєданого розвитку мовлення та фізичних здібностей дітей 4–6 років у процесі проведення різноманітних організаційних форм з фізичного виховання в умовах закладу дошкільної освіти (фізкультурне заняття, фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня, активний відпочинок).

Література

- Аникеєва Н.М. Гармония как понятие социального мышления. Ростов на Дону: Феникс, 1986. 111 с.
- Аркин Е.А. Ребёнок в дошкольные годы. Москва: Просвещение, 1968. 475 с.
- Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. Москва: Русская речь, 2014. 70 с.
- Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. Москва: Физкультура и спорт, 1991. С. 111–171.
- Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности: в 2 т. / под ред. С.Г. Никифорова, Л.А. Коростылевой. Санкт-Петербург: Питер, 1999. Т. 2. 427 с.

- Богоявленская Д.Б. Психологические основы интеллектуальной активности: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Москва, 1987. 49 с.
- Божович Л.И. Избранные педагогические труды. Проблемы формирования личности. Москва: Междунар. пед. академ., 1995. 78 с.
- Вареник Е.Н., Корлыханова З.А., Китова Е.В. Физическое и речевое развитие дошкольников: взаимодействие учителя-логопеда и инструктора по физкультуре. Москва: ТН Сфера, 2009, 142 с.
- Васюкова Н.Е., Чехонина О.И. Интеграция содержания образования через планирование педагогической деятельности. *Детский сад от А до Я*. 2004. Вып. 6(12). С. 8–14.
- Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребёнка. Москва: Просвещение, 1988. 234 с.
- Вильчковский Э.С. Психолого-педагогические основы системы физического воспитания дошкольников. Воспитание детей дошкольного возраста: монография. Київ: Рад. школа, 1990. С. 319–364.
- Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. Москва: ЭКСМО, 2003. 507 с.
- Гальперин П.Я., Кобыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. Москва: Изд-во Москов-го ун-та, 1974. 95 с.
- Гиляровский В.А. К вопросу о генезе заикания у маленьких детей и роли его для общего развития личности и его лечение: в 2 т. Москва: ВЛАДОС, 1997. Т. 1. С. 75–97.
- Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка. Москва: Просвещение, 1981. С. 27–55.
- Калмикова Л.О. Про стан розвитку мовлення як діяльності у дітей 5 років. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2016. Вип. 19(1). С. 84–97.
- Кольцова М.М., Рудина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 224 с.
- Круцевич Т.Ю., Пангелова Н.Є. Концептуальні засади гармонійного розвитку особистості дитини дошкільного віку в процесі фізичного виховання. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2015. № 2. С. 106–115.
- Леонтьев А.Н. Деятельность и личность. Самара: Изд. Дом «Бахрах», 1999. Т. 2. С. 165–188.
- Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Москва: Академия, 2007. 381 с.
- Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. Москва: Просвещение, 1992. 94 с.
- Медведева Е.Ю., Яночкина П.А. Использование двигательных техник в работе по коррекции нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста: нейропсихологический аспект. *Перспективы науки и образования*. 2018. № 2(32). С. 152–155.
- Мосалёва Н.В. Интегрированные занятия по речевому и физическому развитию детей старшего дошкольного возраста. «Фестиваль педагогических идей». Открытый урок. 2014. Режим доступа: http://открытый_урок.рф/статьи/59117
- Москаленко Н.В. Теоретико-методичні засади інноваційних технологій в системі фізичного виховання молодших школярів: дис. ... д-ра наук з ф.в. і с.: 24.00.02. Дніпропетровськ, 2010. 454 с.
- Павлов И.П. Полное собрание сочинений: в 4 т. Москва, 1951. Т. 3. 371 с.
- Пангелова Н.Є. Формування гармонійно розвиненої особистості дитини дошкільного віку в процесі фізичного виховання: дис. ... д-ра наук з ф.в. і с.: 24.00.02. Переяслав-Хмельницький, 2014. 445 с.

- Пивовар А.А. Поєднаний розвиток фізичних і пізнавальних здібностей дітей 5 і 6 років у процесі фізичного виховання: дис. ... канд. наук з ф. в. і с.: 24.00.02. Переяслав-Хмельницький, 2005. 210 с.
- Поддьяков Н.Н. Доминирование процессов интеграции – закон развития детей дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание*. 2006. № 1. С. 73–77.
- Пожиленко Е.А. Артикуляционная гимнастика по развитию моторики, дыхания и голоса у детей. Москва: Каро, 2006. 92 с.
- Поліщук В.В. Розвиток рухових і розумових здібностей дітей 5-го і 6-го років життя в процесі фізичного виховання засобами дошкільного туризму: автореф. дис. ... канд. наук з ф. в. і с.: 24.00.02. Львів, 2008. 21 с.
- Прописнова Е.П. Интеграция двигательного и речевого развития дошкольников (на основе сюжетно-ролевой логоритмической гимнастики). *Начальная школа плюс до и после*. 2006. № 7. С. 11–13.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. 720 с.
- Рыжова Н.В. Развитие речи в детском саду. Ярославль: Академия развития, 2007. 159 с.
- Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. Москва, 1947. 445 с.
- Сомкова О.Н. Новые подходы к организации работы по развитию речи детей дошкольного возраста. *Детский сад: Теория и практика*. 2012. № 3. С. 6–7.
- Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 287 с.
- Хризман Т.П., Еремеева В.Д., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. Москва: Педагогика, 1991. 232 с.
- Ядова Р.Х. Формирование речевой культуры младших дошкольников средствами физического воспитания: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Майкоп, 2015. 21 с.
- Colletta, J., Pellenq, C., Nadian-cefidekhanie, A., & Rousset, I. (2018). Developmental changes in articulation rate and phonic groups during narration in French children aged four to eleven years. *Journal of Child Language*, 45(6), 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0305000918000235>
- Iverson, J. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2), 229–261. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990432>
- Walker, J.F., & Archibald, L.M. D. (2006). Articulation rate in preschool children: a 3-year longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(5), 541–65. <https://doi.org/10.1080/10428190500343043>

References

- Anykeeva, N.M. (1986). *Garmoniya kak ponyatiye sotsialnogo myshleniya [The harmony as a notion of social thinking]*. Rostov on Don: Fenyks [in Russian].
- Arkin, E.A. (1968). *Rebyonok v doshkolnye gody [The child in a pre-school age]*. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
- Bezrukova, O.A., & Kalenkova, O.N. (2014). *Metodika opredeleniya urovnja rechevogo razvitiya detej doshkolnogo vozrasta [Methods for determining the level of speech development of children of preschool age]*. Moscow: Russkaya rech [in Russian].

- Bernshtein, N.A. (1991). *O lovkosti i yeio razvitii [About agility and its development]*. Moscow: Phisycal culture and sport [in Russian].
- Biekhterev, V.M. (1999). *Izbrannye trudy po psihologii lichnosti [Selected works on the psychology of personality]*. (Vols. 1–2). Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Bogoyavlenskaya, D.B. (1987). *Psihologicheskiye osnovy intellektualnoy aktivnosti [Psychological basis of intellectual activity]*. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- Bozhovich, L.I. (1995). *Izbrannye pedagogicheskyie trudy. Problemy formirovaniya lyichnosti [Selected pedagogical studies. The problems of personaliyu forming]*. Moscow: Mezhdunar. ped. akadem. [in Russian].
- Varenik, E.N., Korlykhanova, Z.A., & Kitova, E.V. (2009). *Fizicheskoye i rechevoye razvitiye doshkolnikov: vzyemodeistviye uchitelya-logopeda i instruktora po fizkulture [Physical and speech development of preschoolers: interaction of speech-therapist and physical culture instructor]*. Moscow: TN Sfera [in Russian].
- Vasiukova, N.Ye., & Chekhonina, O.I. (2004). *Integraciia sodержaniia obrazovaniia cherez planirovanie pedagogicheskoy dejatel'nosti [Integration of educational content through educational planning]*. *Detskiy sad ot A do Ya – Kindergarten from A to Z*, 6(12), 8–14 [in Russian].
- Venher, L.A. (1988). *Vospitaniye sensornoy kultury rebyonka [The upbringing of child's sensor culture]*. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
- Vilchkovskiy, E.S. (1990). *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy sistemy phisicheskogo vospitaniya doshkolnikov. Vospitaniye detey doshkolbogo vozrasta [Psychological and pedagogical basis of the system of physical education of preschoolers]*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
- Vygotskiy, L.S. (2003). *Psikhologiya razvitiya rebyonka [The psychology of child's development]*. Moscow: EKSMO [in Russian].
- Galperin, P.Ya., & Kobyl'nitskaya, S.L. (1974). *Ekspyeryementalnoye formirovaniye vnimaniya [Expiremental forming of attention]*. Moscow: Moscow University Edition [in Russian].
- Giliarovskiy, V.A. (1997). *K voprosu o geneze zailaniia u malenkih detej i roli ego dlya obshchego razvitiya lichnosti i ego lecheniie [To the question about genesis of children's stuttering and its role for personality's comprehensive development and its treatment]*. (Vols. 1–2). Moscow: VLADOS [in Russian].
- Zaporozhets, A.V. (1981). *Usloviya i dvizhushchiye prichiny psikhicheskogo razvitiya rebyonka [Conditions and reasons of child's psychological development]*. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
- Kalmykova, L.O. (2016). *Pro stan rozvytku movlennia yak diialnosti u ditej 5 rokov [About the state of development of speech as activity in children of 5 years]*. *Psyholingvistyka – Psycholinguistics*, 19(1), 84–97 [in Ukrainian].
- Krutsevych, T.Yu., & Panhelova, N.Ye. (2015). *Kontseptualni zasady harmoniinoho rozvytku osobystosti dytyny doshkilnoho viku v protsesi fizychnoho vykhovannia [Conceptual conditions of preschooler harmonious personal development in the process of physical education]*. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu – Theory and methodic of physical education and sport*, 2, 106–115 [in Ukrainian].
- Koltsova, M.M., & Rudina, M.S. (2004). *Rebenok uchitsja govorit. Palchikovyj igrotrening [A child learns to speak. Finger play training]*. Yekaterinburg: U-Faktoriya [in Russian].

- Leontev, A.N. (1999). *Deyatel'nost' i lichnost' [Activity and personality]*. Samara: Ed. «Bakhrakh» [in Russian].
- Luriiia, A.R. (2007). *Osnovy neyropsihologii [Basics of Neuropsychology]*. Moscow: Akademiya [in Russian].
- Mastiukova, Ye.M. (1992). *Rebionok s otkloneniiami v razvitiu: Ranniaia diagnostika i korrektsiia [A child with defections in development: early diagnostic and correction]*. Moscow: Prosveshcheniie [in Russian].
- Medviedieva, Ye.Yu., & Yanochkina, P.A. (2018). Ispolzovaniie dvigatelnykh tekhnik v rabote po korektsii narusheniy zvukoproiznosheniia u detey doshkolnogo vozrasta: neyroosikhologicheskiiy aspekt [The usage of motor techniques in a correction work with school-age children: neuro-psychological aspect]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of science and education*, 2(32), 152–155 [in Russian].
- Mosaliova, N.V. (2014). *Integrirovannyye zaniatiia po rechevomu i fizicheskomu razvitiuu detey starshogo doshkolnogo vozrasta. «Festival pedagogicheskikh idey» Otkrytyy urok [Integrated classes in speech and physical development of children of senior preschool age. «Festival of pedagogical ideas» Open lesson]*. Retrieved from http://открытый_урок.рф/статьи/59117
- Moskalenko, N.V. (2010). Teoretyko-metodychni zasady innovatsiinykh tekhnolohii v systemi fizychnoho vykhovannia molodshykh shkolariv [Theoretical and methodic basis of innovative technologies in a system of physical education of younger schoolchildren]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
- Pavlov, I.P. (1951). *Polnoe sobranie sochinenij [Complete Works]*. (Vols. 1–4). Moscow [in Russian].
- Panhelova, N.Ye. (2014). Formuvannia harmoniino rozvynenoï osobystosti dytyny doshkilnoho viku v protsesi fizychnoho vykhovannia [The formation of harmoniously developed personality of a preschooler in the process of physical education]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Pyvovar, A.A. (2005). Poiednanyi rozvytok fizychnykh i piznavalnykh zdbnosteï ditei 5 i 6 rokiv u protsesi fizychnoho vykhovannia [Combined development of physical and informative skills of 5–6 years old children in the process of physical education]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Poddyakov, N.N. (2006). Dominirovaniye protsessov integratsii – zakon razvitiya detey doshkolnogo vozrasta [The dominance of integrational processes – the law of development of preschoolers]. *Doshkolnoe vospytanye – Preschool upbringing*, 1, 73–77 [in Russian].
- Pozhilenko, Ye.A. (2006). *Artikuliatsionnaia gimnastika po razvitiuu motoriki, dyhaniia i golosa detey [Articulation gymnastics for breath and speech development of children]*. Moscow: Karo [in Russian].
- Polishchuk, V.V. (2008). Rozvytok rukhovykh i rozumovykh zdbnosteï ditei 5-ho i 6-ho rokiv zhyttia v protsesi fizychnoho vykhovannia zasobamy doshkilnoho turyzmu [Development of motor and mental skills of 5–6 years old children in the process of physical education by means of preschool tourism]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].
- Propisnova, Ye.P. (2006). Integraciya dvigatel'nogo i rechovogo razvitiia doshkolnikov (na osnove siuzhetno-rolevoy logoritmicheskoy gimnastiki) [Integration of motor

- and speech development of preschool children (based on plot-role logarithmic gymnastics)]. *Nachalnaya shkola plus do i posle – Primary school plus before and after*, 7, 11–13 [in Russian].
- Rubinshtein, S.L. (1999). *Osnovy obshchey psikhologii [General psychology basics]*. Saint-Petersburg: Piter Kom [in Russian].
- Ryzhova, N.V. (2007). *Razvitie rechi v detskom sadu [The development of speech in kindergarten]*. Yaroslavl: Akademiia razvitiia [in Russian].
- Sechenov, I.M. (1947). *Izbrannye filosofskiye i psikhologicheskiye proizvedeniya [Selected philosophical and psychological works]*. Moscow [in Russian].
- Somkova, O.N. (2012). Novye podhody k organizacii raboty po razvitiyu rechi detej doshkolnogo vozrasta [New approaches to the organization of work on the development of speech of preschool children]. *Detskij sad : Teorija i praktika – Kindergarten: Theory and Practice*, 3, 6–7 [in Russian].
- Ushakova, O.S., & Strunina, Ye.M. (2010). *Metodika razvitiya rechi detej doshkolnogo vozrasta [The methods of speech development of pre-schoolers]*. Moscow: Humanit. izd. tsentr VLADOS [in Russian].
- Khrisman, T.P., Yeremieieva, V.D., & Loskutova, T.D. (1991). *Emotsii, rech i aktivnost mozga rebionka [Emotions, speech and activity of a child's brain]*. Moscow: Pedagogics [in Russian].
- Yadova, R.Kh. (2015). Formirovaniye rechevoy kultury mladshykh doshkolnikov sredstvami fizicheskogo vospitaniya [Speech culture formation of preschoolers by means of physical education]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Maikop [in Russian].
- Colletta, J., Pellenq, C., Hadian-cefidekhanie, A., & Rousset, I. (2018). Developmental changes in articulation rate and phonic groups during narration in French children aged four to eleven years. *Journal of Child Language*, 45(6), 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0305000918000235>
- Iverson, J. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2), 229–261. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990432>
- Walker, J.F., & Archibald, L.M. D. (2006). Articulation rate in preschool children: a 3-year longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(5), 541–65. <https://doi.org/10.1080/10428190500343043>

АНОТАЦІЯ

Дослідження присвячене проблемі розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі виконання рухових дій, потребувало звернення до нейропсихологічних засад активізації мовлення дітей при виконанні рухових дій. Результати досліджень свідчать, що дошкільний вік – це найбільш відповідальний період у становленні особистості людини, її психологічного і фізичного розвитку, в тому числі – розвитку мовлення. Наявність взаємозв'язку загальної та мовленнєвої моторики доведено у дослідженнях І.П. Павлова, О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурія та ін., що обґрунтовує положення про те, що застосування різноманітних рухових дій сприяє вирішенню завдань мовленнєвого розвитку дитини. Наявність взаємозв'язку між інтелектуальним, соціальним, мовленнєвим розвитком і руховою

активністю, станом здоров'я дитини визначає доцільність застосування таких підходів, які передбачають інтегрований вплив на особистість дитини. Виключна роль фізичного і мовленнєвого розвитку визначає їх інтеграцію для загального розвитку, соціалізації дитини. Метою інтегрованої мовленнєво-рухової сумісної діяльності є забезпечення взаємозв'язку рухової активності й розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Впровадження інтегрованого підходу потребує застосування інноваційних технологій, таких як: пальчикова, артикуляційна, дихальна гімнастики; футбол-аеробіка; логоритміка та ін. Для перевірки ефективності інтегрованої мовленнєво-рухової діяльності був проведений експеримент. Досліджувані контингентом були діти 5–6 років, вихованці закладів дошкільної освіти № 9 «Сонечко» і № 10 «Любовонька» м. Переяслав-Хмельницького Київської області. Після обстеження були отримані дані, які свідчать про позитивну динаміку за усіма показниками мовлення.

Ключові слова: нейропсихологічні засади інтеграція, мовлення, рухова активність, старші дошкільники.

Пангелова Наталя, Круцевич Тат'яна. Нейропсихологические основы активизации речи детей старшего дошкольного возраста при выполнении двигательных действий

АННОТАЦИЯ

Исследование посвящено проблеме развития речи детей старшего дошкольного возраста в процессе выполнения двигательных действий, что обусловило необходимость обращения к нейропсихологическим основам активизации речи детей в процессе выполнения двигательных действий. Результаты исследований свидетельствуют, что дошкольный возраст – это самый ответственный период в становлении личности человека, его психологического и физического развития, в том числе – развития речи. Наличие взаимосвязи общей и речевой моторики доказано в исследованиях И.П. Павлова, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия и др., что обосновывает положение о том, что применение различных двигательных действий способствует решению задач речевого развития ребенка. Наличие взаимосвязи между интеллектуальным, социальным, речевым развитием и двигательной активностью, состоянием здоровья ребенка определяет целесообразность применения таких подходов, которые предусматривают интегрированное воздействие на личность ребенка. Исключительная роль физического и речевого развития определяет их интеграцию для общего развития, социализации ребенка. Целью интегрированной двигательной-речевой совместной деятельности является обеспечение взаимосвязи двигательной активности и развития речи детей дошкольного возраста. Внедрение интегрированного подхода требует применения инновационных технологий, таких как: пальчиковая, артикуляционная, дыхательная гимнастики; футбол-аэробика; логоритмика и др. Для проверки эффективности интегрированной

двигательно-речевой деятельности был проведен эксперимент. Исследуемым контингентом были дети 5–6 лет, воспитанники учреждений дошкольного образования № 9 «Солнышко» и № 10 «Любавонька» г. Переяслав-Хмельницкого Киевской области. После обследования были получены данные, свидетельствующие о положительной динамике всех составляющих речи.

Ключевые слова: нейропсихологические основы, интеграция, речь, двигательная активность, старшие дошкольники.



Regulatory and Planning Speech Functions Influence on the Senior Preschoolers' and Junior Schoolchildren's Voluntary Development

Вплив регулятивної та планувальної функцій мовлення на вольовий розвиток старших дошкільників і молодших школярів

Valentyna Poul

Ph.D. in Psychology, Head of the
Department of the Psychology and
the Development of Personality

E-mail: valenpoul@gmail.com

orcid.org/0000-0002-9010-3841

ResearcherID: L-6035-2018

Валентина Поуль

кандидат психологічних наук,
завідувач кафедри психології
та розвитку особистості

Ostap Bodyk

Ph.D. in Philology, Associate
Professor, Acting Rector

E-mail: ostapb74@gmail.com

orcid.org/0000-0003-4642-8371

ResearcherID: O-9207-2018

Остап Бодик

кандидат філологічних наук,
доцент, в.о. ректора

*Donetsk Regional In-Service
Teacher Training Institute*
✉ 47, Vasilya Stusa Str.,
Kramatorsk, Donetsk region,
Ukraine, 84301

*Донецький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти*
✉ вул. Василя Стуса, 47,
м. Краматорськ, Донецька обл.,
Україна, 84301

*Original manuscript received August 13, 2018
Revised manuscript accepted February 25, 2019*

ABSTRACT

The article is based on the idea of studying the growth of the regulatory role of child's speech in the activity organization and feasibility and the conduct of child's behavior. According to this idea, the child's volitional behavior arises with the skills appearance to build speech utterances, when youngster begins to draw up a plan of his/her activity and regulate the process of his/her implementation with their help, i.e., the development of planning and regulatory speech functions is in progress.

Emphasis is placed just on the problem of forming in children the ability to build utterances on their own in connection with the development of speech functions and their volitional development. It's given the proof of the interconnection of the stages development of planning and regulatory speech functions in preschool and junior schoolchildren and the conditionality of the volitional development of children by the development of their speech skills and functions.

The paper presents a functional-structural model of the development process optimization of planning and regulatory speech functions by children in forming their speech skills. It's illustrated the structure of the program forming preschoolers' and first graders' skills to model speech utterances for their development of planning and regulatory speech functions, the formation of which is considered as one of the their volitional behavior development mechanisms. The effectiveness of this program has been experimentally proved. The results show the substantial children's speech development changes, the positive will development dynamics, the time history in an interrelation between children's will and speech development, namely: volitional development was connected with all connected speech indicators at the same time, in preschoolers – mainly with their utterances completeness and logic, in first-graders – with the understanding of the meaning of their own speech in activity.

On the basis of the scientists' theoretical and experimental works and presented empirical research results analysis it's suggested to assume the senior preschool age as a sensitive for the regulatory speech function development and the junior school age – planning one.

Key words: *regulatory and planning speech functions, speech utterances, volitional behaviour, senior preschool age, primary school age.*

Вступ

На сучасному етапі становлення психолінгвістичної галузі науки залишається важливим питання впливу формування мовлення на процес становлення особистості дитини, зокрема розвитку її волі, оскільки передумови її становлення включають розвиток здатності до оволодіння власною поведінкою та своїми психічними процесами у зв'язку з необхідністю успішного інтегрування в суспільні відносини та розвитку поведінкових

моделей життєздатності. Особливу актуальність це питання набуває при переході від дошкільного до молодшого шкільного віку, коли діти оволодівають уміннями будувати свою поведінку в зв'язку з новими соціальними умовами. Успішність соціальної адаптації дитини за даними досліджень значною мірою залежить від рівня розвитку вмінь будувати зв'язні висловлювання, які забезпечують їй можливість реалізувати свою пізнавальну й соціальну активність як у колі однолітків, так і в спілкуванні з дорослими, тобто будувати власну поведінку відповідно до життєвих ситуацій. Отже, доцільним є ретельне вивчення особливостей впливу мовлення на вольовий розвиток дітей на цих етапах онтогенезу, а також створення оптимальних умов для нього в ході педагогічного процесу.

Аналіз публікацій та постановка проблеми. Наше дослідження ґрунтується на думці Л. Виготського, що здатність дитини до оволодіння власною поведінкою визначається розвитком у неї вмінь мовленнєвого планування та регуляції дій (Выготский, 1999). У роботах, у яких розроблялася ця ідея Л. Виготського, а саме: – було виявлено, що спочатку діти оволодівають уміннями регуляції своїх дій, які задані дорослим або правилами гри у словесній формі (Психология личности..., 1965; Психология, 1968; Левина, 1968; Котырло, 1971; Шибитская, 1973; Переверзева, 1981; Бастун, 1992; Поліщук, 1995; Sadagopan & Smith, 2008). Із часом здібності самостійно пред'являти вимоги до однолітків, а далі і до себе, діяти згідно з ними стають початковим етапом перебудови мовленнєвих вказівок інших у механізми саморегуляції. Також у роботах учених наголошується, що сформованість умінь дитини самостійно здійснювати мовленнєвий супровід власних дій у подальшому стає для неї засобом самоконтролю й адекватної оцінки власних вчинків, а згодом дозволяє планувати свою діяльність у майбутньому (Лурия & Юдович, 1956; Lunzer, 1968; Левина, 1968; Mussen, Conger & Kagan, 1970, Пименов, 1971; Карпова & Ахунджанова, 1983; Карпова & Степанова, 1984; McTear, 1984; Непомнящая, 1992; Самошкина, 1995; Волков & Волкова, 2003; McDaniel, McKee & Garrett, 2010 та ін.). Тобто спочатку починає діяти регулятивна (дитина поводить ся, посилаючись на вимоги і вказівки дорослого), а далі планувальна функції мовлення (дитина прагне самостійно скласти план своїх дій, що виявляється в побудові нею власних висловлювань). Результати дослідження

В. Лубовського переконливо свідчать, що у дітей із віком зовнішні форми прояву саморегуляції (безпосереднє спонування до дії, підкріплення та мовленнєве позначення її) переходять до внутрішніх (узагальнення і вербалізація власних дій та планування майбутніх) і цей перехід являє собою основу розвитку планувальної функції мовлення (Лубовский, 1978). Сама можливість планувати дії, як зазначає Є. Субботський, спирається на сформованість у дитини певного рівня мовлення (Субботский, 1976).

Цікава думка Г. Гарріса-Шмідта та Г.Д. МакНамі, які стверджують, коли діти беруть участь у таких діях, які кидають їм виклик, вони поступово усвідомлюють навички, необхідні для виконання певних завдань, і засвоюють засоби для цього, засновані на допомозі, яку вони отримують від вчителів та однолітків. Таким чином, діти стають грамотними, опановуючи мовленнєвими навичками в контексті діяльності, яка має мету, яка має для них сенс (Harris-Schmidt & McNamee, 1986).

Згідно з уявленнями вчених (Леонтьев, 1969; Лурия, 1998; Мухина, 2006; Лаужикас, 1967; Кулачковская, 1973 та інші) власне вольова поведінка дитини виникає з появою вмінь самостійно будувати мовленнєві висловлювання, але при вивченні науковцями їх структур та особливостей побудови дітьми різного віку практично зовсім не розглядався зв'язок цих умінь з освоєнням ними регулятивної та планувальної функцій мовлення. У роботах Л. Виготського, Р. Левіної, В. Лубовського, О. Лурії, Дж. Беніньо, Д. Бірд, Дж. МакНамара, К. Берг, Д. Фаррара та ін. визначено взаємозв'язок розвитку вольових та мовленнєвих процесів у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (Виготский, 1999; Левина, 1968; Лубовский, 1978; Лурия, 1998; Benigno, Byrd, McNamara, Berg & Farrar, 2011), але вченими не досліджувалися зміни цього зв'язку в динаміці розвитку волі та мовлення на перших етапах онтогенезу. Тому на основі аналізу наукових робіт нами запропоновано бачення можливого взаємозв'язку етапів освоєння регулятивної та планувальної функцій дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, який представлено на рис. 1 (Поуль, 2015).

Так, спочатку у дошкільників проявляється регулятивна функція: дитина розуміє та безпосередньо підпорядковує свої дії і поведінку слову дорослого, оволодіває відстроченим виконанням

його вимог, її власне гучне мовлення тільки супроводжує діяльність і констатує окремі елементи й результати (звітування або первинне узагальнення). Водночас вона в елементарному вигляді перевіряє, чи відповідають її дії цим вимогам.

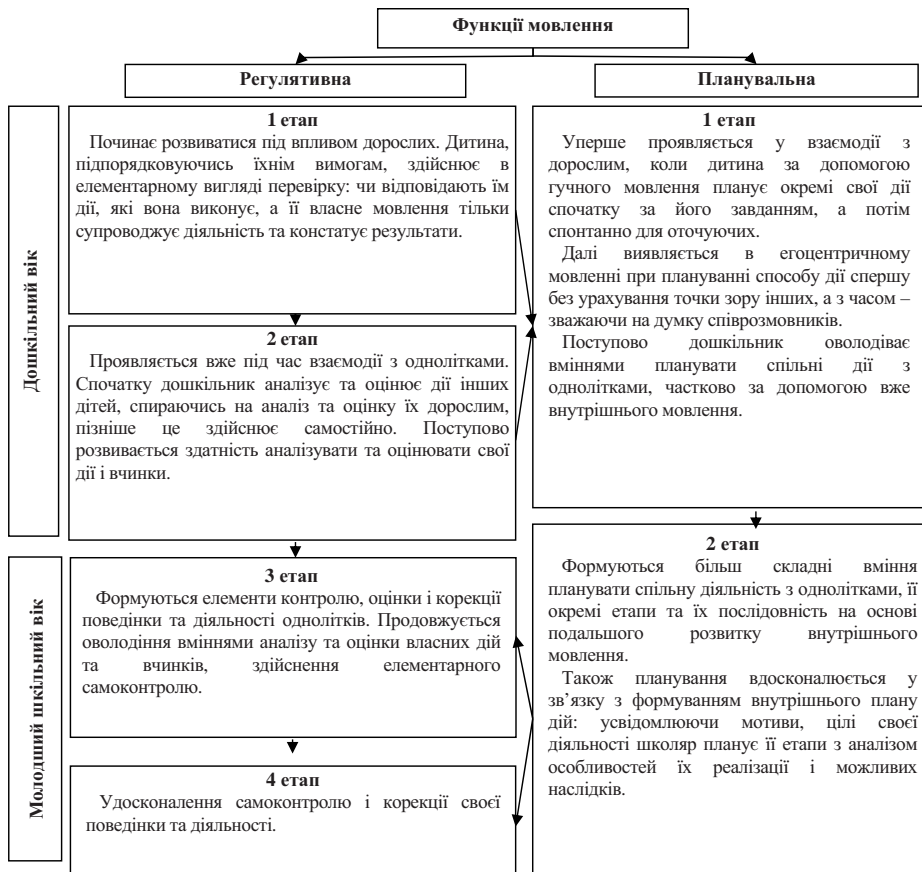


Рис. 1. *Взаємозв'язок етапів становлення регулятивної та планувальної функцій мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку*

Далі ця функція виявляється у дітей у ситуації взаємодії з однолітками, коли під час організації спільної діяльності вони аналізують та оцінюють їхні дії на основі попереднього аналізу й оцінки цих дій дорослим, проявляють елементарний контроль і корекцію діяльності ровесників. Згодом оволодіння цими вміннями сприяє розвитку у дошкільників здатності до аналізу й оцінки власних дій і вчинків.

У молодшому шкільному віці регулятивна функція мовлення переходить на новий вищий рівень функціонування за рахунок, по-перше, подальшого формування вмінь контролю, оцінки, корекції поведінки й діяльності однолітків; по-друге, удосконалення самоконтролю та корекції своєї поведінки й провідної діяльності.

Елементи планувальної функції мовлення також починають виявлятися в різних ситуаціях взаємодії дитини-дошкільника з дорослим спочатку при плануванні своїх дій за його завданням, а потім самостійно відповідно до події, яка безпосередньо відбувається. Далі при взаємодії з однолітками у дошкільників поступово розвивається вміння планувати спосіб спільних дій на основі егоцентричного мовлення: спочатку без урахування думки співрозмовників, потім – прислухаючись до їхньої точки зору.

Необхідність висловлювати свої наміри при спілкуванні з оточуючими спонукає дитину точніше зрозуміти конкретну ситуацію взаємодії, що сприяє виходу за її безпосередні межі. Тобто дитина переходить від конкретної наочної ситуації до її контексту, що виявляється у здатності усвідомлювати деякі мотиви, цілі й результати своєї поведінки та дій, а також в опануванні завдяки вже внутрішньому мовленню вміннями складання плану діяльності з однолітками, а саме: продумувати певні етапи окремих спільних дій та зіставляти їх послідовність.

У молодшому шкільному віці відбувається подальше становлення у дитини внутрішнього мовлення, яке забезпечує здійснення самоінструкції, самоконтролю, самоаналізу й самооцінки дій і вчинків, тобто власної поведінки та діяльності. Також виникає одне з важливіших психологічних новоутворень – внутрішній план дій, який забезпечує школяру можливість формулювати цілі, визначати шляхи їх досягнення, тобто обирати й зіставляти різні варіанти дій, планувати їх послідовність та засоби реалізації з передбаченням можливих наслідків, що сприяє активному освоєнню планувальної функції мовлення.

Ми погоджуємося з думкою Л. Виготського, В. Лубовського, Л. Самошкіної, що дошкільний вік є сензитивним для освоєння регулятивної функції. Саме в цей період відбувається оволодіння дитиною вміннями організувати свої дії за допомогою гучного мовлення: констатувати, контролювати, оцінювати, вносити корективи. А перехід від оволодіння вміннями зовнішньої

регуляції власної поведінки та дій до внутрішньої стає підґрунтям поступового освоєння планувальної функції (Выготский, 1999; Лубовский, 1978; Самошкина, 1995).

Зміна зовнішнього мовленнєвого планування своїх дій внутрішньо мовленнєвим закладає основи для формування в молодшому шкільному віці здатності здійснювати планування. Наявність певною мірою сформованості внутрішнього плану дій у цей віковий період забезпечує учневі можливість визначати мету, планувати шляхи її досягнення, передбачати результати й наслідки своїх вчинків і реалізувати задум, що оптимізує розвиток планувальної функції мовлення. Відповідно, регуляція, контроль та оцінка своєї поведінки починають удосконалюватися. Отже, вищезазначене дає нам можливість припустити, що молодший шкільний вік є сензитивним для освоєння планувальної функції мовлення, яка в свою чергу оптимізує подальше становлення регулятивної. Це відбувається у зв'язку з тим, що дитина при плануванні своєї діяльності прогнозує її етапи, передбачає результати, вона в змозі ретельно відстежити успішність здійснення власних дій, бачити помилки, своєчасно їх виправляти, що свідчить про вдосконалення самоконтролю.

Освоєння дітьми планувальної та регулятивної функцій, на думку Р. Левіної, М. Лісіної, відбувається в процесі перетворення ситуативного мовлення в контекстне під час повідомлення своєї думки у висловлюванні (Левина, 1968; Лисина, 1986). Цей процес може здійснюватися, по-перше, при поступовій зміні ситуацій взаємодії з оточуючими: від виконання вимог дорослого до спільних дій з однолітками, далі – до організації власної діяльності і поведінки; по-друге, при послідовному перетворенні особливостей розвитку мовлення в цей період: від зовнішньо мовленнєвого повідомлення для інших до егоцентричного мовленнєвого супроводу власних дій, далі – до внутрішньо мовленнєвого планування своєї діяльності. Зазначене дозволяє нам припустити, що формулювання своїх думок, які зв'язані в єдине ціле і зрозумілі співбесіднику без урахування тієї конкретної ситуації, в якій вони здійснювалися, потребує оволодіння вміннями будувати висловлювання, а навчання дітей умінням самостійно їх створювати буде сприяти оптимізації освоєння ними вищезазначених мовленнєвих функцій.

Дослідниками розроблялися питання формування у дітей умінь самостійної побудови мовленнєвих висловлювань (Звоницкая, 1941; Войтко, 1970; Абдилов, 1973; Самошкіна, 1995), але не вивчався зв'язок такого навчання з освоєнням регулятивної й планувальної функцій мовлення та вплив цих функцій на вольовий розвиток дітей. Ми пропонуємо власну функціонально-структурну модель оптимізації процесу освоєння дітьми планувальної та регулятивної функцій мовлення шляхом навчання їх побудові висловлювань різного змісту і структури, яка представлена на рис. 2 (Поуль, 2017).

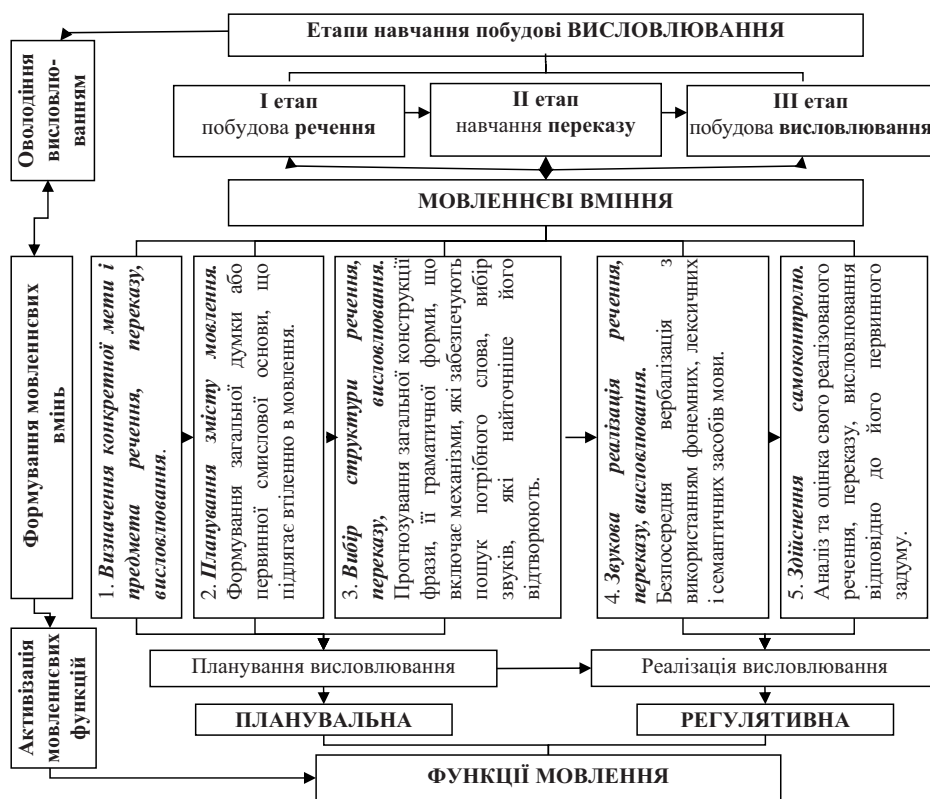


Рис. 2. Функціонально-структурна модель оптимізації процесу освоєння планувальної та регулятивної функцій мовлення дітьми при формуванні в них мовленнєвих умінь

Згідно з результатами досліджень (Леушина, 1941; Скалкин, 1983; Корніяка, 2001; Рубинштейн, 2007) навчання дітей створенню власного висловлювання складається з декількох етапів: оволодіння

побудовою речення, навичками переказу і тільки потім – уміннями самостійного формулювання думок. На наш погляд, реалізація кожного з етапів передбачає наявність певних мовленнєвих умінь. При переході від попереднього до наступного навчального етапу вміння дітей будуть удосконалюватися, а це сприятиме оптимізації процесу освоєння ними вищезначених функцій. Вважаємо, що оволодіння дитиною вміннями визначати конкретну мету і предмет мовлення на кожному етапі роботи, планування його змісту і вибір відповідної структури активізує розвиток планувальної функції мовлення, а аналіз, оцінка та корекція свого висловлювання – регулятивної. Отже, формування у дітей вищезазначених мовленнєвих умінь буде оптимізувати процес освоєння ними планувальної та регулятивної функцій мовлення.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз наукової літератури за проблемою дослідження показав: 1) встановлено взаємозв'язок вольових і мовленнєвих процесів у дошкільників та молодших школярів, але не досліджувалася його динаміка в цих вікових періодах; 2) відмічається залежність становлення регулятивної і планувальної функцій мовлення від появи у дитини умінь самостійно будувати висловлювання, але не досліджувалася роль сформованості мовленнєвих умінь в освоєнні цих функцій; 3) науковці вказують на зв'язок мовленнєвих функцій із розвитком вольової поведінки, водночас ними не достатньо вивчені особливості їх освоєння та роль у вольовому розвитку дітей; 4) взагалі не було предметом наукових досліджень питання формування у дітей умінь будувати мовленнєві висловлювання у зв'язку з освоєнням ними мовленнєвих функцій та розвитком їхньої вольової поведінки.

Мета та завдання дослідження. Актуальність і недостатня розробленість низки питань дозволили нам сформулювати припущення: оскільки мовлення виконує регулятивну та планувальну функції в саморегуляції поведінки дітей, то оптимізація їхнього вольового розвитку можлива завдяки активізації процесу становлення цих функцій шляхом формування умінь самостійної побудови зв'язних висловлювань, в яких саме ці функції і виявляються. Означена проблематика зумовила *мету дослідження* – з'ясувати вплив регулятивної та планувальної функцій мовлення на вольовий розвиток старших дошкільників і молодших школярів.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися наступні завдання:

1. Визначити особливості освоєння дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку мовленнєвих умінь і функцій.

2. Дослідити роль регулятивної та планувальної функцій мовлення у вольовому розвитку старших дошкільників і молодших школярів.

3. Розробити програму формування мовленнєвих умінь як чинника оптимізації освоєння регулятивної та планувальної мовленнєвих функцій як шлях стимулювання розвитку вольової поведінки дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, експериментально перевірити її ефективність.

Методи та методики дослідження

Для розв'язання поставлених у роботі завдань був застосований комплекс методів, до якого увійшли: теоретичне моделювання (розробка функціонально-структурної моделі оптимізації процесу освоєння планувальної та регулятивної функцій мовлення дітьми при формуванні в них мовленнєвих умінь), констатувальний експеримент (визначення особливостей вольового розвитку та сформованості вмінь моделювати мовленнєві висловлювання у дошкільників і молодших школярів), формувальний експеримент (реалізація розробленої програми розвитку вольової поведінки дітей дошкільного і молодшого шкільного віку та визначення її ефективності), методи математичної статистики (коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, t-критерій Стьюдента, критерій Вілкоксона, критерій χ^2 Пірсона, тест Левена, критерій Брауна-Форсайта, критерій Хотеллінга).

Аналіз результатів первинного дослідження дозволив виявити особливості взаємозв'язку між мовленнєвим та вольовим розвитком старших дошкільників та молодших школярів та дослідити їх зв'язок у двох ситуаціях: при виконанні діяльності під керівництвом дорослого і при самостійному управлінні діями однолітка, коли дитина одночасно планує спільну діяльність і регулює власну поведінку та поведінку партнера (Поуль, 2008).

Так, здійснення вольової поведінки у старших дошкільників у більшій мірі пов'язано з повнотою їх висловлювань ($r=0,61$, $p<0,001$), у першокласників – із повнотою ($r=0,61$, $p<0,001$) і логічністю ($r=0,53$, $p<0,01$), а у другокласників визначено зв'язок між усіма показниками вольового та мовленнєвого розвитку: наполегливістю та повнотою ($r=0,66$, $p<0,001$), самоконтролем і логічністю ($r=-0,41$, $p<0,05$), правильною оцінкою результату своєї роботи й розумінням значення власного мовлення в отриманні цього результату ($r=0,59$, $p<0,001$).

Установлено зв'язок між освоєнням мовленнєвих функцій та рівнем розвитку волі. Здатність дітей із низьким рівнем вольового розвитку підпорядковуватися вимогам дорослого, за допомогою власного мовлення здійснювати супровід дій, констатувати їх результат і порівнювати з вимогами дорослого свідчить про освоєння ними в деякій мірі першого етапу регулятивної функції мовлення, а планування окремих своїх дій у відповідності до завдання педагога – про наявність певних ознак планувальної функції мовлення, але без досягнення її першого етапу. Уміння дітей із середнім рівнем здійснення вольової поведінки аналізувати та оцінювати власні дії й дії однолітків засвідчує досягнення ними другого етапу регулятивної функції мовлення, а планування окремих спільних дій із ровесниками – першого етапу планувальної функції. Дітям із високим рівнем розвитку волі властивий аналіз та оцінка власних дій, виявлення елементарного самоконтролю, тобто освоєння третього етапу регулятивної функції мовлення, а вміння планувати спільну діяльність з іншими дітьми з аналізом особливостей її реалізації та можливих наслідків указує на освоєння ними в деякій мірі другого етапу планувальної функції мовлення. Це підтверджується співставленням частот, з якими зустрічаються певні етапи освоєння мовленнєвих функцій та рівні розвитку волі ($\chi^2=8,4$, $p<0,05$).

Вищезазначене дозволило нам розробити та перевірити ефективність програми формування мовленнєвих умінь як чинника оптимізації освоєння регулятивної та планувальної мовленнєвих функцій, що сприятиме стимулюванню розвитку вольової поведінки дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Створення розвивальної програми ґрунтувалося на визначенні «мовленнєвого висловлювання» та його структури (Леонтьєв, 1969;

Лурия, 1998; Рубинштейн, 2007), методиках і вправах щодо побудови зв'язних речень, переказу й висловлювань дошкільниками (Леонтьев, 1969; Войтко, 1970; Тихеева, 1981; Харченко, 2001; Богуш & Гавриш, 2007) та учнями початкової й середньої школи (Васильєва, 1980; Скалкін, 1983; Волошенко, 1992; Скориніна & Хомуленко, 2003), урахуванні етапів становлення мовленнєвих функцій (рис. 1) і функціонально-структурної моделі оптимізації процесу освоєння планувальної та регулятивної функцій мовлення дітьми при формуванні в них мовленнєвих умінь (рис. 2).

Розвивальна програма складалася з двох частин і реалізовувалася протягом двох років. У формуальному експерименті брали участь 52 дитини старшого дошкільного віку, а далі – учні 1-х класів. Гомогенність експериментальної та контрольної груп (по 26 досліджуваних у кожній) у рівні вольового та мовленнєвого розвитку дітей встановлювалася за допомогою багатовимірного тесту Хотеллінга T^2 на відмінності в дисперсії між двома групами, який заснований на представленні внутрішньо-групових дисперсій через коваріаційні матриці; тесту однорідності дисперсії Левена, який базується на припущенні, що дисперсії в обох групах однакові та є коректним на вибірках більше, ніж 25, як і в нашому випадку. Ці два тести гомогенності доповнювалися тестом однорідності дисперсій Брауна-Форсайта, що заснований на принципі ANOVA та аналізі групових відхилень медіан.

Перша частина програми проводилася зі старшими дошкільниками (Поуль & Волошенко, 2008, 2013). Насамперед освоєння дітьми експериментальної групи першого етапу регулятивної функції мовлення здійснювалося шляхом формування вмінь використовувати надані педагогом різноманітні схеми для побудови власних речень, здійснювати елементарний їх аналіз, знаходити помилки та оцінювати правильність виконання завдання. Далі освоєння другого етапу регулятивної функції мовлення передбачало формування у дітей умінь визначати вид та структуру розповіді (оповідання та опису), будувати її план та переказувати, здійснювати елементарний контроль переказу однолітків і виправляти помилки у їхньому мовленні, спираючись на аналіз й оцінку дорослого. Подальше формування вмінь будувати елементарні висловлювання-роздуми (прохання і пояснення), аналізувати й оцінювати дії однолітків і власні оптимізувало процес освоєння

регулятивної функції мовлення, а розвиток здатності планувати окремі спільні дії з однолітками, продумувати їх послідовність при формулюванні прохань та поясненні власної думки сприяло освоєнню першого етапу планувальної функції мовлення.

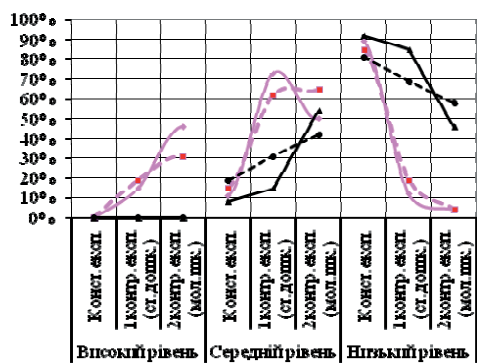
Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів став логічним продовженням попередньої роботи (Поуль, 2014, 2015). Спочатку шляхом розвитку у першокласників умінь будувати повні поширені речення, планувати тип висловлювання та вибирати відповідну його структуру здійснювалася підготовка до освоєння другого етапу планувальної функції мовлення. Одночасно прояв учнями самоконтролю у дотриманні плану при побудові повідомлення та опису, виявлення здатності аналізувати й оцінювати правильність його реалізації, виправляти елементарні помилки свідчив про досягнення третього етапу регулятивної функції мовлення. Подальше освоєння дітьми другого етапу становлення планувальної функції мовлення, що виявилось у здатності передбачати можливі результати і наслідки власної діяльності та прогнозувати варіанти її здійснення, відбувалося завдяки формуванню вмінь самостійно будувати висловлювання-міркування (висловлювання-доручення, висловлювання-оцінку), а розвиток при цьому здатності оцінювати якість своєї роботи, знаходити свої помилки і розуміти причини власних успіхів або невдач вказувала на перші ознаки освоєння четвертого етапу регулятивної функції мовлення. На завершальному етапі реалізації розвивальної програми здійснювалася цілеспрямована робота щодо оптимізації процесу освоєння планувальної та регулятивної функцій мовлення за рахунок удосконалення вмінь першокласників моделювати висловлювання різних типів.

Результати та дискусії

Після першого і другого року роботи за розвивальною програмою були проведені контрольні зрізи, метою яких стало виявлення змін у рівні мовленнєвого та вольового розвитку дітей експериментальної та контрольної груп. За організацією та методичним оснащенням контрольні зрізи були аналогічні проведеному констатувальному дослідженню. На підставі

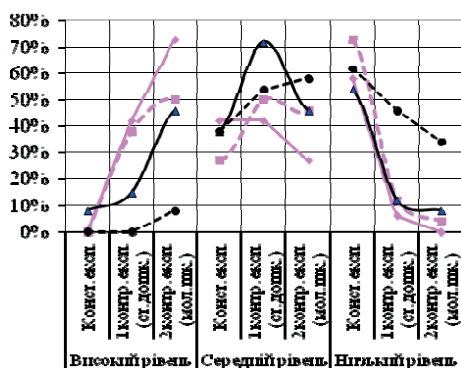
отриманих результатів було встановлено, що відбулися позитивні зміни у кількісній представленості дітей експериментальної групи за рівнями сформованості мовленнєвих умінь (рис. 3) та здійснення вольової поведінки (рис. 4).

По-перше, визначено зміни у мовленнєвому розвитку дітей у ході експериментального та традиційного навчання: у першому випадку вони більш суттєві, адже за два роки дослідження визначено достовірне збільшення показників повноти ($t_s=6,09$, $p<0,001$), логічності ($t_s=12,56$, $p<0,001$) й розуміння значення власного мовлення ($t_s=6,86$, $p<0,001$) як при роботі з дорослим, так і з однолітками (відповідно $t_s=16,31$, $t_s=6,49$, $t_s=5,07$ при $p<0,001$); відмінності по контрольній групі встановлено лише у показниках повноти ($t_s=3,02$, $p<0,01$) і логічності ($t_s=4,6$, $p<0,001$) при виконанні завдання під керівництвом дорослого та при самостійному управлінні діями однолітка ($t_s=2,76$, $p<0,01$; $t_s=2,45$, $p<0,05$ відповідно).



— Сформованість мовленнєвих умінь у дітей експ. груп в ситуації взаємодії з дорослим
 - - - Сформованість мовленнєвих умінь у дітей експ. груп в ситуації взаємодії з однолітком
 — Сформованість мовленнєвих умінь у дітей контр. груп в ситуації взаємодії з дорослим
 - - - Сформованість мовленнєвих умінь у дітей контр. груп в ситуації взаємодії з однолітком

Рис. 3. Розподіл дітей за рівнями сформованості мовленнєвих умінь, що виявлені в ситуаціях їх взаємодії з дорослим та однолітками (у%)



— Вольова поведінка дітей експ. групи в ситуації взаємодії з дорослим
 - - - Вольова поведінка дітей експ. групи в ситуації взаємодії з однолітком
 — Вольова поведінка дітей контр. групи в ситуації взаємодії з дорослим
 - - - Вольова поведінка дітей контр. групи в ситуації взаємодії з однолітком

Рис. 4. Розподіл дітей за рівнями здійснення вольової поведінки, що виявлена в ситуаціях їхньої взаємодії з дорослим та однолітками (у%)

По друге, виявлено динаміку розвитку волі: в експериментальній групі кількість дітей із високим рівнем вольової поведінки збільшилася з 0% до 73% у ситуації виконання роботи під керівництвом дорослого та з 0% до 50% у спільній діяльності з ровесником; значущі відмінності встановлено за показниками наполегливості ($t_s=11,80$, $p<0,001$), самоконтролю ($t_s=7,90$, $p<0,001$) й оцінки результату діяльності ($t_s=-8,09$, $p<0,001$) при взаємодії з дорослим, а також з однолітками ($t_s=3,81$, $t_s=-5,97$, $t_s=5,88$ відповідно $p<0,001$). При навчанні за традиційною програмою значуще збільшення показників наполегливості ($t_s=9,19$, $p<0,001$), самоконтролю ($t_s=4,55$, $p<0,001$) й оцінки результату діяльності ($t_s=-3,33$, $p<0,01$) виявлено лише при роботі з дорослим, а у спільній діяльності з однолітком – тільки за показником оцінки результату ($t_s=3,28$, $p<0,01$).

По третє, визначено зміни у структурі взаємозв'язків між показниками розвитку волі та мовлення дітей експериментальної групи. На основі аналізу кореляційних зв'язків встановлено, що високий рівень вольового розвитку у старшому дошкільному віці пов'язаний із повнотою ($r=0,89$, $p<0,001$), логічністю ($r=0,56$, $p<0,01$) та розумінням значення власного мовлення ($r=0,43$, $p<0,05$). Значущі кореляції між вольовим розвитком і повнотою ($r=0,67$, $p<0,001$) та логічністю ($r=0,48$, $p<0,05$) висловлювань зберігаються й у молодшому шкільному віці, при цьому в більшій мірі посилюється зв'язок із розумінням значення власного мовлення ($r=0,79$, $p<0,001$). Наявність існування зв'язку між вольовим розвитком дітей та освоєнням ними мовленнєвих функцій підтверджується результатами співставлення частот, з якими зустрічаються певні етапи освоєння мовленнєвих функцій та рівні розвитку волі у старших дошкільників ($\chi^2=8,67$, $p<0,05$) і першокласників ($\chi^2=5,64$, $p<0,05$) експериментальної групи та в учнів 1-х класів контрольної групи ($\chi^2=13,00$, $p<0,01$).

Таким чином, отримані результати дозволили пересвідчитися в ефективності розробленої розвивальної програми щодо самостійної побудови висловлювань у зв'язку з освоєнням мовленнєвих функцій та оптимізації розвитку їх вольової поведінки дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в умовах навчальної діяльності.

Висновки

Отримані в ході дослідження результати дозволили сформулювати такі висновки:

1. Виявлено взаємозв'язок між сформованістю мовленнєвих умінь у старших дошкільників і молодших школярів й освоєнням ними планувальної функції мовлення – діти здатні визначати головну думку свого висловлювання й продумувати послідовність його здійснення залежно від структури. Подібний взаємозв'язок помічено і щодо регулятивної функції мовлення – старші дошкільники та першокласники можуть втілити задум, зіставити одержаний результат із передбачуваним та оцінити його. Рівень сформованості у дітей мовленнєвих умінь визначає етапи освоєння ними функцій мовлення: високий рівень сформованості вмій моделювати висловлювання, сприяє освоєнню II-го етапу планувальної та III-го етапу регулятивної функцій мовлення; середній рівень відповідає становленню I-го етапу планувальної та II-го етапу регулятивної функцій мовлення; низький рівень свідчить про освоєння лише I-го етапу регулятивної функції мовлення. У кожному віковому періоді освоєння функцій має певні особливості: у дітей-дошкільників більш активно відбувається процес становлення регулятивної функції мовлення, а у першокласників – планувальної. Тобто, старший дошкільний вік можна вважати сензитивним для освоєння дітьми регулятивної функції мовлення, а молодший шкільний – планувальної.

