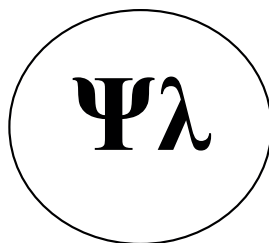


ISSN 2309-1797 (print)

ISSN 2415-3397 (online)



# PSYCHOLINGUISTICS

Психолінгвістика. Психолінгвістика

---

**PSYCHOLOGY**

Volume 27, Issue 1, 2020

**Psycholinguistics (2020). Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University. 27 (1). 352 p.**

The Collection of Research Papers of Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University was submitted in the category A journals among scientific qualified Ukrainian publications in the sphere of *Psychology* and *Philology* (Minute № 612 from May 5th 2019)

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

#### **EDITORIAL BOARD:**

**LARYSA O. KALMYKOVA**, Dr. in Psychology, Professor (*Editor-in-Chief*)  
**MARYNA I. NAVALNA**, Dr. in Philology, Professor (*Managing Editor*)  
**NATALIYA V. KHARCHENKO**, Dr. in Psychology, 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 Sociology, 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 Language, 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 Language (Sweden).  
**Valentina A. Romenkova**, Dr. in Psychology, Professor (Latvia).  
**Olena O. Selivanova**, Dr. in Philology, Professor (Ukraine).  
**Bogdan Trocha**, Dr. in Philology, Professor (Poland).  
**Alexander M. Kholod.**, Dr. in Philology, Professor (Ukraine).  
**Vitalii A. Shymko**, Dr. in Psychology, Professor (Ukraine).

Recommended by a Scientific Council of Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University (Transaction № 7 from February 11<sup>th</sup> 2020).

**Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія: Психологія. Переяслав: ФОП Домбровська Я.М. 2020. Вип. 27 (1). 352 с.**

Збірник наукових праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» внесено до категорії «А» Переліку наукових фахових видань України із психологічних наук та філологічних наук (протокол № 612 від 07.05.2019 р.)

Збірник включено до міжнародних наукометричних баз  
**Web of Science Core Collection (ESCI) та SCOPUS**

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

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

**Відповідальні редактори:**

**Кючуков Х.С.**, д. пед. н., проф. (Польща), **Волженцева І.В.**, д. психол. н., проф.,  
**Мізін К.І.**, д. філол. н., проф., **Лиля М.В.**, к. психол. н., доц., **Летюча Л.П.**, к. філол. н., доц.,  
**Склярченко 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 соціологічних наук (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**, доктор філософії в галузі психології (Ph.D.), професор (США).  
**Руль Н.**, доктор філософії в галузі лінгвістики та літературознавства (Ph.D.) (Італія).  
**Засккіна Л.В.**, доктор психологічних наук, професор (Україна).  
**Капранов О.**, доктор філософії в галузі лінгвістики (Ph.D.), 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 (Ph.D.) (Швеція).  
**Роменкова В.А.**, доктор психологічних наук, професор (Латвія).  
**Селіванова О.О.**, доктор філологічних наук, професор (Україна).  
**Троха Богдан**, доктор філологічних наук, професор (Польща).  
**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 11 лютого 2020 р.).

**Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: сб. науч. трудов. Серия: Психология. Переяслав: ФОП Домбровская Я.М. 2020. Вып. 27 (1). 352 с.**

Сборник научных трудов ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» включен в **категорию «А»**  
**Перечня научных фаховых изданий Украины по психологическим наукам**  
**и филологическим наукам** (протокол № 612 от 07.05.2019 г.)

Сборник включен в международные наукометрические базы  
**Web of Science Core Collection (ESCI) и SCOPUS**

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**КАЛМЫКОВА Л.А.**, д. психол. н., проф. (*главный редактор*)  
**НАВАЛЬНАЯ М.И.**, д. филол. н., проф. (*заместитель главного редактора*)  
**ХАРЧЕНКО Н.В.**, д. психол. 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 социологических наук (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**, доктор философии в области психологии (Ph.D. in Psychology), профессор (США).  
**Руль Н.**, доктор философии в области лингвистики и литературоведения (Ph.D.) (Италия).  
**Засекина Л.В.**, доктор психологических наук, профессор (Украина).  
**Капранов А.**, доктор философии в области лингвистики (Ph.D.), 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 (Ph.D.) (Швеция).  
**Роменкова В.А.**, доктор психологических наук, профессор (Латвия).  
**Селиванова Е.А.**, доктор филологических наук, профессор (Украина).  
**Троха Богдан**, доктор филологических наук, профессор (Польша).  
**Холод А.М.**, доктор филологических наук, профессор (Украина).  
**Шимко В.А.**, доктор психологических наук, профессор (Украина).

Рекомендован Ученым советом ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» (протокол № 7 от 11 февраля 2020 г.).

**CONTENT**

<b>Gusak Liudmyla, Shapran Olga &amp; Shapran Yurii.</b> Psychological and Linguistic Peculiarities of English Mastering by the Children of Young School Age in the Process of Associative Symbols Usage ( <i>in Ukrainian</i> ) . . . . .	11
<b>Dolynska Lubov, Naumova Yuliya &amp; Shevchenko Nataliia.</b> Psycholinguistic Features of Students' Acquisition of Visual-Semantic Image of a Hieroglyph in Studying Japanese ( <i>in Ukrainian</i> ) . . . . .	30
<b>Dyakov Sergey.</b> Semantic Representation of Social and Role Identification in Subject Self-Organization of Personality ( <i>in Russian</i> ) . . . . .	52
<b>Zasiekina Larysa.</b> Trauma, Rememory and Language in Holodomor Survivors' Narratives . . . . .	80
<b>Ivashkevych Eduard &amp; Prymachok Lyudmyla.</b> Psycholinguistic Peculiarities of the Development of Communicative Competence of Teachers of Secondary Schools . . . . .	95
<b>Ivashkevych Ernest &amp; Yatsjuryk Alla.</b> Psycholinguistic Mechanisms for Actualization of Translating Activities of the Interpreter . . . . .	122
<b>Kalmykov Heorhii.</b> How the Bachelors of Psychology Reflect on Professional Speech: The State of Discursive Reflexivity Development ( <i>in Ukrainian</i> ) . . . . .	139
<b>Kostruba Natalia.</b> Concept «Religion» in the Consciousness of Young People: Psycholinguistic Analysis ( <i>in Ukrainian</i> ) . . . . .	164
<b>Kyuchukov Hristo.</b> Are the Mental State Verbs Important for Roma Children's Understanding of False Belief Task . . . . .	181
<b>Lin Ya-Wei &amp; Bazaluk Oleg.</b> Using Brain Science Theory to Analyze the Unity between Language Input and Output: Methodology Improvement Substantiation . . . . .	195
<b>Savelyuk Nataliia.</b> Ego States and the Image of God in Personal Prayer: Psycholinguistic Analysis ( <i>in Ukrainian</i> ) . . . . .	219

<b>Skrypnyk Tetiana &amp; Lozova Olga.</b> Formation of Dialogic Interactions in Children with Autism Spectrum Disorders ( <i>in Ukrainian</i> ) . . . . .	237
<b>Tkach Tamara, Tkach Anatoliy &amp; Rekun Ivan.</b> Multidisciplinary Nature of the Psycholinguistic Discourse Neuroeconomics ( <i>in Russian</i> ) . . . . .	262
<b>Tokareva Natalya &amp; Shamne Anzhelika.</b> Conceptualization of the Subjective Image of Adulthood in the Semantic Space of a Linguistic Personality ( <i>in Ukrainian</i> ) . . . . .	287
<b>Shevtsov Andrii &amp; Hupalovska Viktoriia.</b> Psychosemantic Content of the Concept of Sexuality in the Language Consciousness of Adults ( <i>in Ukrainian</i> ) . . . . .	310
<b>Shymko Vitalii &amp; Babadzhanova Anzhela.</b> Space as a Semantic Unit of a Language Consciousness . . . . .	335

**ЗМІСТ**

**Гусак Людмила, Шапран Ольга & Шапран Юрій.**  
Психолого-лінгвістичні особливості оволодіння  
англійською мовою дітьми молодшого шкільного віку  
в процесі застосування асоціативних символів .....11

**Долинська Любов, Наумова Юлія & Шевченко Наталія.**  
Психолінгвістичні особливості засвоєння студентами  
візуально-семантичного образу ієрогліфу  
при вивченні японської мови .....30

**Дьяков Сергій.** Семантична репрезентація  
соціально-рольової ідентифікації в суб'єктній  
самоорганізації особистості (*рос. мовою*) .....52

**Засєкіна Лариса.** Травма, спам'ятовування та використання  
мови у наративах свідків Голодомору (*англ. мовою*) .....80

**Івашкевич Едуард & Примачок Людмила.** Психолінгвістичні  
особливості розвитку комунікативної компетентності  
педагогів середніх освітніх закладів (*англ. мовою*) .....95

**Івашкевич Ернест & Яцюрик Алла.** Психолінгвістичні  
механізми актуалізації перекладацької діяльності  
перекладача (*англ. мовою*) .....122

**Калмиков Георгій.** Як бакалаври психології здійснюють  
рефлексію над професійним мовленням:  
стан розвитку дискурсивної рефлексивності .....139

**Коструба Наталія.** Концепт «РЕЛІГІЯ» у свідомості молоді:  
психолінгвістичний аналіз .....164

**Кючуков Христо.** Про важливість дієслів, що відображають  
психічні стани, при усвідомленні ромськими дітьми  
феномена помилкових переконань (*англ. мовою*) .....181

**Лін Я-Вей & Базалук Олег.** Використання теорії системної  
роботи мозку для аналізу єдності між мовними  
конструкціями введення/виведення: обґрунтування  
поліпшення методології (*англ. мовою*) .....195

<b>Савелюк Наталія.</b> Его-стани та образ Бога в персональній молитві: психолінгвістичний аналіз . . . . .	219
<b>Скрипник Тетяна &amp; Лозова Ольга.</b> Формування діалогічних інтеракцій у дітей з розладами аутистичного спектра . . . . .	237
<b>Ткач Тамара, Ткач Анатолій &amp; Рекун Іван.</b> Мультидисциплінарний характер психолінгвістичного дискурса нейроекономіки ( <i>рос. мовою</i> ) . . . . .	262
<b>Токарева Наталя &amp; Шамне Анжеліка.</b> Концептуалізація суб'єктивного образу дорослості у семантичному просторі мовної особистості . . . . .	287
<b>Шевцов Андрій &amp; Гупаловська Вікторія.</b> Психосемантичний зміст поняття сексуальності в мовній свідомості дорослих . . . . .	310
<b>Шимко Віталій &amp; Бабаджанова Анжела.</b> Простір як семантична одиниця мовної свідомості ( <i>англ. мовою</i> ) . . . . .	335