2. Визначено роль освоєння мовленнєвих функцій у розвитку вольової поведінки старших дошкільників і молодших школярів. Так, освоєння дітьми II-го етапу планувальної та III-го етапу регулятивної функцій мовлення забезпечує високий рівень прояву вольової поведінки: виконання повного обсягу роботи з дотриманням усіх заданих правил, усунення незначних помилок у ході діяльності або при повторній перевірці роботи та оцінювання результату з урахуванням допущених недоліків. У дітей, у яких відмічається освоєння I-го етапу планувальної та II-го етапу регулятивної функцій мовлення, спостерігається середній рівень розвитку волі, а саме планування спільних дій з однолітками та їх етапів, виконання більше половини обсягу роботи, дотримання певних правил, здійснення елементарного контролю, оцінки й аналізу дій партнерів

і поодиноких спроб оцінити результат власної діяльності, оскільки помічають тільки частину допущених помилок. При освоєнні лише I-го етапу регулятивної функції мовлення в поведінці дітей спостерігається недостатній прояв наполегливості та самоконтролю, відсутність умінь адекватно оцінити отриманий результат, відповідно рівень розвитку їхньої вольової поведінки є низьким.

3. Результати контрольного дослідження свідчать про ефективність розвивальної програми та відповідність поставленим цілям. По закінченні означеної програми визначено: 1) суттєві зміни в мовленнєвому розвитку дітей, адже у значній кількості дітей-дошкільників спостерігається середній рівень сформованості мовленнєвих умінь, а в майже половини першокласників – високий (у ході традиційного навчання вони мінімальні, оскільки для більшості старших дошкільників і першокласників характерним є низький рівень зв'язного мовлення); 2) позитивну динаміку розвитку волі – діти старшого дошкільного віку виявляють середній і високий рівні вольової поведінки, а молодші школярі – високий (при традиційному навчанні для більшості старших дошкільників характерним є низький рівень розвитку волі, а для більшості першокласників – середній); 3) динаміку змін у взаємозв'язку розвитку волі та мовлення дітей, а саме: вольовий розвиток дітей виявився пов'язаним з усіма показниками зв'язного мовлення, водночас у старших дошкільників у більшій мірі з повнотою й логічністю їхніх висловлювань, у першокласників – із розумінням значення власного мовлення в діяльності (при традиційному навчанні здійснення вольової поведінки старшими дошкільниками у більшій мірі пов'язано з повнотою їхніх висловлювань, першокласниками – з повнотою і логічністю).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Напрямки подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у вивченні особливостей взаємозв'язку освоєння мовленнєвих функцій і розвитку волі у школярів інших вікових груп.

Література

Абдилов М.Ш. Динамика развития словарного запаса и навыков устной речи у младших школьников : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Баку, 1973.

- Бастун Н.А. Психологічний аналіз причин низької успішності навчання шестирічних першокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1992.
- Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови / За ред. А.М. Богуш. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
- Васильева В.Н. Формирование процессуальной стороны самостоятельности школьников в обучении речевой деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1980.
- Войтко Л.Ф. Особенности формирования доказательств у детей дошкольного возраста : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 21.967. Киев, 1970.
- Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. Москва : Педагогическое общество России, 2003. 240 с.
- Волошенко Л.И. Развитие продуктивных функций памяти у младших школьников в процессе усвоения семантической и логической структуры текстовой информации : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харьков, 1992.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва, 1999. 352 с.
- Звоницкая А.С. Психологический анализ связности речи в ее развитии у школьника. *Психология речи: ученые записки* / отв. ред. С.Л. Рубинштейн. Ленинград : Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена, 1941. Т. XXXV. С. 73–137.
- Карпова С.Н., Ахунджанова С.А. Особенности развития форм и функций речи дошкольника в различных ситуациях общения. *Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы : тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР*. Москва, 1983. С. 651–653.
- Карпова С.Н., Степанова М.А. Особенности связной речи дошкольников при общении со взрослым и сверстником. *Вестник Моск. ун-та. Серия 14 : Психология*. 1984. № 4. С. 21–28.
- Корніяка О.М. Ефективний методичний засіб дослідження і розвитку мовлення школярів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 16–18.
- Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев : Рад. шк., 1971. 199 с.
- Кулачковская С.Е. Развитие волевых действий у детей дошкольного возраста : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1973.
- Лаужикас И. Очерки по воспитанию воли учащихся : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 1.00.07. Вильнюс, 1967.
- Левина Р.Е. Идеи Л.С. Выготского о планирующей речи ребенка. *Вопросы психологии*. 1968. № 4. С. 105–115.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва, 1969. 307 с.
- Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника. *Психология речи: ученые записки* / отв. ред. С.Л. Рубинштейн. Ленинград : Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена, 1941. Т. XXXV. С. 21–72.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. Москва : Педагогика, 1986. 144 с.
- Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей. Москва : Педагогика, 1978. 224 с.
- Лурья А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 413 с.

- Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка : Экспериментальное исследование. Москва : АПН РСФСР, 1956. 94 с.
- Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 608 с.
- Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет. Москва : Педагогика, 1992. 160 с.
- Переверзева В.М. Психологический анализ прямых и косвенных форм регуляции поведения детей дошкольного возраста : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1981.
- Пименов А.В. Управление собственным речевым действием в диалоге : автореф. дисс. ... канд. филолог. наук : 664. Москва, 1971.
- Полищук В.М. Психологічні особливості дітей перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1995.
- Поуль В.С. Взаємозв'язок етапів становлення регулятивної та планувальної функцій мовлення у дітей. *Провідна роль освітнього досвіду в становленні особистості: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 квітня 2015 р.)*. Режим доступу: <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/aspecty/Poul.pdf>
- Поуль В.С. Особенности динамики волевого и речевого развития детей в условиях экспериментального и традиционного обучения. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. 2014. № 6(96). С. 163–167. Режим доступу: <http://jurnal.org/articles/2014/psih36.html>
- Поуль В.С. Особливості взаємозв'язку мовленнєвої діяльності та вольової поведінки дітей дошкільного та молодшого шкільного. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 9(114). С. 51–59.
- Поуль В.С. Особливості оптимізації процесу освоєння планувальної та регулятивної функцій мовлення дітьми. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*. Київ : Гнозис, 2015. Вип. 35. Т. I(13): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». С. 299–305.
- Поуль В.С., Волошенко Л.І. Навчання старших дошкільників побудові мовленнєвих висловлювань як умови їхнього вольового розвитку. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 12. С. 10–17.
- Поуль В.С., Волошенко Л.І. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста. Донецк : Каштан, 2008. 292 с.
- Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. Москва : Просвещение, 1965. С. 71–108, 282–286.
- Психологія / Під ред. Г.С. Костюка. Київ : Рад. шк., 1968.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 713 с.
- Самошкина Л.Н. Развитие функций и форм речи дошкольников. Днепропетровск : ДДУ, 1995. 52 с.
- Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию (на материале английского языка). Киев : Рад. шк., 1983. 119 с.
- Скориніна О.В., Хомуленко Т.Б. Когнітивний стиль і пам'ять: парадокси дослідження : монографія. Харків : ВД «ІНЖЕК», 2003. 232 с.
- Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1976. 144 с.

- Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). Москва : Просвещение, 1981. 159 с.
- Харченко Н. Формування навичок міркування у дітей 5–6 річного віку. *Дошкільне виховання*. 2001. № 2. С. 18–20.
- Шибитская Л.А. Формирование саморегуляции поведения старших дошкольников : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1973.
- Benigno, J.P., Byrd, D.L., McNamara, J.P., Berg, W.K., & Farrar, M.J. (2011). Talking through transitions: Microgenetic changes in preschoolers' private speech and executive functioning. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 269–285. <https://doi.org/10.1177/0265659010394385>
- Harris-Schmidt, G., & McNamee, G.D. (1986). Children as authors and actors : literacy development through 'basic activities'. *Child Language Teaching and Therapy*, 2(1), 63–73. <https://doi.org/10.1177/026565908600200106>
- Lunzer, E.A. (1968). *The Regulation of Behavior*. New York : American Elsevier.
- McDaniel, D., McKee, C., & Garrett, M.F. (2010). Children's sentence planning : Syntactic correlates of fluency variations. *Journal of Child Language*, 37(1), 59–94. <https://doi.org/10.1017/S0305000909009507>
- McTear, M.F. (1984). Structure and Process in Children's Conversational Development. *Discourse Development: Progress in Cognitive Development Research*. Stan A. Kuczaj II (Ed.). New York : Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9508-9_3
- Mussen, P.H., Conger, J.J., & Kagan, J. (1970). *Readings in Child Development and Personality*. New York: Harper Paw.
- Poul, V. (2017). Justification of conditioning volitional development of children's mastering their language skills and functions. *EUREKA: Social and Humanities (Psychology)*, 3, 56–64. <http://dx.doi.org/10.21303/2504-5571.2017.00346>
- Sadagopan, N., & Smith, A. (2008). Developmental Changes in the Effects of Utterance Length and Complexity on Speech Movement Variability. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 1138–1151. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/06-0222\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/06-0222))

References

- Abdilov, M.Sh. (1973). Dinamika razvitiya slovarnogo zapasa i navyikov ustnoy rechi u mladshih shkolnikov [Dynamics of junior schoolchildren's vocabulary and oral speech skills development]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Baku [in Russian].
- Bastun, N.A. (1992). Psykholohichnyy analiz prychn nyzkoyi uspishnosti navchannya shestyrichnykh pershoklasnykiv [Psychological analysis of the reasons of the six-year-old first-graders' studying low success]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Bogush, A.M., & Gavrish, N.V. (2007). *Doshkilna lingvodidaktika: Teorija i metodika navchannya ditej ridnoi movi [Preschool linguo-didactics: the native language children's teaching theory and methodology]*. Kyiv: Vishha shkola [in Ukrainian].
- Vasileva, V.N. (1980). Formirovanie protsessualnoy storonyi samostoyatel'nosti shkolnikov v obuchenii rechevoy deyatelnosti [The procedural aspect of the schoolchildren's independence formation in speech activity training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kazan [in Russian].

- Vojtko, L.F. (1970). Osobnosti formirovaniya dokazatelstv u detey doshkolnogo vozrasta [Features of the reasoning formation in preschool children]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Russian].
- Voloshenko, L.I. (1992). Razvitie produktivnykh funktsiy pamyati u mladshikh shkolnikov v protsesse usvoeniya semanticheskoy i logicheskoy struktury tekstovoy informatsii [The productive memory functions development in junior schoolchildren in the acquisition process of the textual information semantic and logical structure]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Russian].
- Volkov, B.S., & Volkova, N.V. (2003). *Psikhologiya obscheniya v detskom vozraste [Communication psychology in childhood]*. Moscow: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii [in Russian].
- Vygotskiy, L.S. (1999). *Myshlenie i rech [Thought and Language]*. Moscow [in Russian].
- Zvonitskaya, A.S. (1941). Psihologicheskii analiz svyaznosti rechi v ee razvitiu u shkolnika [Psychological analysis of the speech connectivity in its development in a schoolchild]. S.L. Rubinshteyn (Ed.). *Psikhologiya rechi: uchenye zapiski – Speech psychology: memoirs*. (Vols. XXXV), (pp. 73–137). Leningrad: Leningradskiy gosudarstvenniy pedagogicheskiiy institut im. A.I. Gertsena [in Russian].
- Karpova, S.N., & Ahundzhanova, S.A. (1983). Osobnosti razvitiya form i funktsiy rechi doshkolnika v razlichnykh situatsiyakh obscheniya [Qualities of the preschooler's speech forms and functions development in various communication situations]. Proceedings from CPMP '83: *VI Vsesoyuznyy syezd Obshchestva psikhologov SSSR «Kategorii, printsipy i metody psikhologii. Psikhicheskiye protsessy» – The Sixth National Congress of the USSR Psychologists' Society «Categories, principles and methods of psychology. Mental processes»*. (pp. 651–653). Moscow [in Russian].
- Karpova, S.N., & Stepanova, M.A. (1984). Osobnosti svyaznoy rechi doshkolnikov pri obschenii so vzroslym i sverstnikom [Qualities of the preschoolers' coherent speech when communicating with adult and peer]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Psikhologiya – Herald of the Moscow university. Psychology*, 4, 21–28 [in Russian].
- Korniyaka, O.M. (2001). Efektyvnyi metodychnyi zasib doslidzhennia i rozvytku movlennia shkoliariv [An effective methodological research and schoolchildren's speech development tool]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 3, 16–18 [in Ukrainian].
- Kotyrla, V.K. (1971). *Razvitiye volevogo povedeniya u doshkolnikov [Development of preschoolers' volitional behavior]*. Kyiv: Radianska shkola [in Russian].
- Kulachkovskaya, S.Ye. (1973). Razvitiye volevykh deystviy u detey doshkolnogo vozrasta [Development of preschoolers' volitional actions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- Lauzhikas, I. (1967). Ocherki po vospitaniyu voli uchashchikhsya [Schoolchildren' will training essays]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Vilnyus [in Russian].
- Levina, R.E. (1968). Idei L.S. Vygotskogo o planiruyushchey rechi rebenka [L.S. Vygotsky's ideas about the child's planning speech]. *Voprosy psikhologii – Psychological issues*, 4, 105–115 [in Russian].
- Leontyev, A.A. (1969). *Psikholingvisticheskiye edynitsy i porozhdeniye rechevogo vyskazyvaniya [Psycholinguistic units and speech utterance production]*. Moscow: Nauka [in Russian].

- Leushina, A.M. (1941). Razvitiye svyaznoy rechi u doshkolnika [Development of preschoolers' coherent speech]. S.L. Rubinshteyn (Eds.), *Psikhologiya rechi: uchenyye zapiski – The psychology of speech: memoir* (Vols. XXXV), (pp. 21–72). Leningrad: Leningradskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy institut im. A.I. Gertsena [in Russian].
- Lisina, M.I. (1986). *Problemy ontogeneza obshcheniya [Problems of communication ontogeny]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Lubovskiy, V.I. (1978). *Razvitiye slovesnoy regulyatsii deystviy u detey [Verbal regulation development of children's actions]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Luriya, A.R., & Yudovich, F.Ya. (1956). *Rech i razvitiye psikhicheskikh protsessov u rebenka : Eksperimentalnoye issledovaniye [Speech and child's mental processes development: Experimental study]*. Moscow: APN RSFSR [in Russian].
- Luriya, A.R. (1998). *Yazyk i soznaniye [Language and Consciousness]*. Ye.D. Khomskaya (Eds.). Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].
- Mukhina, V.S. (2006). *Vozrastnaya psikhologiya. Fenomenologiya razvitiya [Developmental psychology. Phenomenology of development]*. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya» [in Russian].
- Nepomnyashchaya, N.I. (1992). *Stanovleniye lichnosti rebenka 6–7 let [Six-seven-year-old child's personality formation]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Pereverzeva, V.M. (1981). *Psikhologicheskiy analiz pryamykh i kosvennykh form regulyatsii povedeniya detey doshkolnogo vozrasta [Psychological analysis of direct and indirect forms of behavior regulation in preschoolers]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Russian].
- Pimenov, A.V. (1971). *Upravleniye sobstvennym rechevym deystviyem v dialoge [Managing one's own speech action in a dialogue]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- Polishchuk, V.M. (1995). *Psikhologichni osoblyvosti ditei perekhidnoho periodu vid doshkolnoho do molodshoho shkilnoho viku [Psychological features of children of transition period from preschool to junior school age]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Poul, V.S., & Voloshenko, L.I. (2008). *Razvitiye svyaznoy rechi detey starshogo doshkolnogo vozrasta [Coherent speech development of senior preschool age children]*. Donetsk: Kashtan [in Russian].
- Poul, V.S. (2008). *Osoblyvosti vzaiemozviazku movlennievoi diialnosti ta volovoi povedinky ditei doshkolnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Interconnection features of the preschool and junior school age children's speech activity and volitional behavior]*. *Praktychna psikhologhiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 9(114), 51–59 [in Ukrainian].
- Poul, V.S., & Voloshenko, L.I. (2013). *Navchannia starshykh doshkolnykh pobudovi movlennievyykh vyslovliuvan yak umovy yikhnoho volovoho rozvytku [Teaching senior preschoolers to build speech utterances as a condition of their volitional development]*. *Praktychna psikhologhiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 12, 10–17 [in Ukrainian].
- Poul, V.S. (2014). *Osobennosti dinamiki volevogo i rechevogo razvitiya detey v usloviyakh eksperimentalnogo i traditsionnogo obucheniya [Features of children's volitional and speech development dynamics in conditions of experimental and traditional education]*. *Zhurnal nauchnykh publikatsiy aspirantov i doktorantov – Journal of Graduate Students' and Doctoral Candidates' Scientific Publications*, 6(96), 163–167 [in Russian]. Retrieved from <http://jurnal.org/articles/2014/psih36.html>

- Poul, V.S. (2015a). Vzaiemozviazok etapiv stanovlennia rehuliatyvnoi ta planuvalnoi funktsii movlennia u ditei [Interconnection of the stages development of children's regulatory and planning speech functions]. Proceedings from LREPPF '15: *Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia «Providna rol osvithnoho dosvidu v stanovlenni osobystosti» – All-Ukrainian Scientific and Practical Conference «Leading Role of Educational Experience in the Personality Formation»* [in Ukrainian]. Retrieved from <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/aspecty/Poul.pdf>
- Poul, V.S. (2015b). Osoblyvosti optymizatsii protsesu osvoiennia planuvalnoi ta rehuliatyvnoi funktsii movlennia ditmy [Features of the development process optimization of children's planning and regulatory speech functions]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody» – Humanitarian Herald of the SHEE «Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after G.S. Skovoroda», 35, 299–305. Kyiv: Hnozys [in Ukrainian].*
- Kostyuk, H.S. (Eds.). (1968). *Psykhohihiia [Psychology]*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
- Zaporozhets, A.V., & Elkonin, D.B. (Eds.). (1965). *Psikhologiya lichnosti i deyatelnosti doshkolnika [Psychology of the preschooler's personality and activity]*. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
- Rubinshteyn, S.L. (2007). *Osnovy obshchey psikhologii [Rudiments of General Psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Samoshkina, L.N. (1995). *Razvitiye funktsiy i form rechi doshkolnikov [Development of preschoolers' speech functions and forms]*. Dnipropetrovsk: DDU [in Russian].
- Skalkin, V.L. (1983). *Obuchenije monologicheskomu vyskazyvaniyu (na materiale angliyskogo yazyka) [Teaching of monologic utterance (based on English)]*. Kyiv: Radianska shkola [in Russian].
- Skorynina, O.V., & Khomulenko, T.B. (2003). *Kohnityvnyi styl i pamiat: paradoksy doslidzhennia [Cognitive style and memory: research paradoxes]*. Kharkiv: VD «INZhEK» [in Ukrainian].
- Subbotkiy, E.V. (1976). *Psikhologiya otnosheniy partnerstva u doshkolnikov [Psychology of preschoolers' partnership relations]*. Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta [in Russian].
- Tikheyeva, Ye.I. (1981). *Razvitiye rechi detey (rannego i doshkolnogo vozrasta) [Development of children's speech (early and preschool age)]*. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
- Harchenko, N. (2001). Formuvannia navychok mirkuvannia u ditei 5–6 richnoho viku [Five-six-year-old children's thinking skills formation]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education, 2, 18–20 [in Ukrainian]*.
- Shibitskaya, L.A. (1973). Formirovaniye samoregulyatsii povedeniya starshikh doshkolnikov [Formation of senior preschoolers' behavior self-regulation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Russian].
- Benigno, J.P., Byrd, D.L., McNamara, J.P., Berg, W.K., & Farrar, M.J. (2011). Talking through transitions: Microgenetic changes in preschoolers' private speech and executive functioning. *Child Language Teaching and Therapy, 27(3), 269–285*. <https://doi.org/10.1177/0265659010394385>
- Harris-Schmidt, G., & McNamee, G.D. (1986). Children as authors and actors : literacy development through 'basic activities'. *Child Language Teaching and Therapy, 2(1), 63–73*. <https://doi.org/10.1177/026565908600200106>
- Lunzer, E.A. (1968). *The Regulation of Behavior*. New York : American Elsevier.

- McDaniel, D., McKee, C., & Garrett, M.F. (2010). Children's sentence planning : Syntactic correlates of fluency variations. *Journal of Child Language*, 37(1), 59–94. <https://doi.org/10.1017/S0305000909009507>
- McTear, M.F. (1984). Structure and Process in Children's Conversational Development. *Discourse Development: Progress in Cognitive Development Research*. Stan A. KuczajII (Ed.). New York : Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9508-9_3
- Mussen, P.H., Conger, J.J., & Kagan, J. (1970). *Readings in Child Development and Personality*. New York: Harper Paw.
- Poul, V. (2017). Justification of conditioning volitional development of children's mastering their language skills and functions. *EUREKA: Social and Humanities (Psychology)*, 3, 56–64. <http://dx.doi.org/10.21303/2504-5571.2017.00346>
- Sadagopan, N., & Smith, A. (2008). Developmental Changes in the Effects of Utterance Length and Complexity on Speech Movement Variability. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 1138–1151. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/06-0222\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/06-0222))

АНОТАЦІЯ

В основу статті покладена ідея вивчення зростання регулятивної ролі мовлення в організації й виконанні діяльності та здійсненні власної поведінки. Відповідно до цієї ідеї, вольова поведінка дитини виникає з появою вмінь будувати мовленнєві висловлювання, коли за їх допомогою вона починає складати план своєї діяльності та регулювати процес її здійснення, тобто відбувається освоєння планувальної та регулятивної функції мовлення.

Акцент поставлено саме на проблемі формування у дітей умінь самостійної побудови висловлювань у зв'язку з освоєнням мовленнєвих функцій та їх вольовим розвитком. Обґрунтовано взаємозв'язок етапів становлення регулятивної та планувальної функцій мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку й обумовленість вольового розвитку дітей освоєнням ними мовленнєвих умінь і функцій.

У роботі представлена функціонально-структурна модель оптимізації процесу освоєння планувальної та регулятивної функцій мовлення дітьми при формуванні в них мовленнєвих умінь. Висвітлено структуру програми формування у старших дошкільників і першокласників умінь моделювати мовленнєві висловлювання для освоєння ними плануючої та регулюючої функцій, становлення яких розглядається як один із механізмів розвитку їхньої вольової поведінки. Експериментально доведено ефективність означеної програми, результати якої свідчать про суттєві зміни в мовленнєвому розвитку дітей, позитивну динаміку розвитку волі, динаміку змін у взаємозв'язку між розвитком волі та мовленням дітей, а саме: вольовий розвиток виявився пов'язаним з усіма показниками зв'язного мовлення, водночас у старших дошкільників у більшій мірі з повнотою й логічністю їх висловлювань, у першокласників – із розумінням значення власного мовлення в діяльності.

На основі аналізу теоретико-експериментальних праць науковців та результатів представленої емпіричного дослідження запропонована

ідея вважати старший дошкільний вік сензитивним для освоєння дітьми регулятивної функції мовлення, а молодший шкільний – планувальної.

Ключові слова: регулююча та плануюча функції мовлення, мовленнєві висловлювання, вольова поведінка, старший дошкільний вік, молодший шкільний вік.

Поуль Валентина, Бодык Остап. Влияние регулирующей и планирующей функций речи на волевое развитие старших дошкольников и младших школьников

АННОТАЦИЯ

В статье представлена идея изучения возрастающей регулирующей роли речи в организации детьми своей деятельности и осуществлении собственного поведения. Согласно этой идее, волевое поведение ребенка возникает с появлением умений строить речевые высказывания, когда с их помощью он начинает составлять план своей деятельности и регулировать процесс ее осуществления, то есть происходит освоение планирующей и регулирующей функций речи.

Акцент поставлен именно на проблеме формирования у детей умений самостоятельного построения высказываний в связи с освоением речевых функций и их волевым развитием. Обоснованно взаимосвязь этапов становления регулирующей и планирующей функций речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также обусловленность волевого развития детей освоением ими речевых умений и функций.

В работе описана функционально-структурная модель оптимизации процесса освоения планировочной и регулятивной функций речи детьми при формировании у них речевых умений. Представлена структура программы формирования у старших дошкольников и первоклассников умений моделировать речевые высказывания для освоения ими планирующей и регулирующей функций, становление которых рассматривается как один из механизмов развития их волевого поведения. Экспериментально доказана эффективность указанной программы, результаты которой свидетельствуют о существенных изменениях в речевом развитии детей, о положительной динамике развития воли, о динамике изменений во взаимосвязи между развитием воли и речи детей, а именно: развитие воли связано со всеми показателями связной речи, в то же время у старших дошкольников в большей степени с полной и логичностью их высказываний, у первоклассников – с пониманием значения собственной речи в деятельности.

На основе анализа теоретико-экспериментальных работ ученых и результатов представленного эмпирического исследования предложена идея считать старший дошкольный возраст сензитивным для освоения детьми регулирующей функции речи, а младший школьный – планирующей.

Ключевые слова: регулирующая и планирующая функции речи, речевые высказывания, волевое поведение, старший дошкольный возраст, младший школьный возраст.

Psychological Linguodidactics of Speech Development Activity of Senior School Age Children with Autistic Abnormalities

Психолінгводидактика розвитку мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями

Daria Suprun

Dr. in Pedagogy, Professor

Дар'я Супрун

доктор педагогічних наук, професор

E-mail: darya7@ukr.net

orcid.org/ 0000-0003-4725-094X

Maryna Fedorenko

Ph.D. in Psychology,
Senior Lecturer

Марина Федоренко

кандидат психологічних наук,
старший викладач

E-mail: mv_fedorenko@i.ua

orcid.org/ 0000-0002-2421-3049

*National Pedagogical
Dragomanov University,
Department of Special
Psychology and Medicine*
✉ 9, Pyrogova Str., Kyev,
Ukraine, 01601

*Національний
педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова, кафедра
спеціальної психології та медицини*
✉ вул. Пирогова, 9, м. Київ,
Україна, 01601

Original manuscript received September 27, 2018

Revised manuscript accepted March 02, 2019

ABSTRACT

Children of senior preschool age with autistic problems have a predominantly low level of speech activity, therefore, the aim of the article is to theoretically substantiate

and develop a phased correctional developmental psycholinguodidactic technology of forming speech activity of children determined age by using theoretical (study, analysis and generalization of the theoretical and methodological foundations of the research for determining the state of development of the problem and perspective directions of its study) and empirical (psychological and pedagogical experiment to study the state and features of the development of speech activity of children of senior preschool age with autistic disorders) research methods.

The experimental psycholinguodidactic technology contained three stages of work on the problem of speech activity: research-diagnostic, correctional-activity and functional-speech.

The emotional contact was established and improved, and the initial level of speech activity was diagnosed at the research-diagnostic stage. Correctional-activity stage consisted in the formation of speech and communication skills, the development of direct speech activity of children of senior preschool age with autistic disorders. The diagnosis and consolidation of the child's achievements regarding speech activity was provided at the functional-speech stage, as well as the ability to use the acquired speech skills in the process of communication, filling the process of communication with broad interrelations with the environment.

The results of the formative experiment confirmed that although children of senior preschool age with autistic disorders did not reach a high level of speech activity, but in the experimental group there were identified children with a sufficient level, the number of children with an average level increased, and the number of children with zero level of speech activity decreased, which confirms the effectiveness of experimental psycholinguodidactic correctional technology.

Key words: *psycholinguodidactic correctional technology, autistic disorders, senior preschool age, speech activities, speech activity, correctional-developing technique.*

Вступ

Актуальність проблеми зумовлена концептуальними засадами реформування системи освіти в Україні, спрямованими на формування життєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами, як зазначено в «Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» та «Державному стандарті початкової освіти».

Мова та мовлення завжди були в центрі особливої уваги лінгвістів, психологів, психолінгвістів, логопедів, медиків, клініцистів (Ахутина, 1989; Белянин, 2009; Визель, 2005; Жинкин, 1998; Зимняя, 2000; Калмикова, 2011; Леонтьев, 2005; Шульженко & Шеремет, 2013 та ін.).

Оволодіння мислемовленням – складний, багатосторонній нейропсихічний і психовербальний процес. Зауважимо, що саме стан сформованості мовлення на кінець дошкільного віку є важливим показником перспектив подальшого сприятливого розвитку. Показово, що діти, які не оволоділи мовленням до 5-и років і які демонстрували низькі інтелектуальні можливості, важче адаптуються до соціальної ситуації розвитку.

Різні питання, що стосуються розвитку та порушень мовлення в дітей дошкільного віку, вивчалися як зарубіжними, так вітчизняними вченими, зокрема: психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку (Калмикова, 2011); розрізнення дошкільниками іменників та дієслів (Barbosa & Nicoladis, 2016); роль вербальної пам'яті в усвідомленні речення дошкільниками (Boyle, Lindell & Kidd, 2013); використання просодії в розумінні речення дітьми 3–4 років (Choi & Mazuka, 2003); вплив мовлення на розвиток дитини (Foursha-Stevenson et al., 2017); синтаксична сторона мовлення дошкільників (Hurewitz et al., 2009) тощо.

Проблемами мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями займалися вчені різних галузей наук (Баенская, 2001; Базима, 2013; Башина, 1999; Конопляста & Косинкіна 2013; Лебединская & Никольская, 1991; Морозова, 2007; Никольская, Баенская & Либинг, 2000; Никольская et. al., 2005; Рождественська & Конопляста, 2004; Тарасун, 2014; Шульженко, 2009; Шульженко & Шеремет, 2013 та ін.). Вони відзначили порушення комунікативної функції мовлення в цієї категорії дітей, що проявляється як у нездатності повноцінно сприймати вербальну інформацію, так і в неможливості створювати адекватне мовленнєве висловлювання та доречно взаємодіяти відповідно до конкретної життєвої ситуації.

У той же час у дітей з аутистичними проявами порушується формування усіх форм довербального й вербального спілкування. І чим старшою стає дитина, тим більш виражено проявляються в неї труднощі при взаємодії її з оточуючими людьми та з навколишнім середовищем (Баенская 2001; Базима, 2013; Башина, 1999; Богдашина, 1999; Лебединская & Никольская, 1991; Никольская, Баенская & Либинг, 2000; Никольская et. al., 2005; Островська, 2012; Скрипник, 2010; Тарасун, 2014; Шульженко, 2009; Шульженко & Шеремет, 2013 та ін.).

Серед найхарактерніших порушень мовленнєвого розвитку при аутизмі вчені виділили наступні: а) мутизм; б) автономність мовлення; в) фотографічність мовлення, що часто при хорошій пам'яті створює ілюзію розвинутого мовлення; г) широке використання неологізмів; ґ) ехолалії, часто відірвані в часі; д) слова-штампи, фрази-штампи; е) відсутність звертання; є) нездатність до ведення діалогу; ж) недостатність монологічного мовлення; з) пізня поява в індивідуальному мовленні особових займенників і їх неправильне використання; и) відсутність слів «так» і «ні»; і) помилки семантико-змістового рівня мовлення; ї) нездатність до словотворчості; й) порушення синтаксичної структури речення; к) порушення граматичної будови словосполучень; л) помилкова звуковимова; м) ненормативна мелодика вимови; н) відхилення в ритміко-інтонаційних особливостях просодичних компонентів мовлення.

Слід підкреслити неоднорідність мовленнєвих помилок і варіативність їх проявів у залежності від глибини ураження та ступеню викривлення психічного розвитку дитини. Та при аутизмі, незалежно від рівня розвитку мовлення, насамперед, страждає можливість активно використовувати його з метою якісного й повноцінного спілкування для взаємодії з однолітками й дорослими.

Мовленнєва активність дітей старшого дошкільного віку є однією з численних форм загальної активності, відображенням потреб дитини, що виникають відповідно до конкретних ситуацій спілкування.

О. Леонтьєв виділив п'ять послідовних, взаємопов'язаних етапів (фаз) мовленнєвої активності (Леонтьєв, 2005): а) *мотив* висловлювання; б) *задум* його; в) *внутрішнє програмування*; г) *лексично-граматичне розгортання* висловлювання; ґ) *реалізація* мовленнєвого висловлювання у зовнішній комунікації. Зрозуміло, як свідчить практика, що в дітей з аутистичними відхиленнями на кожному із виділених О. Леонтьєвим етапів, покладених у структуру мовленнєвої діяльності, виникають ті чи інші затруднення, пов'язані з особливостями індивідуального комунікативного та мовленнєвого розвитку особистості дитини.

Розуміючи важливість якісної діагностики, зазначимо, що попри те, що дошкільний вік – це період найбільш виражених класичних проявів дитячого аутизму, зокрема, в мовленнєвому

розвитку, за умови своєчасно розпочатої психолінгвокорекційної роботи можна досягти позитивних зрушень, як у поліпшенні якості усного мовлення, так і в розвитку психічних процесів і функцій, що стануть запорукою більш швидкої адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами. Поява активного мовлення в дитини значною мірою залежить від своєчасності переходу її на новий рівень співробітництва з дорослими. Тому виникає необхідність стимулювання пріоритетів дитини, зокрема, з аутистичними відхиленнями, в спілкуванні з дорослими, а також у створенні спеціальних умов для цього, спрямованих на активізацію мовленнєвого розвитку дошкільника.

Як показав теоретичний аналіз, діти старшого дошкільного віку з аутистичними проблемами мають переважно низький рівень мовленнєвої активності, тому в статті поставили за мету теоретично обґрунтувати й розробити поетапну корекційно-розвивальну психолінгводидактичну технологію формування мовленнєвої активності дітей старшого шкільного віку.

Методи та методики дослідження

У процесі обстеження використовувалися такі методи, як: аналіз, систематизація, узагальнення даних загальної та спеціальної психології, психолінгвістики розвитку, та патопсихолінгвістичної літератури з проблеми дослідження. Це дало достатню наукову основу для: а) встановлення теоретико-методичних засад і основних підходів до з'ясування сутності мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями, конкретизації основних компонентів і показників; б) спостереження за навчально-розвивальним процесом, проведення бесід, опитування вихователів, збір та критичний аналіз анамнестичних даних з метою визначення стратегії експериментального дослідження; в) формувальний та контрольний експерименти для визначення рівнів мовленнєвої активності в старших дошкільників з аутистичними відхиленнями від загальної норми; г) кількісна та якісна обробка одержаних результатів дослідження, статистичне обрахування за критерієм Фішера для оцінки достовірності відмінностей між відсотковими частками вибірок щодо сформованості мовленнєвої активності в дітей з аутистичними порушеннями.

Експериментальна психолінгводидактична (корекційно-розвивальна) технологія містила три етапи роботи над проблемою мовленнєвої активності: дослідницько-діагностичний, корекційно-діяльнісний та функціонально-мовленнєвий.

Мета *дослідницько-діагностичного* етапу полягала у встановленні й налагодженні емоційного контакту, а також у діагностиці наявного вихідного рівня мовленнєвої активності. У зв'язку з цим змістом роботи на даному етапі визначені: діагностика рівнів мовленнєвої активності; психолінгвістичні технології формування доступних навичок спілкування (вербальних і невербальних); виявлено афективно значимі стимули для дитини, здійснений пошук відправної точки для побудови контакту з нею; налагоджено контакт з дитиною з метою формування в неї мотивації до взаємодії з дорослими; забезпечено розвиток здатності до наслідування й корекцію слухової уваги; розширено й уточнено пасивний словник й виявлено провідні та розвинуто доступні навички спілкування.

Для з'ясування вихідного рівня розвитку мовленнєвої активності в старших дошкільників з аутистичними порушеннями було застосовано наступні психолінгводидактичні технології: спостереження над мовленням дітей; обстеження та визначення рівнів мовленнєвої активності дітей з аутистичними проблемами (Шульженко, 2009), що включало вивчення таких компонентів, як умотивованість, ініціативність і змістовність мовленнєвої активності; вивчення особових справ дітей; опитування (батьків, логопедів, вихователів, дефектологів, психологів).

Оскільки діти з аутистичними порушеннями, зазвичай, відчувають затруднення в наслідуванні як загальному, так і безпосередньо мовленнєвому, пропонується підвищити дану здатність за допомогою відповідних ігор. Крім того, для становлення й закріплення безпосередньо мовленнєвого наслідування вважаємо за необхідне поєднувати розвиток координації між мовленнєвою й руховою сферами поряд з розвитком слухової уваги, формуванням умінь відтворювати зміст літературних творів, використовуючи вигуки чи звуконаслідування й різні рухи. Даний етап роботи також включав діагностику й розвиток імпресивного та експресивного словника, представленого різними частинами мови.

Мета *корекційно-діяльнісного* етапу полягала у формуванні мовленнєвих та комунікативних умінь, розвитку безпосередньо мовленнєвої активності в дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями. Зміст роботи на даному етапі включав: підвищення мотивації до взаємодії та спілкування; розвиток ініціативності дитини в процесі спілкування на фоні активного контакту з оточуючими людьми; перехід від наявних навичок спілкування до більш повного використання мовленнєвих засобів: розширення пасивного й активного словникового запасу; формування основ граматичної побудови словосполучення; розвиток у дітей старшого дошкільного віку практичних умінь відповідати на запитання; формування первинних навиків правильно будувати фрази.

Для розвитку *мотивації* до взаємодії з дорослими та *ініціативності* в спілкуванні застосовувалися психолінгводидактичні технології заохочення (сенсорні, активні, соціальні) з перспективою переходу до переважного використання соціальних заохочень (похвали та соціальних знаків). Крім того, змістом і наповненням ігор передбачалася варіативність залежно від уподобань та інтересів дитини, що також підвищувало мотивацію до взаємодії з дорослим для отримання задоволення – спочатку від взаємодії з іграшками чи предметами, яку організовував дорослий, а потім – безпосередньо від взаємодії з дорослим.

Кожне заняття й кожна гра або вправа в межах одного заняття проводилися емоційно, що, з одного боку, мотивувало дитину до взаємодії, а з іншого – стимулювало виникнення ініціативності в спробах ініціювати під час спілкування з дорослим саме той вид діяльності, який був би найбільш актуальним, цікавим і бажаним для дитини. Для вироблення й закріплення навиків самостійності, ініціативності та вмотивованості до взаємодії з іншими людьми організовувалися ігри, що сприяли самоідентифікації дитини.

Багаторазове повторення одних і тих самих ігор з різним сюжетно-смісловим наповненням, використання якого, крім забезпечення психолінгводидактичної мети, базувалося на врахуванні особливостей дітей з аутистичними порушеннями (прагнення до одного й того самого порядку, стереотипність, нетерпимість до нововведень і змін та ін.) сприяло не лише розширенню пасивного

словника, але й давало змогу відпрацьовувати одні й ті самі мислемовленнєві дії.

Перехід від доступних дитині навичок спілкування до більш широкого використання наявних у літературній мові мовленнєвих засобів забезпечувався інструкціями типу «Назви», «Скажи», «Подумай», «Заміни» та запитаннями типу «Хто це?», «Який?», «Яка?», «Як?», «Де?», «Коли?», «Куди?», «Чому?» і т.п. У випадках, коли дитина не відповідала, дорослий, витримавши паузу, відповідав замість неї. Якщо дошкільник робив хоча б мінімальну спробу самостійно дати вербальну відповідь або відтворити її за дорослим (навіть за невдалих спроб), то це обов'язково стимулювалося похвалою та відповідним заохоченням, що підтримувало вербально-інтелектуальні зусилля дитини до взаємодії. Прикладом можуть бути ігри типу «Покажи і назви», «Назви частину тіла» та ін.

Метою *функціонально-мовленнєвого* етапу – діагностика й закріплення досягнень дитини відносно мовленнєвої активності, а також уміння користуватися набутими мовленнєвими навиками в процесі комунікації, наповнення процесу спілкування широкими взаємозв'язками з оточенням. Зміст функціонально-мовленнєвого етапу корекційно-розвивальної роботи передбачав: а) діагностику рівня сформованості мовленнєвої активності; б) подальше розширення й поповнення словникового запасу (як пасивного, так і активного); в) удосконалення граматичної будови словосполучень і речень; г) психолінгвоментальний розвиток діалогічного мовлення дошкільників (уміння відповідати на запитання); ґ) вироблення й закріплення здатності до фразового монологічного висловлювання; д) стимулювання й активізація в дітей старшого дошкільного віку ініціативності та активності в спілкуванні.

На цьому етапі найбільше виявляються ознаки особистісно орієнтованої моделі освіти у формуванні мовленнєвої активності в дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку, що забезпечує цілісне становлення особистості дитини, її мовленнєвої й комунікативної компетентності.

Формуванням мовленнєвої активності в дітей цієї категорії на даному етапі досягалося практичне ознайомлення з граматичними формами слів рідної мови (морфологічний склад – частини мови) і засвоєння основних способів словотвору; розвиток граматичного чуття рідної мови та стійких асоціативних зв'язків.

Передбачалося включення деяких ігор попередніх етапів, але, якщо на попередніх етапах допускалося просто відтворення рухів відповідно до ігрової ситуації або проговорювання окремих слів чи фраз, то даний етап передбачав відтворення безпосередньо віршованого тексту гри.

Варто зазначити, що, враховуючи особливості психічного розвитку дітей з аутистичними порушеннями, допускалося тимчасове повернення до використання прийомів і засобів попереднього етапу у випадках зниження показників мовленнєвої активності. Крім того, активно використовувалися короткі, чіткі, зрозумілі коментарі стосовно усього, що відбувалося з дитиною та навколо неї в момент взаємодії. Метою таких коментарів були спроби поліпшувати орієнтування дитини в навколишньому просторі, формувати зв'язки між об'єктами, діями та їх вербальними відповідниками, повідомляти про комунікативну присутність співрозмовника, а також сприяти активації мовленнєвої активності.

Експериментом було охоплено 61 дитину з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Для забезпечення ефективності впровадження розробленої психолінгводидактичної технології було сформовано експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи. До експериментальної групи залучено 32 дитини, яким було запропоновано серію завдань з корекційно-розвивальної психолінгводидактики для формування мовленнєвої активності. До контрольної групи увійшло 29 дітей, які не були охоплені спеціальним навчанням, але брали участь у прикінцевому функціонально-мовленнєвому етапі формувального експерименту.

Залучаючи дітей з аутистичними порушеннями до експериментального дослідження, ми не проводили відбір за певними показниками (скажімо, рівень мовленнєвої активності чи мовленнєвого досвіду, рівень інтелектуального розвитку, контактність тощо), а орієнтувалися лише на згоду батьків. Таким чином, на початковому етапі формувального дослідження експериментом були охоплені діти старшого дошкільного віку з різним рівнем мовленнєвої активності.

Корекційно-розвивальні заняття за запропонованою психолінгвістичною технологією проводилися в індивідуальній формі, що пояснюється різними мовленнєвими можливостями

дітей та характерними аутистичними особливостями. Корекційно-розвивальною технологією формування мовленнєвої активності враховувалися програмові вимоги розвитку дитини старшого дошкільного віку та принципи організації корекційної роботи з дітьми цієї категорії. Поліпшення рівня сформованості мовленнєвої активності розглядалося як динамічний процес, що характеризувався певними особливостями в залежності від механізму виникнення мовленнєвого порушення й ґрунтувався на закономірностях онтогенетичного розвитку мовлення. Крім того, враховувалися індивідуальні можливості мотиваційно-вольової сфери та стану розвитку мовлення дитини з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку.

У процесі роботи відбувалися початкове й заключне оцінювання умінь і навичок дитини, організація занять переважно індивідуальної форми у звичних для дітей умовах, у дружній позитивній атмосфері, спираючись на ігровий момент пред'явлення й виконання завдань, що забезпечувало значну ефективність застосування принципу індивідуального й диференційованого підходу з урахуванням інтелектуальних можливостей дітей, особливостей їх емоційно-вольової сфери, а також комунікативних проявів, ступеню тяжкості дефекту, що вимагає надання різного рівня допомоги.

Контрольні зрізи з метою виявлення ефективності експериментальної психолінгвістичної технології формування мовленнєвої активності у старших дошкільників з аутистичними порушеннями проводилися на прикінцевому етапі.

Розробленою експериментальною технологією формування мовленнєвої активності свідомо передбачалося декілька рівнів допомоги: а) пояснення процесу виконання завдання на декількох схожих зразках з активним використанням наочного матеріалу; б) показ зразка дії або відповіді на схожому матеріалі з метою розвитку навичок відповіді за аналогією; в) вибір дії або відповіді з 2–3 варіантів; г) показ зразка дії або відповіді для репродуктивного відтворення; ґ) дія за наслідуванням або відображувальне промовляння відповіді; д) виконання завдання замість дитини зі спонуканням її до взаємодії.

Результати та дискусії

Для перевірки ефективності експериментальної психолінгвістичної методики було використано ту саму методику, що й на дослідницько-діагностичному етапі. Розглянемо отримані показники сформованості мовленнєвої активності в старших дошкільників контрольної та експериментальної груп до і після реалізації завдань формувального етапу експериментального дослідження (табл. 1).

Таблиця 1. Розподіл дітей старшого дошкільного віку експериментальної та контрольної груп до і після експериментального дослідження за рівнем сформованості мовленнєвої активності (у %)

| Рівні сформованості мовленнєвої активності | На початку експерименту | | Після експерименту | | φ* | |
|--|-------------------------|------|--------------------|------|------|------|
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| Високий | 0 | 0 | 0 | 0 | – | – |
| Достатній | 3,6 | 3,4 | 13,5 | 6,3 | 2,28 | 0,70 |
| Середній | 10,9 | 12,6 | 20,3 | 16,7 | 1,48 | 0,59 |
| Низький | 26,6 | 25,4 | 27,6 | 28,2 | 0,11 | 0,32 |
| Нульовий | 58,9 | 58,6 | 38,6 | 48,8 | 2,28 | 1,02 |

Для визначення ступеня статистичної відмінності між реципієнтами був використаний багатофункціональний критерій φ* Фішера (кутове перетворення Фішера), який дав можливість оцінити достовірність відмінностей між відсотковими частинами визначеного показника у двох вибірках.

Для співставлення вибірок за кількісно вимірною ознакою скористалися багатофункціональним критерієм φ* Фішера, що обчислюється за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} ;$$

де φ₁ – кут, який відповідає більшому % показника; φ₂ – кут, що відповідає меншому % показника; n₁ – кількість спостережень у вибірці 1; n₂ – кількість спостережень у вибірці 2.

Обчислення за критерієм Фішера показало, що позитивна динаміка характерна лише для експериментальної групи, адже

для достатнього рівня мовленнєвої активності показник $\phi^*=2,28$ в ЕГ, а в КГ він є несуттєвим і $\phi^*=0,70$. Тобто результати експерименту підтвердили доцільність впровадження розробленої психолінгводидактичної технології й проведеної корекційно-розвивальної роботи з формування мовленнєвої активності старших дошкільників з аутистичними порушеннями.

Високого рівня мовленнєвої активності не досягла жодна дитина. Це пояснюється тим, що діти з аутизмом – це досить неоднорідна група, яка об'єднує дітей з різними аутистичними особливостями, що впливають на психічний розвиток і комунікативно-мовленнєву функцію. Але в результаті проведеного формувального дослідження суттєво збільшилася кількість дошкільників ЕГ, які знаходилися на достатньому та середньому рівнях мовленнєвої активності (майже на 10%). Кількість дітей на низькому рівні залишилася майже незмінною. Більше ніж на 20% зменшилася кількість дошкільників, які знаходилися на нульовому рівні мовленнєвої активності.

Діти, які після проведення формувального дослідження знаходилися на достатньому рівні (ЕГ – 13,5%, КГ – 6,3%), були здатні вступати в контакт з дорослим, але вибірково, за умови відповідної мотивації виконували їх прохання. Вони приймали допомогу, свої бажання виражали як вербально, так і не вербально (частіше). У мовленні діти цієї категорії використовували переважно непоширені речення або фрази; кількість ехолалій і мовленнєвих штампів була мінімальною. Вони були здатні до монологічного висловлювання та до ведення діалогу з ініціативи дорослого на цікаві й доступні теми.

Дошкільники з середнім рівнем розвитку мовленнєвої активності (ЕГ – 20,3%, КГ – 16,7%) здатні були вибірково вступати в контакт з дорослим, але взаємодія не завжди була успішною. Свої бажання виражали не вербально, в мовленні спостерігалось переважне використання фраз, слів, словосполучень, були присутні ехолалії та мовленнєві штампи, займенник «Я» переважно відсутній.

Діти з низьким рівнем мовленнєвої активності (ЕГ – 27,6%, КГ – 28,2%) майже ніколи не вступали в контакт з власної ініціативи, усі прохання ними виконувалися лише за умови підвищеної мотивації. Вони, фактично, не здатні до діяльності під керівництвом

дорослого. У мовленні цих дітей спостерігаються звуконаслідування, звукокомплекси, вокалізації, ехолалії, мовленнєві штампи.

Значний відсоток (ЕГ – 38,6%, КГ – 48,8%) склали дошкільники з нульовим рівнем мовленнєвої активності. Вони не проявляли активності, не реагували на дорослих, не виявляли інтересу до взаємодії, не сприймали допомогу дорослого, взагалі не використовували слова. У них спостерігалася нездатність до монологічного мовлення та до ведення діалогу.

Отже, результати психолінгводидактичного впливу засвідчили, що за умови спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної та систематичної корекційно-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку, які мають аутистичні порушення, підвищується рівень їх мовленнєвої активності, хоча респонденти й не досягли високого рівня її розвитку. Але всі дошкільники з аутистичними порушеннями потребують ранньої та систематичної корекційної психолінгводидактичної роботи для підготовки їх до навчання, до оволодіння елементарними формами комунікації та взаємодії з оточуючими людьми.

ВИСНОВКИ

Проаналізувавши загальну й спеціальну психолінгвістичну літературу та узагальнивши дані, отримані під час проведення психолінгводидактичної роботи й безпосереднього спостереження над мовленням і мовою дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями, було визначено умови корекційного підходу до розвитку мовленнєвої активності дітей зазначеної категорії, а саме: а) спостереження за дитиною та безпосередня взаємодія з нею й об'єктивна оцінка динаміки розвитку мовленнєвої активності з урахуванням її мовленнепороджувальних механізмів; б) структурування корекційного впливу на основі врахування інформації, отриманої під час психолінгводіагностики й спостереження за дитиною; в) створення адекватно організованого середовища для здійснення корекційного впливу (структурування режиму, часу, простору, створення розвивального мовленнєво-мовного середовища); г) здійснення корекції емоційного стану дитини з метою формування мотивації до засвоєння нового мовленнєвого матеріалу й підвищення мовленнєвої активності;

г) використання аутистимуляцій як невід'ємної частин поведінки дитини з аутистичними порушеннями з метою наповнення її новим інформаційно-пізнавальним сенсом, який стане основою для формування мовленнєвої активності; д) використання відповідної кількості завдань, зміна яких передувала б перенасиченню позитивними емоційними враженнями; е) поетапне пред'явлення завдань з обов'язковим використанням цілеспрямованого стимулювання як способу формування мотивації до взаємодії та безпосередньої мовленнєвої активності; є) взаємозв'язок у роботі спеціалістів і батьків дітей з аутистичними порушеннями; ж) стимуляція мовленнєвої активності засобами психолінгвістичних завдань з урахуванням механізмів, станів і рівнів розвиненості індивідуальної мови й мовлення та особливостей комунікативно-мовленнєвої поведінки дитини з аутистичними відхиленнями.

Результати формувального експерименту переконують, що хоча діти старшого дошкільного віку, які мають аутистичні порушення, не досягли високого рівня розвитку мовленнєвої активності, але в експериментальній групі визначилися діти з достатнім її рівнем, збільшилася кількість дітей з середнім рівнем і зменшилася кількість дошкільників з нульовим рівнем мовленнєвої активності.

Таким чином, можна зробити мотивований висновок щодо ефективності експериментальної психолінгводидактичної технології як такої, що може бути використана як складова при організації освітньо-виховного процесу старших дошкільників з аутистичними порушеннями.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми мовленнєвої активності в дітей з порушеннями аутистичного спектру в зв'язку з його складністю та різноманітністю питань, що входять до цієї проблеми. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці психолінгвістичної технології покрокового формування мовленнєвої активності в дітей з порушеннями аутистичного спектру органів сприймання, починаючи з середнього дошкільного віку.

Література

Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 215 с.