СОДЕРЖАНИЕ

**Гусак Людмила, Шапран Ольга & Шапран Юрий.**  
Психолого-лингвистические особенности овладения  
английским языком детьми младшего школьного  
возраста в процессе использования  
ассоциативных символов (*на укр. языке*)..... 11

**Долинская Любовь, Наумова Юлия & Шевченко Наталия.**  
Психолингвистические особенности усвоения студентами  
визуально-семантического образа иероглифа  
при изучении японского языка (*на укр. языке*)..... 30

**Дьяков Сергей.** Семантическая репрезентация  
социально-ролевой идентификации  
в субъектной самоорганизации личности ..... 52

**Засекина Лариса.** Травма, припоминание  
и использование языка в нарративах  
свидетелей Голодомора (*на англ. языке*)..... 80

**Ивашкевич Эдуард & Примачок Людмила.**  
Психолингвистические особенности развития  
коммуникативной компетентности педагогов средних  
образовательных учреждений (*на англ. языке*)..... 95

**Ивашкевич Эрнест & Яцюрик Алла.**  
Психолингвистические механизмы  
актуализации переводческой  
деятельности переводчика (*на англ. языке*) ..... 122

**Калмыков Георгий.** Как бакалавры психологии  
осуществляют рефлексию над профессиональной  
речью: состояние развития дискурсивной  
рефлексивности (*на укр. языке*) ..... 139

**Коструба Наталия.** Концепт «РЕЛИГИЯ» в сознании  
молодёжи: психолингвистический анализ (*на укр. языке*) ..... 164

**Кючуков Христо.** О важности глаголов, отражающих  
психические состояния, при осознании цыганскими  
детьми феномена ложных убеждений (*на англ. языке*)..... 181

<b>Лин Я-Вей &amp; Базалук Олег.</b> Использование теории системной работы мозга для анализа единства между языковыми конструкциями ввода/вывода: обоснование улучшения методологии <i>(на англ. языке)</i> . . . . .	195
<b>Савелюк Наталия.</b> Эго-состояния и образ Бога в персональной молитве: психолингвистический анализ <i>(на укр. языке)</i> . . . . .	219
<b>Скрыпник Татьяна &amp; Лозовая Ольга.</b> Формирование диалогических интеракций у детей с расстройствами аутистического спектра <i>(на укр. языке)</i> . . . . .	237
<b>Ткач Тамара, Ткач Анатолий &amp; Рекун Иван.</b> Мультидисциплинарный характер психолингвистического дискурса нейроэкономики . . . . .	262
<b>Токарева Наталья &amp; Шамне Анжелика.</b> Концептуализация субъективного образа взрослости в семантическом пространстве языковой личности <i>(на укр. языке)</i> . . . . .	287
<b>Шевцов Андрей &amp; Гупаловская Виктория.</b> Психосемантическое содержание понятия сексуальности в языковом сознании взрослых <i>(на укр. языке)</i> . . . . .	310
<b>Шимко Виталий &amp; Бабаджанова Анжела.</b> Пространство как семантическая единица языкового сознания <i>(на англ. языке)</i> . . . . .	335

## **Psychological and Linguistic Peculiarities of English Mastering by the Children of Young School Age in the Process of Associative Symbols Usage**

### **Психолого-лінгвістичні особливості оволодіння англійською мовою дітьми молодшого шкільного віку в процесі застосування асоціативних символів**

**Liudmyla Gusak<sup>1</sup>**

Dr. in Pedagogy, Associate Professor

**Людмила Гусак<sup>1</sup>**

доктор педагогічних наук, доцент

E-mail: [lgusak04@ukr.net](mailto:lgusak04@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0001-7570-2574>

**Olga Shapran<sup>2</sup>**

Dr. in Pedagogy, Professor

**Ольга Шапран<sup>2</sup>**

доктор педагогічних наук, професор

E-mail: [olia.shapran@gmail.com](mailto:olia.shapran@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7514-6632>

**Yurii Shapran<sup>2</sup>**

Dr. in Pedagogy, Professor

**Юрій Шапран<sup>2</sup>**

доктор педагогічних наук, професор

E-mail: [yrij.shapran@gmail.com](mailto:yrij.shapran@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4176-7502>

<sup>1</sup>*Eastern-European national University*

*named after Lesya Ukrainka*

✉ 13, Volya Avenue, Lutsk,  
Ukraine, 43025

<sup>1</sup>*Східноєвропейський національний*

*університет імені Лесі Українки*

✉ просп. Волі, 13, Луцьк,  
Україна, 43025

<sup>2</sup>*Pereiaslav-Khmelnytskyi*

*Hryhorii Skovoroda State*

*Pedagogical University*

✉ 30, Sukhomlynskyi Str.,  
Pereiaslav, Kyiv Reg., Ukraine, 08401

<sup>2</sup>*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький*

*державний педагогічний університет*

*імені Григорія Сковороди»*

✉ вул. Сухомлинського, 30, Переяслав,  
Київська обл., Україна, 08401

*Original manuscript received May 07, 2019*

*Revised manuscript accepted March 10, 2020*

**ABSTRACT**

**Objective.** *The psychological features of the associative symbol method in the study of children who learn foreign languages are considered in the article.*

**Research methods:** *theoretical (analysis, systematization, generalization of modern literature); empirical (experimental work using the ASM); statistical (methods of quantitative and qualitative processing of the obtained research results, statistical calculation according to the Pearson homogeneity criterion).*

**Results.** *The authors have examined the essence of the «association» concept in modern psychology and psychophysiological mechanisms of creating of associative relationships in the human mind. It was discovered that associative zones directly affect the process of remembering of very complex information, especially in elementary school pupils. Taking into account associations by type of formation (similarity, contrast, contiguity in space and time, cause and effect), it is found that associative relations and parallels arise on the basis of agreement of some similarity and compatibility of elements, or their opposites. Associations that reflect the ancestral and cause-and-effect relationships between objects of the environment are more meaningful than others. The study takes into account a set of conditions that cause the emergence of verbal associations, because they are based on personal, subjective, cultural experience of a person and involves the connection between individual neuro-psychic acts, thoughts, ideas, feelings of personality. It is proven that elementary school pupils learn foreign words much faster if the words are related with a particular image or association, which conforms to the associative symbol method, which is one of the most effective ways to semantise lexical units. Based on the fundamental characteristics of the ASM, it is determined that this method involves combinations of language, gestures, facial expressions, body language, language code ideas and associations.*

**Conclusions.** *It is proved that the use of the associative symbol method in learning of a foreign language allows younger students to perceive language material with the help of all analyzers: visual, auditory, speech and motor ones. The process of new words and expressions learning with this method turns into fun and play. An important aspect and advantage of using the associative symbol method is lesser amount of tirelessness of elementary school pupils, which allows to effectively implement language learning through their personal activity. The effectiveness of ASM implementation in the practice of educational activity of Lutsk schools is proved by the method of mathematical statistics ( $\chi^2$  criterion).*

**Key words:** *associations, associative psychology, associative symbol method (ASM), psychophysiological mechanisms, associative fields, associative parallels, associative teaching methods.*

## **Вступ**

Сучасним напрямком наукових досліджень, що набирає обертів у зв'язку з поширенням розгляду комунікативних процесів

із психологічної точки зору, є – психолінгвістика. Особлива увага в умовах глобалізації надається дослідженням, які спрямовані на розвиток у реципієнтів іншомовної мовленнєвої здатності як психолінгвістичного феномена. У цьому контексті дослідження проблеми формування у дітей молодшого шкільного віку іншомовної грамотності є актуальними. На означеному віковому етапі дуже важливо розвивати базові мовленнєві навички інформантів в основних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо).

Молодший шкільний вік є сприятливим для оволодіння іноземною мовою, бо характеризується гнучкістю функціонування кори великих півкуль, природною мовною пластичністю, здатністю до імітацій і копіювань. Пізнання світу й розуміння мови є асоціативними за своєю природою. Кожне слово детермінує складний механізм асоціативних зв'язків, що формують його специфічний образ у лексичній пам'яті носіїв мови. Розуміння ними слів відбувається завдяки усвідомленню асоціацій й асоціюванню смислів (Гусак, 2014). Отже, проблема створення нових способів оволодіння іноземною мовою із урахуванням механізмів асоціативних зв'язків є актуальною і перспективною у психолінгвістичній науці й практиці.

*Мета статті* – описати й обґрунтувати психофізіологічні механізми створення асоціативних зв'язків у свідомості людини та презентувати системотвірну складову асоціативного оволодіння дітьми молодшого шкільного віку іноземними мовами з використанням методу асоціативних символів, визначити техніку його застосування й експериментально довести результативність проведеного дослідження. *Предметом дослідження* був процес оволодіння словниковим запасом іноземних слів дітьми молодшого шкільного віку.

## **Методи та методики дослідження**

У процесі дослідження використовувалися такі методи: *теоретичні* (аналіз, систематизація, узагальнення сучасної літератури); *емпіричні* (проведення експериментальної роботи за МАС); *статистичні* (методи кількісного та якісного обробітку

одержаних емпіричних результатів дослідження, статистичного обрахунку з використанням критерію однорідності вибірок Пірсона). Це надало достатнє наукове підґрунтя для: (а) встановлення психофізіологічних механізмів створення асоціативних зв'язків у свідомості людини; (б) визначення факторів впливу на характер вербальних асоціацій; (в) наукового обґрунтування *методу асоціативних символів* (МАС) та техніки його застосування; (г) простеження динаміки зростання досягнень респондентів при вивченні іноземної мови за МАС згідно результатів проведеного експерименту; (д) статистичного підтвердження ефективності дослідження за допомогою  $\chi^2$ -критерію.

### **Результати теоретичного дослідження**

У вивченні асоціативних явищ діяльності психіки досить потужним є асоціативний напрям англійської школи, а саме напрацювання таких учених, як: В. Вундт (2002) – розробка нового виду асоціативного експерименту за назвою *«метод нав'язаних асоціацій»*; Ф. Гальтон (Galton, 1883) – створення *«методу вільних асоціацій»*; Г. Мюллер (Müller, 1911–1913) – створення нового методу оволодіння пам'яті – *методу вгадування*; Т. Циген (Циген, 1909) – *формулювання принципів зовнішньої і внутрішньої асоціацій*. Вони характеризували мисленеву діяльність як послідовність виконання розумових асоціативних уявлень. Основним надбанням англійської асоціативної психології є те, що науковцями цієї школи зроблена спроба обґрунтування природи, виникнення асоціацій творчого характеру як продукту, що не зводиться до простої суми асоціацій. За оцінкою У. Марчук (2008), англійська асоціативна психологія ХІХ ст. намагалась створити «природну історію духа» за зразком природної історії матеріального світу. Їх дослідження були спрямовані на опис асоціативних механізмів на рівні конкретних психічних процесів пам'яті, емоційності, мотивації тощо.