- Базима Н.В. Формування мотивації мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2013. Вип. 19. Т. 23. С. 10–14.
- Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. *Альманах ИКП*. 2001. № 4. С. 23–25.
- Башина В.М. Аутизм в детстве. Москва: Медицина, 1999. 236 с.
- Белянин В.П. Психолінгвістика. Москва: Флинта, Москов. психолого-соціальн. ін-тут, 2009. 420 с.
- Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. Донецк: ООО «Лебедь», 1999. 166 с.
- Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Москва: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 384 с.
- Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. Москва: Лабиринт, 1998. 366 с.
- Жинкин Н.И. Психолінгвістика: Изб. труды. Москва: Лабиринт, 2009. 288 с.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва: «Логос», 2000. 384 с.
- Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: Московский психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
- Калмикова Л.О. Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2011. 462 с.
- Конопляста С.Ю., Косинкіна В.О. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2013. Вип. 24. С. 134–137.
- Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. Москва: Просвещение, 1991. 96 с.
- Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики. 4-е изд., испр. Москва: Смысл, 2005. 288 с.
- Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Москва: ВЛАДОС, 2007. 176 с.
- Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва: Теревинф, 2000. 336 с.
- Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Москва: Теревинф, 2005. 224 с.
- Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія. Львів: Тріада плюс, 2012. 520 с.
- Рождественська М.В., Конопляста С.Ю. Ранній дитячий аутизм. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 69 с.
- Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монограф. Київ: «Фенікс», 2010. 368 с.
- Тарасун В.В. Аутологія: монографія. Київ: «МП Леся», 2014. 580 с.
- Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. Москва: ИНТОР, 1998. 112 с.
- Шульженко Д.І. Основы психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ: Знання, 2009. 385 с.
- Шульженко Д.І., Шеремет М.К. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень. *Логонедія*. 2013. № 4. С. 67–93.
- Barbosa, P.G., & Nicoladis, E. (2016). Deverbal compound comprehension in preschool children. *Mental Lexicon*, 11(1), 94–114. <https://doi.org/10.1075/ml.11.1.05bar>
- Boyle, W., Lindell, A., & Kidd, E. (2013). Investigating the Role of Verbal Working Memory in Young Children's Sentence Comprehension. *Language Learning*, 63(2), 211–242. <https://doi.org/10.1111/lang.12003>

- Choi, Y., & Mazuka, R. (2003). Young Children's Use of Prosody in Sentence Parsing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 32(2), 197–217. <https://doi.org/10.1023/A:1022400424874>
- Foursha-Stevenson, C., Schembri, T., Nicoladis, E., & Eriksen, C. (2017). The Influence of Child-Directed Speech on word Learning and Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(2), 329–343. <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9441-3>
- Hurewitz, F., Brown-Schmidt, S., Thorpe, K., Gleitman, L., & Trueswell, J. (2009). One Frog, Two Frog, Red Frog, Blue Frog: Factors Affecting Children's Syntactic Choices in Production and Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(6), 597–626. <https://doi.org/10.1023/A:1026468209238>

References

- Akhutina, T.V. (1989). *Porozhdenie rechi: neyrolingvisticheskij analiz sintaksisa [Speech production. Neurolinguistic analysis of syntax]*. Moscow: Izd-vo «MGU» [in Russian].
- Bazima, N.V. (2013). Formuvannia motyvatsii movlennievoi aktyvnosti u ditei z autystychnymy porushenniamy [Formation of the motivation of speech activity of children with autistic disorders]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova – Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University*, 19 (23), 10–14 [in Ukrainian].
- Baienskaia, E.R. (2001). Pomoshch v vospitanii detey s osobym emotsionalnym razvitiem. Mladshyi doshkolnyi vozrast [Assistance in bringing up children with special emotional development. Junior preschool age]. *Almanac ICP – Almanac IES*, 4, 23–25 [in Russian].
- Bashyna, V.M. (1999). *Autizm v detstve [Autism in childhood]*. Moscow: Medicine [in Russian].
- Belianin, V.P. (2009). *Psiholingvistika [Psycholinguistics]*. Moscow: Flinta [in Russian].
- Bogdashyna, O. (1999). *Autizm: opredeleniie i diagnostika [Autism: definition and diagnostics]*. Donetsk: Lebed [in Russian].
- Vizel, T.G. (2005). *Osnovy neiropsykhologii [Fundamentals of neuropsychology]*. Moscow: ASSTrastrel Transitkniga [in Russian].
- Zhynkin, N.I. (1998). *Yazyk. Rech. Tvorchestvo [Language. Speech. Creativness]*. Moscow: Labirint [in Russian].
- Zhynkin, N.I. (2009). *Psiholingvistika: Izbrannye trudy [Psycholinguistics: Selected research]*. Moscow: Labirint [in Russian].
- Zymniaia, I.A. (2000). *Pedagogicheskaiia psikhologiiia [Pedagogical psychology]*. Moscow: Logos [in Russian].
- Zimniaia, I.A. (2001). *Lingvopsihologiya rechevoj deiatelnosti [Linguopsychology of speech activity]*. Moscow: Moskovskij psihol.-soc. in-t; Voronezh: NPO «MODEHK» [in Russian].
- Kalmykova, L.O. (2011). *Psihologiya rozvitku movlennievoi diialnosti ditei doshkolnoho viku [Psychology of development of speech activity of children of preschool age]*. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Konopliasta, S.Yu., & Kosynkina, V.O. (2013). *Do problemy movlennievoi aktyvnosti ditei z autychnymy proiavamy [To the problem of speech activity*

- of preschool children with autistic manifestations]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova – Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University*, 24, 134–137 [in Ukrainian].
- Lebedinskaia, K.S., & Nikolskaia, O.S. (1991). *Diagnostika ranneho detskoho autizma: nachalnyiye proiavleniia [Diagnosis of early childhood autism: initial manifestations]*. Moscow: Prosveshcheniie [in Russian].
- Leontev, A.A. (2005). *Osnovy psiholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]* (4nd. ed.). Moscow: Smysl [in Russian].
- Morozova, S.S. (2007). *Autizm: korrektsionnaia rabota pri tiazhelykh i oslozhnennykh formakh [Autism: correctional work in severe and complicated forms]*. Moscow: VLADOS [in Russian].
- Nikolskaia, O.S., Baenskaya, E.R., & Libling, M.M. (2000). *Autichniy rebenok. Puti pomoshchi [Child with autism. Ways of support]*. Moscow: Terevind [in Russian].
- Nikolskaia, O.S., Baenskaya, E.R., Libling, M.M., Kostin, I.A., Vedenina, M.Yu., et al. (2005). *Deti i podrostki s autizmom. Psikhologicheskoe soprovozhdenie [Children and teenagers with autism. Psychological support]*. Moscow: Terevind [in Russian].
- Ostrovska, K.O. (2012). *Zasady kompleksnoi psikhologo-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autizmom [Basis of complex psycho-pedagogical help for children with autism]*. Lviv: Triada plus [in Ukrainian].
- Rozhdestvenska, M.V., & Konopliasta, S.Yu. (2004). *Rannii dytiachyi autizm [Early Childhood Autism]*. Kyiv: NPU im. M.P. Dragomanova [in Ukrainian].
- Skrypnyk, T.V. (2010). *Fenomenolohiia autizmu [Phenomenology of autism]*. Kyiv: Fenix [in Ukrainian].
- Tarasun, V.V. (2014). *Autolohiia [Autologiya]*. Kyiv: MP Lesya [in Ukrainian].
- Elkonin, D.B. (1998). *Razvitie ustnoi i pismennoi rechi uchaschchihsia [The development of oral and written speech of pupils]*. Moscow: INTOR [in Russian].
- Shulzhenko, D.I. (2009). *Osnovy psikhologichnoi korektsii autychnykh porushen u ditei [Basis of psychological correction of autistic disorders of children]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Shulzhenko, D.I., & Sheremet, M.K. (2013). *Psikhologichni osnovy korektsii movlennia ditei zi spektrom autystychnykh porushen [Psychological basis of correction of children with spectrum of autistic disorders]. Lohopediia – Speech therapy*, 4, 67–93 [in Ukrainian].
- Barbosa, P.G., & Nicoladis, E. (2016). Deverbal compound comprehension in preschool children. *Mental Lexicon*, 11(1), 94–114. <https://doi.org/10.1075/ml.11.1.05bar>
- Boyle, W., Lindell, A., & Kidd, E. (2013). Investigating the Role of Verbal Working Memory in Young Children's Sentence Comprehension. *Language Learning*, 63(2), 211–242. <https://doi.org/10.1111/lang.12003>
- Choi, Y., & Mazuka, R. (2003). Young Children's Use of Prosody in Sentence Parsing. *Journal of Psycholinguist Research*, 32(2), 197–217. <https://doi.org/10.1023/A:1022400424874>
- Foursha-Stevenson, C., Schembri, T., Nicoladis, E., & Eriksen, C. (2017). The Influence of Child-Directed Speech on word Learning and Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(2), 329–343. <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9441-3>
- Hurewitz, F., Brown-Schmidt, S., Thorpe, K., Gleitman, L., & Trueswell, J. (2009). One Frog, Two Frog, Red Frog, Blue Frog: Factors Affecting Children's Syntactic Choices in Production and Comprehension. *Journal of Psycholinguist Research*, 29(6), 597–626. <https://doi.org/10.1023/A:1026468209238>

АНОТАЦІЯ

Діти старшого дошкільного віку з аутистичними проблемами мають переважно низький рівень мовленнєвої активності, тому в статті поставили за мету теоретично обґрунтувати й розробити поетапну корекційно-розвивальну психолінгводидактичну технологію формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку, використовуючи теоретичні (вивчення, аналіз та узагальнення теоретичних та методичних засад дослідження для визначення стану розробленості проблеми й перспективних напрямків її вивчення) та емпіричні (психолого-педагогічний експеримент з метою вивчення стану та особливостей розвитку мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями) методи дослідження.

Експериментальна психолінгводидактична технологія містила три етапи роботи над проблемою мовленнєвої активності: дослідницько-діагностичний, корекційно-діяльнісний та функціонально-мовленнєвий.

На дослідницько-діагностичному етапі встановлювався й налагоджувався емоційний контакт, а також діагностувався наявний вихідний рівень мовленнєвої активності. Корекційно-діяльнісний етап полягав у формуванні мовленнєвих та комунікативних умінь, розвитку безпосередньо мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями. На функціонально-мовленнєвому етапі передбачалася діагностика й закріплення досягнень дитини відносно мовленнєвої активності, а також уміння користуватися набутими мовленнєвими навичками в процесі комунікації, наповнення процесу спілкування широкими взаємозв'язками з оточенням.

Результати формувального експерименту переконують, що хоча діти старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями не досягли високого рівня мовленнєвої активності, але в експериментальній групі визначилися діти з достатнім її рівнем, збільшилася кількість дітей з середнім рівнем і зменшилася кількість дошкільників з нульовим рівнем мовленнєвої активності, що підтверджує ефективність експериментальної психолінгводидактичної корекційної технології.

Ключові слова: *психолінгводидактична технологія, аутистичні порушення, старший дошкільний вік, мовленнєва діяльність, мовленнєва активність, корекційно-розвиткова методика.*

Супрун Дар'я, Федоренко Марина. *Психолінгводидактика розвитку речової активності у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями*

АННОТАЦІЯ

Діти старшого дошкільного віку з аутистичними проблемами мають переважно низький рівень мовленнєвої активності, тому в статті поставили за мету теоретично обґрунтувати й розробити поетапну корекційно-розвивальну психолінгводидактичну технологію формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку, використовуючи теоретичні (вивчення, аналіз та узагальнення теоретичних та методичних засад дослідження для визначення стану розробленості проблеми й перспективних напрямків її вивчення) та емпіричні (психолого-педагогічний експеримент з метою вивчення стану та особливостей розвитку мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями) методи дослідження.

формирования речевой активности детей старшего дошкольного возраста, используя теоретические (изучение, анализ и обобщение теоретических и методических основ исследования для определения состояния разработанности проблемы и перспективных направлений ее изучения) и эмпирические (психолого-педагогический эксперимент с целью изучения состояния и особенностей развития речевой активности детей старшего дошкольного возраста с аутистическими нарушениями) методы исследования.

Экспериментальная психолингводидактическая технология содержала три этапа работы над проблемой речевой активности: исследовательско-диагностический, коррекционно-деятельностный и функционально-речевой.

На исследовательско-диагностическом этапе устанавливался и налаживался эмоциональный контакт, а также диагностировался имеющийся исходный уровень речевой активности. Коррекционно-деятельностный этап заключался в формировании речевых и коммуникативных умений, развитию непосредственно речевой активности детей старшего дошкольного возраста с аутистическими нарушениями. На функционально-речевом этапе предусматривалась диагностика и закрепление достижений ребенка относительно речевой активности, а также умение пользоваться приобретенными речевыми навыками в процессе коммуникации, наполнение процесса общения широкими взаимосвязями с окружением.

Результаты формирующего эксперимента подтвердили, что хотя дети старшего дошкольного возраста с аутистическими нарушениями не достигли высокого уровня речевой активности, но в экспериментальной группе определились дети с достаточным ее уровнем, увеличилось количество детей со средним уровнем и уменьшилось количество дошкольников с нулевым уровнем речевой активности, что подтверждает эффективность экспериментальной психолингводидактической коррекционной технологии.

Ключевые слова: психолингводидактическая технология, аутистические нарушения, старший дошкольный возраст, речевая деятельность, речевая активность, коррекционно-развивающая методика.

Continuity of Mythologized Representations of Future and Practical Teachers*

Преемственность мифологизированных представлений будущих и практикующих педагогов**

Yurii Tyunnikov¹

Dr. in Pedagogy, Professor,
Leading Researcher

Юрий Тюнников¹

доктор педагогических наук,
профессор, ведущий научный
сотрудник

E-mail: tunn@yandex.ru

orcid.org/0000-0002-0996-205X

Marina Maznichenko²

Dr. in Pedagogy,
Associate Professor

Марина Мазниченко²

доктор педагогических наук,
доцент

E-mail: maznichenkoma@mail.ru

orcid.org/0000-0001-5545-063X

Tatyana Afanasyeva¹

Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor, Leading Researcher

Татьяна Афанасьева¹

кандидат педагогических наук,
доцент, ведущий научный
сотрудник

E-mail: inido-atp@mail.ru

orcid.org/0000-0001-5579-6577

* The work was performed as part of the State assignment Ministry of Education for the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (Project № 073-00086-19 PR).

** Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования (проект № 073-00086-19 ПР).

¹*Institute for Strategy
of Education Development,
Russian Academy of Education*
✉ 5/16, Makarenko Str., Moscow,
Russian, 105062

¹*ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования РАО»*
✉ ул. Макаренко, 5/16, г. Москва,
Россия, 105062

²*Sochi State University*
✉ 26a, Sovetskaya Str., Sochi,
Russian, 354000

²*ФГБОУ ВО «Сочинский
государственный университет»*
✉ ул. Советская, 26а, г. Сочи,
Россия, 354000

Original manuscript received February 28, 2018

Revised manuscript accepted January 11, 2019

ABSTRACT

The article presents the theoretical foundations and results of an experimental study of the peculiarities of the professional consciousness of teachers (future and already working), expressed in their ideas (including mythologized ones) about teaching, the teacher and students as its subjects, and in many respects determining the effectiveness their professional activities. The dynamics and continuity of such ideas at different stages of the professional path are revealed.

The purpose of the study – the study of the professional consciousness of teachers, including its mythological component. The purpose of the article is to present the results of psychologic-based methods and methods of research of mythologized ideas of future and practicing teachers as part of their professional consciousness.

The theoretical foundations of the study are psycholinguistic theories, revealing the peculiarities of speech production sat the textual and pretext levels; psychological theories and empirical studies of the mythological component of the personality consciousness; studies of the teacher's professional consciousness; the main provisions of pedagogical mythological studies.

The results of the empirical research have shown that in the professional consciousness of both practicing teachers and future teachers there are mythologized ideas about the pedagogical reality (about yourself, the profession, students, the pedagogical process, parents, etc.). However, the content (set) and the degree of prevalence of such ideas among students and practicing teachers are different. More similarities are observed among graduate students and practicing teachers: they are characterized by the idealization of the teacher's image («A good teacher hides his real feelings from schoolchildren», «A good teacher answers any question»), an exaggeration of the significance of the methodology («omnipotent»). Mythological constructs of first-year students and practicing teachers differ significantly: first-year students are characterized by negative perceptions of the profession («Teacher's work is continuous hassle, martyrdom»), students («Modern children don't want to learn»), practically not occurring in practicing educators and much less common in graduate students.

The results obtained allow us to understand how scientific and pedagogical knowledge is comprehended by a teacher, why certain scientific theories do not find practical application, what else, in addition to scientific knowledge, is the teacher guided, designing pedagogical interaction, why he chooses certain strategies of pedagogical education? whether strategies based on extra-scientific knowledge or on a complex of scientific and extra-scientific knowledge can be effective, how and why attitudes to future pedagogical reality, beginners and Mature teachers, like the teacher himself or the teacher of a higher educational institution, mentor, or methodologist can strengthen the constructive and reduce the destructive influence of myths on the teacher's professional consciousness.

Key words: *professional consciousness of the teacher, mythologized ideas about the pedagogical reality, future and practicing teachers, the continuity of mythological ideas.*

Введение

Современное образование переживает процесс «возврата к мифу» (ремифологизации) и представлено как явной, доступной рациональному пониманию, так и тайной (скрытой) реальностью (Акопова & Chernyavskaya, 2014; Bylieva, Lobatyuk, Nikiforova & Petrova, 2017; Murphy, Richeson, Shelton, Rheinschmidt & Bergsieker, 2013; Lenzen, 2000). Мифологизация индивидуального и массового педагогического сознания актуализирует изучение мифологизированных представлений как средства и специфического результата познания и осмысления педагогической действительности (Тюнников & Мазниченко, 2004).

Обращение педагогов к мифологизированным представлениям по причине их близости личному опыту, непосредственности отражения действительности, сакральности, метафоричности, символичности, образности, эмоциональности, обеспечения личностной комфортности и безопасности подтверждено результатами отечественных и зарубежных исследований (Ефремова, 2013; Елфимова, 2011; Могутина, 1998; Мазниченко & Тюнников, 2004 и др.)

Актуальной педагогической проблемой представляется исследование профессионального сознания педагогов (будущих и уже работающих), выражающегося в их представлениях (в том числе мифологизированных) о педагогической действительности,

которые могут быть изучены в том числе с помощью психолингвистических методов. Результаты такого исследования помогают понять особенности осмысления педагогом научно-педагогических знаний на этапе профессиональной подготовки в вузе, адаптации в школе и самостоятельной педагогической деятельности, проследить преемственность представлений будущих и практикующих педагогов, разработать методики усиления конструктивного и снижения деструктивного влияния мифологизированных компонентов сознания на профессиональное становление и деятельность педагога.

В настоящей статье представлены результаты исследования профессионального сознания педагогов, в том числе его мифологической составляющей (в частности, представлений о себе, профессии, учениках, педагогическом процессе и т.д.) с помощью психолингвистических методов.

В разработке методики исследования и интерпретации его результатов мы опирались на психолингвистические теории, раскрывающие особенности речевой продукции на текстовом и предтекстовом уровне (Фомина & Пошехонова, 2016; Фомина & Леева, 2013; Елгина, 2014; Яценко, 2012); психологические теории и эмпирические исследования мифологической компоненты сознания личности (Cook, 2017; Moreno & Hellín, 2014; Pozdeeva, Trostinskaya, Evseeva & Ivanova, 2017; Toosi, Babbitt, Ambady & Sommers, 2012; Чудова, 1999; Сапогова, 2003; Лобок, 1997), мифологизированных компонентов профессионального сознания будущего и практикующего педагога (Ефремова, 2013; Морозова, 2000; Мынбаева & Курманова, 2012; Мелешко, 2015; Рафф, 1994; Елфимова, 2011; Brophy & Good, 1974); использовали когнитивные и психосемантические методики исследования сознания личности (Бородулькина, 2017; Osgood, May & Miron, 1975; Рогов, 1998; Румянцева, 2006).

В филологических и лингвистических исследованиях миф рассматривается как высказывание, семиологическая система, форма и концепт (Барт, 2000). Описаны приемы конструирования мифологической реальности в текстах, ключевые мифологемы современных литературных форм (Дубнова, 2003), особенности отражения классических форм мифа в повествовательном фольклоре (Мелетинский, 2000), рассмотрено соотношение мифа и слова

(Потебня, 1989), обоснованы бинарные оппозиции (Мелетинский, 2000) и истинность (Хюбнер, 1996) как специфически присущие мифу; раскрыты свойства языка мифологии, приемы мифотворчества (Ивушкина, 1999).

В отдельных культурологических исследованиях образование рассматривается как значимый канал трансляции мифов в современном обществе, распространяющий мифы через школьные обряды, ритуалы, традиции, формы коммуникации педагогов с воспитанниками (Элиаде, 2010; Иллич, 2006 и др.). Так, Furhammar & Isaksson, 1971 отмечают, что мифы могут передаваться из поколения в поколение через образование или путем устной традиции, а также могут покоиться в недрах национального бессознательного, откуда их извлекает пропаганда.

В работе Т.Н. Шурухиной рассмотрена проблема формирования целостности педагогического сознания у будущих учителей в процессе вузовской подготовки на основе интеграции научных и вненаучных педагогических знаний (Шурухина, 2000).

Возможности альтернативных, в том числе мифологизированных форм в познании и понимании педагогической действительности, активно исследуются с позиций педагогической и психологической герменевтики (Беляева, 1994; Брудный, 1998; Закирова, 2004; Зинченко, 1992; Рикер, 1996; Сулима, 2004). Т.А. Сутыриной (2006) рассмотрено взаимодействие педагогической публицистики и педагогической мифологемы. Ю.В. Щербинина (2010) рассматривает педагогический миф во взаимосвязи с понятиями архетипа и метафоры в контексте педагогического дискурса.

Существует также ряд исследований, посвященных экспериментальному изучению мифологизированных представлений педагогов. В работе О.В. Ефремовой (2013) рассмотрены мифологизированные представления будущих педагогов-психологов и предложены способы их коррекции в процессе преподавания психологических и педагогических дисциплин. Поисковое исследование А.К. Мынбаевой & И.Ш. Курмановой (2012), проведенное среди учителей школы и преподавателей вузов, показало, что педагоги практически единодушно поддерживают следующие мифологизированные стереотипы, выраженные в форме общеизвестных пословиц и поговорок: «Ребенок что воск – что

хочешь, то и сольешь», «Малые дети заснуть не дадут, большие вырастут – сам не спишь», «Устами младенца глаголет истина», «Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало», «Яблоко от яблони недалеко падает» и др. С.Е. Рафф (1994) посредством рефлексивного анализа учителями текстов учеников о школе диагностировал распространенные в педагогической среде стереотипы, снижающие эффективность педагогического взаимодействия: «бег на месте» (ориентация на зону актуального развития детей), «авторитарный стиль педагогического руководства», «ориентация на форму воспитательного воздействия», «преобладание педагогических мер воздействия в ущерб самоорганизации, самоуправлению, саморегуляции».

В работе М.М. Елфимовой (2011) методом анализа составленных учителями сказок о школе выявлены 5 ключевых мифологических сюжетов учителей. Обобщение данных сюжетов позволило автору выделить типичные мифологемы учителей: «мир изначально несправедлив и опасен», «избежать одиночества», «мир моего Я», «апостольское преемничество и таинство посвящения», «спасение утопающих – дело рук самих утопающих».

Исследование В.Е. Морозовой (2000) показало, что 50% педагогов все осложнения в педагогическом взаимодействии переносят на ребенка, рассматривая лишь негативные стороны поведения, приписывая детям негативные качества.

Изучение понимания миссии учителя студентами педагогических направлений, проведенное А.В. Уткиным (2012), показало, что 29% студентов занимают четкую рациональную (ограниченную) позицию: миссия учителя – «носитель знаний», функцией которого является «передача своих знаний», «развитие грамотности», «формирование навыков, необходимых в профессиональной жизни» и т.д.; для большинства учителей понимание своих функций ограничивается преподаванием своего предмета, передачей учебной информации.

К.М. Ушаковым & Д.Е. Фишбеином (2005) были опрошены 2700 педагогов из 48 регионов России. Анкета включала 36 вопросов, направленных на выявление индексов властной дистанции, избегания неопределенности, уровня индивидуализма – коллективизма, соотношения мужественности – женственности в системе базовых представлений респондентов (параметры

Г. Хофстеде). В результате исследования определен индекс (от 0 до 100 баллов) по каждому параметру по следующей шкале:

- 0 – крайне выраженное стремление к малой властной дистанции, 100 – крайне выраженное стремление к большой властной дистанции;
- 0 – крайне сильное предпочтение коллективизма, 100 – крайне сильное предпочтение индивидуализма;
- 0 – принятие неопределенности, 100 – крайне сильно выраженное избегание неопределенности;
- 0 – крайне сильное предпочтение женственности, 100 – крайне сильное предпочтение мужественности.

Результаты показали, что индекс по параметру «властная дистанция» 32, «коллективизм – индивидуализм» – 47, «избегание неопределенности» – 93, «мужественность – женственность» – 12. Такие результаты позволили авторам заключить, что в российском педагогическом сообществе имеют место неприятие статусных различий, тех привилегий, которые дает более высокое положение в иерархии, недостаточное уважение субординации; педагоги меньше коллективисты, чем сами о себе думают; свобода выбора создает для педагогов серьезный дискомфорт (Ушаков & Фишбейн, 2005).

Несмотря на наличие представленных работ, в настоящее время отсутствуют исследования, посвященные сравнительному анализу профессионального сознания педагогов и его мифологизированных компонентов с использованием психолингвистических методик на разных этапах профессионального пути, отслеживающие преимственность таких компонентов и позволяющие выработать практические рекомендации по гармонизации профессиональной подготовки и стимулированию профессионального самосовершенствования. Проведенное нами исследование частично восполняет этот пробел.

Методики и методы исследования

Эмпирическое изучение профессионального сознания педагогов-практиков проводилось с помощью комплекса диагностических методик (см. табл. 1).

В эксперименте приняли участие 140 практикующих педагогов (учителя школ (начальных классов, русского языка и литературы,

математики, истории, обществознания, социальные педагоги), воспитатели ДОУ), 50 обучающихся 4-го (выпускного) курса и 48 обучающихся 1-го курса – будущие учителя русского языка и литературы и педагоги начальных классов. Осуществлялся сравнительный анализ мифологических конструктов студентов первого и выпускного курсов, учителей школ и педагогов дошкольных образовательных организаций.

Таблица 1. Методики эмпирического изучения профессионального сознания будущих и практикующих педагогов

| Методики эмпирического исследования | Группы испытуемых и цели исследования |
|--|--|
| | Практикующие педагоги |
| Модифицированный опросник Жанет Уойтитц «Правда или заблуждение» | Выявление мифологизированных представлений педагогов, противоречий между научными и мифологизированными представлениями применительно к четырем педагогическим функциям (по Н.И. Кузьминой): гностической, коммуникативной, конструктивной, организаторской. |
| «Портреты участников педагогических взаимоотношений» (модифицированная методика Т.В. Румянцевой) | Выявление присутствующих у педагогов образов основных субъектов образовательного процесса (существующих в реальности и таких, какими их хотел бы видеть педагог) и присутствующих в них мифологических искажений/ |
| «Неоконченные предложения» | Выявление типовых словесных конструктов профессионального сознания педагога, в том числе выражающих мифологические концепты |
| | Будущие педагоги |
| «Пары утверждений» | Выявление: а) типичных представлений педагогов, абсолютизирующих ту или иную ценность (идею, концепт); б) случаев, когда, несмотря на знание научного представления, педагог следует мифологическому концепту |
| | Будущие и практикующие педагоги |
| Семантический дифференциал Ч. Осгуда | Выявление имеющихся у педагогов семантических профилей ключевых педагогических явлений и процессов |

В исследовании были выдвинуты следующие *гипотезы*:

(1) наряду с научными знаниями, в профессиональном сознании будущих и уже работающих педагогов присутствуют мифологизированные представления о себе, своей профессии, деятельности, учениках, родителях, педагогическом процессе;

(2) у обучающихся по педагогическим направлениям и практикующих педагогов разных уровней образования (педагоги ДОУ, учителя школ) присутствует сходный набор типичных мифологизированных представлений;

(3) мифологизированные представления могут выражаться в когнитивной (утверждения), символически-образной (оценки) и поведенческой (выбор действий в педагогической ситуации) формах; их индикаторами могут служить негативные оценки педагогических объектов.

Результаты и дискуссии

Результаты, полученные с помощью *модифицированного опросника Жанет Уойтитц «Правда или заблуждение»*, показали наличие в профессиональном сознании практикующих педагогов мифологизированных представлений применительно ко всем педагогическим функциям (по Н.И. Кузьминой): гностической, коммуникативной, конструктивной, организаторской (см. табл. 2).

Таблица 2. Результаты исследования профессионального сознания практикующих педагогов по методике «Правда или заблуждение»

| № | Мифологизированные представления | Количество педагогов, оценивших данные представления как «верные» с позиций опыта | | | |
|-----------------------------|---|---|------|---------|------|
| | | Педагоги ДОУ | | Учителя | |
| | | п | % | п | % |
| Гностическая функция | | | | | |
| 1. | Работа учителя – это радость общения и творчества | 70 | 100 | 70 | 100 |
| 2. | Эффективность работы педагога зависит от размера его заработной платы | 61 | 87,0 | 33 | 47,0 |
| 3. | Достаточно создать условия для саморазвития и творческого роста педагогов, чтобы они стали работать эффективнее | 49 | 70,0 | 31 | 44,0 |
| 4. | Реформирование образования приводит к снижению качества образования, резкому падению образовательного уровня населения, снижению его научно-технического потенциала | 22 | 31,0 | 19 | 27,0 |

| | | | | | |
|--------------------------------|--|----|------|----|------|
| 5. | Работа учителя – сплошная нервотрепка | 11 | 16,0 | 21 | 30,0 |
| Коммуникативная функция | | | | | |
| 6. | Педагог должен любить детей | 61 | 87,0 | 70 | 100 |
| 7. | Педагог должен приспосабливаться к ребенку | 40 | 57,0 | 41 | 58,0 |
| 8. | Хороший педагог скрывает свои настоящие чувства от детей | 42 | 60,0 | 20 | 29,0 |
| 9. | Общение педагога с ребенком должно строиться «на равных» | 31 | 44,0 | 29 | 41,0 |
| 10. | Педагог должен доминировать, дети должны бояться и слушаться его, иначе невозможно воспитание | 0 | 0 | 39 | 56,0 |
| 11. | Хороший педагог знает все, отвечает на любой вопрос | 39 | 56,0 | 31 | 44,0 |
| 12. | Конфликты с детьми неизбежны и ничем разумным для педагога не кончаются | 19 | 27,0 | 11 | 16,0 |
| Конструктивная функция | | | | | |
| 13. | Дайте педагогу свободу для творчества, не связывайте его жестко программой и учебником, и качество процесса обучения резко повысится | 70 | 100 | 51 | 73,0 |
| 14. | Особенности ребенка определяет среда, можно точно предусмотреть все ее воздействия и влияния | 63 | 90,0 | 29 | 41,0 |
| 15. | В обучении не должно быть каких-либо приоритетов | 41 | 59,0 | 19 | 27,0 |
| 16. | Введение новых образовательных стандартов снизит качество образования | 30 | 43,0 | 29 | 41,0 |
| 17. | Методика всесильна | 32 | 46,0 | 21 | 30,0 |
| 18. | Введение новых образовательных стандартов никак не повлияет на качество образования | 19 | 27,0 | 31 | 44,0 |
| 19. | Учить нужно только тех, кто хочет учиться | 10 | 14,0 | 22 | 31,0 |
| 20. | Современные дети не хотят учиться | 18 | 26,0 | 11 | 16,0 |
| 21. | Некоторые дети не обучаемы и не воспитуемы | 10 | 14,0 | 0 | 0 |
| Организаторская функция | | | | | |
| 22. | Педагог отвечает за все | 51 | 73,0 | 43 | 61,0 |
| 23. | Чем более дисциплинирован и исполнительен ребенок, тем выше его способность к обучению | 61 | 87,0 | 32 | 46,0 |
| 24. | Если я не буду постоянно контролировать детей, то образовательный процесс превратится в хаос | 41 | 59,0 | 58 | 83,0 |

| | | | | | |
|-----|---|----|------|----|------|
| 25. | Главный в образовательном процессе – ученик | 21 | 30,0 | 43 | 61,0 |
| 26. | Педагог в своей деятельности должен четко следовать инструкциям руководства | 52 | 74,0 | 49 | 70,0 |

Применительно к гностической функции преобладают мифологизированные представления, идеализирующие профессию учителя («Работа учителя – это радость общения и творчества» – 100% респондентов) и отражающие зависимость ее результатов исключительно от размера заработной платы (представление «Эффективность работы педагога зависит от размера его заработной платы» оценили как верное 87,0% педагогов ДОУ и 47,0% учителей школ). 22,0% педагогов уверены в негативном влиянии реформирования на качество образования. Для 11,0% характерен негативный образ педагогической профессии («Работа учителя – сплошная нервотрепка»).

В контексте коммуникативной функции преобладают мифологизированные представления, идеализирующие образ учителя, основывающийся на долженствовании: «Педагог должен любить детей» (87,0% педагогов ДОУ, 100% учителей школ), «Педагог должен приспосабливаться к ребенку» (57,0% педагогов ДОУ, 58,0% учителей школ), «Хороший педагог скрывает свои настоящие чувства от детей» (60,0% педагогов ДОУ, 20,0% учителей школ), «Хороший педагог знает все, отвечает на любой вопрос» (56,0% педагогов ДОУ, 44,0% учителей школ). Для меньшего числа педагогов характерно неверное понимание, абсолютизация идей гуманистической или авторитарной парадигмы: «Общение педагога с ребенком должно строиться «на равных» (44,0% педагогов ДОУ, 41,0% учителей школ), «Педагог должен доминировать, дети должны бояться и слушаться его, иначе невозможно воспитание» (56,0% учителей школ, для педагогов ДОУ такое представление не характерно). 27,0% педагогов ДОУ и 16,0% учителей школ абсолютизируют негативную роль конфликтов в воспитании.

В рамках конструктивной функции преобладают мифологические феномены, связанные с отрицанием необходимости регламентации образовательного процесса со стороны государства: «Дайте педагогу свободу для творчества, не связывайте его жестко программой и учебником, и качество процесса обучения

резко повысится» (100% педагогов ДОУ, 73,0% учителей школ), «В обучении не должно быть каких-либо приоритетов» (59,0% педагогов ДОУ, 27,0% учителей школ), «Введение новых образовательных стандартов снизит качество образования» (27,0% педагогов ДОУ, 44,0% учителей школ), «Введение новых образовательных стандартов никак не повлияет на качество образования» (27,0% педагогов ДОУ, 44,0% учителей школ). Наряду со стремлением к творчеству и отсутствию ограничений, в педагогической среде имеет место и абсолютизация методики: представление «Методика всесильна» оценили как верное с позиций собственного опыта 46,0% педагогов ДОУ и 30,0% учителей школ. Также в рамках конструктивной функции у педагогов имеют место мифологические феномены, свидетельствующие о неверной оценке среды и ребенка как объектов конструктивной деятельности: «Особенности ребенка определяет среда, можно точно предусмотреть все ее воздействия и влияния» (90,0% педагогов ДОУ, 41,0% учителей школ), «Учить нужно только тех, кто хочет учиться» (14,0% педагогов ДОУ, 31,0% учителей школ), «Современные дети не хотят учиться» (26,0% педагогов ДОУ, 16,0% учителей школ), «Некоторые дети необучаемы и невоспитуемы» (14,0% педагогов ДОУ, для учителей школ это представление не характерно).

В контексте организаторской функции у педагогов имеют место мифологические феномены, связанные с повышенным порогом ответственности и боязнью делегировать ее обучающимся (представление «Педагог отвечает за все» оценили как верное 73,0% педагогов ДОУ и 61,0% учителей школ), с гипертрофированным стремлением контролировать детей («Если я не буду постоянно контролировать детей, то образовательный процесс превратится в хаос» (59,0% педагогов ДОУ, 83,0% учителей школ), с неверным пониманием своей роли в организации образовательного процесса («Главный в образовательном процессе ученик» считают 30,0% педагогов ДОУ и 61,0% учителей школ), неверным установлением связей, стереотипным представлением об учащих (представление «Чем более дисциплинирован и исполнительен ребенок, тем выше его способность к обучению» признали верным 87,0% педагогов ДОУ и 46,0% учителей школ). Характерно неверное понимание педагогами своих взаимоотношений с руководством

образовательного учреждения (представление «Педагог в своей деятельности должен четко следовать инструкциям руководства» оценили как верное с позиций собственного опыта 74,0% педагогов ДООУ и 70,0% учителей школ).

Отдельные педагоги (от 9,0% до 41,0% по различным суждениям) придерживаются мифологических конструктов, осознавая их несоответствие принятым научным нормам, о чем свидетельствуют противоречия в оценках («верно» с позиций собственного практического опыта», но «не верно» с позиций педагогической науки или наоборот). Практически все выявленные у педагогов мифологизированные представления имеют противоречия в оценках хотя бы у одного педагога (22 суждения из 25). Не выявлены противоречия в оценке только 3-х мифологических конструктов: «Педагог должен любить детей», «Учить нужно только тех, кто хочет учиться», «Некоторые дети не обучаемы и не воспитуемы».

Значительное количество респондентов отметили как «верные с позиций собственного опыта» мифологические конструкты противоположного содержания, например, «Конфликты с детьми неизбежны и ничем разумным для педагога не кончаются» и «Конфликты с детьми можно разумно разрешить»; «Ребенок уже с момента появления на свет наделен определенными чертами характера, умственными способностями» и «Особенности ребенка определяет среда, можно точно предусмотреть все ее воздействия и влияния» и др. Данный факт свидетельствует о диалектичности мышления педагогов и, соответственно, возможности достаточно безболезненной коррекции деструктивных представлений путем логического анализа.

Методика «Портреты участников педагогических взаимоотношений» позволила выявить типичные характеристики участников образовательного процесса (см. табл. 3), определить соотношение позитивных и негативных характеристик (см. табл. 4) и обнаружила противоречия идеальных и реальных образов участников образовательного процесса в сознании практикующих педагогов (см. табл. 4).

Анализ таблиц 3, 4 показывает, что образ реального учителя у большинства респондентов положительный. В его описании присутствуют прилагательные, характеризующие как

качества (наиболее распространенные – строгий, требовательный, ответственный, грамотный, умный, добрый и др.), так и действия (проверяющий, планирующий, пишущий и др.). В то же время около трети педагогов указали негативные характеристики реального педагога – уставший, субъективный, озабоченный проблемами, нервный, дерганный, вымотанный, кричащий и др. При этом у некоторых педагогов негативные характеристики присутствуют наряду с позитивными, а некоторые охарактеризовали педагога только негативно, что свидетельствует о наличии мифологических феноменов.

Таблица 3. Результаты исследования профессионального сознания практикующих педагогов по методике «Портреты участников педагогических взаимоотношений»

| Характеристики | n | % | Характеристики | n | % |
|---------------------------------------|----|------|--|----|------|
| Идеальный учитель | | | Реальный учитель | | |
| Слышащий | 10 | 7,0 | Кричащий | 14 | 10,0 |
| Отзывчивый | 16 | 11,0 | Отстраненный, высокомерный | 10 | 7,0 |
| Объективный | 19 | 14,0 | Субъективный | 13 | 9,0 |
| Энергичный | 12 | 9,0 | Уставший | 40 | 29,0 |
| Идеальные дети | | | Реальные дети | | |
| Послушные | 30 | 21,0 | Балованные, непослушные, распущенные | 70 | 50,0 |
| Внимательные | 25 | 18,0 | Невнимательные, несосредоточенные | 26 | 19,0 |
| Добрые | 18 | 13,0 | Злые, наглые, агрессивные | 49 | 35,0 |
| Ответственные | 25 | 18,0 | Зависимые | 36 | 26,0 |
| Любознательные | 84 | 60,0 | Нелюбознательные | 24 | 17,0 |
| Воспитанные | 29 | 21,0 | Невоспитанные | 29 | 21,0 |
| Целеустремленные | 18 | 13,0 | Ленивые | 23 | 16,0 |
| Уважающие | 21 | 15,0 | Грубые | 15 | 11,0 |
| Имеющие широкий круг интересов | 14 | 10,0 | Зависимые (телефоны, компьютер, гаджеты и др.) | 36 | 26,0 |
| Идеальные родители | | | Реальные родители | | |
| Готовые к сотрудничеству / помогающие | 40 | 29,0 | Жалующиеся | 43 | 31,0 |
| Понимающие | 40 | 29,0 | Не понимающие | 19 | 14,0 |
| Отзывчивые | 30 | 21,0 | Требующие | 53 | 38,0 |
| Благодарные | 21 | 15,0 | Заносчивые | 14 | 10,0 |

| | | | | | |
|---|----|------|--------------------|----|------|
| Уважительные | 23 | 16,0 | Не уважающие | 17 | 12,0 |
| Воспитанные | 37 | 26,0 | Невоспитанные | 27 | 19,0 |
| Активные | 36 | 26,0 | Ленивые | 11 | 8,0 |
| Интересующиеся / желающие знать больше о детях | 58 | 41,0 | Незаинтересованные | 26 | 19,0 |
| Внимательные | 25 | 18,0 | Невнимательные | 18 | 13,0 |

Характеристики идеального учителя только положительные и соответствуют гуманистической парадигме: добрый, знающий, любящий, творческий, внимательный, понимающий, отзывчивый и др. Интересно, что 20 респондентов из 140 опрошенных (14,0%) включили в характеристики идеального педагога прилагательное «честный» – вероятно, это связано с широким распространением коррупции в образовательной среде.

Таблица 4. Соотношение позитивных и негативных характеристик участников образовательного процесса в сознании практикующих педагогов (по результатам методики «Портреты участников педагогических взаимоотношений»)

| Оцениваемый образ | Дали только положительные характеристики | | | | Дали только негативные характеристики | | | | Дали смешанные характеристики | | | | Имеются противоречия реального и идеального образов | |
|------------------------------|--|------|--------------|------|---------------------------------------|------|--------------|------|-------------------------------|------|--------------|------|---|------|
| | Педагоги ДОУ | | Учителя школ | | Педагоги ДОУ | | Учителя школ | | Педагоги ДОУ | | Учителя школ | | n | % |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | | |
| Реальный (типичный) учитель | 29 | 41,0 | 20 | 29,0 | 0 | 0 | 9 | 13,0 | 41 | 59,0 | 41 | 58,0 | 41 | 29,0 |
| Я как педагог | 70 | 100 | 39 | 56,0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 31 | 44,0 | 0 | 0 |
| Реальные дети | 0 | 0 | 0 | 0 | 42 | 60,0 | 11 | 16,0 | 28 | 40,0 | 59 | 84,0 | 62 | 44,0 |
| Реальная администрация школы | 0 | 0 | 0 | 0 | 51 | 73,0 | 29 | 41,0 | 19 | 27,0 | 41 | 59,0 | 73 | 52,0 |
| Реальные родители | 10 | 14,0 | 9 | 13,0 | 42 | 60,0 | 31 | 44,0 | 18 | 26,0 | 30 | 43,0 | 62 | 44,0 |

Анализ прилагательных, характеризующих образ «Я как педагог», свидетельствует об идеализации педагогами собственного образа. В характеристиках преобладают позитивные прилагательные: ответственный, внимательный, квалифицированный, творческий, толерантный, понимающий, коммуникабельный, заботливый, открытый и т.д. Неконструктивных характеристик встретилось

только 3, и все они не имеют ярко выраженного негативного оттенка: уставший (указали 7,0% педагогов ДОУ и 26,0% учителей школ), субъективный в отношениях (6,0% педагогов ДОУ, 13,0% учителей школ), сомневающийся (3,0% педагогов ДОУ, 11,0% учителей школ).

Прилагательные, характеризующие образ «Каким я хочу себя видеть педагогом» исключительно положительные и формулируются преимущественно в рамках гуманистической парадигмы: знающий, коммуникабельный, добрый, интересная личность, ответственный, внимательный, творческий, талантливый, любящий, квалифицированный, свободный, лидер и др. Интересно, что наиболее распространенной характеристикой является прилагательное «знающий» (образованный, грамотный, умный). Как правило, это качество должно присутствовать у педагога априори, как результат профессионального образования. Вероятно, включение его педагогами в образ идеального учителя связано с тем, что на практике учителя не обладают знаниями, достаточными для эффективного достижения целей обучения и воспитания. Следует также отметить включение в характеристики образа «Каким я хочу себя видеть педагогом» прилагательных «здоровым», «довольным», что свидетельствует о недостатке у педагогов умений эффективно организовать свою деятельность таким образом, чтобы она не наносила вреда здоровью и эмоциональному благополучию.

В характеристиках образа «Реальные дети» преобладают негативные оценки: балованные, зависимые, невоспитанные, невнимательные, нелюбознательные, ленивые, наглые, жестокие, злые, грубые, непослушные, агрессивные, немотивированные, распушенные, истеричные, скрытные и т.д. Интересно, что среди негативных характеристик значимое место занимают прилагательные, характеризующие результат воспитания – невоспитанные, непослушные, немотивированные, т.е. педагоги признают, что в реальной образовательной практике цели воспитания в большинстве случаев не достигаются. В сравнении с результатами анализа представлений педагога, проведенными нами (Тюнников & Мазниченко, 2004) и другими исследователями (Шурухина, 2000) 10–15 лет назад, среди негативных характеристик реальных детей появилась такая, как «зависимые от телефонов, гаджетов, компьютеров и т.д.», что свидетельствует о значительном негативном влиянии распространения информационных технологий

на детей, с которым не могут справиться педагоги. Следует также отметить, что среди характеристик образа реальных детей примерно у 10–30% педагогов имеют место и позитивные характеристики: они включают как характеристики, раскрывающие особенности развития в детском и подростковом возрасте и возможности детей (интересующиеся, полны энергии, подвижные, активные, веселые, наблюдательные, откровенные, современные, творческие, способные), так и качества, сформированные в результате воспитания (добрые, прилежные, ответственные, внимательные). 3,0% педагогов ДОУ и 10,0% учителей школ отметили, что дети разные, подчеркнув тем самым невозможность объективно общими прилагательными охарактеризовать всех детей, что говорит о диалектичности их мышления.

Образ «Идеальные дети» исключительно позитивный, однако указанные респондентами характеристики в большей степени соответствуют авторитарной парадигме и практически не отражают проявлений субъектности обучающихся: послушные (29,0% педагогов ДОУ, 14,0% учителей школ), воспитанные (соответственно 14,0% и 27,0%), уважающие (13,0% и 17,0%), прилежные (10,0% и 17,0%), грамотные (14,0% и 10,0%), слушающие (14,0% и 10,0%), обучаемые (3,0% и 17,0%), спокойные (4,0% и 16,0%). Прилагательных, отражающих проявления субъектности ребенка, значительно меньше: любознательные (59,0% и 61,0%), ответственные (17,0% и 18,0%), целеустремленные (14,0% и 11,0%), активные (6,0% и 13,0%). Вероятно, это связано с тем, что педагогу удобнее работать с послушными, спокойными, пассивными детьми, не проявляющими активно свою субъектность.

Характеристики образа «Реальная администрация образовательного учреждения» преимущественно негативные: авторитарная, нервная, заваливающая документацией, необъективная, не устанавливающая обратной связи с работниками, грубая, не считающаяся с коллективом и т.д. Подавляющее большинство респондентов (100% педагогов ДОУ и 29,0% учителей школ) отметили такую характеристику администрации, как «требующая». Мы дифференцировали ее как позитивную или нейтральную, так как в функции администрации входит требовать с работников исполнения обязанностей, однако следует отметить, что педагоги указывали данную характеристику скорее как негативную. Многие

указывали ее несколько раз (повторяли с 1 по 5 номер, вместо других прилагательных, либо писали «очень требовательная»), что говорит о сложившемся у большинства педагогов неадекватном образе администрации образовательного учреждения, что затрудняет взаимодействие с ней и нарушает психологическую комфортность.

Образ идеальной администрации образовательного учреждения исключительно положительный и показывает, что педагоги хотели бы видеть со стороны администрации демократический, а не авторитарный тип управления: мотивирующая, стимулирующая, уважающая, умеющая установить эффективную обратную связь, направляющая, справедливая, помогающая, поддерживающая, работающая в команде, внимательная к сотрудникам. Особо следует отметить характеристику «инновационная», свидетельствующую о том, что педагоги не против инновационного развития, внедрения инноваций в целом, но, вероятно, указывая в методике Уотитц, что «Реформирование образования приводит к снижению его качества, резкому падению образовательного уровня населения, снижению его научно-технического потенциала» (31,0% педагогов ДОУ, 27,0% учителей школ), хотят, чтобы внедряемые инновации были эффективны, полезны, соответствовали их запросам. 14,0% педагогов ДОУ и 13,0% учителей школ в характеристики образа идеальной администрации включили прилагательное «не требующая», что говорит о наличии деструктивных мифологических феноменов, обусловленных стремлением облегчить себе жизнь.

В описании образа реальных родителей, также как и реальных детей и администрации, преобладают негативные характеристики: жалующиеся (44,0% педагогов ДОУ, 17,0% учителей школ), необъективные (соответственно 30,0% и 13,0%), невоспитанные (7,0% и 31,0%), не заинтересованные в воспитании своих детей (7,0% и 30,0%), непонимающие (21,0% и 6,0%) и др. Также, как и в оценках реальной администрации образовательного учреждения, в характеристиках реальных родителей преобладает прилагательное «требующие» (его указали 59,0% педагогов ДОУ и 17,0% учителей школ). Мы также отнесли эту характеристику к позитивным или нейтральным, так как, согласно действующему законодательству, родители, являющиеся потребителями образовательных услуг, имеют право требовать надлежащего качества их оказания. Однако педагоги указывали данную характеристику с негативным оттенком,

имея в виду, что родители часто непомерно многого требуют от педагога, в т. ч. выходящего за рамки его обязанностей.

Характеристики идеальных родителей положительные и отражают желание педагогов видеть в них готовность к сотрудничеству, взаимодействию (интересующиеся, желающие знать много о детях, готовые к сотрудничеству, помогающие, открытые к взаимодействию, взаимодействующие с педагогом, активные, отзывчивые, доверяющие педагогу и др.), ответственность за воспитание своих детей (ответственные, являющиеся авторитетом для своих детей, образованные, воспитывающие своих детей) и благодарность педагогу (доброжелательные, уважающие, благодарные).

Результаты исследования мифологизированных представлений с помощью *методики «Пары утверждений»* показали, что у студентов 1-го курса на первом месте по выраженности (93,0%) мифологизированное представление «Работа учителя – сплошная нервотрепка, вечное мученичество с детьми». У педагогов-практиков оно распространено гораздо меньше: только у 16,0% педагогов ДООУ и 30,0% учителей школ, что позволяет предположить возможность его преодоления в процессе практической профессиональной деятельности.

Далее по распространенности следуют мифологизированные представления «Хороший учитель скрывает свои настоящие чувства от школьников» (57,0%), «Современные дети не хотят учиться» (50,0%), «Хороший учитель отвечает на любой вопрос» (21,0%), «Учить надо только тех, кто хочет учиться» (14,0%). Менее распространены среди студентов 1 курса представления «Методика всесильна», «Конфликты с учениками неизбежны и ничем разумным для учителя не кончаются» (7,0%) (при этом среди педагогов-практиков их распространенность выше: представление «Методика всесильна» присутствует у 36,0% педагогов ДООУ и 40,0% учителей школ, представление «Конфликты с учениками неизбежны и ничем разумным для учителя не кончаются» – у 27,0% и 16,0% соответственно), а также «Учитель всегда прав» (7,0%) (у педагогов-практиков этот мифологический конструкт вообще отсутствует).

У студентов выпускного курса на первом месте по выраженности мифологизированное представление «Хороший учитель скрывает свои настоящие чувства от школьников» (51,0%). Далее следуют мифологические конструкты «Учить надо

только тех, кто хочет учиться» (36,0%), «Методика всесильна» (26,0%), «Хороший учитель отвечает на любой вопрос» (20,0%), «Работа учителя – сплошная нервозность, вечное мученичество», «Современные дети не хотят учиться» (19,0%). В наименьшей степени среди студентов выпускного курса распространены представления «Конфликты с учениками неизбежны и ничем разумным для учителя не кончаются», «Педагогический процесс – это принуждение» (8,0%), «Учитель всегда прав» (3,0%).

Набор мифологизированных представлений у студентов первого и выпускного курсов несколько различаются: представления «Работа учителя – сплошная нервозность, вечное мученичество» и «Современные дети не хотят учиться» значительно больше распространены среди студентов первого курса, а представления «Методика всесильна» и «Учить надо только тех, кто хочет учиться» – среди обучающихся выпускного курса, что связано с большей направленностью последних представлений на конкретную деятельность педагога.

Результаты *методики «Неоконченные предложения»* позволили выявить у практикующих педагогов типичные словесные конструкты и характеристики в отношении основных участников образовательного процесса. Систематизация предложенных респондентами окончаний фраз (по степени их распространенности у педагогов) и их дифференциация по содержанию представлены в табл. 5.

Таблица 5. Результаты диагностики понятийно-повествовательных мифологических феноменов по методике неоконченных предложений

| Предложение | Предложенные респондентами окончания | Педагоги ДОУ | | Учителя школ | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------|-----|--------------|------|--|
| | | п | % | п | % | |
| Коммуникативная функция | | | | | | |
| <i>Позитивные характеристики:</i> | | | | | | |
| Я испытываю отвращение, когда дети... | не испытываю | 70 | 100 | 34 | 49,0 | |
| | <i>Негативные характеристики:</i> | | | | | |
| | лгут в глаза | 0 | 0 | 12 | 17,0 | |
| | капризничают | 0 | 0 | 11 | 16,0 | |
| | угождают | 0 | 0 | 10 | 14,0 | |
| | хамят | 0 | 0 | 9 | 13,0 | |

Позитивные характеристики:

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|----|------|----|------|
| Мне бывает интересно, когда дети... | рассказывают | 27 | 39,0 | 21 | 30,0 |
| | играют / увлечены игрой | 29 | 41,0 | 10 | 14,0 |
| | творят | 0 | 0 | 14 | 20,0 |
| | самостоятельно общаются | 0 | 0 | 13 | 19,0 |
| | узнают что-то новое | 0 | 0 | 11 | 16,0 |
| | заинтересованы | 0 | 0 | 10 | 14,0 |
| | проявляют эмоции при открытии новых вещей | 9 | 13,0 | 0 | 0 |

Позитивные характеристики:

| | | | | | |
|----------------------------|---|----|------|----|------|
| Меня удивляет, что дети... | считают себя взрослыми | 0 | 0 | 12 | 17,0 |
| | делают что-то необычное | 12 | 17,0 | 0 | 0 |
| | могут достичь поставленной цели | 0 | 0 | 11 | 16,0 |
| | замечают что-то, на что другие не обращают внимания | 0 | 0 | 11 | 16,0 |
| | знают больше, чем должны знать в своем возрасте | 9 | 13,0 | 0 | 0 |
| | являются маленькими личностями | 7 | 10,0 | 0 | 0 |
| | верят в Деда Мороза | 0 | 0 | 8 | 11,0 |

Негативные характеристики:

| | | | | |
|--------------------------------|----|------|---|------|
| ссорятся | 10 | 14,0 | 0 | 0 |
| имеют малую заинтересованность | 0 | 0 | 9 | 13,0 |

Позитивные характеристики:

| | | | | |
|-------------------------|----|------|----|------|
| никогда не сержусь | 0 | 0 | 22 | 31,0 |
| лучше знают игру, чем я | 10 | 14,0 | 0 | 0 |

Негативные характеристики:

| | | | | |
|-----------------------------------|----|------|----|------|
| обманывают / врут | 11 | 16,0 | 21 | 30,0 |
| балуются | 13 | 19,0 | 0 | 0 |
| дерутся | 12 | 17,0 | 0 | 0 |
| кричат | 12 | 17,0 | 0 | 0 |
| капризничают | 0 | 0 | 11 | 16,0 |
| обижают друг друга | 10 | 14,0 | 0 | 0 |
| ленятся | 0 | 0 | 10 | 14,0 |
| соглашаются, а потом делают иначе | 0 | 0 | 9 | 13,0 |
| воспитаны нытиками | 8 | 11,0 | 0 | 0 |

| Гностическая функция | | | | | |
|--|--|----|------|----|------|
| <i>Характеристики, свидетельствующие о принятии себя в профессии педагога:</i> | | | | | |
| Если бы я снова выбирал(а) профессию, то был(а) бы... | педагогом / учителем | 41 | 59,0 | 43 | 61,0 |
| | <i>Характеристики, свидетельствующие о непринятии себя в профессии педагога:</i> | | | | |
| | нет ответа | 25 | 36,0 | 0 | 0 |
| | психологом | 0 | 0 | 19 | 27,0 |
| | филологом | 10 | 14,0 | 0 | 0 |
| <i>Характеристики – личностные качества:</i> | | | | | |
| Главное в моей профессии – быть... | добрым | 43 | 61,0 | 0 | 0 |
| | человеком | 21 | 30,0 | 0 | 0 |
| | духовно развитым и интересным / заинтересованным | 11 | 16,0 | 10 | 14,0 |
| | ответственным | 0 | 0 | 11 | 16,0 |
| | честным | 0 | 0 | 11 | 16,0 |
| | мудрым | 0 | 0 | 9 | 13,0 |
| | настоящей/естественной | 0 | 0 | 2 | 3,0 |
| <i>Характеристики, раскрывающие отношение к себе:</i> | | | | | |
| | уважаемым | 0 | 0 | 12 | 17,0 |
| <i>Характеристики-действия:</i> | | | | | |
| | слушать | 0 | 0 | 1 | 1,0 |
| <i>Позитивные характеристики:</i> | | | | | |
| Мои ученики думают, что я... | добрая | 13 | 19,0 | 12 | 17,0 |
| | хорошая | 23 | 33,0 | 0 | 0 |
| | лучшая | 5 | 7,0 | 11 | 16,0 |
| | строгая | 4 | 6,0 | 12 | 17,0 |
| | идеальная | 10 | 14,0 | 3 | 4,0 |
| | классная | 11 | 16,0 | 0 | 0 |
| | могу рассказать много нового | 0 | 0 | 9 | 13,0 |
| | сильная | 1 | 1,0 | 3 | 4,0 |
| | волшебница | 0 | 0 | 2 | 3,0 |
| <i>Негативные характеристики:</i> | | | | | |
| | деспот | 0 | 0 | 2 | 3,0 |
| <i>Позитивные характеристики:</i> | | | | | |
| Мои коллеги думают, что я... | ответственная | 13 | 19,0 | 7 | 10,0 |
| | умная | 12 | 17,0 | 5 | 7,0 |

Преимственность мифологизированных представлений будущих...

| | | | | | |
|---|--------------------|----|------|----|------|
| | опытная | 5 | 7,0 | 11 | 16,0 |
| | идеальная | 10 | 14,0 | 3 | 4,0 |
| | дружелюбная | 3 | 4,0 | 9 | 13,0 |
| | все могу | 2 | 3,0 | 9 | 13,0 |
| | полна энергии | 2 | 3,0 | 8 | 11,0 |
| <i>Негативные характеристики:</i> | | | | | |
| | хочу быть лучше их | 0 | 0 | 5 | 7,0 |
| <i>Конструктивные характеристики:</i> | | | | | |
| Мне бы хотелось измениться и стать более... | коммуникабельной | 15 | 21,0 | 7 | 10,0 |
| | терпеливой | 12 | 17,0 | 7 | 10,0 |
| | уверенной в себе | 11 | 16,0 | 8 | 11,0 |
| | интересной | 4 | 6,0 | 12 | 17,0 |
| | терпимой | 3 | 4,0 | 11 | 16,0 |
| | спокойной | 4 | 6,0 | 10 | 14,0 |
| | строгой | 8 | 11,0 | 5 | 7,0 |
| | уравновешенной | 3 | 4,0 | 9 | 13,0 |
| | открытой | 3 | 4,0 | 7 | 10,0 |
| <i>Деструктивные характеристики:</i> | | | | | |
| | не хотелось бы | 21 | 30,0 | 24 | 34,0 |

Организаторская функция

| | | | | | |
|---|--|----|------|-----|------|
| <i>Позитивные характеристики:</i> | | | | | |
| Мне нравятся дети, которые... | думают | 15 | 21,0 | 9 | 13,0 |
| | дружелюбны | 15 | 21,0 | 8 | 11,0 |
| | общительны | 12 | 17,0 | 7 | 10,0 |
| | улыбаются | 5 | 7,0 | 12 | 17,0 |
| | нравятся все дети | 14 | 20,0 | 3 | 4,0 |
| | открыты миру и позитивны | 11 | 18,0 | 5 | 7,0 |
| | любопытные / интересуются новым / с интересом подходят к учебе | 11 | 16,0 | 3 | 3,0 |
| | читают | 0 | 0 | 13 | 19,0 |
| | имеют собственное мнение | 0 | 0 | 12 | 17,0 |
| | опрятны | 3 | 4,0 | 0 | 0 |
| «странные» / не похожие на других | 0 | 0 | 3 | 4,0 | |
| <i>Характеристики, констатирующие неприятие педагогом определенных личностных особенностей детей:</i> | | | | | |
| Мне не нравятся дети, которые... | пассивны | 0 | 0 | 12 | 17,0 |
| | озлоблены | 9 | 13,0 | 2 | 3,0 |

| | | | | | |
|---|--|----|------|----|------|
| | истерят | 10 | 14,0 | 1 | 1,0 |
| | <i>Характеристики, констатирующие неприятие педагогом определенных поступков детей:</i> | | | | |
| | ссорятся | 11 | 16,0 | 3 | 4,0 |
| | врут | 2 | 3,0 | 9 | 13,0 |
| | стараятся угодить | 0 | 0 | 11 | 16,0 |
| | <i>Характеристики, констатирующие неприятие педагогом отсутствия у детей определенных способностей / умений:</i> | | | | |
| | не умеют думать | 8 | 11,0 | 9 | 13,0 |
| | <i>Конструктивные характеристики (возможен нечестный ответ, связанный с идеализацией собственного образа)</i> | | | | |
| | нравятся все дети | 21 | 30,0 | 33 | 47,0 |
| | <i>Характеристики, указывающие на необходимость совершенствования педагога:</i> | | | | |
| С детьми нужно стараться быть... | добрее/добрым | 25 | 36,0 | 11 | 16,0 |
| | терпимее | 12 | 17,0 | 10 | 14,0 |
| | <i>Характеристики – личностные качества:</i> | | | | |
| | внимательным | 11 | 16,0 | 25 | 36,0 |
| | честным | 6 | 9,0 | 18 | 26,0 |
| | отзывчивым | 11 | 16,0 | 5 | 7,0 |
| | мягким, но требовательным | 9 | 13,0 | 4 | 6,0 |
| | вежливым | 3 | 4,0 | 1 | 1,0 |
| | учтивым | 0 | 0 | 1 | 1,0 |
| | <i>Характеристики – умения педагога</i> | | | | |
| | уметь выслушать | 0 | 0 | 2 | 3,0 |
| | <i>Характеристики, указывающие на ролевые позиции</i> | | | | |
| | другом | 6 | 9,0 | 2 | 3,0 |
| | собой | 0 | 0 | 3 | 4,0 |
| | <i>Характеристики, касающиеся организации деятельности педагога:</i> | | | | |
| Больше всего педагогу мешают(ет)... | заполнение / оформление документации, отчетности | 22 | 31,0 | 13 | 19,0 |
| | стандарты | 7 | 10,0 | 12 | 17,0 |
| | глупые поручения | 11 | 16,0 | 5 | 7,0 |
| | определенные рамки | 1 | 1,0 | 5 | 7,0 |
| | <i>Характеристики, касающиеся личности педагога:</i> | | | | |
| | оценочное / стандартное мышление (ярлыки, стереотипы) | 3 | 4,0 | 18 | 26,0 |
| | <i>Характеристики, касающиеся других субъектов:</i> | | | | |
| | родители | 12 | 17,0 | 3 | 4,0 |

| | | | | | |
|--|--|----|------|----|------|
| | директор | 7 | 10,0 | 5 | 7,0 |
| Конструктивная функция | | | | | |
| <i>Конструктивные характеристики:</i> | | | | | |
| Когда я пишу календарно-тематический план, то я... | думаю | 10 | 14,0 | 8 | 11,0 |
| | планирую | 9 | 13,0 | 7 | 10,0 |
| | увлекаюсь | 2 | 3,0 | 11 | 16,0 |
| | учитываю способности детей | 9 | 13,0 | 3 | 4,0 |
| | думаю, как дать максимум | 1 | 1,0 | 7 | 10,0 |
| <i>Деструктивные характеристики:</i> | | | | | |
| | мечтаю | 1 | 1,0 | 5 | 7,0 |
| | хочу спать | 2 | 3,0 | 1 | 1,0 |
| <i>Конструктивные характеристики:</i> | | | | | |
| Готовясь к работе с детьми, я... | пишу конспект | 11 | 16,0 | 8 | 11,0 |
| | тщательно изучаю методические материалы | 9 | 13,0 | 6 | 9,0 |
| | сосредотачиваюсь | 7 | 10,0 | 5 | 7,0 |
| | стараясь найти индивидуальный подход | 2 | 3,0 | 7 | 10,0 |
| | очень стараюсь | 1 | 1,0 | 5 | 7,0 |
| | испытываю радость | 2 | 3,0 | 4 | 6,0 |
| | настраиваю себя на положительный результат | 1 | 1,0 | 4 | 6,0 |
| | читаю | 1 | 1,0 | 4 | 6,0 |
| | планирую или импровизирую | 2 | 3,0 | 1 | 1,0 |
| <i>Деструктивные характеристики:</i> | | | | | |
| | медитирую | 1 | 1,0 | 0 | 0 |
| | молюсь | 0 | 0 | 1 | 1,0 |
| | не нужно готовиться, дети не звери | 0 | 0 | 1 | 1,0 |
| <i>Конструктивные характеристики:</i> | | | | | |
| Планирование в работе педагога – это ... | важный аспект подготовки к занятиям | 12 | 17,0 | 11 | 16,0 |
| | главное / основа | 10 | 14,0 | 7 | 10,0 |
| | залог успеха воспитательной и образовательной деятельности | 7 | 10,0 | 5 | 7,0 |
| | часть работы педагога | 3 | 4,0 | 7 | 10,0 |
| | залог четкой, системной работы | 2 | 3,0 | 5 | 7,0 |
| | перспектива | 0 | 0 | 3 | 4,0 |
| | планирование | 2 | 3,0 | 1 | 1,0 |
| <i>Деструктивные характеристики:</i> | | | | | |
| | каторга | 2 | 3,0 | 1 | 1,0 |
| | не самое важное | 0 | 0 | 1 | 1,0 |

Результаты *семантического дифференциала* Ч. Осгуда позволили составить семантические профили основных объектов педагогической действительности в сознании практикующих педагогов (см. табл. 6).

Таблица 6. Семантические профили объектов педагогической действительности в сознании педагогов-практиков (по Ч. Осгуду)

| Позитивные оценки | Педагоги ДОУ (%) | Учителя школ (%) | Негативные оценки | Педагоги ДОУ (%) | Учителя школ (%) |
|--|------------------|------------------|---|------------------|------------------|
| «Я как учитель» | | | | | |
| Мягкий | 1,6 | 2,0 | Жесткий | 1,0 | 2,0 |
| Способный к сотрудничеству с учениками | 3,0 | 2,6 | Не способный к сотрудничеству с учениками | – | – |
| Откровенный | 1,8 | 2,2 | Скрытный | 1,0 | – |
| Ободряющий | 2,7 | 2,9 | Запугивающий | – | 1,0 |
| Умеющий настоять на своем | 2,5 | 2,9 | Не умеющий настоять на своем | – | – |
| Терпимый к недостаткам детей | 2,0 | 1,8 | Нетерпимый к недостаткам детей | – | 2,0 |
| Способный признать свою неправоту | 2,3 | 2,7 | Не способный признать свою неправоту | – | – |
| Исполнительный | 3,0 | 3,0 | Начальственно-повелительный | 2,3 | 1,6 |
| Прощающий | 2,4 | 2,7 | Злопамятный | 2,0 | – |
| Самостоятельный | 2,0 | 2,5 | Зависимый | – | – |
| Оптимистичный | 2,5 | 2,7 | Пессимистичный | – | – |
| Покладистый | 2,0 | 2,0 | Упрямый | 2,0 | 1,7 |
| Мягкий | 3,0 | 2,0 | Строгий | 1,8 | 1,8 |
| «Дети, с которыми я работаю» | | | | | |
| Трудолюбивые | 1,8 | 2,0 | Ленивые | – | 2,0 |
| Уступчивые | 2,0 | 1,8 | Наглые | 1,0 | 1,0 |
| Управляемые | 2,5 | 1,8 | Неуправляемые | – | 2,0 |
| Самостоятельные | 2,2 | 1,6 | Зависимые | – | 3,0 |
| Талантливые | 2,5 | 2,4 | Бездарные | – | 1,0 |
| Способные | 2,4 | 2,4 | Посредственные | 3,0 | 1,0 |

| «Современные образовательные стандарты» | | | | | |
|---|-----|-----|---------------------|-----|-----|
| Полезные | 2,1 | 1,6 | Вредные | - | 2,0 |
| Эффективные | 2,0 | 1,3 | Неэффективные | 3,0 | 2,0 |
| Освобождающие | 2,5 | 1,2 | Закрепощающие | 3,0 | 3,0 |
| Вариативные | 1,8 | 1,6 | Инвариантные | 3,0 | 3,0 |
| Легкие | 2,3 | 1,7 | Сложные | 2,3 | 2,0 |
| Понятные | 2,2 | 2 | Непонятные | 2,5 | 2,0 |
| Современные | 2,7 | 1,8 | Несовременные | - | 1,0 |
| Помогающие | 2,2 | 2,0 | Препятствующие | 1,0 | 1,3 |
| «Взаимодействие с обучающимися» | | | | | |
| Освобождающее | 2,6 | 1,8 | Принуждающее | 2,0 | 2,0 |
| Творческое | 2,5 | 2,7 | Стандартизированное | 2,5 | 2,0 |
| Бесконфликтное | 2,7 | 2 | Конфликтное | - | 1,3 |
| Развивающее | 2,4 | 2,5 | Деградирующее | 3,0 | 1,0 |
| Динамичное | 2,5 | 2,3 | Статичное | - | 1,0 |

По результатам семантического дифференциала Ч. Осгуда подтвердилась идеализация респондентами образа себя как педагога. Собственные ученики оцениваются педагогами выше, чем дети вообще. Педагоги склонны «винить» в недостаточной результативности своей работы новые стандарты, не желая признавать, что многое зависит от них как субъектов реализации стандартов. Часть педагогов воспринимает свое взаимодействие с обучающимися с позиций устаревшей авторитарной концепции воспитания.

Как видно из таблицы 6, в сознании практикующих педагогов имеют место негативные характеристики основных объектов педагогической действительности, что говорит о его мифологизации.

Негативные характеристики современных учеников, учителя, педагогического процесса присутствуют и в семантических профилях будущих педагогов. Количественные данные по студентам первого и выпускного курсов представлены в табл. 7.

Как видно из табл. 7, количество отрицательных оценок современных учеников к выпускному курсу несколько снижается, но набор их во многом сходный. Современный учитель оценивается будущими педагогами более положительно, чем современные ученики, но отрицательные оценки также присутствуют.

К выпускному курсу количество отрицательных оценок несколько снижается. Оценки педагогического процесса у студентов выпускного курса в целом смещаются в отрицательную сторону по сравнению с первым курсом. У студентов как 1-го, так и выпускного курсов преобладает оценка педагогического процесса как «принуждающего».

Таблица 7. Негативные оценки объектов педагогической действительности у студентов 1-го и выпускного курсов (по Ч. Осгуду)

| Негативные оценки | 1 курс, % | Выпускной курс, % |
|---|-----------|-------------------|
| Современные ученики | | |
| Ленивые | 60,0 | 20,0 |
| Наглые | 40,0 | 11,0 |
| Упрямые | 40,0 | 22,0 |
| Неблагодарные | 33,0 | 11,0 |
| Неуправляемые | 33,0 | 9,0 |
| Корыстолюбивые | 27,0 | 16,0 |
| Безудержные | 20,0 | 44,0 |
| Несамостоятельные | 20,0 | 30,0 |
| Вспыльчивые | 15,0 | 20,0 |
| Неорганизованные | 11,0 | 17,0 |
| Легкомысленные | 10,0 | 13,0 |
| Возбудимые | 8,0 | 39,0 |
| Современный учитель | | |
| Нервный | 33,0 | 17,0 |
| Авторитарный | 20,0 | 23,0 |
| Придирчивый | 20,0 | 15,0 |
| Унижающий | 13,0 | 11,0 |
| Недооценивающий | 13,0 | 15,0 |
| Ругающий | 13,0 | 22,0 |
| Занудный | 5,0 | 13,0 |
| Современный педагогический процесс | | |
| Принуждающий | 27,0 | 35,0 |
| Наступательный | 20,0 | 11,0 |
| Формальный | 13,0 | 22,0 |
| Конфликтный | 13,0 | 11,0 |

| | | |
|-------------------------|-----|------|
| Дрессирующий | 7,0 | 15,0 |
| Шаблонный | 7,0 | 28,0 |
| Однообразный, шаблонный | 7,0 | 28,0 |
| Рецептурный | 7,0 | 15,0 |
| Статичный, механический | 7,0 | 13,0 |

Результаты семантического дифференциала показали также неверное понимание студентами педагогического конфликта. Отрицательные оценки последнего студентами первого и выпускного курсов практически совпадают как по количеству, так и по набору: конфликты с учениками неизбежны (33,0%), закономерны (20,0%), бессмысленны (13,0%), недопустимы (33,0%), неизбежны, неуправляемы (20%); неразрешимы, постоянны, безрезультатны (7,0%), по мнению студентов 1 курса; закономерны, непродуктивны, безрезультатны (9,0%) – по мнению студентов выпускного курса.

Результаты выполнения задания будущими учителями русского языка и литературы (4 курс, 24 чел.) и будущими учителями начальных классов (4 курс, 26 человек) подверглись проверке на статистическую значимость различий с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Полученные результаты ($U_{\text{эмп}} = 346,5$; $U_{\text{кр.}} = 621$) дали основание сделать вывод о том, что смещение первой выборки относительно второй статистически значимо с уровнем значимости $p = 0,01$. Для будущих учителей начальных классов характерно смещение графика в сторону более положительных оценок (такой результат соотносится и с результатами анализа мифологических конструктов у педагогов-практиков: педагоги ДООУ оценивают учеников и педагога более позитивно). Таким образом, можно предположить, что мифологизированные представления, выражающие негативное восприятие объектов педагогической действительности, более характерны для педагогов, работающих с подростками, чем с дошкольниками и младшими школьниками.

Выводы

Сравнительный анализ профессионального педагогического сознания показал, что как у педагогов-практиков, так и у будущих

педагогов присутствуют мифологизированные представления. Однако их содержание (набор) различны у студентов первого и выпускного курсов, будущих и практикующих педагогов, педагогов ДООУ и учителей школ. Больше сходства наблюдается у студентов выпускного курса и педагогов-практиков: для них характерны идеализация образа учителя, преувеличение значимости методики. Мифологические конструкты студентов первого курса и педагогов-практиков различаются значительно: для первокурсников характерны представления, отражающие негативное восприятие педагогической профессии, учеников, практически не встречающееся у педагогов-практиков и значительно менее распространенное у студентов выпускных курсов.

Выдвинутые гипотезы полностью подтвердились. Результаты представленного эмпирического исследования позволят в дальнейшем разработать и применять стратегии гармонизации профессионального сознания педагога, снижения деструктивного и усиления конструктивного влияния мифологизированных представлений на результативность педагогической деятельности.

Литература

- Барт Р. Мифологии. Москва: Изд-во имени Сабашниковых, 2000. 312 с.
- Беляева Л.А. Герменевтическое измерение педагогической деятельности: монография. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 1994. 467 с.
- Бородулькина Т.А. Психосемантический анализ отношения родителей экспериментального учебного учреждения к вальдорфской педагогике. *Психолингвистика*. 2017. Вып. 21(1). С. 41–64.
- Брудный А.А. Психологическая герменевтика: монография. Москва: Лабиринт, 1998. 336 с.
- Дубнова М.Б. Социальная мифология современности в отражении СМИ и популярных пьес 1990-х гг.: дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 2003. 228 с.
- Елгина С.В. Интеллектуальные особенности личности подростков, проявляющиеся в когнитивном компоненте их речевых действий. *Психолингвистика*. 2014. Вып. 15. С. 48–61.
- Елфимова М.М. Теоретико-методические основы мифокоммуникационного тренинга в работе с учителями. *Человек в мире. Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии-2011*: Материалы XIV Международной конференции молодых ученых [Электронный ресурс]. Пермь, 2011. Режим доступа: <http://dogmon.org/teoretiko-metodicheskie-osnovi-mifokommunikacionnogo-treninga.html>
- Ефремова О.И. Мифологизированные компоненты профессионального сознания будущих психологов образования и их коррекция. *Концепт*. 2013. № 5. С. 26–30.

- Закирова А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания. *Педагогика*. 2004. № 1. С. 32–42.
- Зинченко В.П. Образование. Культура. Сознание. *Философия образования для XXI века*. Москва: Просвещение, 1992. 115 с.
- Ивушкина Е.Б. Современная мифология: содержание и место в различных областях культуры: дисс. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 1999. 117 с.
- Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (фрагменты из работ разных лет) / Под ред. Т. Шанина. Москва: Просвещение, 2006. 160 с.
- Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. 686 с.
- Мазниченко М.А., Тюнников Ю.С. Педагогические фобии и мании: классификация и преодоление. *Народное образование*. 2004. № 7. С. 233.
- Мелетинский Е.М. Поэтика мифа: монография. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. 407 с.
- Мелешко В.И. Любовь к детям – вранье. Уважение к педагогам – миф. *Учительская газета*. 2015. № 46 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://proshkolu.ru/user/moderato/blog/533357>.
- Могутина Т.Ю. О педагогических стереотипах как барьерах творческой активности учителя. *Психология педагогического мышления: теория и эксперимент* / Под ред. М.М. Кашапова. Москва: Институт психологии РАН, 1998. С. 100–109.
- Морозова В.Е. Учет особенностей педагогического мышления при повышении профессионально компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений (в условиях ИПК): дисс. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2000. 149 с.
- Мынбаева А.К., Курманова И.Ш. Педагогические стереотипы в профессиональной деятельности: за и против. *Вестник Казанского национального университета*. 2012. № 2(36). С. 33–44.
- Потебня А.А. Слово и миф. Москва: Правда, 1989. 624 с.
- Рафф С.Е. Педагогическое взаимодействие как объект диагностики и коррекции: дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1994. 233 с.
- Рикер П. Герменевтика и психоанализ. Религия и вера. Москва: Искусство, 1996. 270 с.
- Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. Москва: ВЛАДОС, 1998. 496 с.
- Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 176 с.
- Сапогова Е.Е. Жизнь и судьба: построение индивидуальной мифологии, самопроектирование и субкультура личности. *Известия Тульского государственного университета*. 2003. Вып. 3. С. 195–214.
- Сулима И.И. Бытийный статус образования: Герменевтическая концепция: дисс. ... д-ра филос. наук. Нижний Новгород, 2004. 355 с.
- Сутырина Т.А. Взаимодействие педагогической публицистики и педагогической мифологии. *Образование и наука*. 2006. № 4. С. 123–130.
- Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология как область теоретического знания: некоторые актуальные проблемы. *Наука и школа*. 2004. № 5. С. 16.

- Уткин А.В. Миссия учителя в междисциплинарной проблематике исследований. *Преподаватель XXI век*. 2012. № 1(1). С. 46–56.
- Ушаков К., Фишбейн Д. Базовые представления педагогического сообщества. *Директор школы*. 2005. № 2. С. 10–13.
- Фомина Н.А., Леева А.Н. Проявления индивидуальных особенностей личности в речевой продукции на предтекстовом уровне. *Психолингвистика*. 2013. Вып. 12. С. 140–147.
- Фомина Н.А., Пошехонова А.Н. Отражение особенностей личности учителей-логопедов в продуктивном компоненте их речевых действий. *Психолингвистика*. 2016. Вып. 19 (1). С. 174–182.
- Хюбнер К. Истина мифа. Москва: Республика, 1996. 448 с.
- Чудова Н.В. Мифологическая составляющая образа «Я». *Психологический журнал*. 1999. Т. 20. № 5. С. 45–50.
- Шурухина Т.Н. Содержание и средства формирования целостности педагогического сознания у будущих учителей в процессе вузовской профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2000. 235 с.
- Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать. Москва: Флинта; Наука, 2010. 440 с.
- Элиаде М. Аспекты мифа. Москва: Академический проект, 2010. 251 с.
- Яценко Т.С. Визуализация психического в целях его глубинного познания. *Психолингвистика*. 2012. Вып. 11. С. 142–160.
- Akopova, M., & Chernyavskaya, V. (2014). Evaluation of Academic Science: Perspectives and Challenges. *Zeitschrift fur Evaluation*, 2, 348–357.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). *Teacher Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bylieva, D., Lobatyuk, V., Nikiforova, N., & Petrova, M. (2017). The Problem of «Sign Field» Creation for the Russian National Technology Initiative. *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2017* (Vols. 1), (pp. 117–124). doi: 10.5593/SGEMSOCIAL2017/HB61/S7.14
- Cook, J. (2017). How to Effectively Debunk Myths About Aging and Other Misconceptions. *Public Policy & Aging Report*, 27(1), 13–17. <https://doi.org/10.1093/ppar/prw034>
- Furhammar, L., & Isaksson, F. (1971). *Politics and film*. New York: Praeger Publishers.
- Lenzen, D. (2000). Mythos, Metapher und Simulation. *Zeitschrift fur Padagogik*, 33(1), 57–58.
- Moreno, J.A., & Hellín, M.G. (2014). Yel interés del alumnado de Yedutsatsión Setsundaria Obligatoria khatsia la Yedutsatsión Físitsa. *Revista Mexicana Investigacion Educativa*, 9(2), 1–20.
- Murphy, M.C., Richeson, J.A., Shelton, J.N., Rheinschmidt, M.L., & Bergsieker, H.B. (2013). Cognitive costs of contemporary prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16, 560–571. <https://doi.org/10.1177/1368430212468170>
- Osgood, Ch.E., May, W.H., & Miron, M.S. (1975). *Cross cultural universals of affective meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pozdeeva, E.G., Trostinskaya, I.R., Evseeva, L.I., & Ivanova, R.A. (2017). Problems of Personality Type Transformation in Current Conditions of Russian. *Society RPTSS 2017: International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS* (Vols. XXXV), (pp. 1092–1099). doi: 10.15405/epsbs.2018.02.128

Toosi, N.R., Babbitt, L.G., Ambady, N., & Sommers, S.R. (2012). Dyadic interracial interactions: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 1–27. <https://doi.org/10.1037/a0025767>

References

- Bart, R. (2000). *Mifologii [Mythology]*. Moscow: Izd-vo imeni Sabashnikovykh [in Russian].
- Belyaeva, L.A. (1994). *Germenevticheskoe izmerenie pedagogicheskoy deyatel'nosti [Hermeneutical dimension of pedagogical activity]*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Uralskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [in Russian].
- Borodulkina, T.A. (2017). Psikhosemanticheskiy analiz otnosheniya roditel'ey eksperimental'nogo uchebnogo uchrezhdeniya k valdorfskoy pedagogike [Psychosemantic analysis of the parents' attitude of the experimental educational institution to Waldorf pedagogy]. *Psikholingvistika – Psycholinguistics*, 21(1), 41–64 [in Russian].
- Brudnyy, A.A. (1998). *Psikhologicheskaya germenevtika [Psychological hermeneutics]*. Moscow: Labirint [in Russian].
- Dubnova, M.B. (2003). Social'naya mifologiya sovremennosti v otrazhenii SMI i populyarnykh pes 1990-h gg. [The social mythology of modern times in the reflection of the media and popular plays of the 1990 s.]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- Yelgina, S.V. (2014). Intellektualnyye osobennosti lichnosti podrostkov, proyavlyayushchiyesya v kognitivnom komponente ikh rechevykh deystviy [Intellectual features of the personality of adolescents, manifested in the cognitive component of their speech actions]. *Psikholingvistika – Psycholinguistics*, 15, 48–61 [in Russian].
- Elfimova, M.M. (2011). Teoretiko-metodicheskie osnovy mifokommunikatsionnogo treninga v rabote s uchitelyami [Teoretiko-methodical bases of myth-communication training in work with teachers]. Proceedings from International Scientific Conference '14: *XIV Mezhdunarodnaya konferentsiya molodykh uchenykh «Chelovek v mire. Mir v cheloveke: aktualnye problemy filosofii, sotsiologii, politologii i psikhologii» – XIV International Conference of Young Scientists «Man in the world. Peace in Man: Actual Problems of Philosophy, Sociology, Political Science and Psychology»*. URL <http://dogmon.org/teoretiko-metodicheskie-osnovi-mifokommunikatsionnogo-treninga.html> [in Russian].
- Efremova, O.I. (2013). Mifologizirovannyye komponenty professional'nogo soznaniya budushchikh psikhologov obrazovaniya i ikh korrektsiya [Mythologized components of professional consciousness of future psychologists of education and their correction]. *Kontsept – The concept*, 5, 26–30 [in Russian].
- Zakirova, A.F. (2004). Germenevticheskaya interpretatsiya pedagogicheskogo znaniya [Hermeneutic interpretation of pedagogical knowledge]. *Pedagogika – Pedagogy*, 1, 32–42 [in Russian].
- Zinchenko, V.P. (1992). Obrazovaniye. Kultura. Soznaniye [Education. Culture Consciousness]. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka – Philosophy of education for the XXI century*. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
- Ivushkina, E.B. (1999). Sovremennaya mifologiya: sodержanie i mesto v razlichnykh oblastyakh kultury [Modern mythology: the content and place in various fields of culture]. *Candidate's thesis*. Rostov-na-Donu [in Russian].

- Illich, I. (2006). *Osvobozhdeniye ot shkol. Proportsionalnost i sovremennyy mir (fragmenty iz rabot raznykh let) [Liberation from Schools. Proportionality and the modern world (fragments of works from different years)]*. T. Shanina (Ed.). Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
- Lobok, A.M. (1997). *Antropologiya mifa [Anthropology of myth]*. Yekaterinburg: Bank kulturnoy informatsii [in Russian].
- Maznichenko, M.A., & Tyunnikov, Yu.S. (2004). Pedagogicheskiye fobii i manii: klassifikatsiya i preodoleniye [Pedagogical phobias and mania: classification and overcoming]. *Narodnoye obrazovaniye – Public education*, 7, 233 [in Russian].
- Meletinskij, E.M. (2000). *Poetika mifa [Poetics of the myth]*. Moscow: Publishing Company of the Russian Academy of Sciences «Vostochnaya literature» [in Russian].
- Meleshko, V.I. (2015). Lyubov k detyam – vranye. Uvazhenie k pedagogam – mif [Love of children is a lie. Respect for teachers is a myth]. *Uchitelskaya gazeta – Teacher's newspaper*, 46. Retrieved from <https://proshkolu.ru/user/moderato/blog/533357> [in Russian].
- Mogutina, T.Yu. (1998). O pedagogicheskikh stereotipah kak barerakh tvorcheskoj aktivnosti uchitelya [On pedagogical stereotypes as barriers to the creative activity of teachers]. *Psihologiya pedagogicheskogo myshleniya: teoriya i ehksperiment – Psychology of pedagogical thinking: theory and experiment* (pp. 100–109). Moscow: Institut pedagogiki Rossijskoj akademii nauk [in Russian].
- Morozova, V.Ye. (2000). Uchet osobennostey pedagogicheskogo myshleniya pri povyshenii professionalno kompetentnosti vospitateley doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy (v usloviyakh IPK) [Taking into account the peculiarities of pedagogical thinking with increasing the professional competence of pre-school educational establishments]. *Candidate's thesis*. Barnaul [in Russian].
- Mynbayeva, A.K., & Kurmanova, I.Sh. (2012). Pedagogicheskiye stereotipy v professionalnoy deyatelnosti: za i protiv [Pedagogical stereotypes in professional activity: for and against]. *Vestnik KazNU – Vestnik Kazan State University*, 2(36), 33–44 [in Russian].
- Potebnya, A.A. (1989). *Slovo i mif [Word and myth]*. Moscow: Pravda [in Russian].
- Raff, S.Ye. (1994). Pedagogicheskoye vzaimodeystviye kak obyekt diagnostiki i korrektsii [Pedagogical interaction as an object of diagnosis and correction]. *Candidate's thesis*. Kazan [in Russian].
- Ricoeur, P. (1996). *Germenevtika i psihoanaliz. Religiya i vera [Hermeneutics and psychoanalysis. Religion and faith]*. Moscow: Iskusstvo [in Russian].
- Rogov, Ye.I. (1998). *Uchitel kak obyekt psikhologicheskogo issledovaniya [Teacher as an object of psychological research]*. Moscow: VLADOS [in Russian].
- Rumyantseva, T.V. (2006). *Psihologicheskoye konsultirovaniye: diagnostika otnosheniy v pare [Psychological Counseling: Diagnosis of Relationships in a Couple]*. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
- Sapogova, Ye.Ye. (2003). Zhizn i sudba: postroyeniye individualnoy mifologii, samoproektirovaniye i subkultura lichnosti [Life and Fate: Building Individual Mythology, Self-Projecting and Personality Subculture]. *Izvestiya TulGU – Proceedings of Tula State University* (Vols. 3), (pp. 195–214). Tula: TulGU [in Russian].
- Sulima, I.I. (2004). Bytiynnyy status obrazovaniya: Germenevticheskaya kontseptsiya [The Genetic Status of Education: The Hermeneutic Concept]. *Doctor's thesis*. Nizhny Novgorod [in Russian].

- Sutyryna, T.A. (2006). Vzaimodeystvie pedagogicheskoy publitsistiki i pedagogicheskoy mifologemy [Interaction of Pedagogical Journalism and Pedagogical Mythology]. *Obrazovanie i nauka – Education and Science*, 4, 123–130 [in Russian].
- Tyunnikov, Yu.S., & Maznichenko, M.A. (2004). Pedagogicheskaya mifologiya kak oblast teoreticheskogo znaniya: nekotoryye aktualnyye problem [Pedagogical mythology as an area of theoretical knowledge: some pressing problems]. *Nauka i shkola – Science and school*, 5, 16 [in Russian].
- Utkin, A.V. (2012). Missiya uchitelya v mezhdistsiplinarnoy problematike issledovaniy [Teacher's mission in interdisciplinary research issues]. *Prepodavatel' XXI vek – Teacher of the 21st century*, 1(1), 46–56 [in Russian].
- Ushakov, K.M., & Fishbeyn, D.E. (2005). Bazovye predstavleniya pedagogicheskogo soobshchestva [Basic representations of the pedagogical community]. *Direktor shkoly – Head teacher*, 2, 10–13 [in Russian].
- Fomina, N.A., & Leeva, A.N. (2013). Proyavleniya individualnykh osobennostey lichnosti v rechevoy produkcii na predtekstovom urovne [Manifestations of individual characteristics of a person in speech production at the pre-text level]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 12, 140–147 [in Russian].
- Fomina, N.A., & Poshekhonova, A.N. (2016). Otrazheniye osobennostey lichnosti uchiteley-logopedov v produktivnom komponente ikh rechevykh deystviy [Reflection of personality peculiarities of speech-therapy teachers in the productive component of their speech actions]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 19(1), 174–182 [in Russian].
- Hyubner, K. (1996). *Istina mifa [The truth of the myth]*. Moscow: Respublika [in Russian].
- Chudova, N.V. (1999). Mifologicheskaya sostavlyayushchaya obraza «Ya» [Mythological component of the image of «I»]. *Psihologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 5(20), 45–50 [in Russian].
- Shurukhina, T.N. (2000). Soderzhanie i sredstva formirovaniya tselostnosti pedagogicheskogo soznaniya u budushchikh uchiteley v protsesse vuzovskoy professionalnoy podgotovki [The content and means of forming the integrity of the pedagogical consciousness of future teachers in the process of university vocational training]. *Candidate's thesis*. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Shcherbinina, Yu.V. (2010). *Pedagogicheskii diskurs: myslit – govorit – deystvovat [Pedagogical discourse: think – speak – act]*. Moscow: Flinta; Nauka [in Russian].
- Eliade, M. (2010). *Aspekty mifa [Aspects of the myth]*. Moscow: Akademicheskii proyekt [in Russian].
- Yatsenko, T.S. (2012). Vizualizatsiya psikhicheskogo v tselyakh yego glubinnogo poznaniya [Visualization of the psychic for the purpose of its deep knowledge]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 11, 142–160 [in Russian].
- Akopova, M., & Chernyavskaya, V. (2014). Evaluation of Academic Science: Perspectives and Challenges. *Zeitschrift fur Evaluation*, 2, 348–357.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). *Teacher Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bylieva, D., Lobatyuk, V., Nikiforova, N., & Petrova, M. (2017). The Problem of «Sign Field» Creation for the Russian National Technology Initiative. *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2017* (Vols. 1), (pp. 117–124). doi: 10.5593/SGEMSOCIAL2017/HB61/S7.14

- Cook, J. (2017). How to Effectively Debunk Myths About Aging and Other Misconceptions. *Public Policy & Aging Report*, 27(1), 13–17. <https://doi.org/10.1093/ppar/prw034>
- Furhammar, L., & Isaksson, F. (1971). *Politics and film*. New York: Praeger Publishers.
- Lenzen, D. (2000). Mythos, Metapher und Simulation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(1), 57–58.
- Moreno, J.A., & Hellín, M.G. (2014). Yel interés del alumnado de Yedutsatsión Setsundaria Obligatoria khatsia la Yedutsatsión Físitsa. *Revista Mexicana Investigacion Educativa*, 9(2), 1–20.
- Murphy, M.C., Richeson, J.A., Shelton, J.N., Rheinschmidt, M.L., & Bergsieker, H.B. (2013). Cognitive costs of contemporary prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16, 560–571. <https://doi.org/10.1177/1368430212468170>
- Osgood, Ch.E., May, W.H., & Miron, M.S. (1975). *Cross cultural universals of affective meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pozdeeva, E.G., Trostinskaya, I.R., Evseeva, L.I., & Ivanova, R.A. (2017). Problems of Personality Type Transformation in Current Conditions of Russian. *Society RPTSS 2017: International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS (Vols. XXXV)*, (pp. 1092–1099). doi: 10.15405/epsbs.2018.02.128
- Toosi, N.R., Babbitt, L.G., Ambady, N., & Sommers, S.R. (2012). Dyadic interracial interactions: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 1–27. <https://doi.org/10.1037/a0025767>

АННОТАЦИЯ

В статье представлены теоретические основы и результаты экспериментального изучения особенностей профессионального сознания педагогов (будущих и уже работающих), выражающегося в их представлениях (в том числе мифологизированных) о педагогической деятельности, педагоге и учениках как ее субъектах, и во многом определяющего эффективность их профессиональной деятельности. Раскрыта динамика и преемственность таких представлений на разных этапах профессионального пути.

Цель исследования – изучение профессионального сознания педагогов, в том числе его мифологической составляющей. Цель статьи – представление результатов проведенного с помощью психолингвистических методов и методик исследования мифологизированных представлений будущих и практикующих педагогов как составляющей их профессионального сознания.

Теоретические основы исследования – психолингвистические теории, раскрывающие особенности речевой продукции на текстовом и предтекстовом уровнях; психологические теории и эмпирические исследования мифологической компоненты сознания личности; исследования профессионального сознания педагога; основные положения педагогической мифологистики.

Результаты эмпирического исследования показали, что в профессиональном сознании как педагогов-практиков, так и будущих педагогов присутствуют мифологизированные представления о педагогической действительности (о себе, профессии, учениках, педагогическом процессе,

родителях и т.д.). Однако содержание (набор) и степень распространенности таких представлений у студентов и педагогов-практиков различны. Больше сходства наблюдается у студентов выпускного курса и педагогов-практиков: для них характерны идеализация образа учителя («Хороший учитель скрывает свои настоящие чувства от школьников», «Хороший учитель отвечает на любой вопрос»), преувеличение значимости методики («Методика всесильна»). Мифологические конструкты студентов первого курса и педагогов-практиков различаются значительно: для первокурсников характерны негативные представления о профессии («Работа учителя – сплошная нервоотрепка, мученичество»), учениках («Современные дети не хотят учиться»), практически не встречающееся у педагогов-практиков и значительно менее распространенные у студентов выпускных курсов.

Полученные результаты позволяют понять, как осмысливаются педагогом научно-педагогические знания, почему те или иные научные теории не находят практического применения, чем еще, помимо научных знаний, руководствуется педагог, проектируя педагогическое взаимодействие, почему он избирает те или иные стратегии педагогического общения, могут ли быть эффективны стратегии, основанные на венаучных знаниях или на комплексе научных и венаучных знаний, как и почему меняется отношение к педагогической действительности будущих, начинающих и зрелых педагогов, как сам педагог или преподаватель вуза, наставник, методист могут усилить конструктивное и снизить деструктивное влияние мифов на профессиональное сознание педагога.

Ключевые слова: профессиональное сознание педагога, мифологизированные представления о педагогической действительности, будущие и практикующие педагоги, преимущество мифологизированных представлений.

Тюнников Юрій, Мазніченко Марина, Афанасьєва Тетяна. Спадкоємність міфологізованих уявлень майбутніх і практикуючих педагогів

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено теоретичні основи й результати експериментального вивчення особливостей професійної свідомості педагогів (майбутніх і тих, які вже працюють), що виражено в їхніх уявленнях (в тому числі міфологізованих) про педагогічну діяльність, педагога й учнів як її суб'єктів, що багато в чому визначає ефективність їхньої професійної діяльності. Розкрито динаміку й спадкоємність цих уявлень на різних етапах професійного шляху.

Мета дослідження полягала у вивченні професійної свідомості педагогів, в тому числі її міфологічної складової. Мета статті – представити результати проведеного за допомогою психолінгвістичних методів і методик дослідження міфологізованих уявлень майбутніх і практикуючих педагогів як складової їхньої професійної свідомості.

Теоретичні основи дослідження – психолінгвістичні теорії, в яких розкрито особливості мовленнєвої продукції на текстовому й передтекстовому

рівнях; психологічні теорії та емпіричні дослідження міфологічного компоненту свідомості особистості; дослідження професійної свідомості педагога; основні положення психологічної та педагогічної міфологістики.

Результати емпіричного дослідження показали, що в професійній свідомості як педагогів-практиків, так і майбутніх педагогів наявні міфологізовані уявлення про педагогічну дійсність (про себе, професії, учнів, педагогічний процес, батьків тощо). Проте, зміст і ступінь поширеності таких уявлень у студентів і педагогів-практиків різні. Більше схожості спостерігається у студентів випускного курсу і педагогів-практиків: для них характерні ідеалізація образу вчителя («Хороший учитель приховує свої справжні почуття від школярів», «Хороший учитель відповідає на будь-яке запитання»), перебільшення значимості методики («Методика всесильна»). Міфологічні конструкти студентів першого курсу та педагогів-практиків значно різняться: для першокурсників характерні негативні уявлення про професію («Робота вчителя – суцільне нервування, мучеництво»), учнів («Сучасні діти не хочуть вчитися»), практично не зустрічається у педагогів-практиків і значно менш поширені у студентів випускних курсів.

Отримані результати дозволяють зрозуміти, як осмислюються педагогом науково-педагогічні знання, чому ті чи інші наукові теорії не знаходять практичного застосування, чим ще, окрім наукових знань, керується педагог, проектуючи педагогічну взаємодію, чому він обирає ті чи інші стратегії педагогічного спілкування, чи можуть бути ефективні стратегії, засновані на позанаукових знаннях або на комплексі наукових і позанаукових знань, як і чому змінюється ставлення до педагогічної дійсності майбутніх, починаючих і зрілих педагогів, як сам педагог або викладач вузу, наставник, методист можуть посилити конструктивний і знизити деструктивний вплив міфів на професійну свідомість педагога.

Ключові слова: професійна свідомість педагога, міфологізовані уявлення про педагогічну дійсність, майбутні й практикуючі педагоги, спадкоємність міфологізованих уявлень.

Psycholinguistic Meaning of the Concept of «Faith»

Психолингвистическое значение концепта «вера»

Tamara Khomulenko

Dr. in Psychology,
Professor

Тамара Хомуленко

доктор психологических наук,
професор

E-mail: tamarakhom108@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3962-0795

Oleksiy Kuznetsov

Ph.D. in Psychology

Алексей Кузнецов

кандидат психологических наук

E-mail: o.kuznetsov@seznam.cz
orcid.org/0000-0002-1699-7859

*H.S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University*

✉ 29, Alchevsky Str., Kharkiv,
Ukraine, 61002

*Харьковский национальный
педагогический университет
имени Г.С. Сковороды*

✉ ул. Алчевских, 29, г. Харьков,
Украина, 61002

Original manuscript received September 25, 2018

Revised manuscript accepted February 17, 2019

ABSTRACT

The article presents the results of a free associative experiment aimed at studying the verbalized concept of «faith» in the ordinary linguistic consciousness. The sample consisted of 487 people, speakers both of Russian and Ukrainian languages (15–67 years old) in an equal ratio of male and female. The article provides an analysis of the frequencies of the first reaction to the word-stimulus «faith» and the five reactions together, and the results of the clustering of high-frequency associations.

The psycholinguistic meaning of the concept of faith was considered by us as an ordered unity of all the semantic components of the lexeme «faith», which are really connected with this sound form in the consciousness of the speakers of the Russian and Ukrainian languages. The study showed that the concept of «faith» is expressed in the nuclear psycholinguistic meaning «hope». The results of the experiment suggest that the associative field of the concept «faith» is represented by theological (religious) and moral senses, reflected in the peripheral psycholinguistic meanings – «love», «religion», «God», «church» and many other meanings of the extreme periphery. It was shown that faith represents the «female name», which acts as a detotat of females, which also explains the high frequency of personalized reactions. The etymological analysis of the lexeme «faith» allowed us to correlate the primary meanings of this concept with its meanings in the content of the modern ordinary consciousness and to conclude that some of the original meanings of faith remained («trust», «confidence», «oath», «verity», «religion», «deity»), and some of the meanings have been lost. In general, our results are confirmed in the works of both foreign and domestic scientists devoted to the analysis and description of the concept of «faith», which is characterized by several semantic levels, ambivalence, high-frequency associates of theological and moral semantics, the presence of metaphorical and emotive values.

Key words: faith, concept, psycholinguistic experiment, free associative experiment, religious discourse, linguistic consciousness.

Введение

Психолингвистические исследования религиозного дискурса в Украине, касающиеся отдельных концептов, приобретают все большую актуальность. Так, в современной психолингвистике по данным ассоциативного эксперимента были определены особенности вербальной репрезентации украинцами концепта «церковь» (Коструба, 2018) и «проповедь» (Чміль, 2017). Н.М. Савелюк определила психолингвистические универсалии понимания молитвы «Отче наш» (2017а), проанализировала ряд религиозных концептов (2017b). П.В. Мацкив изучил концептосферу Бог (Мацьків, 2006), определил семантическое пространство лексемы «вера» (Мацьків, 2016), Е. Климкив (Климків, 2012) на материале библейских текстов изучил фразеологическую реализацию концепта «вера». В исследовании Т. Мостовой прослеживается семантическая эволюция концепта «вера», основные направления развития и приоритетность отдельных аспектов его реализации, раскрывается последовательность становления его семантических признаков,

определяются отдельные звенья семантемы, выпавшие и не фиксирующиеся в современном употреблении. О.В. Герасимович (2013) выполнен этимологический анализ лексемы вера в русском, украинском и белорусском языках, выделено общее и специфичное в понимании веры их носителями.

По мнению В.И. Карасик (Карасик, 2002: 221–229), ключевым концептом для религиозного дискурса выступает «вера». О.В. Гошовская (Гошовська, 2011) подчеркивает, что первичное значение слова не было связано с религиозной сферой, но с утверждением христианства «вера» обогатила свою структуру. Ю.А. Алексеева (Алексеева, 2014) подчеркивает более широкий объем понятия «вера» в сравнении с «доверием», «уверенностью» и «надеждой». Анализируя полученную К. Коломиец (Коломієць, 2014) многоуровневую структуру концепта «вера» в украинском языке, можно прийти к выводу, что первый ее уровень представлен «верой» в Абсолют, второй – «уверенностью», которая, по сути выступает верой в Себя, а третий – «доверием» как верой в Другого. К. Коломиец (Коломієць, 2014) также подчеркнуто субъект-объектный характер веры, поскольку вера выступает звеном между лицом (верующим человеком) и тем, во что (в кого) он верит. Тем не менее, в настоящее время в психолингвистике отсутствуют какие-либо достоверные результаты определения психолингвистического значения концепта «вера», полученные в результате психолингвистического эксперимента, чему и была посвящена данная работа.

Феномен веры также является предметом исследования в зарубежной психологии (Fowler, 1981, 1991) и религиозном дискурсе (Clyne & Vouma, 1994; Francis, 2005; Haskell, Paradis & Burgoyne, 2008). Анализируя библейские тексты О.Д. Иябод (Iyabode, 2012) указывает на связь религиозной веры (faith) с верой как убеждением (belief) и помощью (help). В. Смит (Smith, 1998) подчеркивает отличия между религиозной верой как способом реагирования личности или группы на трансцендентные ценности и силы, осознанные через формы кумулятивной традиции (faith) и верой как убеждением, приверженностью определенным идеям (belief). М. Грабовская (Grabowska, 2013) рассматривает концепт «вера в Бога» на двух уровнях: на личностном, связанном с индивидуальными потребностями и

смыслами человека и представлениям ассоциатами «радость», «надежда», «доверие», «утешение» и «правда», «помощь», «личный опыт», и на социальном, где вера отождествляется с религией и представлена ассоциатами «убеждение», «правило», «духовность», «ценности», «сверхъестественные силы», «доказательство», «религия», «поддержка».

Дж. Фоулер (Fowler, 1981) рассматривает формирование религиозной веры в онтогенезе и предлагает семь стадий: первичная недифференцированная вера или вера-доверие к близким людям (от рождения до двух лет); интуитивно-проективная вера как приобщение к религиозному опыту взрослых (от трех до семи лет); мифическая буквальная вера, характеризующаяся антропоморфными представлениями о Боге (школьный возраст); синтетически-общепринятая вера (начиная с подросткового возраста), характеризующаяся интериоризацией религиозных представлений и убеждений; индивидуально-рефлексивная вера (20–30 лет) как стадия тоски и борьбы, на которой личность несет личную ответственность за свои убеждения и чувства, способна размышлять над собственными убеждениями; конъюнктивная вера (кризис среднего возраста), при которой личность признает парадокс и трансцендентность, связанные с реальностью и символами унаследованных систем, разрешает конфликты предыдущих стадий через осознание и понимание многомерной, взаимозависимой «истины», которую нельзя объяснить каким-либо конкретным утверждением; универсальная вера как «просветление», на которой личность будет относиться к другим с состраданием согласно универсальным принципам любви и справедливости. Рассмотрение стадий развития веры и новообразований религиозного развития личности приближает нас к пониманию концепта веры, связывая его с доверием, любовью, сочувствием, просветлением.

«Вера», по мнению Степанова, – концепт уникальный» (Степанов, 1997: 62) и рассматривается автором как «внутреннее состояние каждого отдельного человека, которому невозможно дать исчерпывающее описание, поскольку в его процессе мы доходим до границы научного знания. Тем не менее, как считает автор, рассмотрение основных составляющих значения концепта веры возможно. Трудности в изучении, определении и истолковывании абстрактных понятий, таких как «вера», связаны с «многомерностью

семантического наполнения и социокультурной, и дискурсивной вариативностью, обуславливающим «размытость», нечеткость их семантических границ» (Воркачев, 2007: 129).

Психолингвистическое значение слова – это упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка. Это тот объем семантических компонентов, который актуализирует изолированно взятое слово в сознании носителей языка, в единстве всех образующих его семантических признаков – более и менее ярких, ядерных и периферийных (Стернин & Саломатина, 2011). И.Г. Овчинникова под психолингвистическим значением понимает интерпретацию экспериментальных данных, позволяющую установить смыслы, связанные со словом в языковом сознании» (Овчинникова, 2009: 261). Психолингвистическое значение достаточно конкретно и определено – это реально представленное в языковом сознании носителей языка значение, выявляемое и описываемое по результатам психолингвистических экспериментов.

В психологии «значение» понимается как системное качество, приобретаемое смыслом слова или высказывания (или компонентом этого смысла) в условиях единства смыслообразующего контекста (Леонтьев, 2003). Под значением понимается сущность предмета, соотношенная с некоторым знаком; под смыслом – интерпретация этого значения некоторым множеством реципиентов на основе данных коллективного и/или личного опыта» (Сорокин, 1985: 59). В психолингвистике операционализация смысла в структуре индивидуального или коллективного сознания производится посредством изучения концептов. Термин «концепт» наиболее точно определяется Ю. Степановым как «содержание понятия, синонимичный «смыслу слова», а термин «значение» представляет собой «объем понятия, предмет или предметы, по отношению к которым это слово правильно применено, в соответствии с нормами данного языка» (Степанов, 1997: 43). Выделенные в результате описания концепта аспекты концептуализации позволяют определить отдельные значения интересующей исследователя единицы, характеризующие разные явления, но объединяемые при этом в сознании человека единым концептом (Стернин & Рудакова, 2011: 74).

Цель настоящей работы состоит в том, чтобы на основе прикладного психолингвистического исследования описать психолингвистические значения вербализированного концепта «вера».

Методы исследования

Основным методом проведенного исследования был психолингвистический эксперимент, главным этапом которого выступил свободный ассоциативный эксперимент (САЭ) со словом-стимулом «вера». Дополнительными методами были опрос (с целью уточнения результатов САЭ), анкетирование (для уточнения характеристик выборки). В качестве математико-статистических методов анализа результатов исследования применялись частотный и кластерный анализ, которые позволили выявить тенденции в распределении ассоциаций.

САЭ со словом-стимулом «вера» проводился в письменной форме. Согласно инструкции испытуемые указали пол, возраст, образование/специальность, семейное положение и написали первые пять слов, которые пришли им в голову, с которыми у них ассоциировалось слово «вера».

Общее число испытуемых, которые приняли участие в эксперименте, составило 487 (15–67 лет), в равном соотношении мужчин и женщин. Из них по критерию места проживания: 74,4% жителей города Харькова и Харьковской области, 10,2% города Славянск, Донецкой области, 15,4% жителей города Винница. В результате анкетирования было выяснено, что все респонденты относят себя к носителям как русского, так и украинского языков.

Результаты исследования

По результатам частотного анализа САЭ на стимул «ВЕРА» были построены ассоциативные поля по пяти реакциям и по первой реакции. На слово-стимул «вера» испытуемые дали 2170 реакций (обработка результатов САЭ по пяти реакциям), включая 58 словосочетаний или законченных предложений, реакций с частотой больше 1 – 166, единичных – 371, отказов 0, не знают значение слова – 0.

Обработка результатов САЭ на стимул «вера» по первой реакции дала соответственно 487 ассоциации, включая 14 словосочетаний, реакций с частотой больше 1 – 45, единичных – 89, отказов – 0, не знают значение слова – 0. Наиболее высокочастотные ассоциации показаны в таблице 1.

Таблица 1. Частота ассоциаций на слово-стимул «вера» по пяти реакциям САЭ

| Ассоциаты | Абс. | Частота, % |
|--|------|------------|
| надежда [надежда 251, надежда на что-то 1, сподівання 1] | 253 | 11,6 |
| любовь [любовь 133, кохання 1, ...в любовь 2] | 136 | 6,3 |
| религия | 111 | 5,1 |
| Бог [Бог 95, в Бога 5] | 100 | 4,6 |
| имя [имя 71, женское имя 2] | 73 | 3,4 |
| церковь | 70 | 3,2 |
| доверие [доверие 46, доверчивость 2, доверять кому-то 1] | 49 | 2,3 |
| уверенность | 34 | 1,6 |
| жизнь | 30 | 1,4 |
| сила [сила 21, сильная 2] | 23 | 1 |

Ассоциациям, встречающимся в ассоциативном поле, включающим пять реакций на стимул «вера», были присвоены ранги. Рассмотрим высокочастотные реакции, соответствующие первым 20 рангам: «надежда», словосочетание «надежда на что-то», «надія», «сподівання» 253 (11,6%) – ранг 1. При полевой стратификации результатов экспериментальных исследований значения и концепта И.А. Стернин и А.В. Рудакова (2011) предлагают относить ассоциации с частотой более 10% к ядру поля. В случае концепта «вера» ядерной ассоциацией следует считать слово «надежда». В зону поля ближней периферии (ассоциации с частотой 4–10%) входят: «любовь», «кохання», словосочетание «в любовь» 136 (6,3%) – ранг 2, «религия» 111 (5,1%) – ранг 3, «Бог» 100 (4,6%) – ранг 4. В зону дальней периферии (ассоциации с частотой 2–3%) входят: «имя», «женское имя» 73 (3,4%) – ранг 5, «церковь» 70 (3,2%) – ранг 6, «доверие», словосочетание «доверять кому-то», «доверчивость» 49 (2,3%) – ранг 7. К крайней периферии (ассоциации с частотой менее 2%) входят все остальные ассоциации, среди которых наибольшую частоту имеют: «уверенность»

34 (1,6%) – ранг 8, «жизнь» 30 (1,4%) – ранг 9, «сила», «сильная» 23 (1%) – ранг 10, а также равночастотные реакции «искренность», «щирість» 20 (0,9%) и «молитва» и «молиться» 20 (0,9%) – ранг 11,5, «свет» и «світло» 19 (0,9%) – ранг 13, словосочетание «в себя» 17 (0,8%), «душа» 17 (0,8%), «счастье», «щастя» 17 (0,8%), «человек», «людина» 17 (0,8%), «будущее» и «в будущее» 17 (0,8%) – ранг 16, «поддержка» 16 (0,7%) – ранг 19, «добро» 15 (0,6%), «мечта» и «мечты» 15 (0,6%), «честность», «чесність» 15 (0,6%), «чувство» 15 (0,6%) – ранг 21,5.