Погоджуємося із О. Денисевич (2010), що основні напрямки психологічних досліджень асоціативних механізмів спрямовані саме на виявлення мотивацій людини, її потягів, комплексів, установок. Специфіку асоціативної психології науковець характеризує як вивчення стану індивіда, якого асоціюють.

Серед психолінгвістичних досліджень асоціативних процесів, що безпосередньо пов'язані з означеною проблематикою, доцільно виокремити наступні аспекти: *дослідження асоціативних норм в оволодінні мовою* (Леонтьев, 1977); *вербальні асоціації у психолінгвістичних дослідженнях* (Марчук, 2008); *психолінгвістичні особливості виникнення асоціацій у процесі оволодіння іноземною мовою* (Ширяєва, 2008); *взаємозв'язок розвитку гри, використання жестів та розмовної мови у дітей віком від 18 до 31 місяця* (Hall, Rumney, Holler & Kidd, 2013); *асоціації серед систем пам'яті, минулого часу та словника 5-річних дітей* (Lum & Kidd, 2012); *взаємозв'язок між символічною грою та оволодінням мовою* (Quinn, Donnelly & Kidd, 2018) та ін. Використання асоціативного експерименту в практичній діяльності висвітлені в працях О. Горошко (2001) – *створено інтегративну модель вільного асоціативного експерименту*; О. Сурмач (2012) – *систематизовано історію дослідження асоціацій у психолінгвістиці*; Д. Терехової (2000) – *визначено особливості типології вербальних асоціацій та формування смислів*; Т. Храбан (2016) – *обґрунтовано використання експериментальної методики вільного асоціативного експерименту при вивченні мови інтернет-комунікації* та ін.

Дослідження асоціативних полів слів і лексики здійснюються у таких напрямках: *квантитативно-лінгвістичний аналіз вербальних асоціативних структур у квантитативному моделюванні та когнітивному описі асоціативних полів слів* (Долинский, 2012), *асоціативні поля суспільно-політичної лексики в мовній картині світу українців* (Загородня, 2018), *параметри моделювання асоціативного поля* (Патсис, 2005) та ін.

Для пропонованої статті інтерес виявляють праці науковців щодо використання сучасних асоціативних методів. Так, у дослідженні Н. Маркової (2002) розглядаються: *метод графічних асоціацій*, що полягає у запам'ятовуванні написання слова шляхом створення малюнку; *метод звукових (фонетичних) асоціацій* – пошук співзвучного слова зі словом, яке потрібно запам'ятати; *комбінований метод асоціацій* – використання при запам'ятовуванні слова одночасно його графічних і фонетичних асоціацій. Р. Ібрагімова (Ібрагімова, 1999) пропонує застосовувати в процесі оволодіння іноземною мовою *метод асоціативного поля*, в основу якої є лінгвістична картина слова, що сприяє формуванню

лексикографічної культури респондентів. Т. Б'юзен (Buzan, 2003) описує ефективний метод навчання іноземної мови – метод *«mindmapping»* (побудова асоціативних мап, інтелект-карт у якості відображення ментальних образів людей). І. Матюгін і Т. Слоненко (Матюгін & Слоненко, 2000) характеризують *асоціативний метод*, що полягає в умінні пов'язувати інформацію для запам'ятовування із яскравими, незвичними образами, картинками на основі асоціативних уявлень.

Асоціативні методи мають багато спільного з технікою мнемоніки, яка активно використовується для засвоєння іноземної мови загалом та лексики зокрема. Використання мнемонічних технік суттєво підвищує рівень сприйняття і збереження у пам'яті лексичних одиниць іноземної мови.

У психолінгвістиці *асоціація* розглядається як *зв'язок двох уявлень, де виникнення одного викликає у свідомості появу іншого*. Так, Дж. Лум і Е. Кідд стверджують:

«Кодування та пошук необхідної інформації переважно відбувається через асоціацію, в якій два або більше довільно пов'язаних елементи можуть використовуватися для формування єдиної смислової мережі пам'яті» (Lum & Kidd, 2012: 990).

Отже, основою асоціацій є закономірний зв'язок певних уявлень у пам'яті людини. Асоціація, як доводить О. Горошко (2001), будучи свого роду сублимацією свідомих і несвідомих процесів, що відбуваються у свідомості людини, і власне сам асоціативний процес, який представляє мимовільну форму психічної активності тих, хто навчається, дозволяє віднайти значні резерви підвищення ефективності процесу навчання іноземній мові.

Простежимо психофізіологічні механізми створення асоціативних зв'язків у свідомості людини. Так, у корі великих півкуль існують асоціативні зони (*у лобній, висковій і тім'яній долях*), що забезпечують взаємозв'язки між центрами різних сенсорних систем: *зорової, слухової, тактильної, рухової, смакової, нюхової, вестибулярної, вісцеральної*. У кіркових представництвах сенсорних систем відбувається остаточний аналіз і синтез збудження і формування певного відчуття або образу. Асоціативні зони кори великих півкуль забезпечують додаткову обробку нейронних імпульсів, які попередньо пройшли аналіз у підкіркових і кіркових



ядрах відповідних сенсорних систем, завдяки чому встановлюються причинно-наслідкові зв'язки між ними та інформацією, що збережена в пам'яті. Оброблені нейронні сигнали сенсорних систем трансформуються в асоціативній зоні кори великих півкуль до рухової зони з метою визначення найбільш доцільних рухових і вербальних реакцій-відповідей. У дитинстві, як зазначає Б. Едвардс (Edwards, 2001), дві півкулі головного мозку працюють однаково – ліва відповідає за вербальну, образну діяльність, а права служить центром інтуїтивного сприйняття. Отже, асоціативні зони безпосередньо впливають на процес запам'ятовування дуже складної інформації, особливо – у дітей.

М. Шевченко (2014) зазначає, що всю інформацію, що запам'ятовується, умовно можна диференціювати на три види: *образну, мовленнєву (текстову) й точну*. Зрозуміло, що для нашої статті найбільший інтерес виявляє саме текстове запам'ятовування, яке не завжди трансформується у мозку людини на зорове уявлення. Як зазначає вчена, під час сприйняття інформації на слух або з тексту, мозок створює менше взаємозв'язків, ніж під час роботи зору, і вони є набагато слабкішими (Там само). Отже, щоб швидко і на довготривалій термін запам'ятати нове слово, особливо іноземною мовою, потрібно встановити певні асоціативні паралелі між ним і певними зоровими образами.

О. Іванцова зазначає:

*«Асоціативні паралелі – це закономірні зв'язки, котрі виникають у процесі мислення між елементами психіки, в результаті яких поява одного елемента в певних умовах викликає образ іншого, пов'язаного з ним. Інакше кажучи – це зв'язки між окремими явищами, фактами чи предметами, котрі відображені у свідомості та закріплені у пам'яті особистості»*  
(Іванцова, 2015: 37)

У різних напрямках асоціативної психології асоціації диференціюють за типом їх утворення: *схожістю, контрастом, суміжністю у просторі та часі, причинно-наслідкові*. Таким чином, асоціативні зв'язки й паралелі виникають на підґрунті узгодження певної схожості й сумісності елементів, або їх протилежності, що відносяться до простих або механічних. Більш складними вважаються смислові асоціації, що відображають родо-видові і причинно-наслідкові відносини між об'єктами навколишнього світу.

Дж. Діз (Deese, 1965) у рамках психолінгвістичних досліджень виділяє два закони вербальної асоціації: між елементами (словами) існує асоціативний зв'язок, якщо вони об'єднані на основі двох чи більше характеристик; між елементами (словами) існує асоціативний зв'язок, якщо вони можуть протиставлятися одне одному єдиним та недвозначним чином. Отже, в психолінгвістичних дослідженнях визначаються закони вербальної асоціації, розглядаються механізми їх формування.

О. Сурмач (2012) доводить, що механізм формування мовних асоціацій досить складний. Вчена зазначає:

*«Поки не існує одностайного погляду на питання про чинники, що домінують у процесі виникнення асоціативних зв'язків між словами. Одні вчені вважають, що в основі виникнення асоціацій лежать об'єктивний і соціальний досвід індивідуума, інші вказують на їх психічний характер, або на залежність від культурно-історичних традицій народу»* (Сурмач, 2012: 22–24).

Отже, автор говорить про комплекс умов, які спричиняють появу вербальних асоціацій, оскільки асоціація ґрунтується на особистому, суб'єктивному, культурному досвіді людини та передбачає зв'язок між окремими нервово-психічними актами, думками, уявленнями, почуттями особистості. Будь-яке слово призводить у дію величезний механізм асоціативних зв'язків, що формує відповідний образ крізь призму індивідуальної асоціативної картини світу, що пов'язані відношеннями суміжності, подібності чи контрасту. Т. Ширяєва зазначає:

*«Асоціація – зв'язок між об'єктами та явищами, які базуються на нашому особистому, суб'єктивному досвіді. <...> Асоціативні зв'язки часто виступають індикатором індивідуального життєвого досвіду»* (Ширяєва, 2008: 266).

Окрім того, на характер асоціацій також упливають вікові особливості людей, їх професійна приналежність, національні особливості тощо.

Саме на виявлення асоціацій спрямована методика, яка називається *асоціативний експеримент*. Розрізняють три види асоціативного експерименту: (а) *вільний*, (б) *цілеспрямований*, (в) *ланцюжковий*. Під час проведення *вільного експерименту* опитуваному пропонується із завданням реагувати

на нього першим словом, що спадає на думку з отриманим вихідним словом. У *цілеспрямованому* – експериментатор певним чином обмежує вибір асоціації, задаючи певні завдання (наприклад, відповідати лише прикметниками чи іменниками). При *ланцюжковому асоціативному експерименті* опитуваному пропонують відповісти за певний період часу можливими словами (Денисевич, 2010). У процесі вільного асоціативного експерименту створюються асоціативні поля як: структури, що організовані шляхом об'єднання навколо слова-стимулу певних груп слів-асоціатів, які виявляють певний ступінь подібності й характеризуються семантичною близькістю; сукупність вербальних і невербальних реакцій на певне слово-стимул (Загородня, 2018: 56).

Одним із відомих способів виявлення асоціацій вважається тест віддалених асоціацій (RAT), за допомогою якого можна виміряти ряд параметрів: асоціативну частоту (число асоціацій на стимул); організацію індивідуальних асоціацій (аналізується числом асоціативних відповідей); особливості селективного процесу (відбір оригінальних асоціацій із загальної кількості зв'язків); вербальну частоту (Mednich, 1969). В останні роки в психолінгвістиці постала потреба опрацювання значних масивів даних асоціативного експерименту. О. Загородньою розроблено програмний продукт КС «STIMULUS» (KCS) для автоматизованого обрахунку результатів асоціативного експерименту, який є доступним і гнучким у використанні (Загородня, 2018).

Ідеї асоціативного експерименту склали підґрунтя розробки *методу асоціативних символів* (МАС) і техніки його застосування. Адже кожен лексичний матеріал (предмет, стан, дія) зображується на основі асоціацій мовою тіла, де експериментатор разом із респондентами домовляються про його зображення.