Как видим, в ассоциативном поле по пяти реакциям встречаются лексемы, преимущественно, моральной семантики «надежда» и «любовь», а также «добро», «честность» и религиозной семантики «религия», «Бог», «церковь», «молитва», а также «Библия» 11 (0,5%). Кроме того, высока доля ассоциирования слова «вера» с именем собственным – женским именем *Вера*. Среди реакций, отражающих значение имени также встречаются такие имена собственные, как «Брежнева» 2, «Глаголева» 1, «Полозкова» 1.

Частыми реакциями на слово-стимул «вера» являются однокоренные слова «доверие» 49 (2,3%) и «уверенность» 34 (1,6%), а также реакции с меньшей частотой – «верность» 11, «верить» 3, «верование» 2, «вероисповедание» 2, «самоуверенность» 2, «верующие» 2, «верный» 2, «проверка» 1. К группе специфических ассоциаций на стимул «вера» следует отнести слова «жизнь» и «сила».

Затем была проведена частичная семная интерпретация результатов частотного анализа САЭ на стимул «ВЕРА» по первой реакции. По результатам анализа данных, полученных после частичной семной интерпретации, изменилась последовательность некоторых высокочастотных ассоциатов зон ядра и ближней периферии, состав и характер ассоциаций с меньшей частотой, находящихся в периферии, также изменился (см. табл. 2).

Лексема «надежда» по первой реакции так же, как и по всем реакциям сразу, занимает первый ранг, имея наибольшую частоту (25,6%). Если по результатам анализа всех реакций второй ранг был у лексемы «любовь», то по первой реакции второй ранг получила лексема «религия» 41 (8,4%). «Любовь» 40 и «Бог» 40 занимают, соответственно, ранг 3,5. В зону ближней периферии входит «Имя»

24 (4,9%) – 5 ранг. Такие ассоциации, как «церковь» 13 (2,6%) – 6 ранг, «сила» и «сильная» 9 (1,8%) – 7 ранг, составляют зону дальней периферии. Ассоциации «в себя» 7 (1,4%) – 8 ранг, «человек» 6 (1,2%) – 9 ранг, «жизнь» и «духовность» по 5 (1%) – 10,5 ранги, «желание», «жива», «крест», «поддержка», «убеждения», «уверенность», «чудо» имеют одинаковую частоту – 4 (0,8%), и занимают, соответственно, 15 ранг, и являются высокочастотными реакциями зоны крайней периферии.

Таблица 2. Частота ассоциаций на слово-стимул «вера» по первой реакции СЭЭ

| Ассоциаты | Абс. | Частота, % |
|--|------|------------|
| Надежда [надежда 125, надежда на что-то 1, сподівання 1] | 127 | 25,6 |
| религия | 41 | 8,4 |
| любовь [любовь 37, кохання 1, ...в любовь 2] | 40 | 8,2 |
| Бог [Бог 36, в Бога 4] | 40 | 8,2 |
| имя [имя 22, женское имя 2] | 24 | 4,9 |
| церковь | 13 | 2,6 |
| сила [сила 8, сильная 1] | 9 | 1,8 |
| ...в себя [...в себя 6, ...в самого себя 1] | 7 | 1,4 |
| человек [человек 5, людина 1] | 6 | 1,2 |
| духовность | 5 | 1 |
| жизнь | 5 | 1 |

Сравнительный анализ ассоциативных полей по пяти и по первой реакции позволил сделать вывод, что состав и характер реакций не имеет существенных отличий по лексемам с наивысшими рангами – «надежда», «любовь», «религия», «Бог», «имя», «церковь» (см. рис. 1).

Следующим заданием было определение таксономических групп высокочастотных ассоциаций ядра и периферии, по которым можно судить об их семантической близости. С этой целью из 487 респондентов были отобраны 283, у которых из 5 реакций хотя бы две являются высокочастотными, т.е. с наивысшими рангами – «надежда», «любовь», «религия», «Бог», «имя», «церковь», «уверенность», «доверие», «сила» и «жизнь». По каждому испытуемому в таблицу заносились баллы за реакции, вербализированные в определенной последовательности.

Ассоциациям, выступившим первой реакцией присваивалось пять баллов, второй – четыре, третьей – три, четвертой – два и пятой, соответственно, один балл. Если те или иные ассоциаты не выступили реакциями респондента, они оценивались в ноль баллов. Полученные данные подлежали кластеризации.

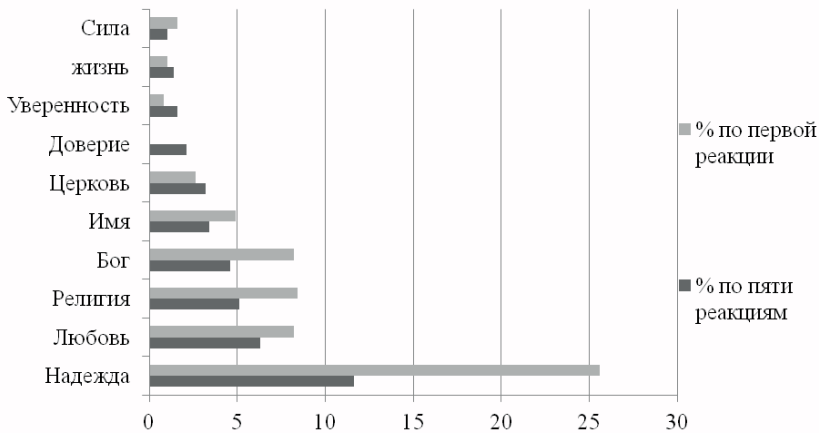


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа ассоциативных полей по первой и по пяти реакциям стимула «вера»

Кластерный анализ методом Варда показал, что вербализированный концепт «вера» репрезентируется двумя семантическими группами ассоциаций (рис. 1): 1) «любовь – надежда» и 2) «религия – жизнь», причем второй кластер представлен несколькими подкластерами: 1) «Бог – церковь», наиболее близкой ассоциацией к которому является «религия»; 2) «уверенность – сила – жизнь» с ближайшей ассоциацией «доверие». Слово «имя» является относительно самостоятельным, так как в одинаковой степени часто сочетается с «доверием», «уверенностью», «силой», «жизнью».

На следующем этапе исследования были осмыслены **периферийные** и **единичные** реакции по совокупности всех реакций испытуемых (2170). Единичные реакции, отражающие индивидуальные смыслы испытуемых, обусловленные содержанием их индивидуального опыта, следующие: *актриса, верные друзья, бабушка, богатство, богиня, борьба, брат, бред, великий предел, вечность, взаимность, взаимопонимание, влияние, влюбленность,*

воздушность, война, воля, время, выживание, выход, всемогущество, гибель, Глаголева, гордость, гос.экзамен, день, движение вперед, дверь, дорога, железо, жестокость, забота, закономерность, закрыто, заменитель, защита, зеленая трава, игра, Индия, интеллектуалка, кома, комфорт, коричневый, краткость, логика, любопытство, мама, мачеха, маяк, манипуляции, молодость, море, мягко, находка, настырность, опека, опора, отдача, ответственность, подвиг, подруга, поле, Полозкова, Порошенко, прогресс, просьба, работа, равноправие, рамки, результат, родственники, самооценка, свекровь, сегодня, сказка, сложности, снег, соответствие, спор, суицид, творчество, тихо, толчок, трава, трудности, упасть в воду, устойчивость, упорство, учеба, учитель, уют, хлеб, холод, цветок лотоса, шаг, шар, я, и прочие.

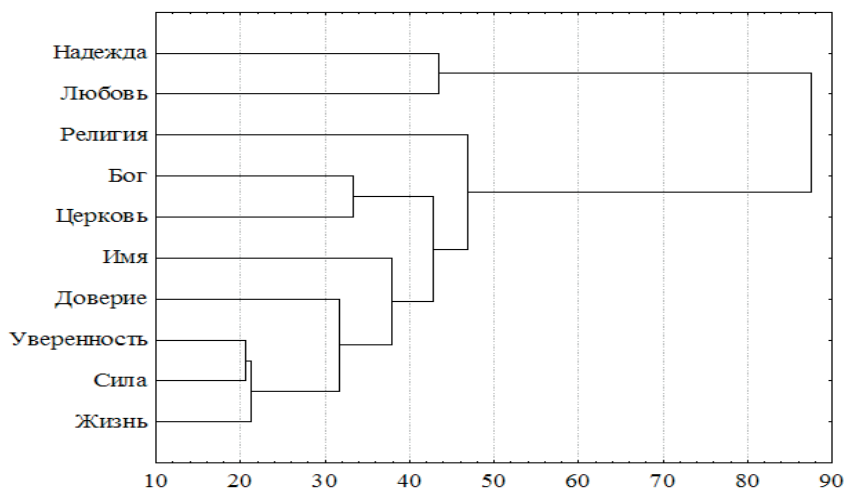


Рис. 2. Таксономия ассоциаций концепта «вера»

Значительную группу периферийных и единичных реакций составили лексемы, относящиеся к ассоциативному полю религиозной тематики: *православие* 8, *храм* 7, *духовность* 6, *дух* 5, *икона* 5, *поп* 5, *священник* 5, *Иисус* 4, *небо* 4, *Будда* 3, *ислам* 3, *монах* 3, *христианство* 3, *божество* 2, *буддизм* 2, *исповедь* 2, *праведность* 2, *Рим* 2, *свечи* 2, *святость* 2, *служба* 2. К единичным реакциям данного ассоциативного поля относятся: слова и словосочетания, являющиеся ассоциациями семантики в рамках духовно-религиозной, теологической тематики: *аминь*,

ангел, батюшка, благославление, богиня, Ватикан, верба, голубь, душа, идола, излечение, инь и ян, исцеление, исповедь, католицизм, крещение, Кришна, луч, медитация, невидимое, неведомое, нить, озарение, паломничество, праведность, праздник, прощение, рай, Рождество, Святое Писание, святость, секта, символ веры, спасение, терпимость, толпа, учение, хор, Христос, церковная служба, фанатизм.

Большую группу слов и словосочетаний составляют являющиеся ассоциациями семантики в рамках широкой бытийной (философско-онтологической, метафизической, экзистенциальной и психологической) тематики: *безграничность, безликость, безнадежность, безопасность, безысходность, бесконечная, беспокойство, благие помыслы, благодарность, бытие, взгляд, видение мира, внутреннее, возвышенность, воля, все уже решено за нас, высокое, высшая, гармония, грядущее, данность, дар, знания, единство, идеология, идеи, культура, мировоззрение, мировосприятие, мироздание, мудрец, мудрость, неосознанное, опора, основа, помощь, понимание, преданность, предчувствие знаний, психология, равноправие, равенство, смысл жизни, справедливость, символ, система внутренних убеждений, суждение, факт, человечность, честность, чистота, ценное качество, эскапизм, эфемерная, ясность.*

Следует также выделить группу единичных реакций, описывающих положительные эмоциональные состояния: *вдохновение, везение, возвышенное чувство, все получится, гордость, защищенность, ожидание, оптимизм, отчаяние, ощущение, радость, счастье, удовлетворение, удача, успех, успокоение, чувство, шанс, эмоциональность* и другие.

Подсчет негативных реакций позволяет сделать вывод, что в целом отношение респондентов к слову-стимулу «вера» положительное. Всего немногим более, чем у 1,5% респондентов слово «вера» вызывает негативное отношение или скепсис (34 реакции): *ложь 7, обман 3, иллюзия 2, наивность 2, иллюзия 2, и наивный 1, бред 1, вранье 1, глупость 1, заблуждение 1, идиотизм 1, клевета 1, напрасная 1, нежелание разобраться в чем-то 1, незнание 1, несуществующее явление 1, обман 1, плацебо 1, разочарование 1, самовнушение 1, самообман 1, слепая 1, слепота 1, утопия 1.* Оппозитные по смыслу реакции встречаются

чаще: правда 10, истина 9, поддержка 4, жива 4, чудо 4, доброта 3, интуиция 3, легкость 3, непоколебимая 1, опора 1, стабильность 1, стойкость 1, умирает последней 1 и другие.

Итогом проведенного исследования было описание психолингвистических значений концепта «вера».

Вера (487 исп.).

Результаты семантической интерпретации результатов эксперимента. Слово **ВЕРА** ассоциируется с:

1. **НАДЕЖДОЙ** 253 (*надежда 253 [надежный 12, надеяться]*);

2. и **ЛЮБОВЬЮ** 136 [*верой в Любовь*];

3. Входит в семантическое пространство **РЕЛИГИИ** (111) и связана с **ЦЕРКОВЬЮ** (70), то есть имеет теологическое значение (более 110 семантически близких к «религии» и «церкви» слов и словосочетаний);

4. Отождествляется с **ИМЕНЕМ** (73) или с носителями имени (18);

5. По природе амбивалентно, поскольку может быть как источником **ИСТИНЫ** (19), так и **ЛЖИ** (34);

6. Является категорией *морали*, так как ассоциируется с добром (15), честностью (15), миром (11), добротой (10), помощью (10), верностью (9), духовностью (6), преданностью (6), справедливостью (5), уважением (4), верностью (3);

7. Характеризуется искренностью (3), крепкостью (2), непоколебимостью (2), силой (2), безграничностью (1), бесконечностью (1), надежностью (1), неприкосновенностью (1), несломленностью (1), эфемерностью (1); не имеет конца (1), может быть умной (2), напрасной (1) или настоящей (1), неумирающей (1), строгой (1).

Обсуждение

Анализ описанных выше психолингвистических значений вербализированного концепта «вера» свидетельствуют о его многокомпонентном, многоуровневом и амбивалентном характере. Представленное исследование подтверждает данные, полученные в работе К. Коломиец (Коломієць, 2014), где приводится анализ

многоуровневой структуры концепта «вера» в украинском языке, в которой первый уровень представлен «верой в сверхъестественное, Высший Разум, признание существования Бога», следующий пласт содержит «уверенность в чем-либо, или уверенность в положительных качествах кого-либо», а третий (периферия) – «доверять как отношение кому-либо, основанное на его честности, правоте, искренности, харизме». Действительно, большинство полученных ассоциаций к стимулу «вера» имеют теологическую семантику, хотя и не входят в ядерную зону значений концепта «веры», а выделенные К. Коломиец (Коломієць, 2014) значения «уверенности» и «доверия» входят в периферию изученного нами концепта.

В исследовании (Коломієць, 2014), проведенном на украиноязычной выборке, также было показано, что к значениям «веры» относятся: Бог, наївність, забобони, довіра, розчарування, довіряти, покладатися, упевнитися, завзяття, правильність, істина, релігія, почуття, поневіряння, зневіра, недовіра, вірогідність, вірність, чесність, віровизнання, віросповідання, щирість. В нашем исследовании показано, что некоторые из указанных выше значений имеют высокие частоты, например, *релігія 111, Бог 100, доверие 46*. Многие из указанных автором значений в нашем исследовании попали в зону дальней и крайней периферии: *чувство 15, честность 15, верность 9, истина 9, наивность и наивный 3, вероисповедание 2, искренность 2, разочарование 1, доверять 1*. Однако, однокоренные слова, показанные К. Коломиец, по результатам нашего психолингвистического эксперимента не являются элементами ассоциативного поля веры.

Как показало наше исследование, ассоциативное поле концепта «вера» очень широко, некоторые периферийные и единичные реакции интерпретируются достаточно сложно и неоднозначно. Этимологический анализ слова «вера» позволяет дать более точную и полную интерпретацию тех или иных ассоциаций.

О.М. Ямницкая (Ямницька, 2016) реконструировала первичные формы лексемы «вера»: 1) вера как моральная категория, 2) честность в ведении политических дел; 3) христианское учение; 4) обещание; 5) сосредоточенность на внутренней вере. Первой форме соответствуют полученные в нашем исследовании ассоциации в рамках моральной семантики (*наdejда 253, любовь 133*,

добро 15, честность 15), второй форме – честность 15, а третьей – христианство 3, католицизм 1, православие 8, храм 7, икона 5, поп 5, священник 5, Иисус 4, монах 3 и проч. Такая первичная форма «веры» как «обещание» не представлена напрямую, а выражена косвенно через ассоциации *верность 3, клятва 1, предательство 1, преданность 1, долг 1, обман 1, обязанность 1*. Пятая первичная форма «веры» – «сосредоточенность на внутренней вере» – представлена ассоциациями по результатам САЭ *внутреннее 1, система внутренних убеждений 1*.

Этимологический анализ слова «вера», произведенный П.А. Флоренским, а также проведенный в наших предыдущих работах (Kuznetsov, 2017; Кузнецов, 2017а, 2017б; Хомуленко, Кузнецов & Фоменко, 2018) позволяет сопоставить некоторые труднообъяснимые ассоциации с первичными значениями веры в древних языках. Например, еврейское слово «вера» связано с «истиной», которая в нашем исследовании представлена 9 реакциями. В Бхагават-Гите вера понимается как принятие в качестве истины всего сказанного Богом (Прабгупада, 2015: 482). На санскрите вера («сраддха») означает «положить сердце на Бога» и связано с «уважением», «преданностью», «желанием» и «потребностью», что отражается в наших результатах: реакций *сердце – 3, Бог – 100, уважение – 4, преданность – 6, желание – 4, исполнение желаний – 1, заветное желание – 1, нужда – 1*. Фонетически близкое слово раддха означает «успех», «процветание», «поток любви», «приносить удовольствие», «служение», что представлено в реакциях *успех 14 и в успех 1, служба 1, поклонение 1*. Л. Голуб, А. Другова, П. Голуб (2013: 213) указывают на то, что сраддха – это «вера, преданность и искренность, то есть уверенность в себе и доверие к другим» (*преданность 1, уверенность 34, вера в себя 17, доверие 46*). Авторы указывают, что основаниями для такой веры есть авторитет, прецедент, врожденное знание, прямое интуитивное постижение, содержание собственного сознания в измененном состоянии (*знание 3, интуиция 1*). Истинная непоколебимая вера порождает энергию (*viṅa*), которая способствует достижению цели (*целеустремленность 2, цель 9*).

По определению С. Сидорова, вера – это «опора», «упование» на Три Драгоценности (Будду, Дхарму, Сангху)

(Сидоров, 2005: 96–105). В нашем исследовании было показано возникновение реакции *опора 1* на слово-стимул «вера».

Китайский иероглиф «синь» означает сразу и веру, и истину, и сознание одновременно (Еремеев, 2005). Смысл этого иероглифа дословно означает «слова человека», «слова из сердца». В нашем исследовании получены следующие реакции: *истина 9, слова 2, сердце 3*. Синь используется как искренность, убежденность, мужество, благонадежность, правильность, истинность, верность, стойкость (по результатам САЭ: *искренность 20, убежденность 4, верность 9*).

Греческий глагол «верить» соотносится со значением «слушаться», и в нашем эксперименте были зафиксированы такие две соответствующие реакции, как *повиновение 1* и *послушание 1*. В русском и латинском языках вера отождествляется с доверием (*доверие 46*). Латинская вера «многолика»: *verax* – «говорящий правду», «тот, что знает истину», «истинный», *vere* – «истинно, правильно, верно», *verum* – «правда, истина, справедливость, правильность», *veritas* – «истина, «прямота», «искренность», «правдивость», «действительность», «правила», «нормы» (Дворецкий, 1996: 812–814). Очевидна близость веры с латинским *verbum* (слово), *verna* (раб, рабыня) придают ей характер ответственности и в то же время покровительства, защиты, надежды и ожидания. Также можно отметить связь со словом *vivere* (жизнь), в котором *vi* – сила, а *vere* – истинная, правильная, верная. Представленный ряд определений веры в латинском языке сопоставим с нашими результатами САЭ: *правда 10, истина 9, искренность 20, защита 1, защищенность 1*.

Дефиниционный анализ веры О.В. Герасимович (2013) указывают на то, что в древнерусском языке вера определяется, как «истина, правда; то чему можно верить», «верование (поклонение истинам, догмам; идолам божествам); «вероисповедание и религия», «вера в Бога, религиозное чувство», «доверие к кому-либо или чему-либо: а) поверить, оказать доверие; б) уверовать в Бога, принять веру», «обещание, заверение», «обычай», «основные догматы христианского вероучения», «текст символа веры», «христианская вера», «честность, добросовестность». По результатам нашего САЭ можно достоверно утверждать, что в современном обыденном языковом сознании некоторые значения,

свойственные древнерусскому языку, были утрачены, например, «обещание», «обычай», «заверение», «уверовать», «вероучение», но большинство все же сохранилось и относятся к периферии – *истина 9, правда 10, божество 1, верование 2, символ 1, символ веры 1.*

Элементами семантической структуры лексемы «вера» в русском языке, по данным О.В. Герасимович (2013), являются: «благочестие, религиозное рвение», «вероисповедание, религия», «верование, поклонение», «доверие», «желание, охота, намерение», «мнение», «обычай, традиция», «поверье, примета, передаваемая из поколения в поколение», «понятие, умение», «примета», «присяга, клятва», «проверка, установление правильности чего-то», «религиозное учение, вероисповедание», «религиозные представления, верования», «религиозный обряд, богослужение», «то, чему можно верить; вероятность, возможность», «убежденность, уверенность». Из выделенной группы лексем по результатам нашего САЭ вера представлена такими ассоциациями: *религия 11, уверенность 34, убежденность 4, верование 2, вероисповедание 2, возможность 1, клятва 1.*

Первым определением веры в словаре В. Даля приводится следующее: «уверенность, убеждение, твердое сознание, понятие о чем-либо (Даль, 1955: 73). В нашем исследовании *уверенность* имеет частоту 34 (1,6%), *убеждение* – 14 (0,6%), *осознание* – 2 (менее 0,01%). У С.И. Ожегова (1990) вера в первую очередь понимается как: 1. убежденность, глубокая уверенность в ком-чем-нибудь, и приводятся примеры – «вера в победу», «вера в людей». Субъект-объектный характер веры отражен в некоторых полученных нами реакциях САЭ: *в себя 17, в лучшее 3, в любовь 3, в Бога 1, в будущее 1, в кого-то 1, в победу 1, в успех 1, в человека 1, во что-то хорошее 1.*

Противоречивое отношение к вере, ее амбивалентность отражается не только с ее соотносительностью с ложью и истиной, но в полярности оценок, имплицитно заложенных в полученных нами ассоциациях – положительных (*радость 2, свет 2, спокойствие 2, ясность 2, благополучие 1, вдохновение 1, легкость 1, непоколебимая 1, сильная 1, стабильность 1, стойкость 1, счастье 1, тепло 1, удача 1, удовлетворение 1, ценное качество 1,*

чистота 1) и отрицательных (*внушение 2, глупость 1, вранье 1, манипуляция 1, обязанность 1, самонадеянность 1, слепая 1*) и т. п.

У 0,8% респондентов вербализация «веры» осуществляется с помощью персонификации: *бабушка 8, мама 3, женщина 2, мачеха 1, Брежнева 1, Глаголева 1, Полозкова 1, девушка 1*. В данном случае, вера приобретает значение имени.

Высока доля метафорической составляющей в реакциях на слово «вера»: *Бог 100, молитва и молиться 20, крест 10, небо 4, сердце 3*. Полученные реакции в целом соответствуют результатам исследования стимула «вера» с помощью классической методики «Пиктограммы», проведенного Н.М. Савелюк (2017b), где графически были олучены категории символов, которые опосредуют понимание концепта «вера», а именно: небесные символы, Бог, сердце.

Теологические ассоциаты и в нашем исследовании и работах других ученых, посвященных анализу концепта «вера», представлены ближней (*религия 111, Бог 100*), дальней (*церковь 70*) и крайней (*молитва и молиться 20, Библия 11, крест 10, православие 8, храм 7, икона 5, поп 5, священник 5, Иисус 4, христианство 3, монах 3, верование 2, католицизм 1*) периферией. Это говорит о том, что понимание религиозной сути концепта *веры* сохраняется.

В целом семантическое наполнение ядра слова «вера» представлено другим концептом – «надежда». По данным анализа русского и украинского ассоциативных словарей, проведенного О.В. Герасимович (2013), существует тесная ассоциативная связь понятий «вера» и «надежда»: так, первой ассоциацией и мужчин, и женщин на стимул «вера» является «надежда» и «надія» соответственно в русском и украинском языках.

Выводы

Результаты психолингвистического эксперимента показали, что вербализированный концепт «вера» в обыденном языковом сознании выражается в ядерном психолингвистическом значении «надежда».

Ассоциативное поле концепта «вера» представлено теологическими (религиозными), морально-нравственными семами, отраженными в периферийных психолингвистических значениях –

«любовь», «религия», «Бог», «церковь» и множестве иных значений крайней периферии.

Поскольку в большинстве славянских языков слово «вера» выступает именем собственным, т.е. имеет значение «женское имя» и является денотатом лиц женского пола, то по результатам САЭ вера характеризуется высокой частотой персонифицированных реакций.

Этимологический анализ лексемы «вера» позволил соотнести первичные значения этого концепта с его значениями в содержании современного обыденного сознания и сделать вывод о том, что часть исконных значений веры сохранилась («доверие», «уверенность», «клятва», истина», «правда», «религия», «божество»), а часть значений была утрачена.

В целом полученные нами результаты находят свое подтверждение в работах как зарубежных, так и отечественных ученых, посвященных анализу и описанию концепта «вера», который характеризуется несколькими семантическими уровнями, амбивалентностью, высокочастными ассоциатами теологической и морально-нравственной семантики, наличием метафорических и эмотивных значений.

Перспективу дальнейших исследований видим в описании психолінгвістических значений других концептов религиозного дискурса – души, Бога, религии и соотнесении их с ассоциативным полем концепта «вера».

Литература

- Алексеева Ю.А. Психологічний аналіз семантичного простору концепту «віра». *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць КІНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. 2014. Вип. 26. С. 40–54.
- Воркачев С.Г. Любовь как лингвокультурный концепт. Москва: Гнозис, 2007. 284 с.
- Герасимович О.В. Восточнославянская семантическая аксиология (вера, надежда, любовь). Минск: Беларуская навука, 2013. 245 с.
- Голуб Л.Ю., Другова О.Ю., Голуб П.Ю. Популярный словарь по буддизму и близким к нему учениям. Москва: Хроникер, 2003. 336 с.
- Гошовська О.В. Семантичний простір концепту віра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2011. Вип. 7. С. 391–396.
- Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва, 1955. Т. 1. 699 с.

- Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. 4-е изд. Москва: Русский язык, 1996. 1096 с.
- Еремеев В.Е. Символы и числа «Книги перемен». Москва: Ладомир, 2005. 600 с.
- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
- Климків Є.М. Фразеологічна реалізація концепту «віра» в біблійних текстах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2012. Вип. 24. С. 125–128.
- Коломієць К. Концепт віри в українській мові [Електронний ресурс]. 2014. Режим доступу: <http://ukrconf.fl.kpi.ua>
- Коструба Н. Вербальна репрезентація концепту «церква» (за даними асоціативного експерименту). *Психолінгвістика*. 2018. Вип. 23(1). С. 160–174. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211185>
- Кузнецов О.І. Психологічний аналіз феномену віри у науковому пізнанні. *Психологія і особистість*. 2017а. Вип. 1(11). С. 289–297.
- Кузнецов О.І. Религия в семантическом пространстве личности. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017б. Вип. 55. С. 58–67.
- Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 2003. 488 с.
- Мацьків П. Семантичний обшир лексеми віра: словниково-діахронний та фразеологічний аспекти. *Проблеми гуманітарних наук*. 2016. Вип. 38. С. 266–273.
- Мацьків П.В. Концептосфера БОГ в українському мовному просторі. Дрогобич: Коло, 2006. 323 с.
- Овчинникова И.Г. Диалог субкультур (концепты деньги и бизнес в сознании молодых россиян). *Я и другой в пространстве текста / Под ред. В.А. Салимовского. Пермь-Любляна, 2009. Вип. 2. С. 256–280.*
- Ожегов С.И. Словарь русского языка. Москва: Русский язык, 1990. 921 с.
- Прабгупада С.Б. *Бгатават-Гіта як вона є*. Харків: Бхактіведанта бук траст, 2015. 760 с.
- Савелюк Н.М. Психологічні особливості метафоричного розуміння базових релігійних концептів суб'єктами з різними рівнями релігійної активності. *Психологічний часопис*. 2017б. Вип. 4(8). С. 111–133.
- Савелюк Н.М. Психолінгвістичні універсалії розуміння молитви «Отче наш» (дискурсивний підхід). *East European Journal of Psycholinguistics*. 2017а. Вип. 4(1). С. 175–187. doi: 10.5281/zenodo.831702
- Сидоров С.А. Буддизм: история, каноны, культура. Москва: Астрель, 2005.
- Сорокин Ю.А. Психолінгвістическіе аспекти изучения текста. Москва: Наука, 1985. 168 с.
- Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: опыт исследования. Москва, 1997. С. 16–17.
- Стернин И.А., Рудакова А.В. Психолінгвістическіе значение и его описание. Теоретические проблемы. LAP Lambert Academic Publishing» Saarbrücken, 2011. 192 с.
- Стернин И.А., Саломатина М.С. Семантический анализ слова в контексте. Воронеж: «Истоки», 2011. 150 с.
- Хомуленко Т.Б., Кузнецов О.І., Фоменко К.І. Молитва як предмет мовленнєвої діяльності та її комунікативний намір. *Психолінгвістика*. 2018. Вип. 23(1). С. 309–326. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211565>

- Чміль Н. Вербальна репрезентація концепту «проповідь» (за даними асоціативного експерименту). *East European Journal of Psycholinguistics*. 2017. Вип. 4(1). С. 30–39. doi: 10.5281/zenodo.824410
- Ямницька О.М. Семантико-етимологічний аналіз концепту віра (на матеріалі англійської, української та французької мов). *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 4. С. 118–122.
- Clyne, M., & Bouma, G.D. (1994). Talking about One's Life and Faith: A Pilot Project on Language and Religion. *Text*, 14(2), 167–184. <https://doi.org/10.1515/text.1.1994.14.2.167>
- Fowler, J.W. (1991). Stages in faith consciousness. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 52, 27–45. <https://doi.org/10.1002/cd.23219915204>
- Fowler, J.W. (1995). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Francis, L.J. (2005). *Faith and Psychology: Personality, Religion and the Individual*. London: Darton, Longman and Todd.
- Grabowska, M. (2013). Profiling the concept of Faith in God in the context of Construal Level Theory of Psychological Distance. *Rocznik Kognitywistyczny*, 6, 11–22.
- Haskell, D.M., Paradis, K., & Burgoyne, S. (2008). Defending the faith: Reaction to The DaVinci Code, The Jesus Papers, The Gospel of Judas and other pop culture discourses in Easter Sunday sermons. *Review of Religious Research*, 50(2), 139–156.
- Iyabode, O.D. (2012). Faith as the Pivot for the Miraculous: A Discourse Analysis of a Biblical Text. *Scriptura*, 109, 28–35.
- Kuznetsov, O. (2017). Religiousness: Components, Types and Coping Strategies. *Science and education*, 11, 70–75. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-11-9>
- Smith, W.S. (1998). *Faith and belief: The difference between them*. Oxford: Oneworld.

References

- Alekseeva, Y.A. (2014). Psyholohichnyy analiz semantichnoho prostoru kontseptu «vira» [Psychological analysis of the semantic space of the concept of «faith»]. *Problemy suchasnoyi psyholohiyi – Problems of modern psychology*, 26, 40–54 [in Ukrainian].
- Vorkachev, S.G. (2007). *Lyubov kak lingvokulturnyy kontsept [Love as a linguocultural concept]*. Moscow: Gnosis [in Russian].
- Gerasimovich, O.V. (2013). *Vostochnoslavyanskaya semanticheskaya aksiologiya (vera, nadezhda, lyubov) [East Slavic semantic axiology (faith, hope, love)]*. Minsk: Belarusian Nauka [in Russian].
- Holub, L.Yu., Druhova, O.Yu., & Holub, P.Yu. (2003). *Populyarnyy slovar po buddyzmu y blizkym k nemu uchenyiam [A popular dictionary on Buddhism and related teachings]*. Moscow: Khronyker [in Russian].
- Goshovska, O.V. (2011). Semantichnyy prostir kontseptu vira [The semantic space of the concept of faith]. *Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov*, 7, 391–396 [in Ukrainian].
- Dal, V. (1955). *Tolkovyy slovar zhivogo velikorusskogo yazyka [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language]*. (Vols. 1). Moscow.

- Dvoretzky, I.Kh. (1996). *Latynsko-russkyy slovar [Latin-Russian Dictionary]* (4th ed.). Moscow: Russkiy yazyk [in Russian].
- Eremeev, V.E. (2005). *Symvoly y chysla «Knyhy peremen» [Symbols and numbers of the «Book of Changes»]*. Moscow: Ladomyr [in Russian].
- Karasyk, V.Y. (2002). *Yazykovoy kruh: lychnost, kontsepty, dyskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]*. Volhohrad: Peremena [in Russian].
- Klymkiv, Ye.M. (2012). Frazеологична realizatsiya kontseptu «vira» v bibliynykh tekstakh [Phraseological realization of the concept of «faith» in biblical texts]. *Naukovi zapysky Natsionanoho universytetu «Ostrozka akademiya» – Scientific notes of National University of Ostroh Academy*, 24, 125–128 [in Ukrainian].
- Kolomiyets, K. (2014). *Kontsept viry v ukrayinskiy movi [Concept of Faith in the Ukrainian Language]*. Retrieved from <http://ukrconf.fl.kpi.ua> [in Ukrainian].
- Kostruba, N. (2018). Verbalna reprezentatsiya kontseptu «tserkva» (za danymy asotsiatyvnoho eksperymentu) [Verbal representation of the concept «church» (according to the associative experiment)]. *Psykholinhvistyka – Psycholinguistics*, 23(1), 160–174. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211185> [in Ukrainian].
- Kuznetsov, O.I. (2017a). Psykholohichnyy analiz fenomenu viry u naukovomu piznanni [Psychological analysis of the phenomenon of faith in scientific knowledge]. *Psykhohohiya i osobystist – Psychology and personality*, 1(11), 289–297 [in Ukrainian].
- Kuznetsov, O.I. (2017b). Relyhyya v semanticheskom prostranstve lychnosti [Religion in the semantic space of the person.]. *Visnyk KHNPU im. H.S. Skovorody – H.S. Skovoroda KhNPU Herald*, 55, 58–67 [in Russian].
- Leontyev, D.A. (2003). *Psykhohohyya smysla: pryroda, stroenye y dynamyka smyslovy realnosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of the semantic reality]*. Moscow: Smysl [in Russian].
- Matskiv, P. (2016). Semantychnyy obshyr leksemy vira: slovnykovo-diakhronny ta frazeologichnyy aspekty [Semantic enormous verbal lexis: vocabulary-diachronic and phraseological aspects.]. *Problemy humanitarnykh nauk – Problems of the humanities*, 38, 266–273 [in Ukrainian].
- Matskiv, P.V. (2006). *Kontseptosfera BOH v ukrayinskomu movnomu prostori [Conceptosphere of GOD in the Ukrainian language space]*. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
- Ovchinnikova, I.G. (2009). Dialog subkultur (kontsepty dengi i biznes v soznanii molodykh rossiyan) [Subcultures dialogue (concepts of money and business in the minds of young Russians)]. V.A. Salimov (Ed.), *Ya i drugoy v prostranstve teksta – I and the other in the text space* (Vols. 2), (pp. 256–280). Perm-Ljubljana [in Russian].
- Ozhegov, S.Y. (1990). *Slovar russkoho yazyka [Dictionary of the Russian language]*. Moscow: Russkiy yazyk [in Russian].
- Prabhupada, S.B. (2015). *Bhagavat-Gita yak vona ye [Bgaavat-Gita as she is]*. Kharkiv: Bkhaktivedanta buk trast [in Ukrainian].
- Savelyuk, N.M. (2017b). Psykholohichni osoblyvosti metaforychnoho rozumynnya bazovykh relihiynykh kontseptiv subyektamy z riznyimi rivnyamy relihiynoyi aktyvnosti [Psychological features of metaphorical understanding of basic religious concepts by subjects with different levels of religious activity.]. *Psykhohohichnyy chasopys – Psychological Journal*, 4(8), 111–133 [in Ukrainian].
- Savelyuk, N.M. (2017a). Psykholinhvistychni universalii rozumynnya molytvy «Otche nash» (dyskursyvnyy pidkhid) [Psycholinguistic universals Understanding

- the prayer «Our Father» (discursive approach)]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 4(1), 175–187. doi: 10.5281/zenodo.831702 [in Ukrainian].
- Sydorov, S.A. (2005). *Buddyzm: ystoryya, kanony, kultura [Buddhism: history, canons, culture]*. Moscow: Astrel [in Russian].
- Sorokin, Yu.A. (1985). *Psikholingvistycheskiye aspekty izucheniya teksta [Psycholinguistic aspects of the study of the text]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Stepanov, Yu.S. (1997). *Konstanty: Slovar russkoy kultury: opyt yssledovaniya [Constants: Dictionary of Russian culture: experience of research]*. Moscow [in Russian].
- Sternyn, Y.A., & Rudakova, A.V. (2011). *Psykholynhvystycheskoe znachenye y eho opysanye. Teoretycheskiye problemy [Psycholinguistic meaning and its description. Theoretical problems]*. LAP Lambert Academic Publishing: Saarbrücken [in Russian].
- Sternyn, Y.A., & Salomatyna, M.S. (2011). *Semantycheskyy analiz slova v kontekste [Semantic analysis of the word in the context]*. Voronezh: «Ystoky» [in Russian].
- Khomulenko, T.B., Kuznetsov, O.I., & Fomenko, K.I. (2018). Molytva yak predmet movlennyevoyi diyalnosti ta yiyi komunikatyvnyy namir [Prayer as a subject of speech activity and its communicative intention]. *Psykholynhvistyka – Psycholinguistics*, 23(1), 309–326. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211565> [in Ukrainian].
- Chmil, N. (2017). Verbalna reprezentatsiya kontseptu «propovid» (za danymy asotsiatyvnoho eksperymentu) [Verbal Representation of the Concept «Sermon» (Based on the Association Test)]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 4(1), 30–39. doi: 10.5281/zenodo.824410 [in Ukrainian].
- Yamnytska, O.M. (2016). Semantyko-etymolohichnyy analiz kontseptu vira (na materiali anhliyskoyi, ukrayinskoyi ta frantsuzkoyi mov) [Semantic-etymological analysis of the concept of faith (on the material of English, Ukrainian and French)]. *Naukovyy visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Herald of Kherson State University*, 4, 118–122 [in Ukrainian].
- Clyne, M., & Bouma, G.D. (1994). Talking about One's Life and Faith: A Pilot Project on Language and Religion. *Text*, 14(2), 167–184. <https://doi.org/10.1515/text.1.1994.14.2.167>
- Fowler, J.W. (1991). Stages in faith consciousness. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 52, 27–45. <https://doi.org/10.1002/cd.23219915204>
- Fowler, J.W. (1995). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: Haper & Row.
- Francis, L.J. (2005). *Faith and Psychology: Personality, Religion and the Individual*. London: Darton, Longman and Todd.
- Grabowska, M. (2013). Profiling the concept of Faith in God in the context of Construal Level Theory of Psychological Distance. *Rocznik Kognitywistyczny*, 6, 11–22.
- Haskell, D.M., Paradis, K., & Burgoyne, S. (2008). Defending the faith: Reaction to The DaVinci Code, The Jesus Papers, The Gospel of Judas and other pop culture discourses in Easter Sunday sermons. *Review of Religious Research*, 50(2), 139–156.
- Iyabode, O.D. (2012). Faith as the Pivot for the Miraculous: A Discourse Analysis of a Biblical Text. *Scriptura*, 109, 28–35.
- Kuznetsov, O. (2017). Religiousness: Components, Types and Coping Strategies. *Science and education*, 11, 70–75. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-11-9>
- Smith, W.S. (1998). *Faith and belief: The difference between them*. Oxford: Oneworld.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты свободного ассоциативного эксперимента, направленного на изучение вербализованного концепта «вера» в обыденном языковом сознании. Выборку составили 487 человек, носителей русского и украинского языков (15–67 лет) в равном соотношении мужского и женского пола. В статье приводится анализ частот первой реакции на слово-стимул «вера» и пяти реакций вместе, приведены результаты кластеризации высокочастотных ассоциаций. Психолингвистическое значение концепта «веры» рассматривалось нами как упорядоченное единство всех семантических компонентов лексемы «вера», реально связанных с данной звуковой оболочкой в сознании носителей русского и украинского языка. В исследовании показано, что концепт «вера» выражается в ядерном психолингвистическом значении «надежда». Результаты эксперимента позволяют утверждать, что ассоциативное поле концепта «вера» представлено теологическими (религиозными), морально-нравственными семами, отраженными в периферийных психолингвистических значениях – «любовь», «религия», «Бог», «церковь» и множестве иных значений крайней периферии. Было показано, что репрезентантами лексемы вера является «женское имя», которое выступает денотатом лиц женского пола, что также объясняет высокую частоту персонифицированных реакций. Этимологический анализ лексемы «вера» позволил соотнести первичные значения этого концепта с его значениями в содержании современного обыденного сознания и сделать вывод о том, что часть исконных значений веры сохранилась («доверие», «уверенность», «клятва», истина», «правда», «религия», «божество»), а часть значений была утрачена. В целом полученные нами результаты находят свое подтверждение в работах как зарубежных, так и отечественных ученых, посвященных анализу и описанию концепта «вера», который характеризуется несколькими семантическими уровнями, амбивалентностью, высокочастными ассоциатами теологической и морально-нравственной семантики, наличием метафорических и эмотивных значений.

Ключевые слова: вера, концепт, психолингвистический эксперимент, свободный ассоциативный эксперимент, религиозный дискурс, языковое сознание.

Хомуленко Тамара, Кузнецов Олексій. Психолінгвістичне значення концепту «віра»

АННОТАЦІЯ

У статті представлені результати вільного асоціативного експерименту, спрямованого на вивчення вербалізованого концепту «віра» в повсякденній мовній свідомості. Вибірку склали 487 осіб, носіїв російської та української мов (15–67 років) в рівному співвідношенні чоловічої і жіночої статі. У статті наводиться аналіз частот першої реакції на слово-стимул «віра» і п'яти реакцій разом, наведені результати кластеризації високочастотних асоціацій.

Психолінгвістичне значення концепту «віри» розглядалося нами як впорядкована єдність всіх семантичних компонентів лексики «віра», реально пов'язаних з даною звуковою оболонкою в свідомості носіїв російської та української мови. У дослідженні показано, що концепт «віра» виражається в ядерному психолінгвістичному значенні «надія». Результати експерименту дозволяють стверджувати, що асоціативне поле концепту «віра» представлено теологічними (релігійними), морально-етичними семами, відбитими в периферійних психолінгвістичних значеннях – «любов», «релігія», «Бог», «церква» і безлічі інших значень крайньої периферії. Було показано, що репрезентантами лексики «віра» є «жіноче ім'я», яке виступає денотатом осіб жіночої статі, що також пояснює високу частоту персоніфікованих реакцій. Етимологічний аналіз лексики «віра» дозволив співвіднести первинні значення цього концепту з його значеннями в змісті сучасної буденної свідомості і зробити висновок про те, що частина споконвічних значень віри збереглася («довіра», «впевненість», «клятва», «істина», «правда», «релігія», «божество»), а частина значень була втрачена. У цілому отримані нами результати знаходять своє підтвердження в роботах як зарубіжних, так і вітчизняних вчених, присвячених аналізу та опису концепту «віра», який характеризується кількома семантичними рівнями, амбівалентністю, високочастотними асоціатами теологічної і морально-етичної семантики, наявністю метафоричних і емотивних значень.

Ключові слова: віра, концепт, психолінгвістичний експеримент, вільний асоціативний експеримент, релігійний дискурс, мовна свідомість.

Discursive Technologies of Self-Designing Personality

Дискурсивные технологии самопроектирующейся личности

Natalia Chepeleva

The full member of the NAPS
of Ukraine, Dr. in Psychology,
Professor, Deputy Director
of Research Work

E-mail: chepelevan@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2085-4148

Наталья Чепелева

действительный член
НАПН Украины, доктор
психологических наук, профессор,
заместитель директора по научно-
исследовательской работе

Svitlana Rudnytska

Dr. in Psychology, Associate
Professor, Head of Laboratory
of Cognitive Psychology

E-mail: rudnsvit@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0141-6337

Светлана Рудницкая

доктор психологических наук,
доцент, заведующая лаборатории
когнитивной психологии

*G.S. Kostiyk Institute of Psychology
of the National Academy
of the NAPS of Ukraine*
✉ 2, Pankivska Str., Kyiv,
Ukraine, 01033

*Институт психологии
имени Г.С. Костюка
НАПН Украины*
✉ ул. Паньковская, 2, г. Киев,
Украина, 01033

*Original manuscript received September 14, 2018
Revised manuscript accepted March 15, 2019*

ABSTRACT

The article presents and analyzes a three-level model of a self-designing personality («plagiarist», «reader», «author») and describes the psychological characteristics of the subject of self-designing on each of them. In the optics of the psycho-hermeneutic approach, the conception of discursive technology as a communicative- and -semiotic process is proposed. The process provides storage, accumulation, transformation, translation and retranslation of the value-semantic resource incorporated into certain sign-symbolic forms, in particular, in a wide range of sociocultural and personal texts. It is shown that discursive technologies at each of the selected self-designing levels have an expressed specificity, due to the methods of the individual experience organizing, the text objectification of this experience, sense-formation strategies and understanding procedures. The basic discursive technology at the level of «plagiarist» is the statement. The technology of transition to the «reader» level is an informational dialogue, in the process of which the topic of statements is explicated, which, in turn, starts the process of structuring, framing the individual «vital material» and creating narrative constructs. The narrative becomes the main discursive technology of the personality at the «reader» level. To go to the optional «author» level a personality has to master the technology of semantic dialogue, during which the creation of auto-narratives takes place. At the «author» level, thanks to a certain value-semantic «logic» of the auto-narratives integration into a single semantic whole, a personality vital product is born. The leitmotif appears the backbone of the product, as well as the means of navigation of the personality within it. It is generalized that the discursive technologies of personality self-designing are directed to the thematic organization of life situations at the «plagiarist» level; the space-and-time and cause-and-effect structuring of life events at the «reader» level; value- and-semantic integration of the life history at the «author» level.

Key words: *text, self-designing, narrative, discursive technologies of self-designing, informational dialogue, semantic dialogue.*

Вступление

Экспансия идей лингвистического поворота, привнесшего качественные трансформации в гуманитарное знание XX века, привела к принципиальному переосмыслению таких концептов, как «язык», «дискурс», «текст», «нарратив», а также существенному расширению сферы их применения. В оптике психолого-герменевтического подхода, составляющего методологическую основу нашего исследования, именно эти концепты рассматриваются как универсальные маркеры, выразители и трансляторы готовности личности к самопроектированию, становлению позиции авторства

собственной жизни (Bauer & McAdams, 2004; Baddeley & Singer, 2007; Habermas & de Silveira, 2008; Hammack, 2008; McAdams, 2008; McLean, Pasupathi & Pals, 2007; Pals, 2006; Sarbin, 1986).

В контексте вышесказанного целесообразно говорить о дискурсивном самопроектировании, поскольку человек самоопределяется, самоконструируется в дискурсе. Именно дискурс является не просто инструментом присвоения культуры, но важнейшим инструментом личностной самодетерминацией человека в культуре, расширения границ самого себя, построения собственного смыслового пространства. Кроме того, тексты культуры являются основным источником культурно приемлемых личностных и жизненных проектов, на основании которых строятся персональные тексты, отражающие эти, а также возможные пути самоинтерпретации, самопостижения, самоконструирования. Тем самым создается смысловое пространство личности, в котором рождаются новые смыслы, разрабатываются идеальные проекты и жизненные стратегии, формируются новые самоидентификации и т. д.

Таким образом, осмысление социокультурного и индивидуального опыта, а также его воплощение в дискурсивной форме может выступать основой для выстраивания личностного проекта, осуществляемого в процессе дискурсивных практик и выработке на их основе технологий самопроектирования, что, в свою очередь, является основой для становления зрелой личности, способной решать разнообразные жизненные задачи.

В этой связи огромное значение приобретают исследования дискурсивных технологий (Кзаков, 2011; Тюнников, 2000), в частности, дискурсивных технологий самопроектирующейся личности (Самопроектвання особистості у дискурсивному просторі, 2016), которые на сегодняшний день являются малочисленными, а их результаты свидетельствуют о недостаточном изучении проблемы.

Цель исследования – выделить и охарактеризовать основные дискурсивные технологии самопроектирующейся личности.

Задача исследования – согласно авторской модели самопроектирующейся личности: «плагиатор» – «читатель» – «автор», выделить дискурсивные технологии, применяемые на каждом из этих уровней, а также технологии межуровневого

перехода и проанализировать их специфику в контексте создания личностного и жизненного проектов.

Методы и методики исследования

Конструирование дискурсивных технологий самопроектирующейся личности основывается на междисциплинарных возможностях психологической науки. В качестве мировоззренческой и методологической базы исследования применяется аппарат феноменологии и герменевтики как парадигм диалого-культурологического и семиотически-семантического направления, которые ориентируются на процесс понимания (интерпретации) личных и социокультурных смыслов.

Теоретическим базисом конструирования технологий самопроектирующейся личности выступает философско-культурологическая концепция У. Эко, позволяющая выявить специфику процессуальной природы знака в коммуникациях (Есо, 1984), что, с нашей точки зрения, является основанием для коммуникативно-семиотического моделирования различных психологических и социокультурных феноменов.

В данном исследовании для построения и анализа модели самопроектирующейся личности, конструирования дискурсивных технологий самопроектирования мы используем метод коммуникативно-семиотического моделирования, предполагающий изучение вышеобозначенных феноменов с помощью выделения их базисных составляющих, позволяющий сформировать представления о коммуникативно-семиотических механизмах порождения и трансляции дискурсивных технологий самопроектирования на различных уровнях этого процесса («плагиатор», «читатель», «автор») (Чепелева & Рудницкая, 2018), в частности, о нарративизации – ведущем механизме конструирования как дискурсивных, так и гуманитарных технологий в целом (Проблемы психологической герменевтики, 2009).

Основным преимуществом используемого нами метода является возможность рассматривать дискурсивные технологии самопроектирования личности как динамическую конфигурацию: высказывание – автонарратив – произведение, имплицитную и транслируемую в процессе информационного и смыслового диалога.

Результаты и дискуссии

Дискурсивные технологии трактуются нами как технологии создания, упаковки, расшифровки и функционирования смыслов. Они направлены на обеспечение возможности личности управлять собственными ресурсами, осознавать, интерпретировать, переживать и трансформировать саму себя и собственную жизнь, что и обуславливает целесообразность и перспективность использования их в процессе самопроектирования. В частности, использование таких технологий открывает возможности выстраивания смысложизненных ориентаций, самостоятельной постановки задач личностного развития, формирования жизненных стратегий и их воплощении в разнообразных жизненных и повседневных практиках.

Опираясь на идеи К. Гегена, можно выделить следующие характеристики дискурсивных технологий: гибкость точки зрения; осознание конструирования; ориентация на диалог, коммуникацию, сотрудничество; ориентация на дискурс; ориентация на многоголосие (т.е. многообразие «Я»); ориентация на перспективу; ориентация на действие. При этом формой действия является сам дискурс – он не описывает действие, а является именно его формой (Gergen, 1999; Wittgenstein, 2009).

Прежде, чем давать характеристику дискурсивных технологий самопроектирования, остановимся на основных параметрах личности, склонной к созданию собственного жизненного, а главное – личностного проектов.

Личность, склонная к самопроектированию должна обладать целым рядом характеристик, дающих ей возможность создавать жизненный и личностные проекты, осознавать и анализировать их, а также воплощать, опираясь на ожидаемые результаты и трансформируя их в зависимости от воплощения ожиданий.

Прежде всего, можно говорить о склонности к самопроектированию, если у человека есть направленность на саморазвитие, изменение своих жизненных обстоятельств и личностных характеристик. При этом, опираясь на Д.А. Леонтьева, мы говорим о трех измерениях развития – биологическом, социальном и собственно личностном (Леонтьев, 2013), выделяя на каждом из них следующие параметры: способ организации

опыта личности, текстовая объективации этого опыта, стратегии смыслообразования, способы и процедуры понимания.

В случае биологического измерения смыслы, которые характерны для такой личности, можно назвать заданными. Опираясь на эти смыслы, человек руководствуется такой стратегией смыслообразования, как стереотипизирование. Это наиболее примитивная стратегия, используя которую личность копирует имеющиеся в культуре и социумы образцы, не задумываясь ни о смысле собственной жизни, ни о путях своего дальнейшего развития, направленного на воплощение этих смыслов. Зачем, если они уже есть и вполне его устраивают. Такую личность условно можно назвать «копировальщиком» или «плагиатором».

В рамках данного измерения развития наиболее типичным является понимание на значенческом уровне, т.е. человек не пытается проникнуть в глубинную (смысловую) структуру воспринимаемых текстов (как письменных, так и сообщений, транслируемых окружающими), оставаясь на уровне внешней, поверхностной структуры воспринимаемого сообщения. Тексты, которые строятся в результате такого понимания, являются трафаретными, копирующими внешнюю структуру воспринимаемого сообщения. Условно мы назвали их высказываниями.

Однако личность уже начинает создавать нарративы, которые копируют известные ей фабулу и сюжет, меняя только героев своих нарративов, характеристики которых воспроизводят характеристики героев воспринятых произведений.

Если же личность находится в рамках второго (социального) измерения собственного развития, то смыслы, которыми она пользуется, можно назвать присвоенными, а стратегию смыслопорождения – смыслопоглощающей. В данном случае личность не просто копирует имеющиеся в культуре и социуме смысловые образцы, а поглощает, присваивает их, однако, еще не пытается на этой основе создать свои собственные смысловые системы. На этом уровне развития происходит переход от условно плагиатора к личности, которую можно назвать читателем, однако, читателем, который еще не задействует высшие, диалогические приемы понимания социокультурных текстов и почти не создает своих, а в основном присваивает тексты, имеющиеся в культуре и социуме.

В рамках данного измерения личность начинает использовать интерпретативные процессы, хотя большинство интерпретационных рамок еще заимствуются извне. Человек начинает воспринимать сюжет социокультурных текстов и, используя интерпретацию, создает собственные сюжеты с созданными им героями и персонажами. Основным способом текстообразования на этом уровне является нарратив, однако его ткань насыщена чужими цитатами.

И, наконец, третий – личностный уровень развития, который, по Д.А. Леонтьеву (Леонтьев, 2013), является факультативным, личность переходит к созданию собственных смысловых систем, что, в свою очередь, является основой для создания собственных жизненных и личностных проектов. Такого человека можно назвать автором – автором собственной жизни и собственной личности.

Здесь начинает задействоваться диалогическое понимание, базирующееся на собственной интерпретации и столкновении, сопоставлении социокультурных и личностных смыслов. Понимание является как смысловым, так и метасмысловым. Личность начинает создавать собственные нарративы, ориентируясь не только на социокультурные сюжеты, но и на метасюжеты и создавая на их основе свои, применяя максимально широкую палитру способов текстообразования. Основным способом текстообразования на этом уровне является нарративизация, ведущая к порождению автонарратива, который, в свою очередь, трансформируется в произведение, под которым мы понимаем смысловую форму персонализированного воплощения человека, т.е. пространство рождения автора. По М. Мамардашвили произведение есть текст, внутри которого создается человек, способный написать этот текст. Вот в том разрезе, где мы движемся, именно там произведения производят авторов произведений. То есть из таинственных глубин человеческого «Я» они извлекают то, о чем человек в себе не подозревал и чем не мог бы стать без произведения (Мамардашвили, 2001).