МАС виступає як мова рухів, жестів, міміки, мова тіла, мова кодових ідей та асоціацій. Цей метод покращує сприйняття і відтворення інформації, базується на здатності дитини уявляти й фантазувати, що надає можливість створювати образ практично будь-якої лексичної або граматичної одиниці за допомогою яскравої дитячої фантазії. Дитина запам'ятовує іноземне слово набагато швидше, якщо воно пов'язане з відповідними образами чи діями. Метод характеризується використанням асоціативних символів у процесі оволодіння іноземної мови через імітацію.

Методологічні виклики МАС полягають у розширенні мовних можливостей респондентів у комунікативній системі, що робить процес оволодіння іноземної мови бажаним, цікавим, захоплюючим і, таким чином, наближає його до природного спілкування; розширює моральні стандарти й культуру спілкування. МАС базується на сучасній теорії оволодіння мовою через «особисту діяльність» дитини. Використання методу асоціативних символів у процесі оволодіння іноземною мовою дозволяє кожній дитині сприймати мовний матеріал за допомогою усіх аналізаторів: візуальних, слухових, мовленнєвих і моторних. Окрім того, МАС сприяє розвитку в респондентів концентрації уваги й мислення.

### **Результати емпіричного дослідження**

Експериментальна робота щодо з'ясування оволодіння досліджуваними за допомогою асоціативних символів проводилася упродовж 2016–2018 років в одинадцяти ЗЗСО міста Луцька (№№ 2, 3, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 20, 22, 24), якою було охоплено 950 респондентів. На етапі констатувального експерименту встановлено, що словниковий запас англійської мови в дітей молодшого шкільного віку перебував на рівні 26,95%. Діти в процесі проведення дослідження були диференційовані на контрольну групу (КГ, n=480) та експериментальну групу (ЕГ, n=470). До початку експерименту рівень засвоєння слів іноземної мови в обох групах суттєво не відрізнявся (26,88% в КГ і 27,08% в ЕГ), що засвідчувало однорідність порівнювальних вибірок ( $\chi^2 = 0,01$ ).

Проведена експериментальна робота базувалася на застосуванні методу асоціативних символів, який упродовжувався *поетапно*:

- створення асоціативних символів до нових лексичних елементів;
- перевірка розуміння асоціативних символів, створених дітьми рідною мовою;
- презентація і відтворення нової лексики іноземною мовою у різних ситуаціях із використанням створених символів, які відомі експериментатору й досліджуваним.

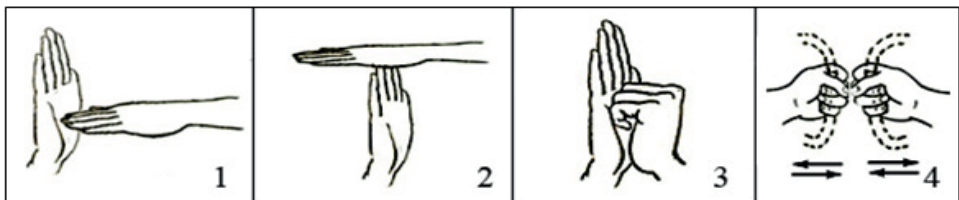
Презентація комунікативного матеріалу проводилася за базовим алгоритмом: (1) узгодження про те, за допомогою якого

асоціативного символу респонденти мають презентувати певний предмет чи явище; (2) проведення тестування щодо розуміння цього символу реципієнтами; (3) повторення нових лексичних одиниць із одночасним поданням асоціативних символів, що адекватні їх значенням.

Експериментатор був вільний у способі презентації того чи іншого об'єкта, ситуації чи дії, тобто – міг створювати власні символи. Важливим було лише те, щоб діти його розуміли, а він – їх. Діалог «експериментатор – досліджуваний» проводився на рівні зрозумілих для обох сторін образів і символів. Отже, звукові сигнали асоціативних символів зберігалися у пам'яті дітей на підсвідомому рівні, що детермінувало мимовільне спонтанне запам'ятовування іноземних слів.

Встановивши безпосередній тісний контакт із дітьми, експериментатор, на момент створення символічного образу лексичної одиниці, озвучував її назву іноземною мовою. Важливо зазначити, що діти молодшого шкільного віку зображували всі лексичні елементи, використовуючи при цьому мову рухів, жестів, міміки із залученням усіх сенсорних систем. При створенні асоціативних образних символів здійснювалася анімація кожного слова.

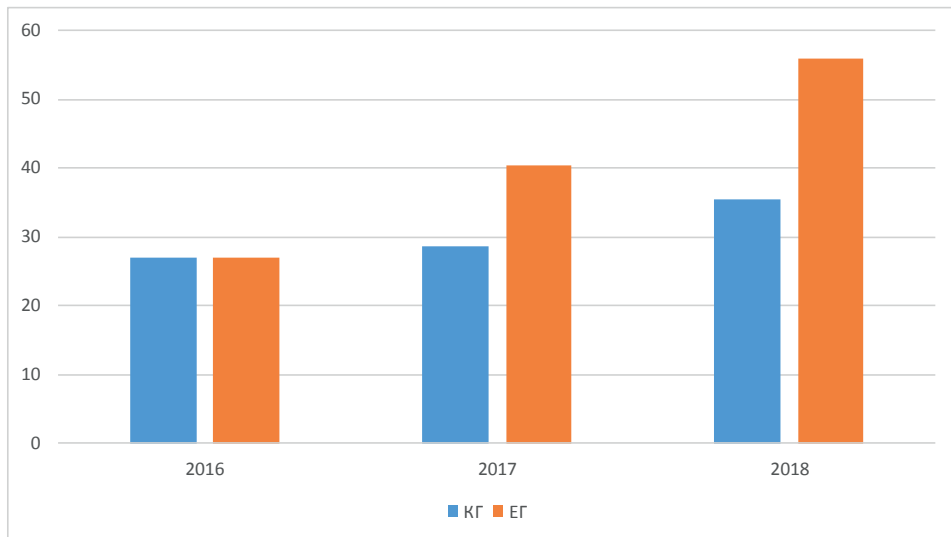
Наприклад, дослідник, ураховуючи яскраву дитячу фантазію, створював разом із дітьми асоціативні символи для назв предметів меблів (Рис. 1). Ось деякі з них: «Bed» – випрямлена права долоня торкається середини лівої долоні, встановленої у вертикальному положенні; «Table» – долоні встановлені в положенні великої букви «Т»; «Chair» – стиснута у кулак одна рука лежить на відкритій долоні іншої руки; «Locker» – два кулаки тримаються разом у горизонтальному положенні двома руками, що пов'язано з уявленням про розсувні двері.



**Рис. 1.** Асоціативні символи для назв предметів меблів

Використання асоціативних символів забезпечувало створення умов, близьких до життєвих ситуацій, що надавало можливість дітям молодшого шкільного віку мимовільно й легко запам'ятовувати іноземні слова без особливих зусиль.

За результатами проведеного експерименту зафіксовано позитивну динаміку в розвитку словникового запасу респондентів (Рис. 2).



**Рис. 2.** Динаміка змін у словниковому запасі іноземних слів досліджуваних упродовж 2016–2018 рр.

У процесі використання МАС зафіксована позитивна динаміка засвоєння іноземного словникового запасу респондентами. Так, у 2017 році рівень знань слів англійської мови в респондентів КГ становив 28,54%, у 2018 – 35,42%, а в ЕГ відповідно – 40,43% і 55,96%. Отже, ступінь оволодіння піддослідними іноземними словами в ЕГ за роками суттєво зріс (на 13,35% – у 2017 р. і на 28,88% – у 2018 р.). У КГ динаміка була менш значущою (зростання зафіксовано відповідно на 1,66% і 8,54%). Показник  $\chi^2$ -критерію засвідчив ефективність використання МАС при опануванні дітьми молодшого шкільного віку англійською мовою ( $\chi^2=11,91$ ). Отримане емпіричне значення критерію для рівня ймовірності 0,01 перевищувало критичне:  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ . ( $11,91 > 9,21$ ).

## **Висновки**

Доведено, що оволодіння дітьми молодшого шкільного віку іноземною лексикою відбувається набагато швидше за умови ототожнення її із певними образами чи асоціаціями, що виступають способами семантизації лексичних одиниць та надзвичайно полегшують розуміння іноземної мови. Реалізація цього завдання забезпечується активізацією відповідних зон кори великих півкуль, які детермінують взаємозв'язки між центрами сенсорних систем і призводять до встановлення причинно-наслідкових асоціативних зв'язків. У дітей молодшого шкільного віку діяльність обох півкуль кори головного мозку функціонально не відрізняється й асоціативні зони рівноцінно впливають на процес запам'ятовування.

У процесі використання МАС враховано психофізіологічні механізми створення асоціативних зв'язків у свідомості людини. З урахуванням асоціацій за типом їх утворення (схожістю, контрастом, суміжністю у просторі та часі, причинно-наслідкові) з'ясовано, що асоціативні зв'язки й паралелі виникають на підґрунті узгодження певної схожості й сумісності елементів, або їх протилежності. Більш складними вважаються смислові асоціації, що відображають родо-видові і причинно-наслідкові відносини між об'єктами навколишнього світу. У дослідженні враховано комплекс умов, які спричиняють появу вербальних асоціацій, оскільки вони базуються на особистому, суб'єктивному, культурному досвіді людини та передбачають зв'язок між окремими нервово-психічними процесами, думками, уявленнями, почуттями особистості.

Отже, опанування іноземною мовою дітьми молодшого шкільного віку за методом асоціативних символів спонукає до формування елементарної комунікативної компетентності, розвиває здібності, що необхідні для накопичення прогнозованого обсягу знань. Це надає їм можливість набувати навичок, достатніх для того, щоб провадити спілкування іноземною мовою із комунікантами (батьками, друзями), вести діалог, отримувати й передавати елементарну інформацію, що пов'язана з темою спілкування. Окрім того, визначені завдання сприяють поглибленому й всебічному розвитку індивідуальності кожної дитини, реалізації її особистого комунікативного досвіду, оволодінню основними особливостями іншомовної комунікації.

Із урахуванням характеристики МАС визначено, що цей метод передбачає поєднання мови рухів, жестів, міміки, мови тіла, мови кодових ідей та асоціацій. Використання методу асоціативних символів у процесі опанування іноземної мови дозволяє досліджуваним сприймати мовний матеріал шляхом взаємодії сенсорних систем організму (візуальних, слухових, мовленнєвих і моторних). Проведений порівняльний аналіз результатів експериментального впровадження МАС із використанням методу математичної статистики довів його ефективність.