Именно автор способен создавать проективные тексты, т.е. тексты, в которых заложен проект желаемого «Я». Это связано с такими характеристиками автора, как проективность, ответственность, контекстуальность, событийность, способность к порождению смысла, уникальность. Это именно те характеристики,

которые дают возможность человеку проецировать себя как личность во все, чем он занимается, и в то, как живет (Воробьева, 2004).

Таким образом, основные дискурсивные технологии на каждом из выделенных нами уровней самопроектирующейся личности: «плагиатора», «читателя», «автора» (соотносимых с измерениями развития личности по Д.А. Леонтьеву (Леонтьев, 2013), имеют свою выраженную специфику, обусловленную способами организации опыта личности, текстовой объективации этого опыта, стратегиями смыслообразования, способами и процедурами понимания (Чепелева & Рудницкая, 2018).

Важно отметить, что выделение этих уровней, очевидно, носит условный характер и является перспективным исследовательским приемом, позволяющим моделировать дискурсивные технологические процессы самопроектирующейся личности, что, в свою очередь, может стать важным ресурсом для разработки технологий психологического сопровождения личности на этом пути.

По мере развития способности личности к самопроектированию, дискурсивные технологии, которые она применяет для создания «Я-текста» (как проекта себя и своей жизни) принципиально усложняются: от умений строить разрозненные высказывания («Я-высказывания»), отражающие ситуативную событийность на уровне «плагиатора», до способности артикулировать лейтмотив как основной автонарратив личности, запечатляющий концепцию ее жизнеосуществлений. Центральная линия, «тема» жизни, прорастающая через весь ее событийный ряд, кристаллизирующаяся на уровне «автора» и представляют собой динамическую конфигурацию ряда психологических и технологических подпроцессов.

Остановимся детальней на описании дискурсивных технологий, направленных на построение «Я-текста» личности на каждом из этих уровней, а также на характеристике технологий, позволяющих индивиду осуществлять переходы между ними в процессе развития его способности к самопроектированию.

Так, на уровне «плагиатора» индивид демонстрирует диффузный стиль текстовой объективации опыта, заимствует чужие смыслы, «чужую речь», избирательно воплощая их в собственные высказывания, отражающие отдельные ситуации

своей жизни; «по-своему» выбирает и компоует ситуативные элементы, эксплицируя их в текстовые высказывания. Однако такая избирательность процессов текстообразования индивида на нижнем уровне самопроектирования не свидетельствует о самодетерминации обозначенных процессов и способности индивида их рефлексировать. Здесь, прежде всего, речь идет о заимствовании «готовых к употреблению», назначенных «смыслоформ» – ярлыков, «снятых смыслов» (скорее, «снятых содержаний»), в результате чего, происходит их опрощение, содержания стереотипизируются. Неспособность конденсировать и обобщать содержание собственных высказываний, в свою очередь, лишает их содержательной целостности, «содержательного ядра» – темы высказывания, подменяя ее ярлыком (квазитемой).

С нашей точки зрения, именно умение выделять тему (предмет, суть) собственных и чужих высказываний, независимо от их протяженности, как их обобщенный содержательный концентрат и является той важной технологической составляющей перехода личности на уровень «читателя» по мере развития ее способности к самопроектированию. Для выделения общей темы высказываний, основанных на повседневных разрозненных ситуациях, индивиду необходимо научиться осуществлять отбор жизненного материала, его осмысление и «содержательное сжатие». При этом тема может быть как предопределенной текстом, так и иметь ассоциативный характер; может быть как вновь актуализованной уже знакомой ранее темой, так и принципиально новой.

Технология выделения темы высказывания (высказываний) предполагает обучение способам первичной организации, осмысления, упорядочения опыта личности, овладение стратегиями экспликации основной идеи, которая обретает четкую формулировку, свое словесное обозначение путем свертывания, компрессии высказывания.

По нашему мнению, основными механизмами этого процесса являются когнитивные операции понимания, прежде всего, структурирование и переструктурирование текстовой информации, ее сжатие, семантическое взвешивание и информационный диалог как прием (не всегда осознанный), помогающий индивиду прояснить содержание жизненных ситуаций, воссоздать их смысл, построить внутреннюю структуру высказывания. Данная

технология реализуется через постановку вопросов, помогающих удерживать в памяти жизненный материал, фиксировать основные его содержательные узлы (Чепелева, 2017).

Такие вопросы мы назвали «недиалогическими», поскольку они не являются формой субъект-субъектного взаимодействия, характерного для диалога, а, скорее, непосредственной реакцией на сообщение, которое воспринимается (Чепелева, 2017). Технология информационного диалога как начальная, фаза взаимодействия личности с со своим жизненным текстом обеспечивает прежде всего значенческий уровень понимания. Ее можно охарактеризовать как «семиотическую технологию», пронизывающую все этапы самопроектирования, и на уровне «плагиатора» позволяющую индивиду означивать реальность, «набрасывая» на нее те или иные когнитивные структуры: организовывать и концептуализировать ее путем наложения готовых интерпретационных схем.

С нашей точки зрения, технология информационного диалога способствует реализации интенций «Я-высказывающегося» в процессе обучения личности как ставить эти вопросы, так и искать ответы на них. В контексте вышесказанного, Е.Б. Старовойтенко подчеркивает, что «высказывание относится к конкретному факту реальности, отражает, копирует его, но при этом, по формулировке Л. Витгенштейна, «имеет намерение быть чем-то другим». Оно является моделью реальности, в которой заключены возможность чего-то нового, ожидание реализации этой возможности и проект изменения объекта высказывания в соответствии с ожиданием» (Старовойтенко, 2013: 135).

Таким образом, «Я-высказывающийся» является потенциальным субъектом диалогичности, способность к которой формируется на следующих уровнях самопроектирующейся личности.

Уровень «читателя» предполагает овладение индивидом коммуникативно-семиотическими технологиями самопроектирования, в частности, технологией нарративизации жизненного опыта.

Внутри психолого-герменевтического подхода мы рассматриваем нарративизацию как технологию, позволяющую трансформировать внешние события во внутренний опыт личности путем их упорядочивания согласно признакам нарративного текста. При этом «нарративные структуры выступают в роли

интерпретационных рамок, которые человек накладывает на осмысляемую действительность» (Проблемы психологической герменевтики, 2009: 47).

Технологию нарративизации можно охарактеризовать как процесс построения идеальных планов деятельности и коммуникации, конструирования знаково-символических систем, опосредующих взаимодействие человека с социальной реальностью в ходе интеграции различных контекстов его опыта.

Семиотические технологии здесь преобразуются в технологии создания личностью собственных интерпретационных схем посредством преобразования и трансформации личного опыта. Мы предполагаем, что семиотический механизм обеспечивает структурное, или логическое понимание означиваемой реальности на уровне денотатов («что происходит?») (Проблемы психологической герменевтики, 2009).

И если для перехода с уровня «плагиатора» на следующий, более высокий, уровень индивиду необходимо овладеть технологиями информационного диалога для выделения главной темы высказываний, носящих ситуативный характер, то на уровне «читателя» индивиду нужно освоить технологии установления причинно-следственных и пространственно-временных отношений (взаимосвязей) между событиями собственной жизни и способы их детерминации.

Нарративизация как коммуникативная технология создается всегда в диалоге с Другим, в том числе, внутренним Другим. В контексте вышесказанного, Е.Б. Старовойтенко определяет особенности такого диалога как динамики пространств «между Я и Другим», «Я-в-Другом», «Другой-в-Я» (Старовойтенко, 2013).

Технологией перехода самопроектирующейся личности с уровня «читателя» на уровень «автора» является создание произведения, представляющего собой не одну-единственную историю, а совокупность всех жизненных сюжетов, в которых оказывается Я.

И если нарратив мы рассматриваем как когнитивную схему конструирования смысла через тематическое расположение фактов в виде организованных сюжетов в пространственно-временных координатах, произведение представляет собой инструмент конструирования личностной идентичности. Его можно

рассматривать «как роман с множеством действующих лиц, в качестве которых выступают различные Я-образы человека. Однако все эти действующие лица относятся физически к одному актору, воплощенному в одном теле» (Труфанова, 2010: 189).

«Я представляется «многоголосым», ведущим непрерывный диалог с самим собой. Я индивида как «открытое произведение» – в котором сам индивид является и автором, и исполнителем, а Другие, также выступая с позиций «читателя» («слушателя») привносят свое понимание самости, дополняя создаваемый человеком Я-нарратив» (Труфанова, 2010).

«Человек рассказывает свою жизненную историю, но он не может ограничиваться только своим пониманием Я и неизбежно дополняет и видоизменяет свой Я-нарратив с помощью реакций Других на его рассказ. Таким образом, Я-нарратив, несмотря на наличие некоего постоянства, обеспечиваемого его автором, находится в состоянии вечной «текучести»: он вечно уточняется, дополняется, корректируется, видоизменяется, и с помощью Других человек сам открывает все новые грани самого себя и вписывает их в свой нарратив» (Труфанова, 2010: 191).

Дискурсивные технологии самопроектирования на уровне «автора» направлены на создание произведения, которое определяется в первую очередь лейтмотивом как главной жизненной «темой» личности, избравшей в своих автонарративах определенную ценностно-смысловую «логику» их синтеза в единое смысловое целое. «Интеграция целостного жизненного опыта через призму поиска ответов на вопросы «Кто Я как человек, проживающий именно эту жизнь?», «Кто Я в своей жизни в целом?» позволяет в качестве образа идентичности сконструировать образ героя жизненного пути как субъекта жизненных решений» (Зайцева, 2016: 122).

Тут очень важным представляется умение организовать историю вокруг главной «темы» будущей жизни и себя в ней. Тема или тематическая структура является главной единицей автонарратива, в которой отражается основная тенденция повествования. Она присутствует в тексте любого жанра, ее особенность в повествовательном тексте состоит в том, что именно автонарратив, как личностная структура, побуждает ту или иную интерпретацию событий, воплощаемую в тексте-повествовании.

В процессе создания целостной истории собственной жизни такие смысловые линии, темы переплетаются, взаимодействуют, а иногда и конкурируют между собой, создавая общую смысловую тему, составляющую жизненную канву, линию жизни личности.

Такой смысловой линией, в большой степени определяющей личность, является лейтмотив. Он пронизывает все смысловое пространство личности как ведущая линия личностного развития, ведущая жизненная «тема». Именно лейтмотив объединяет автонарративы, часто разорванные и разрозненные, в одну жизненную историю, в одно произведение. Его можно рассматривать как общую концепцию жизни, которая хотя и меняется со временем, но постоянно возвращает личность к ключевой для него «мелодии», жизненной теме. Лейтмотив является основой для создания жизненного сюжета, который связывает основные темы, отражающие события жизни, в упорядоченную последовательность.

Таким образом, лейтмотив как «доминирующая тема» жизненного произведения личности становится его каркасной конструкцией, удерживающей (как в синхронии, так и в диахронии) его разнородные фактологические и рефлексивные составляющие в пределах динамического единства и позволяющей личности вступать с Другим в отношения со-авторства.

Лейтмотив является той осью, вокруг которой разворачивается бесконечный цикл интерпретаций и осмыслений, системообразующим принципом произведения личности как результата кодификации его жизненного материала, а значит, он обладает возможностью управления его пониманием путем декодирования смысловых моделей, вокруг которых произведение «наращивалось». Таким образом, лейтмотив представляет собой не только опору жизненного произведения как целого, но и средство навигации личности в его пределах.

Лейтмотив содержит концепты – ментальные и эмоционально окрашенные «сращения понятия и образа», вербализированные минимальные единицы человеческого опыта. Как подчеркивалось нами ранее, основным способом организации опыта личности на уровне «автора» являются тезаурусы (Чепелева & Рудницка, 2018), интерпретируемые В.А. Луковым и Вл.А. Луковым как «полный систематизированный свод освоенных социальным субъектом знаний, существенных для него как средство ориентации

в окружающей среде, а сверх этого также знаний, которые непосредственно не связаны с ориентационной функцией, но расширяют понимание субъектом себя и мира, дают импульсы для радостной, интересной, многообразной жизни» (Луков & Луков, 2014: 18). Таким образом, тезаурус может быть охарактеризован как ориентационный (сверхориентационный) комплекс и осмыслен как источник и результат социокультурной субъектности.

Строительным материалом тезауруса, прежде всего, выступают концепты как идеальные объекты, моделирующие определенные ценностно-смысловые представления человека о самом себе и об окружающем его мире. В силу того, что концепты личности складываются из слоев, различных по времени происхождения, можно представить их «эволюцию» в виде фракталов, звеньями которых являются «стадии развития» концепта, в определенном смысле, подобные целому (даже в небольшой части фрактала содержится информация обо всем фрактале).

Концепты, составляющие содержание лейтмотива, представляют собой эмергентные образования, постоянно преобразующиеся в процессе конструирования опыта. Можно заключить, что лейтмотив жизненного произведения (как и само жизненное произведение личности в целом) имеет «смысловые свойства», превосходящие свойства суммы компонентов концептуальной системы личности, что, в свою очередь, и дает возможность личности создавать собственные смысловые системы, являющиеся основой для создания жизненных и личностных проектов. «Главное не в самих отдельно взятых смыслах, а в том, что их связывает в единую сеть, в единую систему. Не существует отдельных, изолированных смыслов, есть единая смысловая система. Что-то имеет для человека смысл благодаря тому, что оно включено в эту систему» (Леонтьев, 2014: 108).

В процессе создания технологии построения авторского текста (произведения), отражающего личностный проект человека нужно, по нашему мнению, учитывать следующие требования к такому тексту:

1. Наличие главной темы (лейтмотива), под которой подразумевается некоторый общий знаменатель или общая тенденция ряда рассказов. Причем в рассказе таких тем может быть несколько, и они иногда переплетаются между собой.

2. Наличие главного героя рассказа, подразумевая, что рассказ человека – это, в сущности, рассказ о нем самом. При этом, несмотря на большое количество действующих лиц, которые могут присутствовать в рассказе, все же возможно говорить о преимущественной идентификацией с кем-либо из персонажей. В рассказе есть проекции различных граней самого себя и способ их представления. При этом может быть идентификация, как с героями, так и с позицией автора (даже если рассказ ведется от первого лица, эти идентификации могут расходиться).

3. Отражение в тексте главных потребностей и мотивов героя (или героев).

4. Присутствие в тексте рассказа персонажей, предметов и обстоятельств, а также, напротив, игнорируемые автором.

5. Описание среды и представление об окружающем мире, которая в зависимости от атмосферы рассказа может быть охарактеризована двумя-тремя прилагательными, например, опекающая, враждебная, агрессивная и пр.

6. Отражение основных конфликтов и сопутствующих им защит, а также природы основных страхов.

Таким образом, в результате ценностно-смысловой интеграции жизненной истории личности на уровне «автора», трансформационного синтеза корпуса ее автонарративов постепенно оформляется жизненное произведение, запечатляющее ее личностные проекты.

Выводы

Дискурсивные технологии на каждом из выделенных нами трех уровнях самопроектирующейся личности («плагиатора», «читателя», «автора») имеют свою выраженную специфику, обусловленную способами организации опыта личности, текстовой объективации этого опыта, стратегиями смыслообразования, способами и процедурами понимания.

Основной дискурсивной технологией личности на уровне «плагиатора» является высказывание. Технологией перехода на уровень «читателя» служит информационный диалог, в процессе которого эксплицируется тема высказываний, что, в свою очередь,

запускает процесс структурирования, фреймирования «жизненного материала» личности, порождения нарративных конструктов. Нарративизация становится основной дискурсивной технологией личности на уровне «читателя». Для перехода на факультативный уровень «автора» личности необходимо освоить технологию смыслового диалога, в процессе которого происходит создание автонарративов. На уровне «автора», благодаря определенной ценностно-смысловой «логике» интеграции автонарративов в единое смысловое целое, рождается жизненное произведение личности, опорой которого, а также средством навигации личности в его пределах выступает лейтмотив.

Таким образом, можно обобщить, что дискурсивные технологии самопроектирования личности направлены на:

- тематическую организацию жизненных ситуаций на уровне «плагиатора»;
- пространственно-временную и причинно-следственную структурализацию жизненных событий на уровне «читателя»;
- ценностно-смысловую интеграцию жизненной истории на уровне «автора».

Вышеобозначенные позиции характеризуют принципиальные содержательные отличия «авторского» уровня самопроектирования личности, на котором в процессе движения лейтмотива в пространстве жизненного произведения эксплицируется его «индивидуальный облик», прорастает лик (А.Ф. Лосев) личности, возвращается Личность.

Перспективы дальнейших исследований мы связываем с разработкой тренинговой развивающей среды, способствующей становлению позиции авторства в процессе самопроектирования личности.

Литература

- Воробьева Л.И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии). *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 149–158.
- Зайцева Ю.Е. Я-нарратив как инструмент конструирования идентичности: экзистенциально-нарративный подход. *Вестник СПбГУ. Сер. 16*. 2016. Вып. 1. С. 118–136.
- Казаков И.С. Самопроектирование – анализ понятия. *Вестник СГУТюКД*. 2011. № 2(16). С. 130–133.

- Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития. *Вопросы психологии*. 2013. № 3. С. 67–80. doi: 10.1016/S0304-3959(03)00003-4
- Леонтьев Д.А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. *Мир психологии*. 2014. № 1. С. 104–117.
- Луков В.А., Луков В.А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания. *Знание. Понимание. Умение*. 2014. № 1. С. 18–35.
- Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. Москва: Моск. Школа полит. исследований., 2001. 416 с.
- Проблемы психологической герменевтики / Под ред. Н.В. Чепелевой. Киев: Изд-во Национального педагогического ун-та им. Н.П. Драгоманова, 2009. 382 с.
- Самопроекування особистості у дискурсивному просторі: монографія / Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, О.В. Зазимко, С.Ю. Гуцол та ін.; за ред. Н.В. Чепелевої. Київ: Педагогічна думка, 2016. 232 с.
- Старовойтенко Е.Б. Возможности «Я» в отношении к другому: герменевтика и рефлексия. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2013. Т. 10. № 4. С. 121–142.
- Труфанова Е.О. Я-нарратив и его автор. *Философия науки*. 2010. Вып. 15. С. 183–193.
- Тюнников Ю.С. Социокультурное и педагогическое проектирование: проблемы взаимодействия. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*. 2000. № 1. С. 100–104.
- Чепелева Н.В., Рудницька С.Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроекування. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 71–77.
- Чепелева Н.В. Розуміння – Інтерпретація – Тлумачення. *Технології розвитку інтелекту*. 2017. Т. 2. Вип. 6(17). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301 (дата звернення : 12.02.2019).
- Baddeley, J., & Singer, J.A. (2007). Charting the life story's path: Narrative identity across the life span. In J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative research methods* (pp. 177–202). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n7>
- Bauer, J.J., & McAdams, D.P. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality*, 72, 573–602. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00273.x>
- Eco, U. (1984). *Semiotics and the philosophy of language*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-17338-9>
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Habermas, T., & de Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*, 44, 707–721. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.707>
- Hammack, P.L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 222–247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>
- McAdams, D.P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. John, R. Robins & L. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed.), (pp. 242–262). New York: Guilford Press.
- McLean, K.C., Pasupathi, M., & Pals, J.L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 262–278. <https://doi.org/10.1177/1088868307301034>

- Pals, J.L. (2006). Authoring a second chance in life: Emotion and transformational processing within narrative identity. *Research in Human Development*, 3, 101–120. https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0302&3_3
- Sarbin, T.R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3–21). New York: Praeger.
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical investigations* (4th edition). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

References

- Vorobyeva, L.I. (2004). Subyekt i/ili avtor (o kategoriyakh gumanitarnoy psikhologii) [Subject and / or author (on categories of humanitarian psychology)]. *Voprosy psikhologii – Psychology*, 2, 149–158 [in Russian].
- Zaytseva, Yu.Ye. (2016). Ya-narrativ kak instrument konstruirovaniya identichnosti: ekzistentsialno-narrativnyy podkhod [Self-Narrative as a Tool for Identity Design: An Existential-Narrative Approach]. *Vestnik SPbGU – Saint-Petersburg University bulletin*, 16(1), 118–136 [in Russian].
- Kazakov, I.S. (2011). Samoproektirovaniye – analiz ponyatiya [Self-designing – analysis of the concept]. *Vestnik SGUTiKD – Journal «Sochi Journal of Economy»*, 2(16), 130–133 [in Russian].
- Leontyev, D.A. (2013). Lichnostnoye izmereniye chelovecheskogo razvitiya [The personal dimension of human development]. *Voprosy psikhologii – Psychology*, 3, 67–80 [in Russian].
- Leontyev, D.A. (2014). Smysloobrazovaniye i yego konteksty: zhizn, struktura, kultura, opyt [Sense formation and its contexts: life, structure, culture, experience]. *Mir psikhologii – The world of psychology*, 1, 104–117 [in Russian].
- Lukov, V.A., & Lukov, V.A. (2014). Metodologiya tezaurusnogo pokhoda: strategiya ponimaniya [Methodology of the thesaurus: the understanding strategy]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye – Knowledge. Understanding*, 1, 18–35 [in Russian].
- Mamardashvili, M.K. (2001). *Estetika myshleniya [Aesthetics of thinking]*. Moscow: Mosk. Shkola polit. issledov. [in Russian].
- Chepeleva, N.V. (Ed.). (2009). *Problemy psikhologicheskoy germeneytiki [Problems of psychological hermeneutics]*. Kyiv: Izd-vo Natsionalnogo pedagogicheskogo un-ta im. N.P. Dragomanova [in Ukrainian].
- Chepeleva, N.V., Smulson, M.L., Zazimko, O.V., & Gutsol, S.Yu. (2016). *Samoproektivanniya osobistosti u diskursivnomu prostori [Self-design of a person in a discursive space]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Starovoytenko, Ye.B. (2013). Vozmozhnosti ya v otnoshenii k drugomu: germeneytika i refleksiya [Possibilities for me in relation to another: hermeneutics and reflection]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 10(4), 121–142 [in Russian].
- Trufanova, Ye.O. (2010). Ya-narrativ i yego avtor [Self-narrative and its author]. *Filosofiya nauki – Philosophy of science*, 15, 183–193 [in Russian].
- Tyunnikov, Yu.S. (2000). Sotsiokulturnoye i pedagogicheskoye proyektirovaniye: problemy vzaimodeystviya [Sociocultural and pedagogical design: problems of interaction]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Severo-Kavkazskiy region*.

- Obshchestvennyye nauki – Proceedings of higher educational institutions. North Caucasus region. Social Sciences, 1*, 100–104 [in Russian].
- Chepeleva, N.V., & Rudnicka, S.Yu. (2018). Psiholohichna harakterystyka osobystosti, zdatnoi do samoproektuvannja [Psychological characteristic of a person capable of self-design]. *Pedahohika i psiholohija – Pedagogy and psychology, 1*, 71–77 [in Ukrainian].
- Chepeleva, N.V. (2017). Rozuminnia – Interpretatsiia – Tlumachennia [Understanding – Interpretation – Explication]. *Tekhnolohii rozvytku intelektu – Technologies of Intellect Development, Vol 2*, 6(17) [in Ukrainian].
- Baddeley, J., & Singer, J.A. (2007). Charting the life story's path: Narrative identity across the life span. In J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative research methods* (pp. 177–202). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n7>
- Bauer, J.J., & McAdams, D.P. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality, 72*, 573–602. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00273.x>
- Eco, U. (1984). *Semiotics and the philosophy of language*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-17338-9>
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Habermas, T., & de Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology, 44*, 707–721. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.707>
- Hammack, P.L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review, 12*, 222–247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>
- McAdams, D.P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. John, R. Robins & L. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed.), (pp. 242–262). New York: Guilford Press.
- McLean, K.C., Pasupathi, M., & Pals, J.L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review, 11*, 262–278. <https://doi.org/10.1177/1088868307301034>
- Pals, J.L. (2006). Authoring a second chance in life: Emotion and transformational processing within narrative identity. *Research in Human Development, 3*, 101–120. https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0302&3_3
- Sarbin, T.R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3–21). New York: Praeger.
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical investigations* (4th edition). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена и проанализирована трехуровневая модель самопроектирующейся личности («плагиатор», «читатель», «автор») и охарактеризованы психологические особенности субъекта самопроектирования на каждом из них. В оптике психолого-герменевтического подхода предложена

концепция понимания дискурсивной технологии как коммуникативно-семиотического процесса, который обеспечивает хранение, аккумуляцию, трансформацию, трансляцию и ретрансляцию ценностно-смыслового ресурса, инкорпорированного в определенные знаково-символические формы, в частности, в широкого спектра социокультурные и личностные тексты. Показано, что дискурсивные технологии на каждом из выделенных уровней самопроектирования имеют выраженную специфику, обусловленную способами организации опыта личности, текстовой объективации этого опыта, стратегиями смыслообразования, способами и процедурами понимания. Основной дискурсивной технологией на уровне «плагиатора» является высказывание. Технологией перехода на уровень «читателя» служит информационный диалог, в процессе которого эксплицируется тема высказываний, которые, в свою очередь, запускают процесс структурирования, фреймирования «жизненного материала» личности, порождения нарративных конструктов. Нарративизация становится основной дискурсивной технологией личности на уровне «читателя». Для перехода на факультативный уровень «автора» личность должна овладеть технологией смыслового диалога, в процессе которого происходит создание автонарративов. На уровне «автора», благодаря определенной ценностно-смысловой «логике» интеграции автонарративов в единое смысловое целое, рождается жизненное произведение личности, остовом которого, а также средством навигации личности в пределах которого выступает лейтмотив. Обобщенно, что дискурсивные технологии самопроектирования личности направлены на: тематическую организацию жизненных ситуаций на уровне «плагиатора»; пространственно-временную и причинно-следственную структурализацию жизненных событий на уровне «читателя»; ценностно-смысловую интеграцию жизненной истории на уровне «автора».

Ключевые слова: текст, самопроектирование, нарратив, дискурсивные технологии самопроектирования, информационный диалог, смысловой диалог.

Чепелева Наталія, Рудницька Світлана. Дискурсивні технології особистості, що самопроектуються

АНОТАЦІЯ

У статті представлено та проаналізовано трирівневу модель особистості, що самопроектуються: «плагіатор», «читач», «автор», та схарактеризовано психологічні особливості суб'єкта самопроектуювання на кожному з них. В оптиці психолого-герменевтичного підходу запропоновано концепцію розуміння дискурсивної технології як комунікативно-семиотичного процесу, що забезпечує зберігання, акумуляцію, трансформацию, трансляцію та ретрансляцію ціннісно-смыслового ресурсу, інкорпорованого в певні знаково-символічні форми, зокрема, в широкого спектра соціокультурні й особистісні тексти. Показано, що дискурсивні технології на кожному з виділених рівнів самопроектуювання мають

виражену специфіку, зумовлену способами організації досвіду особистості, текстової об'єктивації цього досвіду, стратегіями смислотворення, способами і процедурами розуміння. Основну дискурсивну технологією на рівні «плагіатора» становить висловлювання. Технологією переходу на рівень «читача» служить інформаційний діалог, у процесі якого есплікується тема висловлювань, що, у свою чергу, запускає процес структурування, фреймування «життєвого матеріалу» особистості, породження наративних конструктів. Наративізація стає основною дискурсивною технологією особистості на рівні «читача». Для переходу на факультативний рівень «автора» особистість має опанувати технологію смислового діалогу, у процесі якого відбувається створення автонаративів. На рівні «автора», завдяки певній ціннісно-смісловій «логіці» інтеграції автонаративів у єдине смислове ціле, народжується життєвий твір особистості, остовом якого, а також засобом навігації особистості в межах якого виступає лейтмотив. Узагальнено, що дискурсивні технології самопроекування особистості спрямовані на: тематичну організацію життєвих ситуацій на рівні «плагіатора»; просторово-часову та причинно-наслідкову структуралізацію життєвих подій на рівні «читача»; ціннісно-сміслову інтеграцію життєвої історії на рівні «автора».

Ключові слова: текст, самопроекування, наратив, дискурсивні технології самопроекування, інформаційний діалог, смисловий діалог.



Psychosemantic Peculiarities of Promotional Videos Perception*

Психосемантичні особливості сприйняття рекламних відеороликів**

Anzhelika Shamne¹

Dr. in Psychology, Associate
Professor

Анжеліка Шамне¹

доктор психологічних наук,
доцент

E-mail: shamne@ukr.net
orcid.org/0000-0003-1541-6079

Tamiliia Dotsevych²

Dr. in Psychology, Associate
Professor

Тамілія Доцевич²

доктор психологічних наук,
доцент

E-mail: tamiliia.dotsevych@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6424-7801

Alina Akimova³

Ph.D. in Philology, Assistant
Professor

Аліна Акімова³

кандидат філологічних наук,
доцент

E-mail: a_alina09@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7546-2902
ResearcherID C-5824-2017

¹*National University of Life and
Environmental Sciences of Ukraine,
Department of Psychology*
✉ 10, Heroyiv Oborony Str., Kyiv,
Ukraine, 03041

¹*Національний університет
біоресурсів і природокористування
України, кафедра психології*
✉ вул. Героїв оборони, 10, м. Київ,
Україна, 03041

* This study is done within the framework of the State project and finance support of the Ministry of Education and Science of Ukraine (Registration number 0119U100726).

** Дослідження виконане в рамках Держбюджетного проекту за фінансової підтримки Міністерства освіти і науки України (Реєстраційний номер 0119U100726).

²*Pereiaslav-Khmelnytskyi
Hryhorii Skovoroda State
Pedagogical University*
✉ 30, Sukhomlynskyi Str.,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Kyiv Reg.,
Ukraine, 08401

²*ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*
✉ вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська обл., Україна, 08401

³*Interregional Academy of
Personnel Management*
✉ 2, Frometivska Str., Kyiv,
Ukraine, 203039

³*Міжрегіональна Академія
управління персоналом,*
✉ вул. Фрометівська, 2, м. Київ,
Україна, 203039

Original manuscript received August 14, 2018

Revised manuscript accepted March 03, 2019

ABSTRACT

The article presents the findings of a study of the psycho-semantic characteristics of the perception of promotional videos in the juvenile and adolescent age periods (as exemplified by the students of a lyceum and those of an institution of higher education in Ukraine). The modern advertising is seen as a societal and socio-psychological phenomenon that models not only the behavior but also the values, standards and mindsets of the younger generation. The scientific principles of the experimental psycho-semantics became the methodological basis for the empirical research in question. 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.

The psycho-semantic research was carried out in three stages: scaling of advertising objects (on the basis of the semantic differential method), the construction of semantic spaces of promotional videos and the interpretation of the results obtained. Five promotional videos of different types were selected as the evaluation objects (an «Otrivin» animation video with computer graphics and special effects; a «Pantene» actor-supported voice-over music video; a «Hylak Forte» voice-over information-type video; a «Samsung» celebrity figure-supported video; a «Raiffeisenbank» storyline actor-supported voice-over music video). 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.

The following factors were identified as the main semantic axes of the psycho-semantic perception (as exemplified by the «Raiffeisenbank» promotional video): «Confidence in (distrust of) advertising» (SD indicators «true – false», «informative – less informative», «intelligent – stupid»); «Emotional attractiveness (unattractiveness)

of advertising» (SD indicators «attractive – repulsive», «joyful – sad»; «Tactfulness (obtrusiveness) of advertising» (SD indicators «relaxed – tense», «modest – obtrusive», «interesting – boring»).

Key words: *semantic differential method, psychology of advertising, promotional video, juvenile age, adolescent age, gender differences.*

Вступ

В сучасному інформаційному просторі реклама як вид комунікації пов'язана не лише з комерційними інтересами, але і з моделюванням поведінки, цінностей, настанов та світосприймання сучасної молоді. Будучи спресованим образом сучасності, в якому акумулюються почуття і досвід усього суспільства, вона постійно поновлюється, пропонуючи споживачеві готові ідеї, персонажі, стереотипи, іміджі, за зразками яких людина будує «нові» форми життєдіяльності (Зирка, 2004). У такий спосіб сучасна реклама тиражує певний світогляд, формує певний тип особистості (Музыкант, 2002).

У психолінгвістиці сприймання рекламного тексту розглядається як процес співвіднесення людиною вилученого з нього змісту із своїм соціальним досвідом (Тарасов, 1974: 95). В мотиві (товарі, що рекламується) опредмечується усвідомлення незадоволеної потреби людини (Попова, 2005; Тарасов, 1974), яка скеровує її поведінку. Тож, характер оцінного ставлення до рекламного повідомлення та особливості його сприйняття людиною опосередковано свідчать про властивості її свідомості, досвіду та ціннісно-мотиваційної сфери. Тому актуальним є дослідження взаємозв'язку афективно забарвленого значення реклами та її семантичної організації в індивідуальній свідомості з урахуванням специфіки як самої реклами, так і психологічних, вікових та гендерних особливостей її споживачів.

Основу вивчення реклами як комунікаційного, соціопсихологічного, культурного явища становлять соціологічні та психологічні дослідження масових комунікацій (Музыкант, 2002; Ученова, 2006; Шмига, 2006). Рекламний текст є концептуальним складником рекламного дискурсу (Заболотна, 2009; Зирка, 2004,

Тарасов, 1974; Дедюхин, 2006; Попова, 2005). З точки зору комунікаційної ефективності його розглядають як явище семіотичне, що означає «зв'язані знакові комплекси» (Бахтин, 1979: 281), які створюються на основі синтезу між вербальними та невербальними (звукоряд, відеоряд, звучання тощо) засобами (Корнилова & Гордеев, 2001: 79).

У сучасному комунікативно-інформаційному просторі ефективність реклами залежить, з одного боку, від адекватного поєднання активованих нею репрезентативних систем, а з іншого – від органічного синтезу впливів, адресованих як когнітивним процесам переробки інформації, так і афективному ставленню людини до рекламного повідомлення, її сенсам, цінностям, емоціям та почуттям. Тож, вихідним для нашого дослідження є розуміння реклами як складного комплексу 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).

Сучасна реклама як феномен і ментальності, і людської психіки виявляється настільки багатогранною, динамічною і схильною до трансформації у часі, що вивчення її сутнісних характеристик навряд чи можна вважати закінченим. З поширенням новітніх комп'ютерних технологій та появою у XXI ст. нового «цифрового» покоління все більш впливовим різновидом сучасної реклами стають рекламні відеоролики як мультимедійний дискурс. Широко представлені як на телебаченні, так і в мережі Інтернет, вони стають новою комунікативною формою, яка є конгломератом вербальних, візуальних і аудіовізуальних компонентів. Слід зазначити, що попри значну кількість праць, присвячених дослідженню лінгвістичних та психолінгвістичних аспектів функціонування рекламного тексту (Войтенко, 2017; Дедюхин, 2006; Заболотна, 2009; Залевская, 2014; Зирка, 2004; Лившиц, 1999; Тарасов, 1974; Шмига, 2006; Хавкіна, 2010), особливості сприймання сучасною молоддю рекламних відеороликів як різновиду полікодового рекламного повідомлення ще не були об'єктом психосемантичного аналізу.

Рекламний відеоролик вважається одним з найбільш ефективних видів сучасної реклами, оскільки він конституюється усім спектром засобів вираження кіно: кадр, монтаж, музичний

супровід, шумові ефекти, крупний, далекий та панорамний плани, темп, міміка і жести, мовлення персонажів і/або диктора та ін. Він органічно поєднує вербальні (текст) і невербальні (зображення, звуковий та музичний вміст тощо) компоненти, зокрема, візуально-графічні (колір, образотворчі елементи, просторово-композиційне рішення тощо), аудіальні (різні засоби звукового дизайну, інтонація, ритм та ін.), кінетичні (жести, поза, міміка).

Сутнісними ознаками цього різновиду комунікації є поєднання ознак статичної та динамічної реклами, мовного та немовного компонентів і створення інтерактивних рекламних блоків, що надає можливість зв'язувати в осмислене ціле вербальний, візуальний та аудіовізуальний текст. Основне смислове і знакове навантаження у рекламних відеороликах базується на ситуації, представленій у відеоряді, що містить іконічну складову і супроводжується емоційно забарвленою тональністю і яскраво вираженими семантикою та символізмом, які апелюють до сучасних цінностей, привабливих моделей поведінки.

Враховуючи все вищесказане **предметом** дослідження є психосемантичні особливості сприймання та оцінювання рекламних відеороликів юнаками та дівчатами підліткового та юнацького віку. **Мета** дослідження полягає у визначенні структури психосемантичного простору значень та психосемантичних особливостей сприймання комерційних рекламних відеороликів в підлітковому та юнацькому віці. **Мета** дослідження зумовила виконання таких **завдань**: розглянути особливості оцінювання рекламних відеороликів методом семантичного диференціала; здійснити реконструкцію семантичних просторів їх змісту в контексті вікових та гендерних характеристик досліджуваних, визначити особливості психосемантичної структури найбільш емоційно привабливого для сучасної молоді рекламного відеоролика.

Дослідження психосемантичних особливостей сприймання рекламних відеороликів у період дорослішання дозволить більш чітко визначити специфіку індивідуальної системи значень, через призму якої відбувається їх сприймання молоддю різного віку та статі. Це також сприятиме глибшому розумінню психолінгвістичних закономірностей семантичної переробки та сприйняття аудіо-візуальної інформації людиною.

Виходячи з мети та завдань дослідження, *вихідним теоретичним положенням* роботи є нерозривна єдність раціонального мислення, перцепції, емоцій, почуттів і волі в забезпеченні розумової та перцептивної діяльності людини як споживача реклами, на якій акцентують увагу представники сучасної когнітивної науки (Di Paolo & Thompson, 2014; Panksepp, 2000; Sheets-Johnstone, 2012; Trevarthen & Frank, 2012 та ін.); лінгвістики та психолінгвістики (Залевская, 2014; Vorobyova, 2017; Zlatev, 2016; Foolen, 2012).

Методи і методики дослідження

Методичною основою психосемантичного дослідження стали праці (Osgood, 1984; Osgood, Miron & May, 1975), які продукували методику семантичного диференціала; експериментальна психосемантика В.Ф. Петренка (Петренко, 2005) та О.Г. Шмельова (Шмелёв, 2002). У зарубіжній психосемантиці метод семантичного диференціала на основі біполярних конструктів використовується для вимірювання конотативного значення об'єктів та інваріантних категоріальних структур суб'єктивного досвіду людини (Осгуд, Суси & Танненбаум, 1972; Osgood, 1984). Доцільність його використання для оцінки рекламної продукції доведена в працях багатьох психологів, маркетологів та рекламистів (Петренко, 2005: 23; Plichtová, 2002: 81; Urbánek, 2003: 22).

Емпіричне дослідження здійснювалося протягом жовтня-листопада 2017 року на базі загальноосвітнього навчального закладу «Криворізький науково-технічний металургійний ліцей № 16» у 10–11-х класах (чисельність вибірки – 47 досліджуваних) та на базі Національного університету біоресурсів та природокористування України серед студентів 3-го курсу гуманітарно-педагогічного факультету (чисельність вибірки – 49 досліджуваних). Загальна чисельність вибірки – 96 досліджуваних віком від 15 до 21 року (47 дівчат та 49 юнаків).

В експертному оцінюванні рекламних відеороликів взяли участь 5 кваліфікованих експертів (3 експерти-психологи та 2 фахівці-практики з реклами). З метою первинної селекції вони розподілили 30 запропонованих нами відеороликів минулих

років (2012–2014), які зберігаються на сайті YouTube, на п'ять типів (Лебедев-Любимов, 2003: 206). Їх подальше оцінювання здійснювалося ними за 5-бальною шкалою на основі критеріїв: зрозумілість, емоційна позитивність, інформативність, довіра, запам'ятовуваність, спонування до дії. Результати оцінок усереднювалися для кожного відеоролика (оцінки знаходилися в інтервалі 2,9–4,7). Для визначення узгодженості думок експертів відносно рангів рекламних роликів ми застосували коефіцієнт конкордації Кендалла (статистичний програмний засіб «AtteStat»). Коефіцієнт узгодженості думок експертів W виявився значущим ($W \geq 0,76$). Отже, для дослідження було обрано п'ять рекламних відеороликів різних типів:

1) мультиплікаційний ролик «Отривін» на основі комп'ютерної графіки та спецефектів (2D і 3D графіка), який рекламує засіб від нежитю, його герої – «анімаційні носи» (<https://www.youtube.com/watch?v=4xcotFbKlj8>);

2) музичний ролик «Пантін» з участю акторів та з закадровим мовним супроводом (постановочний сценарій); рекламний сюжет – красива жінка, успіх якої пов'язаний з використанням засобу «Pantene Pro-V» та наслідком цього – доглянутим волоссям (<https://www.youtube.com/watch?v=T8zMvfbp7Wk>);

3) музичний відеоролик інформаційного типу «Хілак-форте» без участі акторів, з закадровим мовним супроводом та з елементами анімації у вигляді прямого звернення до глядачів, який надає інформацію про рекламований лікарський засіб (<https://www.youtube.com/watch?v=bgd4td-TVQ>);

4) рекламний відеоролик «Samsung», побудований на основі використання постаті відомої особистості; рекламний сюжет – зірка великого тенісу М. Шарапова, яка у вишуканій сукні імітує рухи тенісистки, рекламуючи новий мобільний телефон «Samsung GALAXY LaFleur» (<https://www.youtube.com/watch?v=YvBAQM1InKE>);

5) сюжетний музичний відеоролик «Банк Райфайзен» (слоган «Потрібен тим, хто потрібен») з акторами та закадровим дикторським текстом, побудований на основі відео-історій та мікро-діалогів між акторами (<https://www.youtube.com/watch?v=JQgMt19Se60>).

Досліджувані дивилися блок відеороликів протягом однієї години (кожен – по два рази) і оцінювали їх за допомогою методики

семантичного диференціала Ч. Осгуда. В якості показників було використано шкали – критерії оцінки реклами (загальною кількістю – 13), запропоновані у роботі О.М. Лебедева-Любимова (Лебедев-Любимов, 2003) (табл. 1).

Таблиця 1. Критерії оцінки реклами (за методикою семантичного диференціала Ч. Осгуда)

| Критерії оцінки | Шкали | Критерії оцінки |
|------------------------|-----------------------|------------------------|
| Розслаблений | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Напружений |
| Скромний | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Нав'язливий |
| Зрозумілий | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Незрозумілий |
| Цікавий | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Нудний |
| Радісний | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Сумний |
| Інформативний | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Малоінформативний |
| Швидкий | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Повільний |
| Оригінальний | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Банальний |
| Розумний | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Нерозумний |
| Неагресивний | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Агресивний |
| Красивий | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Некрасивий |
| Привабливий | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Відштовхуючий |
| Правдивий | -3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3 | Неправдивий |

Отже, у психосемантичному експерименті ми послідовно співставляли п'ять рекламних відеороликів з тезаурусом ознак СД (за допомогою біполярних вербальних шкал); встановлювали міру семантичної подібності (на основі подібності оцінок за шкалами); потім на основі факторного аналізу групували шкали в категорії-фактори і будували семантичний простір зазначених відеороликів як досліджуваної реальності.

На першому етапі ми порівнювали оцінки респондентів 15–16 років (учні ліцею) та 19–21 року (студенти ЗВО), а на другому – оцінки тих самих респондентів, але на основі гендерного розподілу, тобто оцінки дівчат та юнаків у віці 15–21 років. На основі середніх значень за шкалами СД ми побудували графіки психосемантичної оцінки п'яти рекламних роликів у двох вікових групах (рис. 1, 2) та двох гендерних групах (рис. 3, 4).

Результати та дискусії

Згідно графіку семантичних оцінок учнів підліткового віку високі позитивні оцінки отримали рекламні відеоролики з участю акторів («Пантін» та «Банк Райфайзен») (рис. 1).

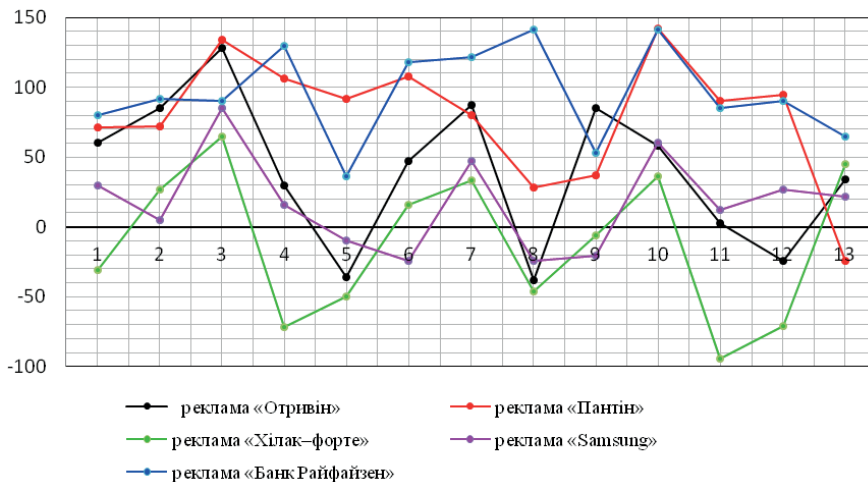


Рис. 1. Профілі середньогрупових оцінок відеороликів за методикою біполяриї СД респондентів підліткового віку

Їх семантичний простір складають такі ознаки як «привабливий», «цікавий», «оригінальний», «зрозумілий», «інформативний». Однак, відеоролик «Пантін» отримав низькі показники за шкалою «правдивість рекламного ролику», а «Пантін» та «Банк Райфайзен» оцінені як «агресивні». Ролик з використанням комп'ютерних спецефектів («Отривін») є «швидким», «зрозумілим», але «нерозумним».

Семантичний простір відеоролика «Хілак-форте» будується переважно на негативних характеристиках («нудний», «сумний», «некрасивий» і «відштовхуючий»). Найбільш суперечливою в оцінках підлітків є семантика відеоролика «Samsung», який, з одного боку, охарактеризовано як «малоінформативний», «банальний» і «нерозумний», а з іншого – як «зрозумілий», «швидкий», «неагресивний».

Респонденти юнацького віку (студенти) також позитивно оцінили рекламні ролики «Пантін» та «Банк Райфайзен» (рис. 2).

Їх семантичний простір склали як позитивні («привабливий», «цікавий», «оригінальний», «зрозумілий», «інформативний») так і негативні («агресивний») характеристики.

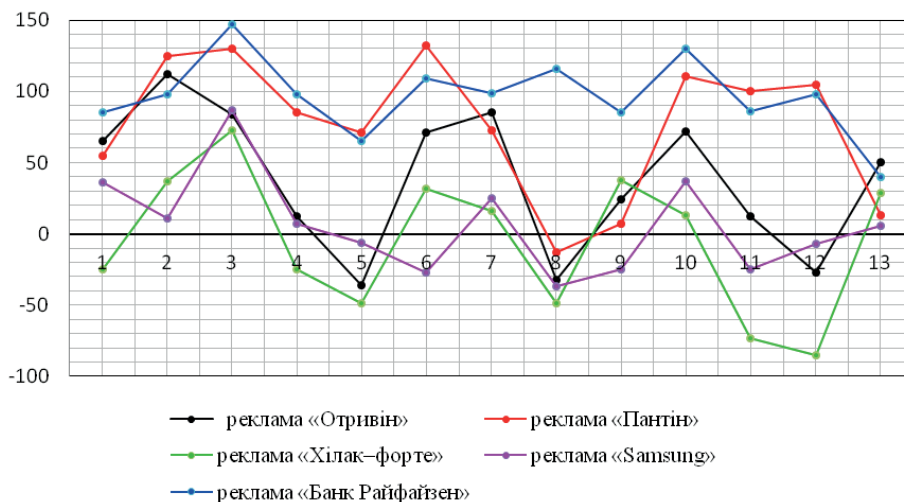


Рис. 2. Профілі середньогрупових оцінок відеороликів за методикою біполярний СД респондентів юнацького віку

Відеоролик «Отривін», побудований на комп'ютерних спецефектах, оцінено студентами як «інформативний», «скромний», «швидкий» та «агресивний». Як «зрозумілий», але, водночас «банальний» сприймається студентами рекламний ролик «Samsung» з участю знаменитості. Переважно негативні оцінки отримав рекламний ролик без участі акторів та комп'ютерних спецефектів «Хілак-форте». Він є «зрозумілим», але «сумним», «банальним», «некрасивим» та «відштовхуючим».

Отже, існують певні якісні особливості структури семантичного простору змісту реклами в залежності від вікових особливостей. Наприклад, відеоролик «Хілак-форте» у учнів (порівняно із студентами) отримав більш широкий перелік негативних оцінок, а ролик «Samsung» – позитивних. Те, що в рекламі «Хілак-форте» домінує інформативна функція за рахунок детального опису характеристик товару, послаблює емотивну і, відповідно, переконувальну функції цієї реклами як для підлітків, так і для юнаків.

Респонденти обох вікових груп нейтрально або негативно оцінюють відеоролик з участю всесвітньо відомої тенісистки М. Шарапової. Використання у рекламі знаменитостей є однією із стратегій маркетингових комунікацій (Erdogan, 1999: 291), яка не завжди призводить до очікуваних результатів, що було показано, наприклад, в дослідженні використання соціальної реклами з участю зірок (Spalova & Vasikova, 2017). Апостеріорний комунікативний смисл відеоролика виформовується в процесі вичитування адресатом підтексту повідомлення (Войтенко, 2017: 6). Це образ сильної, незалежної, самовпевненої жінки, яка при цьому не втрачає своєї краси та жіночності; багато дівчат мріяли б бути схожими на неї; здійснити це бажання їм може допомогти неперевершений телефон бренду «Samsung».

Якісний аналіз даних дозволяє припускати, що оцінки за шкалою «правдивий – неправдивий» певною мірою пов'язані з загальним емоційним сприйняттям рекламного ролику. Тенденція полягає у тому, що в обох вікових групах як більш правдиві оцінюються більш емоційно привабливі ролики. Однак, це припущення потребує додатковою перевірки.

Гендерні особливості виявилися більш яскравими. Як показали результати, якісні показники сприйняття та оцінювання реклами у юнаків та дівчат суттєво відрізняються. Майже за всіма показниками юнаки (рис. 3) найбільш позитивно оцінюють рекламу «Банк Райфайзен». Також наповненим позитивними ознаками є семантичний простір рекламних роликів «Отривін» (крім ознаки «сумний») та «Пантін».

Найбільш негативно юнаками був сприйнятий рекламний ролик «Хілак-форте» (крім показників «скромний» та «зрозумілий»). Юнаки доволі критично оцінили ролик «Samsung», визначаючи його як «зрозумілий», але «малоінформативний», «банальний», «нерозумний», «відштовхуючий» та «неправдивий». Отже, факт того, що юнаки сприймають знаменитостей протилежної статі як більш привабливих, ніж знаменитостей своєї статі (Phua, Lin & Lim, 2018), не підтвердився. Можна погодитися з тим, що емпіричні висновки щодо ефекту гендерної взаємодії між знаменитостями та цільовими аудиторіями є неоднозначними (Greene & Adams-Price, 1990). В цій гендерній групі відмічається низький показник

по шкалі «правдивий – неправдивий» за всіма відеороликами (крім «Банк Райфайзен»).

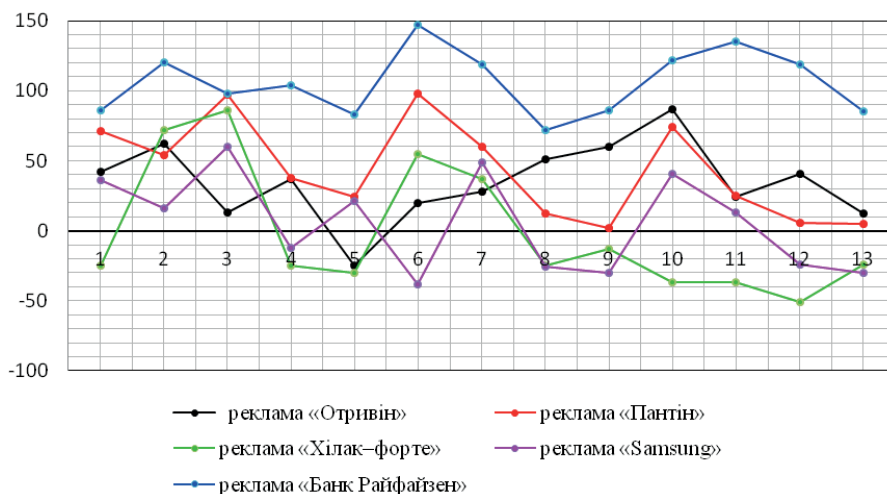


Рис. 3. Профілі середньогрупових оцінок відеороликів за методикою біполярний СД респондентів чоловічої статі

Серед дівчат (рис. 4) високі позитивні оцінки за всіма характеристиками також отримали ролики «Банк Райфайзен» та «Пантін» (хоча він одночасно є також «банальним», «нерозумним»).

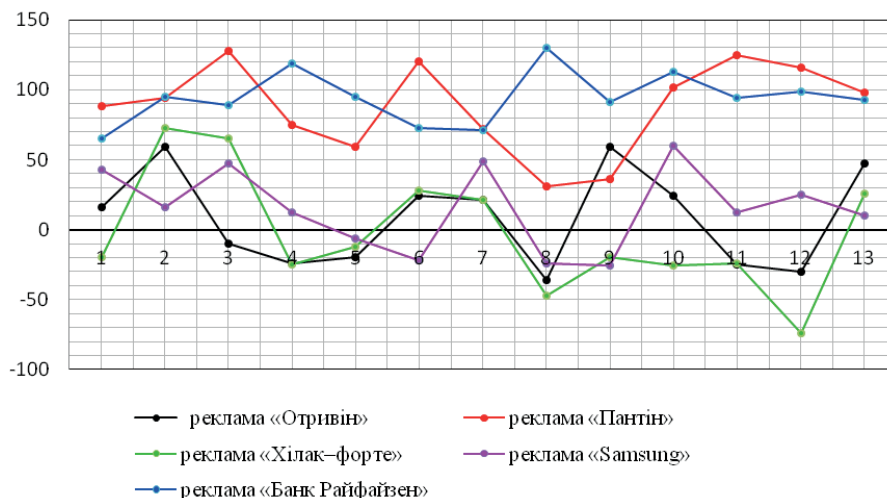


Рис. 4. Профілі середньогрупових оцінок відеороликів за методикою біполярний СД респондентів жіночої статі

Відеоролик «Отривін» був сприйнятий дівчатами значно менш позитивно, ніж юнаками, і отримав більше негативних оцінок («сумний», «банальний», «некрасивий», «відштовхуючий»). Дівчата менш критично оцінили ролик «Samsung» («зрозумілий», «швидкий» та «неагресивний»). Як «нудний», «банальний», «нерозумний», «агресивний», «некрасивий», «відштовхуючий» був оцінений рекламний ролик «Хілак-форте». На відміну від юнаків, за шкалою «правдивість» рекламного ролику дівчата позитивно оцінюють рекламу «Пантін» та «Банк Райфайзен».

Отже, найбільш високі позитивні оцінки в обох гендерних групах отримали ігрові рекламні відеоролики за участю акторів («Пантін», «Банк Райфайзен»). Найбільше відхилення від «ідеального» отримав інформаційний рекламний відеоролик «Хілак-форте». Юнаки більш позитивно сприймають рекламні відеоролики з використанням комп'ютерної графіки та спецефектів («Отривін»), а дівчата – відеоролики на основі жіночих образів («Samsung», «Пантін»). Є підстави припускати, що на відміну від юнаків, дівчата більш довірливо ставляться до рекламної інформації (навіть у тому випадку, якщо вона не є для них емоційно привабливою).