## Література

- Вундт, В. (2002). *Введение в психологию*. Санкт-Петербург: Питер.
- Горошко, Е.И. (2001). *Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента*. Харьков – Москва: РАН, Издательская группа «Ра-Каравелла».
- Гусак, Л.Є. (2014). *Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи*. Луцьк: Вежа-Друк.
- Денисевич, О. (2010). Вільний асоціативний експеримент як засіб дослідження соціального портрету. *Волинь – Житомирщина*, 22 (2), 334–340.
- Долинский, В. (2012). Моделирование вербальных ассоциативных полей в квантитативной лингвистике. *Автореф. дис. д-ра филол. наук*. Москва: Московский государственный лингвистический университет.
- Загородня, О.Ф. (2018). Асоціативні поля суспільно-політичної лексики в мовній картині світу українців (комп'ютерне опрацювання результатів психолінгвістичного експерименту). *Дис. канд. філол. наук*. Київ.
- Ибрагимова, Р.Е. (1999). Лингводидактические и психолингвистические основы семантизации и активизации лексики младших школьников методом ассоциативного поля. *Дисс. канд. пед. наук*. Уфа.
- Іванцова, О.П. (2015). Асоціативне мислення як складова інтенсифікації мовної підготовки військовослужбовців. *International Scientific and Practical Conference «World Science»*. URL: <http://archive.ws-conference.com/wp-content/uploads/1076.pdf>
- Леонтьев, А.А. (1977). Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах. А.А. Леонтьев (Ред.), *Словарь ассоциативных норм русского языка* (с. 5–16). Москва: Изд-во Московского университета.
- Маркова, Н.Г. (2002). Развитие речевой деятельности младших школьников на основе средств ассоциативного воображения. *Дисс. канд. пед. наук*. Казань.
- Марчук, У.Б. (2008). Вербальні асоціації у психолінгвістичних дослідженнях. *Лінгвістичні студії*, 16, 19–24.
- Матюгин, И.Ю., & Слопенко, Т.Б. (2000). *Секреты запоминания английских слов*. Донецк: Сталкер.
- Патсис, М. (2005). Ассоциативное поле как инструмент анализа значения слова: на материале греческого языка. *Дисс. канд. филол. наук*. Москва: Институт языкознания РАН.



- Сурмач, О.Я. (2012). Асоціативний експеримент та вербальні асоціації у психолінгвістичних дослідженнях. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*, 29, 22–24.
- Терехова, Д.І. (2000). Типологія вербальних асоціацій у вільному асоціативному експерименті. *Наукові записки. [Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка]. Сер.: Філологічні науки (Мовознавство), XXVI*, 236–246.
- Храбан, Т. (2016). Використання асоціативного експерименту як одного з основних методів психолінгвістики в дослідженні інтернет-комунікації. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна»*, 30, 163–175.
- Циген, Т. (1909). *Физиологическая психология: в 15 лекциях*. Москва: Издание Лепковского.
- Шевченко, М. (2014). Асоціативне навчання на заняттях з англійської мови в немовних вищих навчальних закладах. *Молодий вчений*, 1 (03), 184–188.
- Ширяєва, Т.М. (2011). Психолінгвістичні особливості виникнення асоціацій в процесі оволодіння іноземною мовою. *Psycholinguistics*, 8, 84–88.
- Buzan, T. (2003). *Mind Maps for Kids*. London Harper Thorsons.
- Deese, J. (1965). *The structure of association in language and thought*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Edwards, B. (2001). *The new drawing on the right side of the brain*. London: Harper Collins.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. London: JM Dent & Company.
- Hall, S., Rumney, L., Holler, J., & Kidd, E. (2013). Associations among play, gesture and early spoken language acquisition. *First Language*, 33 (3), 294–312. <https://doi.org/10.1177/0142723713487618>
- Lum, J.A.G., & Kidd, E. (2012). An Examination of the Associations Among Multiple Memory Systems, Past Tense, and Vocabulary in Typically Developing 5-Year-Old Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 989–1006. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0137\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0137))
- Mednich, S.A. (1969). The associative basis of the creative process. *Psychol. Review*, 2, 220–232. <https://doi.org/10.1037/h0048850>
- Müller, G.E. (1911–1913). *Zur Analyse der Gedachtnistatigkeit und des Vorstellungsverlaufes, B. 1–3*. Leipzig.
- Quinn, S., Donnelly, S., & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 49, 121–135. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>

## References

- Vundt, V. (2002). *Vvedenie v psihologiyu [Introduction to Psychology]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Goroshko, E.I. (2001). *Integrativnaya model svobodnogo assotsiativnogo eksperimenta [Integrative Model of a Free Associative Experiment]*. Harkov – Moscow: RAN. Inos. yazyikoznaniya, Izdatelskaya gruppa «Ra-Karavella» [in Russian].
- Husak, L.Ye. (2014). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do asotsiatyvnoho navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoi shkoly [Preparing future teachers for*

- associative foreign language teaching of elementary school students]. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
- Denysevych, O. (2010). Vilnyi asotsiatyvnyi eksperyment yak zasib doslidzhennia sotsialnoho portretu [Free associative experiment as a mean of social portrait research]. *Volyn-Zhytomyrshchyna*, 22 (2), 334–340 [in Ukrainian].
- Dolinskiy, V. (2012). Modelirovanie verbalnykh assotsiativnykh poley v kvantitativnoy lingvistike [Modeling verbal associative fields in quantitative linguistics]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- Zahorodnia, O.F. (2018). Asotsiatyvni polia suspilno-politychnoi leksyky v movnii kartyni svitu ukraintsiv (kompiuterne opratsiuvannia rezultativ psykholinhvistychnoho eksperymentu) [Associative fields of socio-political vocabulary in the linguistic picture of the world of Ukrainians (computer processing of the results of the psycholinguistic experiment)]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Ibragimova, R.E. (1999). Lingvodidakticheskie i psiholingvisticheskie osnovy semantizatsii i aktivizatsii leksikona mladshih shkolnikov metodom assotsiativnogo polya [Linguodidactic and psycholinguistic foundations of semantization and activation of the vocabulary of primary school children with the associative field method]. *Candidate's thesis*. Ufa [in Russian].
- Ivantsova, O.P. (2015). Asotsiatyvne myslennia yak skladova intensyfikatsii movnoi pidgotovky viiskovosluzhbovtiv [Associative thinking as a component of the intensification of language training for military personnel]. International Scientific and Practical Conference «*World Science*». URL: <http://archive.ws-conference.com/wp-content/uploads/1076.pdf>
- Leontev, A.A. (1977). Obschye svedeniia ob assotsyatsiyah i assotsyatyvnykh normakh [General information about associations and associative norms]. In A.A. Leontev (Ed.), *Slovar assotsyatyvnykh norm russkogo yazyka – Dictionary of associative norms of the Russian language* (pp. 5–16). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
- Markova, N.G. (2002). Razvitie rechevoy deyatel'nosti mladshih shkolnikov na osnove sredstv assotsiativnogo voobrazheniya [The development of speech activity of primary schoolchildren on the basis of associative imagination]. *Candidate's thesis*. Kazan [in Russian].
- Marchuk, U.B. (2008). Verbalni asotsiatsii u psykholinhvistychnykh doslidzhenniakh [Verbal associations in psycholinguistic researches]. *Linhvistychni studii – Linguistic studios*, 16, 19–24.
- Matyugin, I.Yu., & Slonenko, T. B. (2000). *Sekrety zapominaniya angliyskikh slov [Secrets of remembering of English words]*. Donetsk: Stalker [in Russian].
- Patsis, M. (2005). Assotsiativnoe pole kak instrument analiza znacheniya slova: na materiale grecheskogo yazyka [Associative field as a tool for analyzing the meaning of the word: on the material of the Greek language]. *Candidate's thesis*. Institut yazykoznaniiya RAN. Moscow [in Russian].
- Surmach, O.Ya. (2012). Asotsiatyvnyi eksperyment ta verbalni asotsiatsii u psykholinhvistychnykh doslidzhenniakh [Associative experiment and verbal associations in psycholinguistic studies]. *Naukovi zapysky [Nats. un-tu «Ostrozka akademiia»]. Ser.: Filolohichna – Scientific notes [National University «Ostroh Academy»]. Series: Philology*, 29, 22–24.
- Terekhova, D.I. (2000). Tipolohiia verbalnykh asotsiatsii u vilnomu asotsiatyvnomu eksperymentu [A typology of verbal associations in a free associative experiment].

- Naukovi zapysky. [Kirovohradskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. V. Vynnychenka]. Ser.: Filolohichni nauky (Movoznavstvo) – Scientific notes [Kirovograd State Pedagogical University named after V. Vinnichenko]. Philological sciences (Linguistics), XXVI, 236–246 [in Ukrainian].*
- Khraban, T. (2016). Vykorystannia asotsiatyvnoho eksperymentu yak odnogo z osnovnykh metodiv psykholinhvistyky v doslidzhenni internet-komunikatsii [The use of associative experimentation as one of the main methods of psycholinguistics in the study of Internet communication]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Ser. Pedahohichna – Bulletin of the Lviv University. Pedagogy Series, 30, 163–175 [in Ukrainian].*
- Tsigen, T. (1909). *Fiziologicheskaya psihologiya [Physiological psychology]*. Moscow: Izdanie Lepkovskogo [in Russian].
- Shevchenko, M. (2014). Asotsiatyvne navchannia na zaniattiakh z anhliiskoi movy v nemovnykh vyschyykh navchalnykh zakladakh [Associative English classes at non-linguistic higher education institutions]. *Molodyi vchenyi – Young scientist, 1 (03), 184–188 [in Ukrainian].*
- Shyriaieva, T.M. (2011). Psykholinhvistychni osoblyvosti vynyknennia asotsiatsii v protsesi ovolodinnia inozemnoiu movoiu [Psycholinguistic features of the emergence of associations in the process of mastering a foreign language]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics, 8, 84–88 [in Ukrainian].*
- Buzan, T. (2003). *Mind Maps for Kids*. London Harper Thorsons.
- Deese, J. (1965). *The structure of association in language and thought*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Edwards, B. (2001). *The new drawing on the right side of the brain*. London: Harper Collins.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. London: JM Dent & Company.
- Hall, S., Rumney, L., Holler, J., & Kidd, E. (2013). Associations among play, gesture and early spoken language acquisition. *First Language, 33 (3), 294–312*. <https://doi.org/10.1177/0142723713487618>
- Lum, J.A.G., & Kidd, E. (2012). An Examination of the Associations Among Multiple Memory Systems, Past Tense, and Vocabulary in Typically Developing 5-Year-Old Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55, 989–1006*. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0137\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0137))
- Mednich, S.A. (1969). The associative basis of the creative process. *Psychol. Review, 2, 220–232*. <https://doi.org/10.1037/h0048850>
- Müller, G.E. (1911–1913). *Zur Analyse der Gedachtnistatigkeit und des Vorstellungsverlaufes, B. 1-3*. Leipzig.
- Quinn, S., Donnelly, S., & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review, 49, 121–135*. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>

#### **АНОТАЦІЯ**

**Мета.** У статті розглянуто психологічні особливості методу асоціативних символів в оволодінні іноземною мовою дітьми молодшого шкільного віку.

**Методи дослідження:** теоретичні (аналіз, систематизація, узагальнення сучасної літератури); емпіричні (проведення експериментальної роботи

за МАС); статистичні (методи кількісної та якісної обробки одержаних результатів дослідження, статистичного обрахунку за критерієм однорідності Пірсона).

**Результати.** Авторами розглянута сутнісні ознаки поняття «асоціація» у сучасній психології, психофізіологічні механізми створення асоціативних зв'язків у свідомості людини. Доведено, що асоціативні зони безпосередньо впливають на процес запам'ятовування дуже складної інформації, особливо – у дітей молодшого шкільного віку. З урахуванням асоціацій за типом їх утворення (за схожістю, за контрастом, за суміжністю у просторі та часі, причинно-наслідкові) з'ясовано, що асоціативні зв'язки й паралелі виникають на підставі узгодження певної схожості й сумісності елементів, або їх протилежності. Більш складними вважаються смислові асоціації, що відображають родовидові і причинно-наслідкові відносини між об'єктами навколишнього світу. У дослідженні враховано комплекс умов, які спричиняють появу вербальних асоціацій, оскільки вони ґрунтуються на особистому, суб'єктивному, культурному досвіді людини та передбачають зв'язок між окремими нервово-психічними актами, думками, уявленнями, почуттями особистості. Доведено, що діти молодшого шкільного віку вивчають іноземні слова набагато швидше, якщо вони пов'язані з певним образом чи асоціацією, що й забезпечується методом асоціативних символів, який є одним з найбільш ефективних способів семантизації лексичних одиниць. На основі ґрунтовної характеристики МАС визначено, що цей метод базується на сучасній теорії оволодіння мовою через «особисту діяльність» дитини, передбачає поєднання мови рухів, жестів, міміки, мови тіла, мови кодкових ідей та асоціацій.

**Висновки.** Доведено, що використання методу асоціативних символів у процесі оволодіння іноземною мовою дозволяє дітям молодшого шкільного віку сприймати мовний матеріал за допомогою візуальних, слухових, мовленнєвих і моторних аналізаторів. Цей метод покращує усвідомлення та відтворення інформації, базується на здатності дитини уявляти та фантазувати, що надає можливість створювати образ практично будь-якої лексичної або граматичної одиниці за допомогою яскравої дитячої фантазії. Ефективність упровадження МАС у практику освітньої діяльності шкіл м. Луцька доведена за допомогою методу математичної статистики ( $\chi^2$ -критерію).

**Ключові слова:** асоціації, асоціативна психологія, метод асоціативних символів (МАС), психофізіологічні механізми, асоціативні поля, асоціативні паралелі, асоціативні методи.

**Гусак Людмила, Шапран Ольга & Шапран Юрій. Психолого-лінгвістические особенности овладения английским языком детьми младшего школьного возраста в процессе использования ассоциативных символов**

#### **АННОТАЦИЯ**

**Цель.** В статье рассмотрены психологические особенности метода ассоциативных символов в овладении иностранным языком детьми младшего школьного возраста.

**Методы исследования:** теоретические (анализ, систематизация, обобщение современной литературы), эмпирические (проведение экспериментальной работы по МАС), статистические (методы количественной и качественной обработки полученных результатов исследования, статистического расчета по критерию однородности Пирсона).

**Результаты.** Авторами рассмотрена сущность понятия «ассоциация» в современной психологии, психофизиологические механизмы создания ассоциативных связей в сознании человека. Доказано, что ассоциативные зоны напрямую влияют на процесс запоминания очень сложной информации, особенно – у детей младшего школьного возраста. С учетом ассоциаций по типу их происхождения (по сходству, по контрасту, по смежности в пространстве и времени, причинно-следственные) установлено, что ассоциативные связи параллели возникают на основании согласования определенной схожести и совместимости элементов, или их противоположности. Более сложными считаются смысловые ассоциации, отражающие родо-видовые и причинно-следственные отношения между объектами окружающего мира. В исследовании учтен комплекс условий, который вызывает появление вербальных ассоциаций, поскольку они основываются на личном, субъективном, культурном опыте человека и предусматривают связь между отдельными нервно-психическими актами, мыслями, представлениями, чувствами личности. Доказано, что дети младшего школьного возраста изучают иностранные слова намного быстрее, если они связаны с определенным образом или ассоциацией, и обеспечивается методом ассоциативных символов, который является одним из наиболее эффективных способов семантизации лексических единиц. На основе фундаментального свойства МАС определено, что этот метод базируется на современной теории овладения языком через «личную деятельность» ребенка, предусматривает сочетание языка движений, жестов, мимики, языка тела, кодовых идей речи и ассоциаций.

**Выводы.** Доказано, что использование метода ассоциативных символов в процессе овладения иностранным языком позволяет детям младшего школьного возраста воспринимать языковой материал с помощью всех анализаторов: зрительных, слуховых, речевых и моторных. Этот метод улучшает осознание и воспроизведения информации, базируется на способности ребенка представлять и фантазировать, что дает возможность создавать образ практически любой лексической или грамматической единицы с помощью яркой детской фантазии. Эффективность внедрения МАС в практику образовательной деятельности школ г. Луцка доказана с помощью метода математической статистики ( $\chi^2$ -критерия).

**Ключевые слова:** ассоциации, ассоциативная психология, метод ассоциативных символов (МАС), психофизиологические механизмы, ассоциативные поля, ассоциативные параллели, ассоциативные методы.

## **Psycholinguistic Features of Students' Acquisition of Visual-Semantic Image of a Hieroglyph in Studying Japanese\***

### **Психолінгвістичні особливості засвоєння студентами візуально-семантичного образу ієрогліфу при вивченні японської мови\*\***

**Lubov Dolynska<sup>1</sup>**  
Ph.D. in Psychology,  
Professor

**Любов Долинська<sup>1</sup>**  
кандидат психологічних наук,  
професор

E-mail: [psychologycaf@gmail.com](mailto:psychologycaf@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-1817-1102>

**Yuliya Naumova<sup>2</sup>**  
Ph.D. in Psychology,  
Lecturer

**Юлія Наумова<sup>2</sup>**  
кандидат психологічних наук,  
викладач

E-mail: [ulanau@gmail.com](mailto:ulanau@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-5962-115X>

**Nataliia Shevchenko<sup>3</sup>**  
Dr. in Psychology,  
Professor

**Наталія Шевченко<sup>3</sup>**  
доктор психологічних наук,  
професор

E-mail: [ShevchenkoNF.20@gmail.com](mailto:ShevchenkoNF.20@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5297-6588>  
ResearcherID: I-2214-2018  
ScopusID: 57210214638

---

\* This study has been done within the framework of the State project and finance support of the Ministry of Education and Science of Ukraine (Registration number 1119U002585).

\*\* Дослідження виконане в рамках Держбюджетного проекту за фінансової підтримки Міністерства освіти і науки України (реєстраційний номер 1119U002585).

<sup>1</sup>*National Pedagogical  
Dragomanov University*

✉ 14/8, Turhenivs'ka Str., Kyiv,  
Ukraine, 01135

<sup>1</sup>*Національний  
педагогічний університет  
імені М.П. Драгоманова*

✉ вул. Тургенівська, 14/8, Київ,  
Україна, 01135

<sup>2</sup>*Kyiv National Linguistics University*

✉ 5/7, Laboratorna Str., Kyiv,  
Ukraine, 01150

<sup>2</sup>*Київський Національний  
лінгвістичний університет*

✉ вул. Лабораторна, 5/7, Київ,  
Україна, 01150

<sup>3</sup>*Zaporizhzhia National University*

✉ 66, Zhukovskiy Str., Zaporizhzhia,  
Ukraine, 69600

<sup>3</sup>*Запорізький національний  
університет*

✉ вул. Жуковського, 66,  
Запоріжжя, Україна, 69600

*Original manuscript received November 19, 2019*

*Revised manuscript accepted March 16, 2020*

#### **ABSTRACT**

**Introduction.** *The article highlights psycholinguistic features of students' acquisition of visual-semantic image of a hieroglyph in studying Japanese. The choice of the image category is justified by its ability to reflect in individual's consciousness a complete picture of the object of cognition, which corresponds with the specific character of the hieroglyphic script. The visual-semantic image of a hieroglyphic sign has been defined as a complicated cognitive complex (mental image), which is an integral product of visual sensory-perceptual reception of all graphic elements of the hieroglyph formal structure, a coherent vision of it and conceptual representation, embodied in the meaning.*

**Goal.** *The purpose of the article is to present results of the study of psycholinguistic features of students' acquisition of visual-semantic images of hieroglyphs. The following techniques have been chosen as the main psychodiagnostic tools: «Pictograms» by O. Luria, «Hidden Figures» by K. Gottschaldt, «Matching Familiar Figures» by J. Kagan, «Free Sorting of Objects» by R. Gardner in modification by V. Kolg.*

**Results.** *Results of theoretical explorations on the psychological features of the problem of a personality's acquisition of foreign languages, particularly, hieroglyphic, have been presented. It has been shown that interpretive capabilities of hieroglyphic signs are fundamentally different from the usual European method of linguistic codification of reality and that optimization ways of Oriental languages acquisition should be based on the differences between phonemic and hieroglyphic writing. Psycholinguistic peculiarities of students' acquisition of the visual-semantic image of a hieroglyph have been revealed – character and structure of students' visual and meaning images of hieroglyphic meanings have a significantly expressed individuality. The study of individual cognitive learning styles the educational information by students has*

*shown that main cognitive skills and abilities are one of the factors of this success in combination with others; quality of the hieroglyphics acquisition improves with a good ability in systematization, generalization, unification of the unit into broad classes, as well as in the tendency to reasonableness.*

**Key words:** *hieroglyph, hieroglyphic script, visual-semantic image of a hieroglyph, cognitive learning style of educational information.*

## **Вступ**

Сучасні соціально-економічні тенденції визначають зростання інтересу майбутніх студентів до оволодіння іноземною мовою з ієрогліфічною писемністю. Ця зацікавленість зумовлена підвищенням ділових та культурних зв'язків України з країнами Сходу. Водночас, все більш актуальним мотивом для молодих людей у виборі ієрогліфічної мови (китайської, японської) стає гуманітарний аспект, який полягає саме у якісному оволодінні мовою, літературою, культурою, які суттєво відрізняються від власної. Цей вектор інтересу має різні витoki: це і захоплення японськими аніме – специфічними анімаційними рисованими фільмами; і інтерес до східної філософії та культури; і краса ієрогліфічної каліграфії; і уподобання хайку – традиційного жанру японської поезії тощо. Водночас, як показує практика, мотивація очарування східними мовами різко знижується у студентів вже на першому курсі, коли починається засвоєння ієрогліфіки.