На основі результатів первинної статистичної обробки даних (табл. 2) ми порівнювали описові статистики оцінки відеороликів респондентами. Як видно з таблиці 2, у всіх групах найбільш високі вибіркові середні величини (Mean) – це 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).

З метою визначення статистично значущих відмінностей в параметрах сприйняття рекламних відеороликів між досліджуваними групами ми використали t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок (табл. 3). Виявлено п'ять статистично значущих відмінностей, які стосуються оцінки відеороликів «Отривін» (хлопці оцінюють його більш позитивно, ніж дівчата, $p \leq 0,05$), «Пантін» (дівчата оцінюють більш позитивно, ніж хлопці, при $p \leq 0,001$), «Samsung» (дівчата оцінюють більш позитивно, ніж хлопці, при $p \leq 0,05$; учні – більш позитивно, ніж студенти, $p \leq 0,05$) і «Банк Райфайзен» (хлопці оцінюють його більш позитивно, ніж дівчата, $p \leq 0,05$).

Таблиця 2. Описові статистики оцінювання рекламних відеороликів за методикою біполярний СД респондентами різного віку та статі

| Групи | Школярський вік | | | | Юнацький вік | | | | Юнаки | | | | Дівчата | | | | | | | | |
|----------------------|-----------------|---------|------|----------------|--------------|---------|------|----------------|---------|---------|------|----------------|---------|---------|------|----------------|---------|---------|------|----------------|--|
| | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | |
| Рекламні відеоролики | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| «Отривін» | -38 | 128 | 39,9 | 51,8 | 2686 | -36 | 112 | 37,8 | 49,2 | 2422 | -25 | 87 | 34,7 | 28,00 | 784 | -36 | 59 | 8,08 | 34,2 | 1172 | |
| «Пангін» | -24 | 142 | 79,3 | 44,9 | 2016 | -13 | 132 | 76,4 | 48,5 | 2358 | 2 | 98 | 43,5 | 34,46 | 1188 | 31 | 128 | 88,00 | 32,0 | 1027 | |
| «Хілак-форте» | -94 | 65 | -11 | 52,1 | 2717 | -85 | 73 | -5,2 | 48,8 | 2390 | -51 | 86 | -1,3 | 46,37 | 2150 | -74 | 73 | -2,69 | 42,6 | 1822 | |
| Реклама «Samsung» | -24 | 85 | 17,3 | 33,3 | 1114 | -37 | 87 | 6,31 | 34,1 | 1165 | -38 | 60 | 5,85 | 34,20 | 1169 | -26 | 60 | 15,08 | 29,0 | 845 | |
| «Банк Райфайзен» | 36 | 141 | 95,6 | 33,2 | 1103 | 40 | 147 | 96,6 | 27,0 | 731, | 72 | 147 | 105, | 22,92 | 525, | 65 | 130 | 94,38 | 18,6 | 346 | |

Таблиця 3. Статистично значущі відмінності оцінювання рекламних відеороликів респондентами різних вікових та гендерних груп

| Групи / Рекламні відеоролики | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|--|---------|-------------------|-----------------------|--|---------|--------|----|------|--------------------|
| | | | | Lower | Upper | Upper | | | |
| Paig 1 «Samsung» Учні-Студенти | 11,000 | 14,686 | 4,073 | 2,126 | 19,874 | 2,701 | 12 | ,019 | |
| Paig 2 «Отривін» Хлопці - Дівчата | 26,692 | 36,479 | 10,118 | 4,648 | 48,736 | 2,638 | 12 | ,022 | |
| Paig 3 «Пангін» Хлопці - Дівчата | -44,462 | 33,446 | 9,276 | -64,672 | -24,251 | -4,793 | 12 | ,000 | |
| Paig 4 «Samsung» Хлопці - Дівчата | -12,231 | 20,523 | 5,692 | -21,633 | 3,171 | -2,522 | 12 | ,044 | |
| Paig 5 «Банк Райфайзен» Хлопці - Дівчата | 11,462 | 33,170 | 9,200 | -8,583 | 31,506 | 2,546 | 12 | ,047 | |

Отже, більшість значущих відмінностей пов'язана з гендерними аспектами сприймання реклами. Це, передусім, характерно для відеороликів «Пантін» та «Samsung», створених на основі жіночих образів, які мають за основу одвічну конфліктність чоловічого й жіночого начал як базових архетипів (Хавкіна, 2010: 131).

На останньому етапі дослідження ми здійснили більш детальну оцінку психосемантичного простору відеоролика «Банк Райфайзен», який отримав найвищі позитивні оцінки, тобто виявився найближчим до ідеального. За допомогою методу головних компонент після проведення процедури варімакс-обертання за критерієм Г. Кайзера було виділено 3 фактори з сумарною пояснюючою дисперсією 63,28% (табл. 4).

Таблиця 4. Факторна структура шкал семантичної оцінки рекламного відеоролика «Банк Райфайзен» до і після варімакс-обертання

| Характеристики СД | ФАКТОРНІ НАВАНТАЖЕННЯ | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------|--------|-------|----------------------|-------------------------|--------|-------|
| | До VARYMAX обертання | | | Значення спільностей | Після VARYMAX обертання | | |
| | Фактори | | | | Фактори | | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| Розслаблений – напружений | 0,172 | -0,236 | 0,655 | 0,61 | 0,817 | 0,128 | 0,108 |
| Скромний – нав'язливий | | -0,193 | 0,736 | 0,54 | 0,739 | | 0,167 |
| Зрозумілий – незрозумілий | 0,262 | | 0,443 | 0,49 | 0,372 | 0,625 | 0,327 |
| Цікавий – нудний | | 0,205 | 0,573 | 0,43 | 0,651 | 0,142 | |
| Радісний – сумний | 0,139 | | 0,633 | 0,64 | 0,487 | | 0,868 |
| Інформативний – малоінформативний | -0,217 | -0,224 | 0,324 | 0,48 | 0,151 | 0,689 | 0,241 |
| Швидкий – повільний | -0,127 | | 0,607 | 0,36 | 0,619 | -0,154 | 0,107 |
| Оригінальний – банальний | | 0,768 | 0,124 | 0,78 | 0,109 | | 0,754 |
| Розумний – нерозумний | 0,234 | 0,168 | 0,488 | 0,84 | 0,288 | 0,936 | 0,213 |
| Неагресивний – агресивний | | 0,406 | 0,106 | 0,38 | | 0,167 | 0,619 |
| Красивий – некрасивий | 0,795 | -0,605 | | 0,39 | | 0,131 | 0,563 |
| Привабливий – відштовхуючий | 0,309 | -0,107 | 0,101 | 0,81 | -0,123 | | 0,912 |
| Правдивий – неправдивий | 0,796 | 0,605 | | 0,97 | | 0,966 | 0,190 |
| Доля дисперсії | 0,23 | 0,14 | 0,10 | 0,63 | 21,2 | 15,0 | 27,1 |

Примітка. В таблиці вказані факторні навантаження, що перевищують за абсолютним значенням 0,1.

Третій фактор має найбільшу вагу (27,1% дисперсії) та інформативність. Він об'єднує 5 шкал, характеристики яких пов'язані з позитивними полюсами змінних: «привабливий – відштовхуючий», «радісний – сумний», «оригінальний – банальний», «неагресивний – агресивний», «красивий – некрасивий». Отже, до цього фактора увійшли з найбільшою вагою такі прикметники як привабливий, радісний, оригінальний, красивий, оригінальний. Найбільша абсолютна величина факторного навантаження відмічена у змінних «привабливий – відштовхуючий» (0,912) та «радісний – сумний» (0,868), тому позитивному полюсу цього фактора можна надати назву «Емоційна привабливість (непривабливість) реклами». Фактор певною мірою кореспондує з виділеним Ч. Осгудом фактором «Оцінка».

У другому факторі (21,1% дисперсії) угрупувалося 4 шкали. Він визначається змінними «зрозумілий – незрозумілий», «інформативний – малоінформативний», «розумний – нерозумний», «правдивий – неправдивий». Найбільша абсолютна величина у останньої змінної (показник навантаження – 0,966), тому цей фактор можна визначити як «Довіра (недовіра) до реклами». На позитивному полюсі він характеризує рекламу як правдиву, інформативну та зрозумілу; на протилежному – як незрозумілу, брехливу, неінтелектуальну. Цей фактор певною мірою кореспондує з виділеним Г. Осгудом фактором «Сила».

До першого фактора (15,03% дисперсії) увійшло 5 шкал. Він об'єднав такі семантичні ознаки як «розслаблений – напружений» (найбільша вага – 0,817), «скромний – нав'язливий», «цікавий – нудний», «швидкий – повільний». Високі значення за цим фактором характеризують низьку енергетичну зарядженість та ненав'язливість об'єкту оцінювання, який водночас є цікавим. Найбільша абсолютна величина належить змінним «розслаблений – напружений» і «скромний – нав'язливий», тому цьому фактору можна присвоїти назву «Тактовність (нав'язливість) реклами». На позитивному полюсі він характеризує рекламу як розслаблену, скромну та цікаву; на протилежному – як нав'язливу, нудну, напружену. За отриманими семантичними ознаками він подібний до виділеного Г. Осгудом фактора «Активність» із зворотним значенням. Таким чином, в результаті факторного аналізу було виявлено три фактори («Емоційна привабливість (непривабливість) реклами», «Довіра

(недовіра) до реклами» та «Тактовність (нав'язливість) реклами»), які складають структуру семантичного простору значень рекламного ролика «Банк Райфайзен».

На останньому етапі факторного аналізу була визначена міра впливу кожного з показників на загальну структуру оцінки відеоролика «Банк Райфайзен». Кількість всіх показників визначала розмір факторного простору – значення спільностей (табл. 3), який змістовно інтерпретується нами як «Психосемантична структура реклами «Банк Райфайзен». Зміст цього фактору визначається показниками, які мають найбільші факторні навантаження. Отже, за результатами аналізу фактор «Психосемантична структура реклами «Банк Райфайзен» визначається такими характеристиками СД як «правдивий – неправдивий» (0,97), «розумний – нерозумний» (0,84) (показники фактора «Довіра (недовіра) до реклами»); «привабливий – відштовхуючий» (0,81) (показник фактора «Емоційна привабливість (непривабливість) реклами»); «розслаблений – напружений» (0,78) (показник фактора «Тактовність (нав'язливість) реклами»). В найменшій мірі цей показник залежить від показників «швидкий – повільний» (0,36), «неагресивний – агресивний» (0,38) (рис. 5).

Таким чином, виділені нами показники статистично значуще можна вважати основними психосемантичними характеристиками, що визначають загальну оцінку, семантичний простір та емоційне сприйняття рекламного відеоролика «Банк Райфайзен».

Його успіх, з одного боку, може пояснюватися тим, що він побудований за принципом мікрофільму, де є сюжет із зав'язкою, основною частиною та обов'язковою розв'язкою, з іншого – з його змістом, який є емоційно привабливим, достатньо делікатним, ненав'язливим, таким, що викликає довіру та сприяє ідентифікації з його персонажами.

Отже, на основі отриманих результатів можна стверджувати, що найбільш ефективною та позитивно оцінюваною молоддю є реклама, яка містить емоційно забарвлений «поведінковий» компонент (сюжет, ідея, актори та драматургія) та презентує товар як символ певного психологічного типу особистості, певного стилю життя та цінностей. Сюжет в найбільш популярних рекламних відеороликах («Банк Райфайзен» та «Пантін») цікавий респондентам, бо він не просто знайомить з товаром, але й пропонує *історію і цінності*, пов'язані з цим товаром. Можна погодитись із В.В. Зіркою

(Зирка, 2004), що молодь купує не товар, а ті цінності та переваги, які він презентує (красу, мужність, надійність, привабливість, незалежність, волю, затишок тощо).

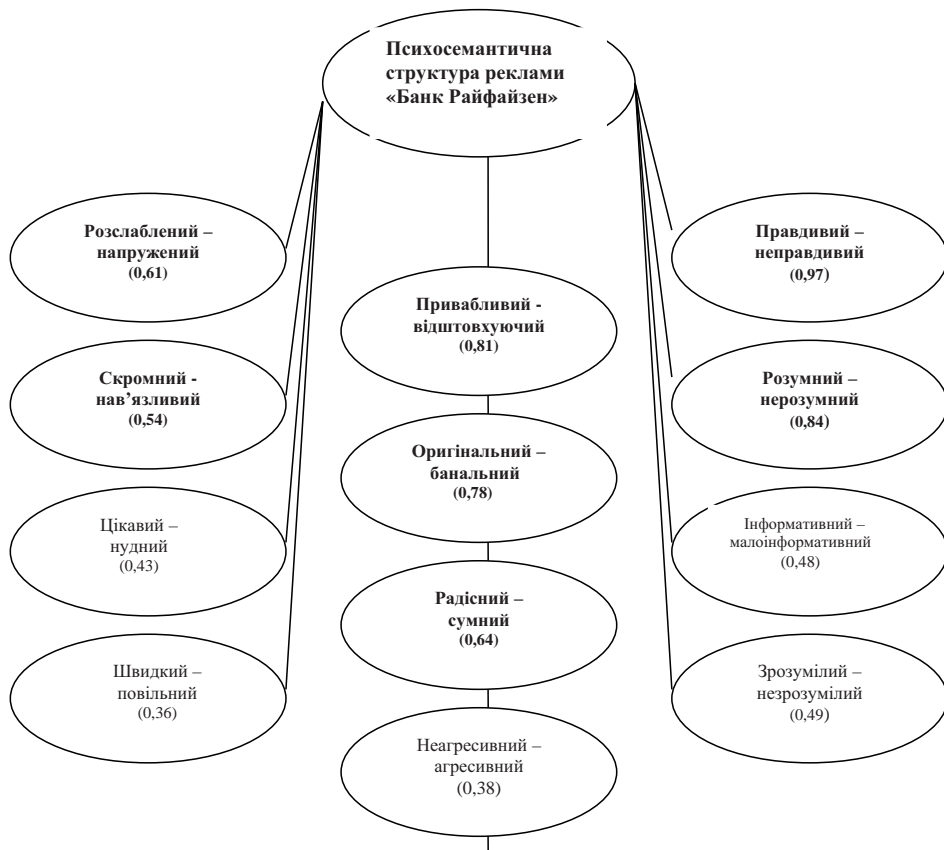


Рис. 5. Показники факторного простору (психосемантична структура) рекламного відеоролика «Банк Райфайзен»

Отримані емпіричні результати демонструють випадок впливу ціннісно-мотиваційної сфери на семантичну організацію значень в індивідуальній свідомості. Чим більше емоційною та особистісно значущою є зміст реклами, яка піддається усвідомленню, тим більше категоріальні структури індивідуальної свідомості потрапляють під вплив особистісних смислів. Тож, сприймання реклами у період дорослішання значною мірою опосередковане особистістю, її імпліцитною теорією світу, себе та інших.

Висновки

1. Реконструкція та порівняння семантичних просторів сприймання різних типів рекламних відеороликів респондентами підліткового та юнацького віку не виявили значних відмінностей. Якісний аналіз даних свідчить, що в період підліткового віку досліджувані більш позитивно оцінюють ігрові та музичні ролики, а в період юності відеоролики з використанням комп'ютерної графіки та спецефектів.

2. Значущі відмінності виявлено в семантичних особливостях сприйняття рекламних відеороликів юнаками та дівчатами (гендерний аспект). Так, юнаки більш позитивно сприймають рекламні ролики з використанням комп'ютерної графіки, а дівчата – ігрові та музичні рекламні відеоролики з участю акторів, зокрема, жіночої статі. Дівчата в цілому більш довірливо ставляться до рекламних роликів, ніж хлопці.

3. Виявлено рекламні відеоролики, семантичний простір яких оцінено як більш привабливий у всіх вікових та гендерних групах. Це ігрові музичні рекламні відеоролики, відеоролики з участю акторів, наявністю сюжетної лінії та елементами драматургії («Банк Райфайзен», «Пантін»). Натомість, інформаційна реклама без сюжету та акторів (реклама «Хілак-форте») оцінюється негативно.

4. На основі факторного аналізу було виявлено складові факторного простору, які визначають психосемантичну структуру найбільш привабливого для молоді рекламного відеоролику (на прикладі відеоролика «Банк Райфайзен»): фактор «Довіра (недовіра) до реклами» (показники «правдивий – неправдивий», «інформативний – малоінформативний», «розумний – нерозумний»); фактор «Емоційна привабливість (непривабливість) реклами» (показники «привабливий – відштовхуючий», «радісний – сумний»); фактор «Тактовність (нав'язливість) реклами» (показники «розслаблений – напружений», «скромний – нав'язливий», «цікавий – нудний»). Отже, емоційна привабливість відеоряду, довіра до його змісту, тактовність (ненав'язливість) його подачі є тими висями, які відображують найбільш значущі психосемантичні аспекти сприймання молоддю рекламного відеоролика.

5. Більш привабливий образ у молоді формують ті рекламні відеоролики, які актуалізують позитивні та «ціннісно насичені»

смысле торговой пропозиції, в яких акцент робиться не на власне споживчих якостях товару, а на символічних цінностях, що він презентує.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспектива подальших розвідок полягає в експериментальному вивченні психосемантичних особливостей сприймання та оцінювання реклами в залежності від індивідуально-типологічних, ціннісних та когнітивних характеристик споживачів реклами.

Література

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 424 с.
- Войтенко М.В. Прийоми маніпулювання у французьких рекламних текстах «Produits de luxe». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2017. Вип. 67. С. 65–68.
- Дедюхин А.А. Модели организации вербальной и визуальной информации в тексте рекламы (на материале английских и русских текстов рекламы автомобилей): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Краснодар, 2006. 25 с.
- Заболотна Т. Лексико-стилістичні особливості віртуальної реклами. *Психолінгвістика*. 2009. № 3. С. 196–202.
- Залевская А.А. Интерфейсная теория значения слова: психолінгвістический подход. London: IASHE, 2014. 180 с.
- Зирка В.В. Манипулятивные игры в рекламе: лингвистический аспект. Днепропетровск: ДНУ, 2004. 294 с.
- Корнилова Е.Е., Гордеев Ю.А. Слово и изображение в рекламе. Воронеж: Кварта, 2001. 224 с.
- Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. СанктПетербург: Питер, 2003. 368 с.
- Лившиц Т.Н. Специфика рекламы в прагматическом и лингвистическом аспектах: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Таганрог, 1999. 20 с.
- Музыкант В.Л. Реклама и PR-технологии в бизнесе, коммерции, политике. Москва: Армада-пресс, 2002. 688 с.
- Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам. *Семиотика и истцовсемантика*. Москва: Мир, 1972. С. 278–298.
- Петренко В.Ф. Основы психосемантики. Санкт Петербург: Питер, 2005. 480 с.
- Попова Е.С. Рекламный текст и проблемы манипуляции: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Екатеринбург, 2005. 27 с.
- Тарасов Е.Ф. Психолінгвістические особенности языка рекламы. *Психолінгвістические проблемы массовой коммуникации*. Москва: Наука, 1974. С. 80–96.
- Шмелёв А.Г. Психодиагностика личностных черт. Санкт Петербург: Речь, 2002. 480 с.
- Ученова В. Социальная реклама. Москва: ИНФРА-М, 2006. 275 с.

- Шмига Ю.І. Визначення реклами з погляду соціальних комунікацій. *Вісник Київського нац. ун-ту. ім. Тараса Шевченка. Серія «Журналістика»*. 2014. Вип. 21. С. 29–30.
- Шмига Ю.І. Ефективність телереклами в Україні (комунікативний аспект): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.08. Київ, 2006. 26 с.
- Хавкіна Л. Сучасний український рекламний міф. Харків: Харківське історико-філологічне товариство, 2010. 352 с.
- Di Paolo, E.A., & Thompson, E. (2014). *The enactive approach. The Routledge Handbook of Embodied Cognition*. London; New York: Routledge Press.
- Erdogan, Z.B. (1999). Celebrity Endorsement: A Literature Review. *Journal of Marketing Management*, 15, 291–341. <https://doi.org/10.1362/026725799784870379>
- Foolen, A. (2012). *The relevance of emotion for language and linguistics. Moving ourselves, moving others*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ceb.6>
- Greene, A.L., & Adams-Price, C. (1990). Adolescents' secondary attachments to celebrity figures. *Sex Roles*, 23(7–8), 335–347. <https://doi.org/10.1007/BF00289224>
- Phua, J., Lin, J.S., & Lim, D.J. (2018). Understanding Consumer Engagement with Celebrity-Endorsed E-Cigarette Advertising on Instagram. *Computers in Human Behavior*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/323311884_Understanding_Consumer_Engagement_with_Celebrity-Endorsed_ECigarette_Advertising_on_Instagram <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.031>
- Osgood, Ch.E. (1984). Toward an abstract performance grammar. *Talking minds: The study of language in cognitive science*. Cambridge.
- Osgood, C.E., Miron, M.S., & May, W.H. (1975). *Cross-cultural universals of affective meaning*. Urbana: Univ. of Illinois press.
- Panksepp, J. (2000). The neuro-evolutionary cusp between emotions and cognitions: implications for understanding consciousness and the emergence of unified mind science. *Consciousness and Emotion*, 1, 17–56. <https://doi.org/10.1075/ce.1.1.04pan>
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava, Média.
- Sheets-Johnstone, M. (2012) Fundamental and inherently interrelated aspects of animation. *Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness and language*. A. Foolen, U. Ludtke, T. Racine, & J. Zlatev (Eds.). Amsterdam: John Benjamins.
- Spalova, L., & Bacikova, Z. (2017). Celebrities in social advertisement: psychosomatic perspective. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*. Prague.
- Trevarthen, C., & Frank, B. (2012). Intuitive meaning: Supporting impulses for interpersonal life in the sociosphere of human knowledge, practice and language. *Moving ourselves, moving others*. A. Foolen, U. Ludtke, T. Racine, & J. Zlatev (Eds.). Amsterdam: John Benjamins.
- Urbánek, T. (2003). *Psychosémantika. Psychosémantický přístup ve výzkumu a diagnostice*. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav AV ČR a Nakladatelství Pavel Křepela.
- Vorobyova, O.P. (2017). «Haunted by ambiguities» revisited: in search of a metamethod for literary text disambiguation. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The Journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*, 2(1), 428–496. <https://doi.org/10.1515/lart-2017-0011>
- Zlatev, J. (2016). Turning back to experience. *Cognitive Linguistics via phenomenology. Cognitive Linguistics*, 27(4), 559–572. <https://doi.org/10.1515/cog-2016-0057>

References

- Bahtin, M.M. (1979). *Jestetika slovesnogo tvorcestva [Aesthetics of verbal creativity]*. Moscow: Iskusstvo [in Russian].
- Vojtenko, M.V. (2017). Pryjomy manipuljuvannja u francuzkyh reklamnyh tekstah «Produits de luxe» [Methods of manipulation in French advertising texts]. *Naukovi zapysky Nacionalnogo universytetu «Ostrozka akademija» – Scientific notes of the National University of Ostroh Academy*, 67, 65–68 [in Ukrainian].
- Dedjuhin, A.A. (2006). Modeli organizacii verbalnoj i vizualnoj informacii v tekste reklamy (na materiale anglijskikh i russkikh tekstov reklamy avtomobilej) [Models of the organization of verbal and visual information in the text of advertising (on the material of English and Russian texts of car advertising)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Krasnodar [in Russian].
- Zabolotna, T. (2009). Leksyko-stylistychni osoblyvosti virtualnoi reklamy [Lexical-stylistic features of virtual advertising]. *Psyholingvistyka – Psycholinguistics*, 3, 196–202 [in Ukrainian].
- Zalevskaia, A.A. (2014). *Interfejsnaja teorija znachenija slova: psiholingvisticheskij podhod [Interface theory of the word: a psycholinguistic approach]*. London : IASHE [in Russian].
- Zirka, V.V. (2004). *Manipuljativnye igry v reklame: lingvisticheskij aspekt [Manipulative games in advertising: the linguistic aspect]*. Dnepropetrovsk: DNU [in Russian].
- Kornilova, E.E., & Gordeev, Ju.A. (2001). *Slovo i izobrazhenie v reklame [Word and image in advertis]*. Voronezh: Kvarta [in Russian].
- Lebedev-Ljubimov, A.N. (2003). *Psihologija reklamy [Advertising Psychology]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Livshic, T.N. (1999). Specifika reklamy v pragmaticheskom i lingvisticheskom aspektah [The specifics of advertising in the pragmatic and linguistic aspects]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Taganrog [in Russian].
- Muzykant, V.L. (2002). *Reklamni u PR-tehnologii v biznesi, komercii ta polityci [Advertising and PR-technologies in business, commerce and politics]*. Moscow: Armada-press [in Russian].
- Osgud, Ch., Susi, Dzh., & Tannenbaum, P. (1972). Prilozhenie metodiki semanticheskogo differenciala k issledovanijam po jestetike i smezhnym problemam [Application of semantic differential techniques to research on aesthetics and related problems]. *Semiotika i iskusstvometrija – Semiotics and artmetry*, (pp. 278–298). Moscow: Mir [in Russian].
- Petrenko, V.F. (2005). *Osnovy psihosemantiki [Fundamentals of psychosemantics]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Popova, E.S. (2005). Reklamnyj tekst i problemy manipuljacii [Promotional text and manipulation problems]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ekaterinburg [in Russian].
- Tarasov, E.F. (1974). Psiholingvisticheskie osobennosti jazyka reklamy [Psycholinguistic features of the language of advertising]. *Psiholingvisticheskie problemy massovoj kommunikacii – Psycholinguistic problems of mass communication*, (pp. 80–96). Moscow: Nauka [in Russian].
- Shmel'jov, A.G. (2002). *Psihodiagnostika lichnostnyh chert [Psychodiagnostics of personality traits]*. Saint Petersburg: Rech [in Russian].

- Uchenova, V. (2006). *Socialnaja reklama [Social advertising]*. Moscow: INFRA-M [in Russian].
- Shmyga, Ju.I. (2014). Vyznachennja reklamy z pogljadu socialnyh komunikacij [Definition of advertising from the point of view of social communications]. *Visnyk Kyivskogo nac. un-tu. im. Tarasa Shevchenka – Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 21, 29–30 [in Ukrainian].
- Shmyga, Ju.I. (2006). Efektyvnist telereklamy v Ukraini (komunikatyvnyj aspekt) [Effectiveness of TV advertising in Ukraine (communicative aspect)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Havkina, L. (2010). *Suchasnyj ukrainskyj reklamnyj mif [Modern Ukrainian advertising myth]*. Harkiv: Harkivske istoryko-filologichne tovarystvo [in Ukrainian].
- Di Paolo, E.A., & Thompson, E. (2014). *The enactive approach. The Routledge Handbook of Embodied Cognition*. London; New York: Routledge Press.
- Erdogan, Z.B. (1999). Celebrity Endorsement: A Literature Review. *Journal of Marketing Management*, 15, 291–341. <https://doi.org/10.1362/026725799784870379>
- Foolen, A. (2012). *The relevance of emotion for language and linguistics. Moving ourselves, moving others*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ceb.6>
- Greene, A.L., & Adams-Price, C. (1990). Adolescents' secondary attachments to celebrity figures. *Sex Roles*, 23(7–8), 335–347. <https://doi.org/10.1007/BF00289224>
- Phua, J., Lin, J.S., & Lim, D.J. (2018). Understanding Consumer Engagement with Celebrity-Endorsed E-Cigarette Advertising on Instagram. *Computers in Human Behavior*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/323311884_Understanding_Consumer_Engagement_with_Celebrity-Endorsed_ECigarette_Advertising_on_Instagram <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.031>
- Osgood, Ch.E. (1984). Toward an abstract performance grammar. *Talking minds: The study of language in cognitive science*. Cambridge.
- Osgood, C.E., Miron, M.S., & May, W.H. (1975). *Cross-cultural universals of affective meaning*. Urbana: Univ. of Illinois press.
- Panksepp, J. (2000). The neuro-evolutionary cusp between emotions and cognitions: implications for understanding consciousness and the emergence of unified mind science. *Consciousness and Emotion*, 1, 17–56. <https://doi.org/10.1075/ce.1.1.04pan>
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava, Média.
- Sheets-Johnstone, M. (2012) Fundamental and inherently interrelated aspects of animation. *Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness and language*. A. Foolen, U. Ludtke, T. Racine, & J. Zlatev (Eds.). Amsterdam: John Benjamins.
- Spalova, L., & Bacikova, Z. (2017). Celebrities in social advertisement: psychosomatic perspective. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*. Prague.
- Trevarthen, C., & Frank, B. (2012). Intuitive meaning: Supporting impulses for interpersonal life in the sociosphere of human knowledge, practice and language. *Moving ourselves, moving others*. A. Foolen, U. Ludtke, T. Racine, & J. Zlatev (Eds.). Amsterdam: John Benjamins.
- Urbánek, T. (2003). *Psychosémantika. Psychosémantický přístup ve výzkumu a diagnostice*. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav AV ČR a Nakladatelství Pavel Křepela.
- Vorobyova, O.P. (2017). «Haunted by ambiguities» revisited: in search of a metamethod for literary text disambiguation. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow*.

The Journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava, 2(1), 428–496.
<https://doi.org/10.1515/lart-2017-0011>

Zlatev, J. (2016). Turning back to experience. *Cognitive Linguistics via phenomenology. Cognitive Linguistics*, 27(4), 559–572. <https://doi.org/10.1515/cog-2016-0057>

АНОТАЦІЯ

У статті представлено результати дослідження психосемантичних особливостей сприйняття рекламних відеороликів в підлітковому та юнацькому віці (на прикладі учнів ліцею та студентів вищого навчального закладу України). Сучасна реклама розглядається як суспільний і соціально-психологічний феномен, який моделює не тільки поведінку, а й цінності, норми, установки молодого покоління. Методологічною основою емпіричного дослідження стали наукові основи експериментальної психосемантики. Мета дослідження полягала в реконструкції семантичних просторів та індивідуальної системи значень, через призму якої відбувається сприйняття реклами підлітками та юнаками різної статі.

Психосемантичне дослідження здійснювалося в три етапи: шкалювання об'єктів реклами (на основі методу семантичного диференціала), побудова семантичних просторів рекламних відеороликів та інтерпретація отриманих результатів. В якості об'єктів оцінки обрано п'ять рекламних відеороликів різних типів (мультиплікаційний ролик «Отривін» з комп'ютерною графікою і спецефектами; музичний ролик «Пантін» за участю акторів та з закадровим дикторським текстом; ролик інформаційного типу «Хілак-форте» з закадровим дикторським текстом; рекламний ролик «Samsung» з використанням знаменитості; сюжетний музичний ролик «Банк Райффайзен» з акторами та з закадровим дикторським текстом). Здійснено порівняльний аналіз психосемантичних просторів цих об'єктів і визначено вікові і гендерні особливості їх сприйняття в підлітковому та юнацькому віці.

В якості основних смислових вісей психосемантичного сприйняття найбільш привабливого відеоролика (на прикладі відеоролика «Банк Райффайзен») виділено наступні фактори: «Довіра (недовіру) до реклами» (показники СД «правдивий – неправдивий», «інформативний – малоінформативний», «розумний – нерозумний»); «Емоційна привабливість (непривабливість) реклами» (показники СД «привабливий – відштовхуючий», «радісний – сумний»; «Тактовність (нав'язливість) реклами» (показники СД «розслаблений – напружений», «скромний – нав'язливий», «цікавий – нудний»).

Ключові слова: метод семантичного диференціала, психологія реклами, рекламний ролик, підлітковий вік, юнацький вік, відмінності.

Шамне Анжелика, Доцевич Тамилія, Акімова Аліна. Психосемантические особенности восприятия рекламных видеороликов

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования психосемантических особенностей восприятия рекламных видеороликов в подростковом и юношеском возрасте (на примере учащихся лицей и студентов высшего учебного заведения Украины). Современная реклама рассматривается как общественный и социально-психологический феномен, который моделирует не только поведение, но и ценности, нормы, установки молодого поколения. Методологической основой эмпирического исследования стали научные основы экспериментальной психосемантики. Цель исследования заключалась в реконструкции семантических пространств и индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие рекламы подростками и юношами разного пола.

Психосемантическое исследование осуществлялось в три этапа: шкалирование объектов рекламы (на основе метода семантического дифференциала), построение семантических пространств рекламных видеороликов и интерпретация полученных результатов. В качестве объектов оценки выбраны пять рекламных роликов разных типов (мультипликационный ролик «Отривин» с компьютерной графикой и спецэффектами; музыкальный ролик «Пантин» с участием актеров с закадровым дикторским текстом; ролик информационного типа «Хилак-форте» с закадровым дикторским текстом; рекламный ролик «Samsung» с использованием знаменитости; сюжетный музыкальный ролик «Банк Райффайзен» с актерами и с закадровым дикторским текстом). Осуществлен сравнительный анализ психосемантических пространств этих объектов и определены возрастные и гендерные особенности их восприятия в подростковом и юношеском возрасте.

В качестве основных смысловых осей психосемантического восприятия наиболее привлекательного видеоролика (на примере видеоролика «Банк Райффайзен») выделены следующие факторы: «Доверие (недоверие) к рекламе» (показатели СД «истинный – ложный», «информативный – малоинформативный», «умный – глупый»); «Эмоциональная привлекательность (непривлекательность) рекламы» (показатели СД «привлекательный – отталкивающий», «радостный – печальный», «Тактичность (навязчивость) рекламы» (показатели СД «расслабленный – напряженный», «скромный – навязчивый», «интересный – скучный»).

Ключевые слова: метод семантического дифференциала, психология рекламы, рекламный ролик, подростковый возраст, юношеский возраст, различия.

Nickname as a Means of Linguistic Self-Presentation in the Internet of People with Eating Disorders

Нікнейм як засіб мовної самопрезентації в Інтернеті осіб з порушеннями харчової поведінки

Vitaliia Shebanova¹

Dr. in Psychology,
Associate Professor,
Professor of the Department of
Practical Psychology

E-mail: vitaliashebanova@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1658-4691

Віталія Шебанова¹

доктор психологічних наук,
доцент, професор кафедри
практичної психології

Yablonska Tetiana²

Doctor in Psychology,
Senior Research Fellow,
Assistant of Developmental
Psychology Department

E-mail: t_yablonska@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7272-9691
Researcher ID: T-8367-2017

Тетяна Яблонська²

доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
асистент кафедри
психології розвитку

¹ *Kherson State University*
✉ 27, University Str., Kherson,
Ukraine, 73000

¹ *Херсонський державний
університет*
✉ вул. Університетська, 27,
м. Херсон, Україна, 73000

² *Taras Shevchenko National
University of Kyiv*
✉ 60, Volodymyrska Str., Kyiv,
Ukraine, 01033

² *Київський національний
університет імені Тараса Шевченка*
✉ вул. Володимирська, 60, м. Київ,
Україна, 01033

Original manuscript received September 23, 2018

Revised manuscript accepted March 01, 2019

ABSTRACT

The article analyzes the peculiarities of language self-presentation of Internet users. The results of the study of nicknames as means of linguistic self-presentation of persons with eating disorders in the specialized Internet forums are presented.

The psychological analysis of users' nicknames of sites of anorexic and overweight individuals is presented which gives an opportunity to assert that nicknames reflect the specific nutritional problem and self-administration of a person in connection with it. The predominance of the female audience of such sites is revealed and hence the greater urgency of the problem of standards of the body for women. In the process of analysis, on the basis of psycholinguistic and projective approaches, the main categories of nicknames are singled out: exo-decorative names; metaphorical, decorative and mysterious nicknames; mythical and fantasy characters; destructive, problem image; names that reflect the physical status, etc.

It has been established that nicknames as attributes of linguistic self-presentation of users of specialized forums, is a symbolic projection of the discourse of their existence and reveals the features of real or desired body parameters; dissatisfaction with weight, with your body, yourself and life in general; fixation on the issue of nutrition and weight reduction; the desire to be fenced off from reality. Differences in the linguistic self-presentation of anorexics and overweight individuals are revealed, in particular, a more positive modality of self-presentation of overweight individuals; the representation of various categories of linguistic self-presentation in these groups which allows to assert the difference in the mechanisms of psychological protection in these groups of users. The analysis of the features of nicknames as a means of linguistic self-presentation is useful both for the purpose of psychodiagnostics of people with eating disorders, as well as in the process of developing and providing them with psychological assistance.

Key words: *Internet communication, linguistic self-presentation of personality, discourse analysis, nickname, eating disorders.*

Вступ

Інтернет-середовище як особливий вид інформаційного середовища є достатньо новим об'єктом психолінгвістичних досліджень. Водночас сучасні дослідники все частіше звертаються до проведення досліджень в Інтернет-мережі, зокрема до вивчення онлайн-комунікації. Враховуючи, що комунікація як обмін

інформацією є складною інформаційно-знаковою системою, в якій задіяні різні мовні та позамовні символи/коди, зрозуміло, що під час комунікативного процесу суб'єкти керуються індивідуальними дискурсами згідно з комунікативними інтенціями та з урахуванням контексту ситуації.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні дослідники (Войскунский, 2001; Горошко, 2008; Жичкина, 2004; Teufel, Hofer, Junne, Sauer, Zipfel & Giel, 2013 та ін.) розглядають Інтернет-мережу з психологічної точки зору як віртуальний простір, що широко використовується для спілкування, як засіб масової інформації та комунікації, що дозволяє людині розширити коло знайомств і встановити нові контакти. При цьому онлайн-спілкування та пов'язані з ним феномени мовної самопрезентації особи, створення віртуального Я-образу виступають новою, актуальною та недостатньо дослідженою проблемою психології та психолінгвістики.

В Інтернеті активно взаємодіють різні користувачі та групи, зокрема, такі, що об'єднуються за спільними інтересами або проблемами. Однією з проблем, що набуває все більшого масштабу, є проблема харчових розладів, які, за даними досліджень (Шебанова, 2016; Branley, 2017; Marcus, 2016 та ін.), пов'язані з викривленим самосприйняттям (помилковою інтерпретацією власної тілесності). Серед психологічних особливостей осіб з розладами харчової поведінки відзначаються відчуття ізоляції і власної «ненормальності» з приводу надлишкової ваги (уявної чи реальної), суперечливість почуттів та розірваність Я-концепції, активність примітивних механізмів психологічного захисту, соматизація внутрішніх конфліктів, а також порушення соціальної адаптації (Шебанова, 2016).

Особи з харчовими розладами є активними користувачами Інтернет-мережі, зокрема спеціалізованих сайтів, груп, що дозволяє їм обмінюватися інформацією та підтримкою і має значний вплив на їх свідомість і поведінку (Dickins, Thomas, King, Lewis & Holland, 2011; Wooldridge, Mok & Chiu, 2014; Branley & Covey, 2017). Так, дослідження М. Dickins, S.L. Thomas, В. King, S. Lewis & K. Holland (2011) показало, що інформація, розміщена на спеціалізованих блогах для осіб, які страждають на ожиріння і постійно стикаються зі стигматизацією, дозволяє їм перейти від реактивних стратегій

у відповідь на стигму до ініціативних відповідей, що дозволяють протистояти стигмі. Вплив соціальних мереж на користувачів з проблемною харчовою поведінкою підтверджується D.B. Branley & J. Covey (2017), які наголошують, що розробникам інформаційних та лікувальних заходів необхідно враховувати цей вплив і його можливі негативні наслідки, і відповідно, зосередитися на завданнях позитивної онлайн-підтримки.

Тож в умовах поширення Інтернет-комунікації актуальним є вивчення специфіки онлайн-комунікації осіб з розладами харчової поведінки, що дозволить уточнити їх особливості, комунікативні стратегії та врахувати ці дані при розробці змісту і засобів психологічної допомоги. Особливого значення при цьому набуває психолінгвістичне дослідження особливостей мовної самопрезентації цих осіб в процесі онлайн-комунікації.

Мета статті – на основі психолінгвістичного аналізу нікнеймів* визначити особливості мовної самопрезентації осіб з порушеннями харчової поведінки в процесі онлайн-комунікації.

Завдання дослідження: 1) дослідити особливості мовної самопрезентації в умовах Інтернет-комунікації осіб з порушеннями харчової поведінки, виокремивши основні її категорії; 2) виявити відмінності мовної самопрезентації осіб з анорексією та осіб із надмірною вагою в процесі онлайн-комунікації.

Методи і методики дослідження

Методологічною основою нашого дослідження стали підходи:

– психолінгвістичний, в межах якого текст розглядається як опредмечена форма акту комунікації; як продукт, створений мовною особистістю й адресований мовній особистості, як продукт діяльності людини, у якому втілюється й об'єднується його психологічний зміст, умови спілкування й особистість мовця (Овсієнко, 2013). Оскільки мовленнєва діяльність пронизує усі сфери особистісного буття, психолінгвістичні дослідження мають спрямовуватися на вивчення особистості та різних проявів її буття через ґрунтовне вивчення мовленнєвої діяльності і мови як основної складової свідомості людини (Засєкіна, 2008);

* Нікнейм (нік; англ. Nickname): ім'я в інтернет-мережі – псевдонім, який використовується користувачем під час спілкування (у блогах, форумах, чатах).

– проєктивний, що базується на розумінні особистості як відносно стійкої системи взаємозалежних динамічних процесів, організованих на основі потреб, емоцій та індивідуального досвіду, які активно діють впродовж життя індивіда, формуючи, спрямовуючи, заломлюючи кожну ситуацію у внутрішньому світі індивіда. Відповідно до цього кожна дія, кожний емоційний прояв індивіда, його сприймання, почуття, висловлення, рухові акти несуть на собі відбиток особистості (Бурлачук, 2008).

Отже, нікнейм може розглядатися як джерело символічної інформації про його автора, як проєкція особою власного способу бачення життя, думок і почуттів, внутрішнього світу, суб'єктивних переживань.

Методичний інструментарій дослідження передбачав аналіз та узагальнення праць, присвячених вивченню віртуального дискурсу; контент-аналіз символічної/знакової інформації (нікнеймів) у контексті виявлення особливостей мовної самопрезентації осіб з харчовими розладами у співвіднесенні з текстовими повідомленнями та самозвітами учасників спілкування, що дозволило отримати інформацію щодо актуальних питань, психоемоційних станів користувачів, особливостей їх харчової поведінки, самосприйняття. Емпіричне дослідження передбачало аналіз нікнеймів 237 осіб жіночої статі з харчовими розладами (126 відвідувачів сайту, присвяченого анорексії, 111 користувачів сайту корекції ваги, пацієнток клініки оздоровчого схуднення), які були користувачами спеціалізованих сайтів:

– **нормал anorex.ru** (присвячений анорексії, булімії, ожирінню та способам боротьби з ними). Сайт позиціонується не просто як джерело інформації, а як місце для спілкування людей з подібними проблемами.

– **сайт корекції ваги (ves24.ru)**, що декларує місію об'єднання людей, які хочуть скорегувати свою вагу. Користувачам пропонуються онлайн-калькулятор калорій, блог-щоденник для планування та опису процесу схуднення, можливість коментарів адміністратора та інших учасників.

Задля визначення статистичної значущості відмінностей використовувався статистичний χ^2 -критерій кутового перетворення Фішера.

Результати та дискусії

У психологічних дослідженнях термін *самопрезентація* найчастіше використовується у зв'язку з самоусвідомленням особистості та соціальною взаємодією. Самопрезентація, що є складовою процесу сприйняття людини людиною, розглядається як засіб відображення та формування образу Я й підтримки самооцінки, як демонстрація різних соціальних ролей та можливість представити себе найбільш привабливим чином (Бурнаева & Затулий, 2012), як засіб організації своєї поведінки (Goffman, 1986).

В умовах Інтернет-спілкування самопрезентація комунікантів має певну специфіку (Войскунский, 2001; Бочелюк & Панов, 2018; Шевченко, 2003 та ін.); вона представлена переважно у текстах користувачів, тобто у мовленнєвій формі, яка відображає рівень організації змісту досвіду особистості (Орап, 2014). Досліджуючи варіативність самопрезентації особистості в інтернет-спілкуванні, І. Шевченко відзначає два її аспекти: саморозкриття як повідомлення Іншим (партнерам) особистої інформації про себе; самопрезентація (намагання керувати враженнями Інших) як різні стратегії і тактики, які використовує людина з метою формування певного враження на партнера (партнерів) в Інтернет-спільноті (Шевченко, 2003).

Як зазначають дослідники, в Інтернет-комунікації особистість представлена не в усій своїй суб'єктності, а редуковано, як набір текстів, продукованих нею самою або іншими людьми про неї: самопрезентацій, реплік в чатах, на форумах тощо. Оскільки людина виявляється редукованою до набору вербальних повідомлень різного ступеню істинності й детальності, то саме на ці відомості спираються співрозмовники для орієнтування в партнері в процесі онлайн-комунікації (Войскунский, 2001; Бочелюк & Панов, 2018). Тож в Інтернет-комунікації відбувається процес формування віртуальної особистості, яка шукає форми і способи вираження; при цьому технології цієї комунікації дають змогу залишатися неідентифікованою, що відкриває їй нові можливості для реалізації своїх інтенцій (Воробей, 2015).

Н. Акімова наголошує на таких ознаках Інтернет-комунікації, як анонімність і відвертість, що мають істотне значення для самопрезентації особистості в мережі. На її думку, створений в Інтернеті образ – це переважно вигаданий або покращений образ

власного Я. Анонімним він є тому, що комуніканти знають про суб'єкта лише те, що він хоче повідомити; цей образ легко видалити і репрезентувати зовсім інший. Така легкість створення особистості у мережі створює відчуття безпосередності спілкування й водночас безвідповідальності. З іншого боку, онлайн-комунікація передбачає відвертість, адже на сайті особиста інформація користувача стає відкритою для всіх або принаймні зареєстрованих користувачів певного ресурсу. Отже, співрозмовники ще до початку спілкування досить багато знають один про одного (Акімова, 2016), хоча ця інформація може бути й недостовірною.

Достовірність наданої у процесі самопрезентації інформації пов'язана з психологічним самопочуттям особи. *Почуття внутрішнього благополуччя* сприяє тому, що людина вважає можливим повідомити про себе інформацію, яка відповідає дійсності, і не має потреби у принциповій зміні власного образу. *Загальне почуття внутрішнього неблагополуччя* є вагомим причиною, яка зумовлює викривлення Я-образу в процесі самопрезентації, тож людина, пригнічена цим почуттям, часто користується можливістю зміни власного образу для спілкування в Інтернет-мережі (Шевченко, 2003).

Спілкування в Інтернет-мережі зазвичай відбувається не під власним ім'ям, а під псевдонімом – нікнеймом. Отже, останній, є своєрідною «візитною картою», яка презентується віртуальній спільноті для ідентифікації себе як віртуальної особистості, тому вибір псевдоніма є важливим для особи, яка проводить багато часу в Інтернеті. В сучасних дослідженнях (Алексенко, 2000; Бурнаева & Затулий, 2012; Шевченко, 2003; Lyons, Mehl & Pennebaker, 2006 та ін.) «нікнейм» розглядається як втілення певної ментальної моделі особистості, і відповідно, може аналізуватися як з позицій різних психологічних напрямів, так і з позиції психолінгвістики як комунікативне повідомлення.

Вважаємо, що «нік», як віртуальний образ себе, впливає не лише на інших, але й на саму людину, оскільки вона налаштовується на обрану роль та намагається відповідати їй. Подібну позицію знаходимо в інших дослідженнях (Алексенко, 2000; Воробей, 2015; Щербакова, 2009). Так, на думку Н. Щербакової, вдалий вибір «ніку» забезпечує особі успіх, зацікавленість інших – інформативну, особистісну, комунікативну (Щербакова, 2009). Ховаючись за

вигаданим нікнеймом та чужою фотографією на аватарці, людина може проявляти себе у різних аспектах, хоча найчастіше робить це для того, щоб уникнути негативних моментів у спілкуванні (образ, залякування, деструктивної критики) або ж навпаки – проявити свою приховану (творчу) іпостась, популяризувати її (Воробей, 2015). Таким чином, нікнейм – це роль, образ, взятий напрокат. Обрана роль має певну специфіку мовної репрезентації, оскільки залежить від рівня освіченості людини, її культури, особистісного сприйняття образу і мети, з якою людина «входить» в Інтернет-спільноту.

Контент-аналіз нікнеймів користувачів форуму осіб з анорексією дозволив виокремити певні категорії, представлені у табл. 1.

Таблиця 1. Категорії нікнеймів користувачів форуму осіб з анорексією (N = 126)

| Характер нікнейму (категорія) | Приклади | Розповсюдженість типу, % |
|--|--|--------------------------|
| Екзотично-декоративне жіноче ім'я | Velena, Liona, Tata, Antonio, Iren, Angelika, ophelia215, Aleksa@, Eglantine, Michelle, Kate_Le, Nasty, erilin1991 | 19,0 |
| Метафоричні, декоративно-загадкові прізвиська | Afterglow, Asya-White, Blümchen (з нім. <i>квіточка</i>), Pantera, coconut_girl, Liberty, freshhh, Yes Please, minimekea, Lexx, | 12,0 |
| | | $\Sigma = 31$ |
| Деструктивний, проблемний характер «ніку» | Lonely broken angel, , INNaya, Anirun, WENDETTA1987, Utrata, Locust, RED MORTIS, effi-drama, la_fripouille | 14,3 |
| Аноректичні / тілесні ознаки, які відображають тілесний статус | Anarex, invisible (невидимка), refined, matreshka girl, Jambo, Praksia, Oks_AnaG, invisible, realno tolstaya | 6,3 |
| | | $\Sigma \approx 21$ |
| Міфічні та фантазійні персонажі | Shinji, jiketsu, Melamorie, Ephemera, Shakty, Akemi, ariseorise | 5,6 |
| Індивідуальні, характерні особливості «ніку» | VALERAYNKA, Fiorik, lublu-zubi, groove_me2nite, Moloday mama, acitamard, Foma, Grelka, August2012, Doctor Dasha | 10,3 |
| Модифіковане власне ім'я | kirakira, VikToRia21, nasta-a-a, Renn, Ekaterinanaaa, MARINNA, natali777, Irkin, VEERAA, V.O.V.A. | 8,0 |
| Зменшено-пестливе ім'я | Irinushka, Arinka2013, Lyubasha, alenka kisa 4, Ksun1993, Madinka, Kitsuna, Nikochka, Natashenka | 8,0 |

| | | |
|---------------------------|---|-----------------|
| Реальні повсякденні імена | Екатерина, Светлана, Anna1983, nika-77784, Кристина, Natasha, Kseniya, Мила, Nina | 6,3 |
| | | $\Sigma = 14,3$ |
| Емоційно-позитивний | Phany Unreal, WOW, mashaenjoy, Myau, Polza, 2bethebest, Boogiegirl | 5,6 |
| Інші | wer6131, Ixxer, дд, olijh, koteg, JSm | 4,8 |

Аналіз нікнеймів як засобу самопрезентації дозволяє стверджувати, що їх найпоширеніша категорія (19,0% вибірки) представлена серед користувачів форуму осіб з анорексією *екзотично-декоративними іменами*, які мають *помпезний, парадний характер*. При цьому більшість подібних «ніків» супроводжуються відповідними екстравагантними аватарами, що підкреслюють ексцентричність авторів. На нашу думку, за вибором таких засобів самопрезентації приховується бажання підкреслити свою винятковість та привернути до себе увагу.

Інша частина користувачів згаданого форуму (12,0%) також презентує себе за допомогою *загадкових, привабливих та декоративних нікнеймів*, але вони мають метафоричний характер: *Afterglow* – вечірня зоря, післясяйво, *Pantera*, *Ms. Princess*, *Vanilla_Sky* тощо. Вважаємо, що автори цих нікнеймів також бажують привернути до себе увагу, підкреслюючи власну таємничість, загадковість і відсутність статі в самопрезентації. Загалом частка екзотичних та декоративно-загадкових нікнеймів у вибірці складає 31,0%.

Серед осіб з анорексією достатньо чисельною є категорія нікнеймів, які прямо транслиють *особистісну драму, агресивний або депресивний стан* (14,3%), зокрема: *Utrata*, *effi-drama*, *Lonely broken angel* (одинокий зламаний ангел), *End_Transmission* (кінець передачі), *Linda Weirdoman* (від англ. сленгового *weirdo* – збоченець), *la_fripouille* (фр. – мерзотник, сволота), *disorder*. У певному сенсі різновидом цієї категорії є імена, які мають майже прямі вказівки на проблему анорексії та підкреслюють викривлений образ власного тіла автора, наприклад: *Anarex*, *invisible* (невидимка), *refined* (витончена), *matreshka girl*, *Jambo* (ім'я слоненяти – персонажу дитячої казки) та інші. Частка подібних нікнеймів складає 6,3%, а отже, сумарний відсоток за обома категоріями, які підкреслюють

проблемну харчову поведінку, складає майже 21,0%. На нашу думку, особи, які обирають подібні «ніки», прагнуть не тільки підкреслити свою незвичайність і унікальність, але й оголюють душу, акцентуючи її чуттєвість; демонстрація ними проблем може свідчити про непрямий запит на допомогу.

Окрему категорію загадкових нікнеймів склали *міфічні та фентезі-псевдоніми* (5,5% вибірки). «Ніки» цієї категорії не зрозумілі людям, які не знайомі з певною субкультурою (зокрема, персонажами аніме**). Плеяда науковців (Алексенко, 2000; Шабшин, 2005; Щербакова, 2009 та ін.) відзначають, що багато людей з тими чи іншими обмеженнями компенсують власну недосконалість саме через намагання відтворювати характерологічні особливості поведінки свого кумира/іншої людини та намагаючись бути «гідними» обраного фан-імені (зовнішньо та внутрішньо). Водночас деколи «легендарне» ім'я обирається випадково, за словником, без усвідомлення змісту з орієнтацією лише на фонетичну привабливість слова.

Ще одна категорія нікнеймів користувачів цього форуму (8,0%) представлена певними модифікаціями власного імені (подвоєння імені, подовження окремих його частин та інші втручання), наприклад: *kirakira*, *VikToRia21*, *nasta-a-a*, *Renn*, *Ekaterinanaaa*, *MARINNA*, *VEERAA*. Імовірно, така категорія ніків відображає схильність їх авторів до певних варіацій не тільки з власним іменем, але й до маніпуляцій з власним тілом.

У 8,0% випадків нікнейм є модифікацію власного імені або псевдоніму шляхом додавання зменшувального суфіксу. На нашу думку, зменшено-пестливий псевдонім може вказувати на певну інфантилізацію особи та тенденцію «до зменшення» – свого віку, тіла та навіть значущості проблемної харчової ситуації (наприклад, у коментарях представники цієї групи часто пишуть: «*не розумію, чого вони до мене чіпляються...я просто не хочу їсти*»; «*ну і що з того, що я періодично блюю...кожна людина по-своєму знімає стрес...зокрема, я саме через блювоту*»). Аналіз наявного в Інтернет-чатах текстового масиву виявляє, що користувачі цієї категорії є емоційними особами – вразливими та сентиментальними,

** Особливий вид мистецтва – мальовані фільми виробництва Японії з характерним виглядом персонажів, які орієнтовані на підліткову та дорослу аудиторію, відрізняється характерною манерою відтворення персонажів і фонів.

вони охоче діляться своїми страхами та різноманітними проблемами. Мета їхнього спілкування у мережі – зрозуміти: «що зі мною не так?». Серед найактуальніших питань, які вони обговорюють в чатах, окрім дієт, особливостей поведінки і харчування, – питання, пов'язані з труднощами спілкування та особистісного зростання (як подолати невпевненість у собі, позбутися відчуття самотності, різноманітних страхів, почуття провини, надмірної сором'язливості тощо).

Аналіз нікнеймів осіб із зайвою вагою дозволив визначити наступні особливості їхньої самопрезентації (табл. 2).