Питанням підвищення ефективності вивчення студентами ієрогліфічних мов як іноземних приділяється увага в науці. Так, О. Асадчих (2007) пропонує впровадження спеціалізованих навчальних вправ для засвоєння усного академічного японського мовлення; С. Байрамова (2016) цю проблему розглядає через формування у студентів слуховимовних навичок на основі когнітивного образу китайської морфемі; Ю. Молоткова (2014) зосереджує увагу на необхідності поетапного засвоєння студентами китайських ієрогліфів при опорі на гніздову організацію ієрогліфічного матеріалу; У. Стрижак (2005) обґрунтовує необхідність врахування різних видів пам'яті тощо. Широке коло питань з ієрогліфіки представлено в працях українського науковця В. Резаненка (1996).



Проблематика ефективного засвоєння ієрогліфів належить до сфери наукових інтересів японських та китайських дослідників. Так, Йоко Окита демонструє роботу когнітивних механізмів у тих, хто вивчає ієрогліфіку при прописуванні ними нових ієрогліфів у повітрі (техніка空書 *kūsho*) (Okita, 2013), доводять ефективність цієї методики Ацую Йошіда та Нацуе Сугая (Yoshida & Sugaya, 2017); розглядають ефективні стратегії навчання для запам'ятовування ієрогліфів Ецуко Тойода та Цзін Лю (Toyoda, 2001; Jing, 2010), Йошіко Кобаяші (Kobayashi, 2009) зосереджує увагу на ролі метапізнання у вивченні ієрогліфіки.

Кожний такий внесок у досліджувану тему збагачує методологію засвоєння ієрогліфічної мови й відкриває можливості для наукових розробок психолінгвістичних аспектів засвоєння ієрогліфіки, а також створення прикладних моделей оптимізації цього процесу.

Досвід нашої роботи показує, що в закладах вищої освіти, в яких вивчаються східні мови, ієрогліфіка залишається для студентів найскладнішим предметом, а рівень успішності навчальних досягнень переважно низьким. Серед чинників втрати інтересу та низької ефективності опанування східними мовами, окрім інших, нами визначено: психолінгвістичні складнощі інтерпретаційних властивостей ієрогліфічних знаків, відсутність у студентів з базовою фонематичною мовою особливої набутої здатності розпізнавати візуальний образ ієрогліфічних знаків, ігнорування у методиці навчання індивідуальних когнітивних стилів та стратегій засвоєння нового знання студентами.

З огляду на затребуваність високоефективної підготовки фахівців зі знання ієрогліфічних мов та обмеженість системних розробок психолінгвістичних програм з оптимізації цього процесу, ми вважаємо, що перспективним напрямком засвоєння студентами іноземної мови з ієрогліфічною писемністю, зокрема японської, є опора на образну сферу студентів, а саме – візуально-семантичні образи графічних елементів цієї писемності.

**Об'єкт** дослідження – засвоєння студентами образу ієрогліфа.

**Предмет** дослідження – психолінгвістичні особливості засвоєння студентами візуально-семантичного образу ієрогліфа при вивченні японської мови.

**Метою** статті є презентація результатів дослідження психолінгвістичних особливостей засвоєння студентами візуально-семантичних образів ієрогліфів.

Для вивчення психолінгвістичних аспектів засвоєння студентами візуально-семантичних образів ієрогліфів було сформульовано наступні завдання:

1) вивчити особливості формування студентами образів, зокрема, візуальних образів уявлень та образів значення, що формуються у свідомості студентів при сприйнятті ними ієрогліфічних знаків різного рівня складності;

2) дослідити індивідуальні когнітивні стилі засвоєння студентами навчальної інформації;

3) зіставити особливості формування образів та індивідуальні когнітивні стилі студентів.

Пристаючи до дослідження ми виходили з того, що ієрогліф як графічний елемент мови, що передає значення, представлений у нашій психіці складним візуально-семантичним образом, а опанування іноземною мовою в системі «фонематична – фонематична» та в системі «фонематична – ієрогліфічна» має психолінгвістичні відмінності.

Вибір категорії образу обґрунтовано нами його здатністю відображувати у свідомості індивіда цілісну картину предмета пізнання, що відповідає специфіці ієрогліфічного письма. Ігнорування цієї психологічної специфіки у вивченні східних мов зводить процес засвоєння їх графічних знаків до механістичності, що зумовлює недостатній рівень опанування ієрогліфікою, а відтак і зниженням мотивації вивчення ієрогліфіки.

## **Методи та методики дослідження**

У процесі дослідження психолінгвістичних особливостей засвоєння студентами візуально-семантичних образів ієрогліфів використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. У якості психодіагностичного інструментарію, який забезпечував надійність та валідність досліджуваних параметрів, представлених у статті, використано: *методику «Піктограми»* О. Лурія (Методика «Пиктограмма» (н. д.)) – для дослідження особливостей формування

візуальних образів, пов'язаних з поняттями; *методику «Приховані фігури»* К. Готтшальдта (Методика «Фигуры Готтшальдта» (н. д.)) (полезалежний/полenezалежний когнітивний стиль) – для розпізнавання ієрогліфічних елементів у складі таких, що є більш складними; *методику «Порівняння схожих малюнків»* Дж. Кагана (Методика «Сравнение похожих рисунков» (н. д.)) (рефлексивний/імпульсивний когнітивний стиль) – для характеристики індивідуальних відмінностей у схильності приймати рішення швидко або повільно; *методику «Вільне сортування об'єктів»* Р. Гарднера у модифікації В. Колга (Методика «Свободная сортировка объектов» (н. д.)) (широкий/вузький діапазон еквівалентності) – для виявлення ролі категоризації у роботі з ієрогліфічним матеріалом.

Для обробки матеріалів досліджень використовувалися методи математичної статистики.

Дослідження особливостей засвоєння студентами візуально-семантичних образів ієрогліфів проводилось на базі факультетів східних мов, Київського національного лінгвістичного університету КНУ та НПУ імені М.П. Драгоманова. Вибірку респондентів склали студенти віком від 18 до 23 років, серед яких 86 студентів II–IV курсів рівня вищої освіти «бакалаврський» (74 – дівчат, 12 – юнаків) та 34 студентів I курсу рівня вищої освіти «магістерський» (27 – дівчат, 7 – юнаків). Загальна кількість респондентів – 120 осіб.

## **Результати та дискусії**

Вибору методів дослідження передувало проведення аналізу наукових джерел, який дозволив констатувати, що проблема засвоєння іноземних мов розробляється сучасною прикладною лінгвістикою, психолінгвістикою, педагогікою, педагогічною психологією тощо.

За даними теоретичного аналізу окресленої проблеми, засвоєння є категорією навчальної діяльності, яка має складну внутрішню структуру, що охоплює пізнавальну, мотиваційну, афективну сфери особистості. Це складний процес присвоєння індивідом сукупності знань, способів дій (умінь, навичок), соціально-культурного досвіду поколінь, етичних норм поведінки у суспільстві, який має результируючий ефект (якість, міцність, системність) і

дозволяє адекватно вирішувати певні навчальні, життєві, професійні завдання (Рубинштейн, 1997; Щедровицкий, 2005 та ін.). Головними критеріями засвоєння виступають можливості екстеріоризації знань, втілення їх у зовнішніх, практичних предметних діях та творчих проєктах. Результативність засвоєння іноземних мов у закладах вищої освіти зумовлена не усередненими умовами організації навчального процесу, а індивідуалізованими підходами щодо створення оптимальних умов опанування навчальним матеріалом для кожного студента (Сімонок, 2014; Шевченко, 2018).

Процес засвоєння ієрогліфічної писемності за своєю суттю мало чим відрізняється від процесу засвоєння іншого письма. У методичному плані існують ті ж самі загальні вимоги, що й при вивченні західноєвропейських мов: оволодіння графічними та моторними навичками письма, навичками зорового сприймання інформації (читання), знання лексики тощо. Семантика ієрогліфа, як і слова, визначається комбінацією символів. Проте, ця комбінація є відмінною: графічна презентація ієрогліфа будується за іншими, ніж слова фонематичної мови, правилами. Фонематичне письмо смисл мовних висловлювань переводить у свідомість індивіда через озвучування (навіть якщо текст прочитується не вголос, це відбувається у внутрішньому мовленні), тоді як перцепція ієрогліфу, перш за все, візуальна. Його ідентифікація потребує здатності розпізнавати графічні композиційні елементи в їх образно-смісловій єдності через візуальне сприйняття.

Ієрогліфічна писемність – це писемність, де графічний знак у вигляді умовного зображення служить символом, знаком, що самостійно передає семантику поняття. Закладена в ієрогліфічному знаку дешифровка смислу поняття в образному полі створювалась історичною. Суттєвою семіотичною особливістю давньокитайських текстів, які стали витокami сучасної ієрогліфічної писемності Китаю та Японії, є те, що знаки цієї писемності з самого початку свого виникнення були малюнками, що являли своєрідний вид фіксації того, що побачив їх творець (Мартыненко, 2007). Вказівка на зміст рисунка фіксувалась його безпосереднім зображенням, що передавало зміст свідомості без слів. Водночас, ієрогліф не є «чистою» ідеограмою, і його значення не може бути зрозумілим поза системою писемності, до якої він належить. Ці графічні знаки несуть у собі семантику і, як правило, виражають поняття,

а не конкретні лексичні (словникові) значення (Кочергин, 2006). Це не просто слово, а лінгвокультурема, яка допомагає розкривати специфічну лінгвокультурологічну картину світу і зрозуміти менталітет носіїв цієї мови, оскільки в ієрогліфі закладена історія і культура народу (Кай, 2012).

Для китайських та японських шкіл давньою традицією є заучування ієрогліфів шляхом багаторазового їх прописування, для чого розробляються спеціальні прописи і підручники з ієрогліфіки. Ця технологія себе виправдовує у країнах з використанням ієрогліфічної писемності, оскільки діти, мозок яких вже деякою мірою звик до сприйняття такого типу знаків через ієрогліфічну опосередкованість у повсякденному житті, під час навчання ієрогліфіки у школі співвідносить графічне накреслення ієрогліфа (нове знання та актуалізоване пасивне старе знання) з його значенням та читанням (старе знання). У студентів (дорослих суб'єктів навчання), що опановують ієрогліфіку як писемність іноземної мови, яку вони вивчають, і для яких рідною є фонематична мова, при вивченні східних мов з відмінною кодифікацією графічних знаків, виникає необхідність урахування й інших, зокрема психологічних механізмів цього процесу. Розуміння ієрогліфічних знаків потребує більшої кількості мисленнєвих операцій, ніж літер, що пов'язано зі складністю графіки, багатоплановістю взаємодії композиційних елементів її формально-семантичної структури.