Таблиця 2. Категорії нікнеймів осіб із зайвою вагою (N = 111)

| Характер нікнейму (категорія) | Приклади | Розповсюдженість типу, % |
|---|--|--------------------------|
| Екзотично-декоративне жіноче ім'я | Ameli, Єва, Lanita, ZUZU, Yanina, Dajzy, Хелена, Nagina, Katrinka, Шейла, Лола, Одри | 10,81 |
| Модифіковане власне ім'я | Kosninka, Mapra, Тинка, Зимка, TinaG, Alenka@86, Tatka, xLenax, Ганка, Анка, ДАНА, Kate, Svetka, Ирка-дырка, Натка | 15,32 |
| Пов'язані з вагою або параметрами тіла (відображають тілесний статус) | Светик -60! (60-запланована вага), аллаб8 (68 вага зараз), Spirit lighte, smallfox, Vambolina, tonkaya_zvonkaya, Стройняшка, Весы, Худобина, | 8,11 |
| За мотивами харчових продуктів | Pirozhocek, Bulka, Bramble (ожина), Копченая жирная Рыбка, sazan, Жареная хрюшка | 5,41 |
| Метафоричні, декоративно-загадкові ніки | Raindrop, Atlantida, Нефертити, galaktika, Ариадна, Дуновеньє, Bead (намистинка), | 6,31 |
| Емоційно-позитивний характер ніків | Ol.Lya.Lya, Solnce RadyGa, Zabava, VeryHappyTwice, Raduga | 5,41 |
| Реальні повсякденні імена | TINA, ОльгаGI, Леся, Tatiyna, Margarita, Ольга Владимировна, Ксюша, Инесса, Мария, Оксана, Leela, Riwskaaya, Snezhana | 18,02 |
| Зменшено-пестливе ім'я | Natysia, Милочка, Женичка, Cvetik, Ирчик, Аришка, Svetochek, anjuta, Богдаша, Ляля, оленька78, Татьянака, Ксюня888, Ksanochka | 12,61 |
| Індивідуальні, характерні | Телец, Bera, hotin, lider, nezabudka, не-ангел, mehack, RomalIka, техас, Заноза, Umka, Загадка, kattis, LA-DUSHKA, Идеал | 13,51 |

| | | |
|----------------|--------------------------|-----|
| Міфічні | Геракл, Дездемона | 1,8 |
| Чоловічі імена | Magnum_45, Danil, Grisha | 2,7 |

Найпоширенішими у вибірці осіб із зайвою вагою є *реальні імена*, які свідчать про те, що їх володарки не намагаються створити віртуальний Я-образ і приховати власну сутність. 18,0% користувачів вказують власні імена, не намагаючись їх трансформувати або прикрасити. 12,6% вибірки обирають реальні імена, які мають зменшено-пестливу форму (*Natysia, Милочка, Svetochek, Татьянка* та ін.). Це інфантилізований варіант власного «Я», володарки якого потребують турботи, допомоги та лагідного ставлення від оточення; подібні імена можуть також відображати бажання жінок виглядати тендітніше, на протигагу реальній масі тіла.

Інший специфічний для цієї вибірки варіант – *модифікація власного імені* через скорочення імені або додавання суфіксу (-к): *Kosninka, Тунка, Натка, Tatka, Anka* тощо. Означена тенденція, на нашу думку, істотно відрізняє цю вибірку від жінок з анорексією. Зокрема, якщо останні, презентуючи себе, намагаються різними способами додати своїм мовним самопрезентаціям витонченості, сексуальності та декоративності, то у жінок із зайвою вагою спостерігається протилежна тенденція – їхні імена мають спрощений, буденний, навіть грубий характер. Імовірно, це пов'язано з розчаруванням, неприйняттям себе, втратою віри у можливість бажаних змін власного тіла, себе, свого життя.

Водночас 10,81% вибірки реструються під «ніками», що означають *екзотично-декоративні жіночі імена* – *Ameli, Lanita, ZUZU, Yanina, Dajzu, Хелена, Шейла, Лола, Одру*, але, порівняно з вибіркою осіб з анорексією, частка таких нікнеймів є значущо нижчою ($p \leq 0,05$). В цій групі жінок виокремлюється категорія нікнеймів, що відображає їх зацикленість на тілесному образі, зокрема на вазі. У змісті нікнеймів цієї категорії (8,11%) відмічено дві протилежні тенденції: частина жінок досить прямо вказує на огрядність власного тіла (зокрема, *Vambolina* та ін.), але більшість нікнеймів має спрямованість на образ стрункого тіла, хоча іноді має саркастичний характер (*Стройняшка, tonkaya_zvonkaya, Весы, Худобина, Bead*). Є користувачі, які у нікнейм закладають

заплановану вагу – *Светик-60!*, або «стартову вагу» – *аллаб8* (вага 68 кг на момент реєстрації на сайті). Більш завуальованою вказівкою на великі або малі розміри тіла є варіанти метафоричних імен (6,30%), наприклад: *Atlantida, galaktika, texas* або *Bead* (намистинка), *Дуновеньє, Raindrop* (дощова краплинка). У деяких випадках проєкції є прямим та точним відображенням актуальних проблем людини.

Ще одну групу складає категорія нікнеймів за мотивами харчових продуктів (5,41%) – *Pirozhocek, Bulka, Bramble* (*ожина*), *Копченая жырная Рыбка, sazan, Жареная хрюшка*, що може свідчити про фіксованість як на їжі, так і на вазі.

З даних таблиць 1 та 2 можна скласти узагальнене уявлення про мовну самопрезентацію користувачів з різними типами порушень харчової поведінки. Щоб перевірити значущість відмінностей між групами, було використано χ^2 -критерій кутового перетворення Фішера. Як видно з табл. 3, найбільші відмінності самопрезентацій жінок з різними типами харчових порушень стосуються деструктивних нікнеймів проблемного характеру ($p=0,000$) та «ніків» як реальних повсякденних імен ($p=0,01$).

Таблиця 3. Частотність прояву категорій нікнеймів користувачів специфічних форумів: осіб з анорексією та осіб із зайвою вагою (y^0)

| Категорія самопрезентації | Особи зі зниженою вагою | Особи з надмірною вагою | Статистична значущість відмінностей |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------------------|
| Екзотично-декоративне жіноче ім'я | 19,0 | 10,81 | 0,05 |
| Метафоричні, декоративно-загадкові прізвиська | 12,0 | 6,31 | – |
| Міфічні та фантазійні персонажі | 5,6 | 1,8 | – |
| Деструктивний, проблемний образ | 14,3 | – | 0,000 |
| Імена, що відображають тілесний статус | 6,3 | 8,11 | – |
| За мотивами харчових продуктів | – | 5,41 | 0,019 |
| Емоційно-позитивний образ | 5,6 | 5,41 | – |
| Індивідуальні, характерні імена | 10,3 | 13,51 | – |
| Модифіковане власне ім'я | 8,0 | 15,32 | 0,05 |
| Зменшено-пестливе ім'я | 8,0 | 12,61 | – |
| Реальні повсякденні імена | 6,3 | 18,02 | 0,01 |

Аналіз особливостей самопрезентації осіб з анорексією дозволяє визначити специфічні особливості їхніх нікнеймів: тяжіння до модифікації, декорування та невпізнанності реального імені; переважання екзотично-загадкового та сексуально-привабливого характеру імен; значна частка імен (14,4%) прямо вказують на деструктивно-депресивний стан особи. Отже, в осіб з анорексією фіксація на ідеалізованих пропорціях тіла зумовлює негативне ставлення до власного тіла, його викривлене сприйняття, аж до повного відторгнення, механізми втечі від реальності у фантастичний світ, інфантилізм.

Жінки, які реєструються на форумах осіб із зайвою вагою, значущо частіше ($p \leq 0,01$) презентують себе власними іменами. Значна частка модифікованих «ніків» є похідними від власного імені (має або спрощену форму, або зменшено-пестливий характер). Специфічними для цієї групи користувачів є нікнейми, що означають назви продуктів харчування та прямі або завуальовані натяки на великі параметри тіла. Отже, аналіз нікнеймів свідчить, що в осіб із зайвою вагою переважають такі механізми психологічного захисту, як дисоціація та заперечення, що допомагає їм дистанціюватися від проблеми переїдання; водночас в цій групі більш виражене усвідомлення проблеми.

Загальним для обох груп користувачів є вибір «ніків», які відображають їхні неповторні та унікальні особливості: риси характеру, соціальний статус, захоплення, дозволяють презентувати себе як носія позитивного емоційно-енергетичного заряду та певного тілесного статусу. При цьому якісні характеристики цих проєкцій вказують на модальність ставлення до свого тіла та/або бажаність певних параметрів тіла.

Результати нашого дослідження мовної самопрезентації осіб з харчовими розладами в Інтернеті кореспондуються з даними інших досліджень у цій галузі. Так, вивчаючи самопрезентацію та ідентичність осіб з харчовими розладами, дослідники аналізують текстовий матеріал – комунікацію користувачів на форумах, в соціальних мережах, текстові повідомлення про тіло й тілесні переживання (Riley, Rodham & Gavin, 2009, Bates, 2015, Gavin, Rodham & Poyer, 2008; Lyons, Mehl & Pennebaker, 2006; Teufel, Hofer, Junne et al., 2013). Зокрема, аналіз мовної репрезентації ідентичності користувачів сайтів «pro-anorexia» і «відновлення»

(Riley, Rodham & Gavin, 2009) виявив різні форми опису тіла, що втілюють ідеал, певні вимоги членства в цих групах, які для групи «pro-anorexia» повторно продукують ідентичності, пов'язані з харчовим розладом. В іншому дослідженні було використано дискурс-аналіз метафор, які використовують особи з анорексією для розповіді про себе в соціальній мережі, що дозволило виявити ключові метафоричні конструкції у їх самовизначеннях: «Я» як простір, «Я» як вага, вдосконалення себе і соціальне «Я», які являли собою стратегії дискурсу для створення як колективної, так і індивідуальної ідентичності (Bates, 2015).

Виявлені нами відмінності мовної самопрезентації у формі нікнеймів осіб з різними типами проблемної харчової поведінки, зокрема більш позитивна модальність самопрезентації осіб з надмірною вагою, підтверджуються даними інших досліджень. Порівняння таких Інтернет-спільнот виявило, що члени спільноти «fatosphere» (від «fat» – товстий, жирний) демонструють позитивність і самолюбство, використовуючи зображення, підписи та хеш-теги, які вказують на загальне відчуття щастя й позитивної енергії (Marcus, 2016). Члени спільноти «pro-anorexia» використовують зображення, пов'язані з важливістю втрати ваги, затінення, негативні хеш-теги, такі як #depression, #depressed і #sad, що в цілому свідчить про негатив та незадоволення (Marcus, 2016). Також їм може бути властиве несвідоме відторгнення зрілої сексуальності, що приховується за створенням дитячого або лялькового образу (Бурнаева & Затулий, 2012; Шабшин, 2005).

Порівняння результатів нашого дослідження з іншими підтверджує факт домінування жінок в Інтернет-спільнотах осіб з проблемами ваги. Це свідчить про більший соціальний тиск на жінок щодо стандартів зовнішнього вигляду, що зумовлює в них вищий рівень невдоволення своєю вагою і образом тіла, ніж в чоловіків, і змушує прагнути певних стандартів тіла (Marcus, 2016, Bates, 2015).

Як і інші дослідники в цій галузі (Branley & Covey, 2017, Bates, 2015), ми вважаємо необхідним враховувати дані щодо специфіки мовної самопрезентації учасників Інтернет-спільнот з проблемами харчової поведінки, оскільки це може допомогти у розробці стратегій і засобів фахової допомоги. Доступність і анонімність Інтернету дає широкі можливості підтримки людей з харчовими розладами шляхом інтернет-консультування

з кваліфікованим психологом, який має здійснювати первинний контакт, надавати інформацію та спрямовувати їх до спеціалізованих клінік або терапевтів.

Висновки

Мовна самопрезентація у процесі Інтернет-комунікації дозволяє користувачу створювати власний віртуальний образ і керувати враженням партнерів по комунікації відповідно до цілей спілкування. Нікнейм як атрибут мовної самопрезентації є символічною проекцією реальної особистості з її досвідом, психологічними особливостями та проблемами. Зокрема, нікнейм як засіб мовної самопрезентації осіб з розладами харчової поведінки в Інтернеті часто відображає специфічну харчову проблему та самоствавлення особи у зв'язку з нею.

В процесі аналізу на основі психолінгвістичного та проективного підходів виокремлено основні категорії нікнеймів осіб з анорексією та осіб із зайвою вагою: екзотично-декоративні імена; метафоричні, декоративно-загадкові прізвиська; міфічні та фантазійні персонажі; деструктивний, проблемний образ; імена, що відображають тілесний статус та ін. На основі контент-аналізу нікнеймів виявлено відмінності мовної самопрезентації цих груп користувачів, зокрема більш позитивну її модальність в осіб із зайвою вагою, що пов'язане з різними механізмами копінгу. Нікнейми осіб з анорексією відображають фіксацію на ідеалізованих пропорціях тіла та негативне ставлення до власного тіла, його викривлене сприйняття аж до повного відторгнення, що виявляється у деструктивному, проблемному характері мовної самопрезентації; також поширені «ніки», що свідчать про психологічні механізми втечі від реальності у фантастичний світ, інфантилізм. Нікнейми осіб із зайвою вагою відзначаються реалізмом, мають спрощений або буденний характер, відображають фіксованість на проблемі їжі та ваги; їх позитивна модальність свідчить про переважання механізмів дисоціації та заперечення, що допомагає дистанціюватися від власної проблеми переїдання, водночас ці користувачі мають вищий рівень усвідомлення проблеми.

Аналіз нікнеймів як засобу самопрезентації є корисним з метою як психодіагностики, так і професійної допомоги особам

з харчовими розладами. Здійснення такого аналізу є доцільним під час встановлення контакту, первинної психодіагностики та психологічної допомоги таким особам.

Література

- Акімова Н.В. Деякі фактори варіативності розуміння інтернет-комунікації. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2016. Вип. 35. С. 123–128.
- Алексенко Н.Н. Психоаналитические аспекты поведения человека в киберпространстве. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2000. № 3. С.91–107. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psyjournal.ru/articles/psihoanaliticheskie-aspekty-povedeniya-cheloveka-v-kiberprostranstve>.
- Бочелюк В., Панов М. Проблемне поле психолінгвістичних досліджень дискурсу соціальних онлайн-мереж. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2018. № 24(1). С. 79–96. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-79-96>
- Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика. 2-е изд., ред. и допол. Москва, Питер, 2008. 351 с.
- Бурнаева Е.М., Затулий А.И. Гендерные идеалы: особенности самопрезентации пользователей интернета. *Вестник ТОГУ*. 2012. № 1(24). С. 297–304.
- Войскунский А.Е. Развитие речевого общения как результат применения Интернета. *Социальные и психологические последствия применения информационных технологий: материалы международной интернет-конференции (20.03–14.05.2001)* / под ред. А.В. Войскунского. Москва, 2001. С. 232–242.
- Воробей Ю.В. Інтернет-комунікація та Інтернет-комунікант: взаємодія і взаємопородження. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2015. III(16). Issue 70. С. 43–46.
- Горошко Е.И. Психолінгвістика Інтернет-комунікацій. *Вопросы психолінгвістики*. 2008. № 7. С. 5–12.
- Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. Москва: Дашков и Ко. 2004. 117 с.
- Засєкіна Л.В. Психолінгвістика, мовленнєва діяльність, особистість: співвідношення понять у контексті мовленнєвої генези дитини. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 15. С. 83–85.
- Овсієнко Л. Текст як об'єкт вивчення психолінгвістики. *Теоретична і дидактична філологія*. 2013. Вип. 15. С. 58–69.
- Орап М.О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості. Тернопіль: Підручники і посібники, 2014. 480 с.
- Шабшин И.И. Психологические особенности и феномены коммуникации в Интернете. *Московский психотерапевтический журнал*. 2005. № 1. С. 158–182.
- Шебанова В.І. Феноменологія харчової поведінки в континуумі «норма – патологія». Херсон: Видавництво Вишемирського В.С., 2016. 612 с.
- Шевченко И.С. Вариативность самопрезентации личности в Интернет-общении : дисс ... канд. психол. наук. Казань, 2003. 170 с.

- Щербакова Н.В. Псевдонім для віртуальної особистості. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2009. Вип. 3. С. 179–183.
- Branley, D.B., & Covey, J. (2017). Pro-ana versus Pro-recovery: A Content Analytic Comparison of Social Media Users' Communication about Eating Disorders on Twitter and Tumblr. *Frontiers in psychology*, 11(8), 13–56. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01356>
- Dickins, M., Thomas, S.L., King, B., Lewis, S., & Holland, K. (2011). The role of the Fatosphere in fat adults' responses to obesity stigma: A model of empowerment without a focus on weight loss. *Qualitative Health Research*, 21(12), 1679–91. <https://doi.org/10.1177/1049732311417728>
- Bates, F.C. (2015). «I am a waste of breath, of space, of time»: Metaphors of self in a pro-anorexia group. *Qualitative Health Research*, 25, 189–204. <https://doi.org/10.1177/1049732314550004>
- Gavin, J., Rodham, K., & Poyer, H. (2008). The presentation of «pro-anorexia» in online group interactions. *Qualitative Health Research*, 18, 325–333. <https://doi.org/10.1177/1049732307311640>
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Reissue edition*. N.Y.: Prentice-Hall.
- Lyons, E.J., Mehl, M.R., & Pennebaker, J.W. (2006). Pro-anorexics and recovering anorexics differ in their linguistic Internet self-presentation. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 253–256. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2005.07.017>
- Marcus, S.-R. (2016). Thinspiration vs. thickspiration: Comparing pro-anorexic and fat acceptance image posts on a photo-sharing site. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 10(2). <https://doi.org/10.5817/CP2016-2-5>
- Riley, S., Rodham, K., & Gavin, J. (2009). Doing weight: Pro-ana and recovery identities in cyberspace. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 348–359. <https://doi.org/10.1002/casp.1022>
- Teufel, M., Hofer, E., Junne, F., Sauer, H., Zipfel, S., & Giel, K.E. (2013). A comparative analysis of anorexia nervosa groups on Facebook. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 18(4), 413–20. <https://doi.org/10.1007/s40519-013-0050-y>
- Wooldridge, T., Mok, C., & Chiu, S. (2014). Content analysis of male participation in pro-eating disorder web sites. *Eating Disorders*, 22(2), 97–110. <https://doi.org/10.1080/10640266.2013.864891>

References

- Akimova, N.V. (2016). Deyaki faktory variativnosti rozuminnya Internet-komunikatsiyi [Some factors of the variability of understanding of Internet-communication]. *Naukoviy visnyk Izmayil'skogo derzhavnogo humanitarnogo universitetu – Scientific Bulletin of the Izmail State Humanitarian University*, 35, 123–128 [in Ukrainian].
- Alexenko, N.N. (2000). Psihoanaliticheskie aspekty povedeniya cheloveka v kiberprostranstve [Psychoanalytic aspects of human behavior in cyberspace]. *Zhurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza – Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, 3, 91–107. Retrieved from <http://psyjournal>.

- ru/articles/psichoanaliticheskie-aspekty-povedeniya-cheloveka-v-kiberprostranstve [in Russian].
- Bochelyuk, V., & Panov, M. (2018). Problemne pole psiholingvisticnih doslidzen diskursu sotsialnyh onlayn-merezh [The problem field of psycholinguistic studies of the discourse of social online networks]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 24(1), 79–96. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-79-96> [in Ukrainian].
- Burlachuk, L.F. (2008). *Psihodiagnostika [Psychodiagnosics]* (2nd ed., rev.). Moscow, Peter [in Russian].
- Burnayeva, E.M., & Zatulii, A.I. (2012). Gendernyye idealy: osobennosti samoprezentatsii polzovatelye interneta [Gender Ideals: Peculiarities of Self-Representation of Internet Users]. *Vestnik TOGU – Almanac TOGU*, 1(24), 297–304 [in Russian].
- Voiskunsky, A.E. (2001). Razvitie rechevogo obshheniya kak rezultat primeneniya Interneta [Development of Speech Communication as a Result of Use of the Internet]. Proceedings from SPPPIT'01: *Mezhdunarodnaya internet-konferencija na inf.-obrazovatel'nom portale www.auditorium.ru «Socialnye i psihologicheskie posledstviya primeneniya informacionnyh tehnologij» – The International Online Conference on the Information and Educational Portal www.auditorium.ru «Social and Psychological Consequences of the Application of Information Technologies»*. (pp. 232–242). Moscow [in Russian].
- Vorobey, Yu.V. (2015). Internet-komunikatsiya ta Internet-komunikant: vzaemodiya i vzaemoporodzhennya [Internet communication and Internet communicator: interaction and intercourse]. *Science and Education a New Dimension. Philology*, III(16), Issue 70, 43–46 [in Ukrainian].
- Goroshko, E.I. (2008). Psiholingvistika Internet-kommunikacij [Psycholinguistics of Internet Communications]. *Voprosy psiholingvistiki – Journal of Psycholinguistics*, 7, 5–12 [in Russian].
- Zhichkina, A. (2004). *Sotsialno-psihologicheskie aspekty obscheniya v Internete [Sociopsychological aspects of communication on the Internet]*. Moscow: Dashkov i Ko [in Russian].
- Zasekina, L.V. (2008). Psiholingvistika, movlenneva diyalnist, osobnist: spivvidnoshennya ponyat u konteksti movlennevoyi genezy dytyny [Psycholinguistics, speech activity, personality: correlation of concepts in the context of the child's speech genesis]. *Gumanitarniy visnik Pereyaslav-Hmel'nitskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Grigoriya Skovorody – Humanitarian Almanac of the Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named Gregory Skovoroda*, 15, 83–85 [in Ukrainian].
- Ovsienko, L. (2013). Tekst yak ob'ekt vyvchennya psiholingvistiki [Text as an object of studying psycholinguistics]. *Teoretichna i didaktichna filologiya – Theoretical and didactic philology*, 15, 58–69 [in Ukrainian].
- Orap, M.O. (2014). *Psihologiya movlenneвого dosvidu osobnosti [Psychology of the person's speech experience]*. Ternopil: Textbooks and manuals [in Ukrainian].
- Shabshin, I.I. (2005). Psihologicheskie osobennosti i fenomeny komunikatsii v Internete [Psychological features and phenomena of communication on the Internet]. *Moskovskiy psihoterapevticheskij jurnal – Moscow Psychotherapeutic Journal*, 1, 158–182 [in Russian].
- Shebanova, V.I. (2016). *Fenomenologiya harchovoyi povedinki v kontinuumi «norma – patologiya» [Phenomenology of food behavior in the continuum «norm – pathology»]*. Kherson: Publishing House of Vyshemirsky V.S. [in Ukrainian].

- Shevchenko, I.S. (2003). Variativnost samoprezentatsii lichnosti v Internet-obshchenii [Variability of self-presentation of the person in Internet communication]. *Candidate's thesis*. Kazan [in Russian].
- Scherbakova, N.V. (2009). Pseudonim dlya virtualnoyi osobystosti [Nickname for virtual person]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 3, 179–183 [in Ukrainian].
- Branley, D.B., & Covey, J. (2017). Pro-ana versus Pro-recovery: A Content Analytic Comparison of Social Media Users' Communication about Eating Disorders on Twitter and Tumblr. *Frontiers in psychology*, 11(8), 13–56. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01356>
- Dickins, M., Thomas, S.L., King, B., Lewis, S., & Holland, K. (2011). The role of the Fatosphere in fat adults' responses to obesity stigma: A model of empowerment without a focus on weight loss. *Qualitative Health Research*, 21(12), 1679–91. <https://doi.org/10.1177/1049732311417728>
- Bates, F.C. (2015). «I am a waste of breath, of space, of time»: Metaphors of self in a pro-anorexia group. *Qualitative Health Research*, 25, 189–204. <https://doi.org/10.1177/1049732314550004>
- Gavin, J., Rodham, K., & Poyer, H. (2008). The presentation of «pro-anorexia» in online group interactions. *Qualitative Health Research*, 18, 325–333. <https://doi.org/10.1177/1049732307311640>
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Reissue edition. N.Y.: Prentice-Hall.
- Lyons, E.J., Mehl, M.R., & Pennebaker, J.W. (2006). Pro-anorexics and recovering anorexics differ in their linguistic Internet self-presentation. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 253–256. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2005.07.017>
- Marcus, S.-R. (2016). Thinspiration vs. thickspiration: Comparing pro-anorexic and fat acceptance image posts on a photo-sharing site. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 10(2). <https://doi.org/10.5817/CP2016-2-5>
- Riley, S., Rodham, K., & Gavin, J. (2009). Doing weight: Pro-ana and recovery identities in cyberspace. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 348–359. <https://doi.org/10.1002/casp.1022>
- Teufel, M., Hofer, E., Junne, F., Sauer, H., Zipfel, S., & Giel, K.E. (2013). A comparative analysis of anorexia nervosa groups on Facebook. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 18(4), 413–20. <https://doi.org/10.1007/s40519-013-0050-y>
- Wooldridge, T., Mok, C., & Chiu, S. (2014). Content analysis of male participation in pro-eating disorder web sites. *Eating Disorders*, 22(2), 97–110. <https://doi.org/10.1080/10640266.2013.864891>

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано особливості мовної самопрезентації користувачів Інтернет-мережі. Наведено результати дослідження нікнеймів як засобів мовної самопрезентації осіб з харчовими розладами на спеціалізованих інтернет-форумах.

Представлено психологічний аналіз нікнеймів користувачів сайтів осіб з анорексією та осіб із зайвою вагою, який дає можливість стверджувати,

що нікнейми відображають специфічну харчову проблему та самоставлення людини у зв'язку з нею. Виявлено переважання жіночої аудиторії таких сайтів, а відтак і більшу актуальність проблеми стандартів тіла для жінок. В процесі аналізу на основі психолінгвістичного та проєктивного підходів виокремлено основні категорії нікнеймів: екзотично-декоративні імена; метафоричні, декоративно-загадкові прізвиська; міфічні та фантазійні персонажі; деструктивний, проблемний образ; імена, що відображають тілесний статус та ін.

Встановлено, що нікнейми як атрибути мовної самопрезентації користувачів спеціалізованих форумів, є символічною проєкцією дискурсу їх буття і виявляють особливості реальних або бажаних параметрів тіла; незадоволеність вагою, своїм тілом, собою і життям в цілому; фіксованість на проблемі харчування та зниження ваги; прагнення відгородитися від реальності. Виявлено відмінності мовної самопрезентації осіб з анорексією та осіб із зайвою вагою, зокрема більш позитивну модальність самопрезентації осіб із зайвою вагою; представленість різних категорій мовної самопрезентації у цих групах, що дозволяє стверджувати про відмінність механізмів психологічного захисту у цих групах користувачів. Аналіз особливостей нікнеймів як засобу мовної самопрезентації є корисним як з метою психодіагностики осіб з харчовими розладами, так і в процесі розробки і надання їм психологічної допомоги.

Ключові слова: Інтернет-комунікація, мовна самопрезентація особистості, дискурс-аналіз, нікнейм, порушення харчової поведінки.

Шебанова Віталія, Яблонская Татьяна. Никнейм как средство речевой самопрезентации в Интернете лиц с нарушениями пищевого поведения

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы особенности речевой самопрезентации пользователей Интернет-сети. Приведены результаты исследования никнеймов как средств речевой самопрезентации лиц с пищевыми расстройствами на специализированных Интернет-форумах.

Представлен психологический анализ никнеймов пользователей сайтов лиц с анорексией и лиц с лишним весом, который дает возможность утверждать, что никнеймы отражают специфическую пищевую проблему и самоотношение человека в связи с ней. Выведено преобладание женской аудитории таких сайтов, а соответственно, и большую актуальность проблемы стандартов тела для женщин. В процессе анализа на основе психолінгвістичного и проєктивного подходов выделены основные категории никнеймов: экзотично-декоративные имена; метафорические, декоративно-загадочные прозвища; мифические и фантазийные персонажи; деструктивный, проблемный образ; имена, отражающие телесный статус и др.

Установлено, что никнеймы как атрибуты речевой самопрезентации пользователей специализированных форумов являются символической

проекцией дискурса их бытия и выявляют особенности реальных или желаемых параметров тела; неудовлетворенность весом, своим телом, собой и жизнью в целом; фиксированность на проблеме питания и снижения веса; желание отстраниться от реальности. Выявлены отличия речевой самопрезентации лиц с анорексией и лиц с лишним весом, в частности более позитивная модальность самопрезентации лиц с лишним весом; представленность разных категорий речевой самопрезентации в этих группах, что позволяет утверждать о различиях механизмов психологической защиты в этих группах пользователей. Анализ особенностей никнеймов как средства речевой самопрезентации является полезным как с целью психодиагностики лиц с пищевыми расстройствами, так и в процессе разработки и предоставления им психологической помощи.

Ключевые слова: Интернет-коммуникация, речевая самопрезентация личности, дискурс-анализ, никнейм, нарушения пищевого поведения.



Natural Language Understanding: Methodological Conceptualization

Понимание естественного языка: методологическая концептуализация

Vitalii Shymko

Dr. in Psychology,
Professor

E-mail: shymko@outlook.com
orcid.org/0000-0003-4937-6976

*Pereiaslav-Khmelnytskyi
Hryhorii Skovoroda State
Pedagogical University*
✉ 30, Sukhomlynskyi Str.,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Kyiv Reg.,
Ukraine, 08401

Виталий Шимко

доктор психологических наук,
профессор

*ГВУЗ «Переяслав-
Хмельницкий государственный
педагогический университет
имени Григория Сковороды»*
✉ ул. Сухомлинского, 30,
г. Переяслав-Хмельницкий,
Киевская обл., Украина, 08401

Original manuscript received September 04, 2018

Revised manuscript accepted March 10, 2019

ABSTRACT

This article contains the results of a theoretical analysis of the phenomenon of natural language understanding (NLU), as a methodological problem. The combination of structural-ontological and informational-psychological approaches provided an opportunity to describe the subject matter field of NLU, as a composite function of the mind, which systemically combines the verbal and discursive structural layers. In particular, the idea of NLU is presented, on the one hand, as the relation between the discourse of a specific speech message and the meta-discourse of a language, in turn, activated by the need-motivational factors. On the other hand, it is conceptualized as a process with a specific structure of information metabolism, the study of which implies the necessity to differentiate the affective (emotional) and need-motivational

influences on the NLU, as well as to take into account their interaction. At the same time, the hypothesis about the influence of needs on NLU under the scenario similar to the pattern of Yerkes-Dodson is argued. And the theoretical conclusion that emotions fulfill the function of the operator of the structural features of the information metabolism of NLU is substantiated. Thus, depending on the modality of emotions in the process of NLU, it was proposed to distinguish two scenarios for the implementation of information metabolism – reduction and synthetic. The argument in favor of the conclusion about the productive and constitutive role of emotions in the process of NLU is also given.

Key words: *computational psycholinguistics, natural language understanding, structural ontology, information metabolism, language consciousness, verbal intelligence, artificial intelligence, mind.*

Introduction

Natural language understanding (NLU) is an interdisciplinary scientific problem located at the intersection of humanitarian, linguistic, cognitive, computer, medical and other areas of knowledge. Over the past few decades, a huge interest in this topic has manifested itself in the framework of research on artificial intelligence (AI), where NLU occupies the most important place in the list of so-called AI-complete problems in creating a strong AI or Artificial general intelligence (Wikipedia, 2019). Certain practical successes here are obvious and generally noticeable, at least by the example of the everyday prevalence of voice control technology of computer gadgets. However, the quality of these very technologies eloquently demonstrates that the essential problem of NLU is far from being resolved.

In our view, the appropriate prospects have less to do with the craftsmanship of computer algorithms, but with the development of new theoretical models of NLU. Such attempts are carried out within the framework of computational psycholinguistics, where the attention of modern researchers is mainly focused in the neurocognitive direction (Averbeck, Latham & Pouget, 2006, Carandini & Heeger, 2012, Crocker, 1996, Friederici, 2012, Giraud & Poeppel, 2012, Hagoort, 2005, Hale, 2001, Harley, 2005, Huettig, 2015, Lewis, Vasishth & Van Dyke, 2006, Martin, 2016, McElree, 2000, Viglioco, 2015, Vosse & Kempen, 2000 et al.).

However, another involuntary unifying feature of most NLU studies is the problem of defining the mind as an operator of the language in general and the subject (acting agent) of NLU in particular. Namely, this category or simply not represented explicitly and is present in the works intuitively. Or else it is reduced to one or another variety of the *intelligent agent* concept (Russell & Norvig, 2010). As a consequence, there has been an accumulation of the amount of empirical data, without any certainty, regarding the prospects for their transformation into an unified theoretical concept. Is it possible to solve the problem of NLU without hypothesizing the concept of *mind*? The answer is obvious, because it is contained in the original idea of the NLU, as a function of the mind. Thus, there is a need for a meta-theory of the NLU, which takes into account the linguistic ontology of the mind and, at the same time, has a heuristic potential for computational psycholinguistics.

Such a meta-theory, in our opinion, is logical to form at the intersection of structural-ontological and informational-psychological views on language intelligence and information metabolism, respectively. The purpose of this article is the describe of the author's ideas about the subject matter field of the NLU problem, which are formed based on these approaches. The stated theoretical ideas are conceptualized by us within the framework of a look at the NLU in line with the descriptive methodology.

Methods and techniques of the research

The ideas about NLU given in this publication are based on the systemic description of the mind as an energy phenomenon that unfolds in a space-time environment and is accompanied by the archetypal structuring of neural impulses into cognitive structures (images). In the genesis of this phenomenon, we distinguish two stages – *development* and *maturity*. In the first stage system (mind) acquires verbal morphology on the background of needs differentiation. The second stage is characterized by a motivational context and a predominance of discursive morphology (Shymko, 2018a, 2018b).

The most significant structural and ontological components of the development and transformation of the material of the system are schematically summarized in Figure 1. Thus, segment 1 displays

the basic level of the system, its starting preverbal architecture with neurocognitive properties. The stage of developmental is represented by a structural layer consisting of segments 2, 3 and 4 (dotted curve line). The stage of maturity covers the segments – 5, 6, 7, 8 and 9 (solid curve line). For detailed acquaintance with the features of the system deployment we refer the interested reader to the above authors publications. And here we confine ourselves to the emphasis on the fact that the genesis of the mind is associated with the formation of structural layers, each of which is characterized by a specific morphology. At the same time, the reaching of the system to a new level does not replace and does not cancel the activity of the previous layer but is built on above it. Thus, the mind functions as a complex multicomponent formation.

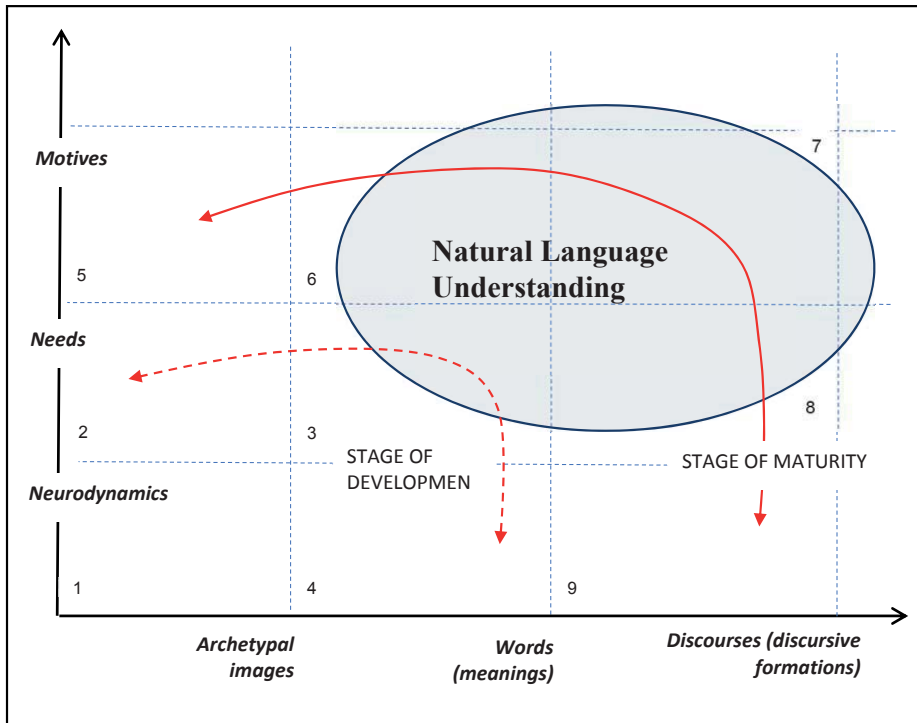


Fig. 1. Structural and ontological field of NLU

As we can see, NLU primarily covers the segments of the maturity stage, however, partially includes the stage of development (Fig. 1),

during which the mind forms the ability to operate on meanings with the help of language tools (words). In turn, this ability is a necessary prerequisite for the emergence at the maturity stage of a system of such formation as – discourse. We understand the latter in line with the views of Foucault (1972), as the meaning of the dispersion of meanings. In our opinion, the discourse is constituted by the relation between the actual dispersion of meanings and the worldview of the subject (D_M), as a global discursive formation (meta-discourse). At the same time, the structure of dispersion of discourse is transmitted from the cognitive plan into the affective sphere of the mind, as a result of which a hierarchy of significances of meanings is formed. This, along with the meaning, connects the discourse with the formation of sense (Shymko, 2018b).

We consider NLU as a composite function of the mature mind, which is organized and functions primarily discursively. At the same time, the grammatical structure of a language, in our opinion, also has a discursive organization and, by analogy with a worldview, represents a structural model of a global discursive formation (meta-discourse of a language). Thus, NLU appears as a relation between the discourse of a particular speech message or language construction (D_I) and the meta-discourse of a language (D_L). There are two important stipulations in the proposed look at NLU. Firstly, from the ontological point of view, language does not exist outside of the intelligent entity, that is, $D_L = D_M$. Secondly, it is necessary to take into account the influence of the need-motivational factors, the expediency of which obviously follows from the structural and ontological localization of the NLU (Fig. 1).

Based on the results of our analysis (Shymko, 2018a, 2018b), we believe that such an impact on the NLU process arises on the structural layer of the system, which corresponds to the stage of development of the mind (segments 2, 3, 4 in Fig. 1). Namely, needs (N) constellate a meta-discourse presented at this level by a set of verbal meanings. Their dispersion and, as a consequence, the emergence of the discursive mind morphology occurs in the next structural layer of the system (segments 5, 6, 7, 8, 9 in Fig. 1). Here, the interaction of needs with meta-discourse is characterized by them objectification and the formation of motives (M), which we understand in line with the views of Leontev (1978). At the same time, we note that the negative modality of the

parameter ($-N$) in the logical formulas proposed below indicates a dissatisfaction of needs.

$$M = -N * D_L \quad (1)$$

The integral $\int(-N * D_L)$ in formula 2 represents the simultaneous «accounting for» the needs and motives influence, and makes it possible to represent the PEU as the relation between the discourse of a specific speech message and the meta-discourse that is actualized by the current need-motivational configuration of the mind.

$$NLU = \frac{D_l}{\int(-N * D_L)} \quad (2)$$

On the other hand, when constructing the conceptualization of NLU, we compared the structural-ontological concept with the informational and psychological view on this problem. For this purpose, we used the approach of the information theory of emotions by Simonov (1991):

$$E = -N (I_n - I_a) \quad (3)$$

In this formula: E – emotion; $-N$ is the activated need, I_n is the necessary information and I_a is the existing (available) information. Depending on the ratio of the necessary and existing information, the modality of emotional experience is determined. However, the heuristic potential of this equation goes far beyond the indication of the modality of emotions, since it contains the logic of informational metabolism and its connection with the sphere of needs and affects. Simonov's approach allows us to answer the question of WHAT exactly is happening in the process of NLU, and the structural-ontological view reveals the answer to the question HOW? The intersection of these research vectors allowed us to propose the methodological concept of the NLU, to the description of which we turn below.

Results and Discussions

The main difficulty of the presented theoretical analysis lies in the plane of consistency of the two approaches. The solution of such a problem in the field of descriptive methodology, in our opinion, can be

carried out by drawing parallels based on the functionality of the object under study. In particular, we assumed that NLU, from a functional point of view, is identical to In. Namely, we considered the NLU in the context of the emerging need for the mind to solve the informational task of reconstructing the meanings from a speech message.

$$NLU = I_n = I_a - \frac{E}{N} \quad (4)$$

Continuing the logic of the functional parallels, we considered the parameter I_a , as an identical to the information that has been updated in the meta-discourse at each particular moment of the NLU.

$$I_a = \int(-N * D_L) \quad (5)$$

Thus, the NLU process takes the following schematic form:

$$\frac{D_i}{\int(-N * D_L)} = \int(-N * D_L) - \frac{E}{N} \quad (6)$$

This equation (formula 6) expresses the essence of our ideas about the subject matter field of the problem of the NLU, as well as about the key functional processes of the mind, as the acting agent of the NLU. The left part of the expression displays the structural ontology of NLU, which we discussed in detail above. Right – reveals the relevant information dynamics, consideration of the features of which we begin with an attempt to understand the parameter $\left(\frac{E}{N}\right)$.

«The relationship of emotions with needs can manifest itself in two ways – in accordance with the duality of the need itself, which, being felt by an individual in opposing him, means simultaneously his dependence on something and striving for it» (Rubinstein, 1999: 583).

Let's draw attention to the fact that in this quotation the object of need is «opposed» in relation to the subject. In terms of our consideration, such localization indicates not so much the need, but its objective equivalent, i.e. motive (formula 1). As already noted by us, the motive is constituted by the interaction of needs and meta-discourse (DL). This nuance in the Rubinstein position is important for us because it indirectly confirms the validity of the location of the parameter $(-N)$ in the denominator of formula 2.

«The relationship between emotions and needs is far from clear. Already in an animal that has only organic needs, the same

phenomenon can have a different and even opposite – positive and negative – meaning due to the diversity of organic needs: satisfying one, it can go to the detriment of another. <...> Even less clearly is this relationship in a person. Human needs are not limited to organic needs only; he has a whole hierarchy of different needs, interests, attitudes» (Rubinstein, 1999: 584).

And in this case, the given point of view on $\left(\frac{E}{N}\right)$ as well corresponds to our position that the structure of the meanings dispersion in a discourse is transmitted into the affective sphere, which leads to the formation of significances of meanings, which are being experienced emotionally. The latter, in turn, interact with the need-motivational stimulation (Shymko, 2018b: 417). Thus, the understanding of information metabolism in the NLU process implies the necessity for differentiation of affective and need-motivational factors, as well as the consideration of their interaction.

Parametric evaluation of this interaction goes beyond the target scope of this conceptualization and requires a separate empirical study. However, there are some qualitative aspects of the influence of needs and emotions on NLU, which we would like to focus on in this work. Let's start with the needs factor, which detects the end-to-end presence in all components of the PEY formula. The presence of activated needs is a fundamental prerequisite for NLU. In other words, the NLU process involves a certain «frustration background», which has a dual influence on the NLU, based on well-known functions of needs.

On the one hand, the intensity of the need is directly proportional to the amount of actualized energy (recall that we consider the mind in the context of the energy paradigm of the natural sciences). On the other hand, the amount of energy needs is not necessarily relevant to the amount of information. So, frustration often has a focusing effect on the mind, narrowing its locus to meanings, that are associated with corresponding needs. At the same time, unrealized excess energy can be channeled using other mechanisms (for example, emotional experiences). We expect that the change in value $(-N)$ will affect $\int(-N * D_L)$ according to a scenario similar to the pattern of Yerkes-Dodson (1908). As we see, the influence of needs on NLU is both quantitative and qualitative.

Emotions have the same important influence in the proposed NLU model, but according to a fundamentally different structural role.

Namely, we are talking about the modality of $\left(\frac{E}{N}\right)$, which by default is negative (formula 6), since it expresses the dissatisfaction of the need. The need cannot be positive by definition, and when $N = 0$ (satisfied need), the formula does not make sense. If the emotional factor is positive, the equation retains its original form. However, in the case of a negative modality of emotions, summation appears in the right side of the formula instead of the subtraction. Thus, the modality of emotions serves as an operator of the information metabolism structure.

So, consider the qualitative differences that arise in the process of NLU with different values of emotions. When $(E > 0)$, the NLU is performed as the subtraction of a certain value from the current configuration of the meta-discourse. NLU has the character of reduction. The information that will still be obtained as a result of the NLU is already contained in the meta-discourse activated by the needs. Figuratively speaking, in the process of NLU, there is a «discarding of excess». We propose to denote such a variant of NLU as *reduction scenario*.

When $(E < 0)$, NLU implements informational metabolism by summation. Negative emotions lead to the addition of information not previously activated in the meta-discourse. NLU acquires a character of synthesis. In the process of NLU, an «addition of a new information» takes place. We suggest calling the corresponding variant of NLU – *synthetic scenario*.

However, based on our formula, technically it is also possible that $(E = 0)$. In this case, our equation becomes truncated form: $\frac{D_i}{f(-N * D_L)} = f(-N * D_L)$. This means that as a result of the NLU, the information contained in the meta-discourse has not changed at all and remains identical to the previous state. Such a configuration is possible in a situation where, in the process of the NEP, for some reason, there was no dispersion of meanings and, as a result, no discourse was formed ($D_1 = 0$). From the ontological point of view, in such a case it is impossible to speak about NLU per se. In our opinion, such a structural model can correspond to a primitive memory function used to match a perceived speech message with a preexisting set of language unit combinations. However, such a «simplification» is excluded by our understanding of the structural ontology of the mind, as an entropic energy system (Shymko, 2018a, 2018b). As we can see, the role of

emotions in the NLU is not only productive, but also in terms of the specificity of the information metabolism – constitutive.

The stated aspect, in our opinion, is another argument in scientific discussions about how promising the development of exclusively cognitive models of NLU is. As we have shown, emotions act as an operator of the information metabolism structure of NLU. This, together with the nonlinearity of the interaction of emotions and needs, perhaps, hurdles the accessibility of the frontier known as the Turing test (1950). After all, the intuitive ability of the living mind to distinguish artificial speech is based on data obtained precisely in the process of NLU.

Conclusions

Summing up the material presented in this publication, we note the following most important components of the methodological conceptualization of the NLU. The combination of structural-ontological and informational-psychological approaches provided an opportunity to describe the subject matter field of NLU, as a composite function of the mind, which systemically combines the verbal and discursive structural layers. In particular, the idea of NLU is presented, on the one hand, as the relation between the discourse of a specific speech message and the meta-discourse of a language, in turn, activated by the need-motivational factors. On the other hand, it is conceptualized as a process with a specific structure of information metabolism, the study of which implies the necessity to differentiate the affective (emotional) and need-motivational influences on the NLU, as well as to take into account their interaction. At the same time, the hypothesis about the influence of needs on NLU under the scenario similar to the pattern of Yerkes-Dodson is argued. And the theoretical conclusion that emotions fulfill the function of the operator of the structural features of the information metabolism of NLU is substantiated. Thus, depending on the modality of emotions in the process of NLU, it was proposed to distinguish two scenarios for the implementation of information metabolism – reduction and synthetic. The argument in favor of the conclusion about the productive and constitutive role of emotions in the process of NLU is also given.

Speaking about the prospects for further research, we tend to divide them into two groups – theoretical and practical areas of study. Regarding the first group, we believe that further work on

the construction of methodological conceptualization, which would encompass not only NLU, but also the problem of natural language processing (NLP) as a whole, including such components as speech synthesis, text generation, etc., is relevant. The solution of such a large-scale task is not conceived otherwise than in the context of work on a global scientific problem – the construction of a theoretical and methodological map of the conscious mind. With regards to the second group of studies, practical experiments aimed at verifying hypothetical-deductive theories of language consciousness are of particular relevance. An example of one of these theories is this work. The proposed formulas are not mathematical and, moreover, statistical models of the corresponding phenomena, processes and facts. They are nothing more than a way to present actual logical concepts that describe the possible topography of the NLU subject matter field. The use of this way of presenting material is fully justified in view of the pioneering state of the area being studied and the absence of even an approximate map for traveling deeper into the psychology of linguistic consciousness. On the other hand, we hope that our calculations will serve as prototype methodological sketches for future testing and corresponding empirical corrections in the field of computational psycholinguistics.

References

- Averbeck, B.B., Latham, P.E., & Pouget, A. (2006). Neural correlations, population coding and computation. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(5), 358–366. <https://doi.org/10.1038/nrn1888>
- Carandini, M., & Heeger, D.J. (2012). Normalization as a canonical neural computation. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(1), 51–62. <https://doi.org/10.1038/nrn3136>
- Crocker, M.W. (1996). *Computational Psycholinguistics an Interdisciplinary Approach to the Study of Language*. Springer, Dordrecht.
- Foucault, M. (1972). *Archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon.
- Friederici, A.D. (2012). The cortical language circuit: From auditory perception to sentence comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(5), 262–268. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.04.001>
- Giraud, A.-L., & Poeppel, D. (2012). Cortical oscillations and speech processing: Emerging computational principles and operations. *Nature Neuroscience*, 15(4), 511–517. <https://doi.org/10.1038/nn.3063>
- Hagoort, P. (2005). On broca, brain, and binding: A new framework. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(9), 416–423. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.07.004>
- Hale, J. (2001). A probabilistic earley parser as a psycholinguistic model. *Proceedings of the Second Meeting of the North American Chapter of the*

- Association for Computational Linguistics on Language Technologies* (pp. 1–8). Stroudsburg, PA: Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.3115/1073336.1073357>
- Harley, T.A. (2005). *The Psychology of Language From Data to Theory* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Huetig, F. (2015). Four central questions about prediction in language processing. *Brain Research*, 1626, 118–135. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2015.02.014>
- Leontev, A.N. (1978). Activity, Consciousness, and Personality. Prentice-Hall <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>
- Lewis, R.L., Vasisht, S., & Van Dyke, J.A. (2006). Computational principles of working memory in sentence comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 447–454. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.007>
- Martin, A.E. (2016). Language processing as cue integration: Grounding the psychology of language in perception and neurophysiology. *Frontiers in Psychology*, 7, Article ID 120. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00120>
- McElree, B. (2000). Sentence comprehension is mediated by content-addressable memory structures. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(2), 111–123. <https://doi.org/10.1023/A:1005184709695>
- Rubinstein, S.L. (1999). *Fundamentals of General Psychology*. Russia: Piter Com.
- Russell, S.J., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: a modern approach* (3rd ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Shymko, V. (2018a). In Pursuit of the Functional Definition of a Mind: the Inevitability of the Language Ontology. *Psycholinguistics*, 23(1), 327–346. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211593>
- Shymko, V. (2018b). In Pursuit of the Functional Definition of a Mind: the Pivotal Role of a Discourse. *Psycholinguistics*, 24(1), 403–424. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-403-424>
- Simonov, P.V. (1991). *Motivated Brain a Neurophysiological Analysis of Human Behavior*. Publisher: Routledge.
- Turing, A. (1950). *Computing Machinery and Intelligence* (pp. 433–460).
- Vigliocco, G. (2015). Psychology of Language: From the 20th to the 21st Century. 1st May. Observer. [Online]. [6 February 2019]. Available from <https://www.psychologicalscience.org/observer>
- Vosse, T., & Kempen, G. (2000). Syntactic structure assembly in human parsing: A computational model based on competitive inhibition and lexicalist grammar. *Cognition*, 75(2), 105–143. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00063-9](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00063-9)
- Wikipedia. (2019). Natural-language understanding. [Online]. [6 February 2019]. Available from https://en.wikipedia.org/wiki/Natural-language_understanding
- Yerkes, R.M., & Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482. <https://doi.org/10.1002/cne.920180503>

АННОТАЦІЯ

Данная статья содержит результаты теоретического анализа феномена понимания естественного языка (ПЕЯ), как методологической проблемы. Объединение структурно-онтологического и информационно-психологических подходов обеспечило возможность описать предметное поле ПЕЯ, как

композитной функции разума, который системно объединяет вербальный и дискурсивный структурные слои. В частности, ПЕЯ представлено, с одной стороны, как отношение между дискурсом конкретного речевого сообщения и мета-дискурсом языка, в свою очередь, актуализированного потребностно-мотивационными факторами. С другой стороны, ПЕЯ концептуализировано, как процесс со специфической структурой информационного метаболизма, исследование которого предполагает необходимость дифференциации аффективного и интенционального влияний на ПЕЯ, а также учета их соотношения. При этом, аргументирована гипотеза о влиянии потребностей на ПЕЯ по сценарию, аналогичному закономерности Йеркса-Додсона. Также обоснован теоретический вывод о том, что эмоции выполняют функцию оператора структурных особенностей информационного метаболизма ПЕЯ. Так, в зависимости от модальности эмоций в процессе ПЕЯ, предложено выделять два сценария осуществления информационного метаболизма – редуцированный и синтетический. Приведена аргументация в пользу вывода о продуктивной и конституирующей роли эмоций в процессе ПЕЯ.

Ключевые слова: вычислительная психолингвистика, понимание естественного языка, структурная онтология, информационный метаболизм, языковое сознание, вербальный интеллект, искусственный интеллект, разум.

Шимко Віталій. Розуміння природної мови: методологічна концептуалізація

АНОТАЦІЯ

У цій статті викладено результати теоретичного аналізу феномена розуміння природної мови (РПМ), як методологічної проблеми. Об'єднання структурно-онтологічного та інформаційно-психологічних підходів забезпечило можливість описати предметне поле РПМ, як композитної функції розуму, який системно об'єднує вербальний і дискурсивний структурні шари. Зокрема, РПМ представлено, з одного боку, як відношення між дискурсом конкретного мовного повідомлення і мета-дискурсом мови, в свою чергу, актуалізованого потребнісно-мотиваційними чинниками. З іншого боку, РПМ концептуалізовано, як процес зі специфічною структурою інформаційного метаболізму, дослідження якого передбачає необхідність диференціації афективного та інтенційного впливів на РПМ, а також врахування їх співвідношення. При цьому, аргументована гіпотеза про вплив потреб на РПМ за сценарієм, аналогічним закономірності Йеркса-Додсона. Також обґрунтований теоретичний висновок про те, що емоції виконують функцію оператора структурних особливостей інформаційного метаболізму РПМ. Так, в залежності від модальності емоцій в процесі РПМ, запропоновано виділяти два сценарії здійснення інформаційного метаболізму – редуційний і синтетичний. Наведено аргументацію на користь висновку щодо продуктивної та конституційної ролі емоцій в процесі РПМ.

Ключові слова: обчислювальна психолінгвистика, розуміння природної мови, структурна онтологія, інформаційний метаболізм, мовна свідомість, вербальний інтелект, штучний інтелект, разум.

Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць.
Серія: Психологія. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. 2019.
Вип. 25(1). 444 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

PSYCHOLINGUISTICS
ПСИХОЛІНГВІСТИКА
ПСИХОЛІНГВІСТИКА

ПСИХОЛОГІЯ

ВИПУСК 25(1)

Збірник наукових праць
Виходить двічі на рік
Українською, англійською та іншими мовами

Комп'ютерна верстка і дизайн І.В. Мисан

Автор несе відповідальність за зміст статті.

Редколегія Збірника не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди Авторів.

УДК 81'23
ББК 88+81.2-5
П 86

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

Підписано до друку 10.04.2019 р. Формат 70X100 1/16.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Наклад 300. Зам. № 75 Ум. друк. арк. 24,2.
Виробник ФОП Домбровська Я.М.,
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
державного реєстру видавців ДК № 6366 від 22.08.2018 р.
08055, Київська обл., Макарівський р-он., с. Вільне,
e-mail: kalina_print@ukr.net