Згідно з результатами аналізу теоретичних розробок, категорія образу у психології має широкий спектр трактування як в історичному ракурсі його вивчення, так і в рамках теорії відображення, крізь призму якої психічний образ переважно розглядається у вітчизняній науці. Узагальнено можна стверджувати, що психічний образ являє собою будь-яке відображення предметів та явищ об'єктивної дійсності у свідомості людини, є суб'єктивним і вторинним по відношенню до дійсності. Оскільки він за своєю природою пов'язаний зі свідомістю людини, його структуру можна розглядати за Ф. Василюком (Василук, 1993), де образ свідомості постає як структура з п'яти вимірювань: значення, предмета особистісного смислу, знаку (слова) і чуттєвої тканини, що наділяє образ специфічними індивідуальними ознаками.

Візуально-семантичний образ ієрогліфу ми визначаємо як складний когнітивний комплекс (розумовий образ), що є

інтегральним продуктом візуального сенсорно-перцептивного сприйняття (чуттєвий образ) усіх графічних елементів формальної структури ієрогліфу, цілісного уявлення про нього (закріпленого в образній пам'яті) та понятійного (сислового) відображення, закріпленого значенням. Він є результатом складної обробки свідомістю студентів інформації, що отримується ними у процесі освоєння ієрогліфічної писемності (Наумова, 2019).

Важливим психолінгвістичним аспектом при засвоєнні ієрогліфіки є специфіка формування студентами візуально-семантичного образу ієрогліфу. Для її виявлення був застосований модифікований варіант методики «Піктограми» О. Лурія (Методика «Пиктограмма» (н. д.)). Студентам пропонувалось запам'ятати 10 нових (таких, що не вивчалися раніше) ієрогліфічних знаків разом з їх понятійним значенням (перекладом) шляхом створення візуальних образів самих ієрогліфів та образів їх значень, пропонувалось уявити образи і записати ці візуалізації коротко вербально. За годину студентів просили відтворити ієрогліфи та їх значення такими, як їм вдалося їх запам'ятати, з опорою на сформовані раніше образи.

Було з'ясовано, що образи ієрогліфів, якими оперують студенти в якості опори при їх запам'ятовуванні, являють собою розумовий образ, що відображає частку індивідуальної реальності того, хто його створює, представлений суспільним культурним досвідом, присвоєним індивідом, а також його власним досвідом взаємодії з довкіллям та способами репрезентації. При формуванні візуальних образів ієрогліфів українські студенти оперують переважно образами світу своєї культури. Наприклад, дуже поширеними є образи, де фігурують суто національні українські архетипи («біла земля (土), яку сиплють на тарілочку (皿) та відправляють до рота (口)» (ієрогліф 塩 «сіль»); «могилка, на ній посадили дерево (木)», (ієрогліф 植 «саджати рослини»), «дідусь у брилі з палицею на одній нозі» (ієрогліф 停 «зупинити») тощо і значно менше образів східної архетипіки («китайський мудрець з борідкою посміхається»; «під дахом серце (心) думає» (ієрогліф 念 «ідея»); «самурай у броні» (ієрогліф 賞 «нагорода, премія»).

В образах ієрогліфів переважають усі компоненти структурної моделі Ф. Василюка (1993). Наприклад,

– предметний зміст: «очі, що дивляться вниз на перевернутий стіл, ніжки якого схожі на металеві труби» (ієрогліф 管 «труба»);

«людина тримає нагороду над головою» (ієрогліф 賞 «нагорода, премія»);

– особистісний смисл: «дівчата винесли з палаючого дому дітей» (ієрогліф 救 «рятувати»); «мир, дах, дім 家, багатство» (ієрогліф 稼 «заробляти»).

– зміст самого поняття, його значення: «зовсім інші пропорції у кожній з ліній» (ієрогліф 差 «різниця»); «рис (禾) у домі (家) – те, що заробили» (ієрогліф 稼 «заробляти»).

– знак: «вівця 羊 з хвостом, катаканське «е»» (ієрогліф 差 «різниця»), «золота рибка 魚 зустріла вівцю (羊)» (ієрогліф 鮮 «яскравий»);

– чуттєва тканина (відчування): «такий, що видимий наскрізь, незатьмарений» (ієрогліф 氣 «дух», «настрій») «душити шовковим шарфом» (ієрогліф 妬 «ревнувати»); «сніжинка, що тане, кришталево чисте море» (ієрогліф 透 «прозорий»), «почуття смутку і душевного болю» (ієрогліф 苦 «страждати»).

– Зафіксовано чимало образів, де має місце комбіноване домінування декількох полюсів: «знання, подаровані сонцем (日)» (ієрогліф 智 «інтелект, розум»), «коли багато щастя (幸) та кіл 丸 (монет), можна виконати що завгодно» (ієрогліф 執 «виконувати») – значення і знак; «їсти (食), рука, війна» (ієрогліф 餓 «голод»), «через 9 років щось здійсниться і буде щастя (幸)» (ієрогліф 執 «виконувати») – знак, особистісний смисл тощо.

Якісна обробка отриманого у дослідженні матеріалу виявила у респондентів майже повну відсутність одноманітності і повторень у візуальних образах ієрогліфів. Були визначені також такі типові ознаки створених студентами образів – реалістичність-метафоричність, статичність-динамічність, цілісність-структурність, а саме: первинний статистичний аналіз показав, що реалістичність-метафоричність створених студентами образів виявилася у 45 досліджуваних, що складало 37,5% вибірки; статичність-динамічність у 34 респондентів або 28,3% вибірки та цілісність-структурність – у 41 студента, тобто у 34,2% вибірки.

Показник «реалістичність-метафоричність» характеризує спосіб мислення та віддзеркалює досвід особистості: *реалістичність* демонструє предметність, шаблонність, стереотипність мисленневих процесів («людина (人), зіткнення зі стіною, кришка, дім, дах» (ієрогліф 停 «зупинити»)), *метафоричність* – прагнення запобігати

банальностей, наявність креативності, певною свободою думки («стрілу в рот запустити – день не продовжити» (ієрогліф 智 «інтелект, розум»)). «Статичність – динамічність» – це композиційні характеристики образів. *Статичні образи* – чіткі, конкретні, з відсутністю простору і руху («нитка (糸), кришка, тарган з вусиками» (ієрогліф 締 «зав'язувати, затягувати»)); *динамічні*, навпаки – необмежені просторово, містять ідею руху («рисове колосся хитається біля прозорої води (ієрогліф 透 «прозорий»), «двоє людей біжать, узявшись за руки» (ієрогліф 堤 «дамба»)). «Цілісність-структурність» – характеристики сприйняття, які дозволяють виділяти окремі елементи, ознаки, властивості сприйнятого стимулу і об'єднувати потім їх у цілісну структуру образу. Ця характеристика в образі виявляє себе у деталізації («спис та лук» (ієрогліф 狩 «полювання»), «людина, стовп, будка» (ієрогліф 塚 «огорожа»)) чи в узагальненості сприйняття («виправляти екологію – це саджати дерева (木)» (ієрогліф 植 «саджати рослини»)), фіксації на окремих деталях чи охопленні сутності.

Семантичні образи ієрогліфів будуються за принципом асоціативної схожості предметів, властивостей, ознак, ситуацій до стимульного поняття, виявленого власним досвідом суб'єкта; за принципом логічності, визначеності поняття; за принципом виявлення емоційного ставлення до змісту чи наслідків або морально-етичної оцінки закріплених у понятті явищ дійсності; іносказання (метафоричності).

Аналіз зібраних під час проведення дослідження образних продуктів (а це більше ніж 2400 одиниць) засвідчив, що кожний студент має свій особливий стиль і орієнтується на домінантність однієї-двох структурних типологій. Створені студентами образи мають істотно виражену індивідуальність, що підтверджує наше переконання про хибність застосування готових асоціацій для запам'ятовування ієрогліфічних знаків.

Не менш вагомим психолінгвістичним аспектом при засвоєнні ієрогліфіки є роль індивідуальних когнітивних стилів, що обумовлюють ефективність навчання (Бондар, 2003; Холодная, 2002).

Емпіричне дослідження здійснювалось з використанням стандартизованих методик оцінки когнітивних стилів, а саме: полезалежність/полenezалежність (за методикою «Приховані фігури»



К. Готтшальдта), вузькість/широта діапазону еквівалентності (за методикою «Вільне сортування об'єктів» Р. Гарднера у модифікації В. Колга), імпульсивність/рефлексивність (за методикою «Порівняння схожих малюнків» Дж. Кагана).

Опрацювання отриманих даних виявило перевагу у респондентів полenezалежного когнітивного стилю – 59,4%. Відповідно у респондентів полenezалежного когнітивного стилю – 40,6% від усієї вибірки. Такі результати трактуються нами як цілком логічні, оскільки стиль полenezалежності/полenezалежності відображає особливості вирішення, насамперед, перцептивних завдань, до яких відноситься й засвоєння ієрогліфічної писемності. Полenezалежна особа менше схильна до впливу контексту, а тому легше вирішує перцептивні завдання (наприклад, виокремлення фігури з фону).

Найбільш чіткі відмінності між полenezалежними і полenezалежними респондентами проявляються в особливостях сприйняття. Полenezалежні респонденти більшою мірою схильні до різного роду ілюзій сприйняття. На відміну від полenezалежних, полenezалежні респонденти сприймають «картинку» більш структурованою. Це проявляється у тому, що для перших якості виділеного фокусом об'єкта сприймаються самостійно, окремо від інших об'єктів, що одночасно з цим об'єктом діють на аналізатори. Інакше кажучи, сприйняття полenezалежних є більш аналітичним, сприйняття полenezалежних – синтетичним.

Порівняння візуальних образів, створених студентами з полenezалежним та полenezалежним когнітивними стилями показало, що для перших (полenezалежних) в образах характерними є домінування полюсу предмета, причому, переважно у статичному варіанті. Предметний світ у таких образах переважно чіткий, логічний, добре упізнаваний у графічних елементах ієрогліфів (лук, стріли, дах, будинок, квітка, дерево, хрест, хвіст, меблі, драбина тощо), рідше – відтворений особистісним смислом, власною для індивіда історією або вигаданою, проте, досить реалістичною (мусульманин, кріпак, ларьок, баскетбольне кільце, Гадзила, китайська чайна, обладунки воїна тощо).

Для виявлення ролі категоризації у роботі з ієрогліфічним матеріалом застосовувалась методика Р. Гарднера «Вільне сортування об'єктів» у модифікації В. Колга (Методика «Свободная сортировка объектов» (н. д.)). У якості стимульного матеріалу

для сортування були використані написані на окремих картках 35 слів, які характеризують різні аспекти категорії «час»: *декада, мить, ера, сьогодні, квартал, тиждень, момент, завтра, хвилина, скоро, семестр, опівдні, місяць, століття, епоха, вчора, вічність, тисячоліття, рік, година, мить, зміна, опівночі, сутінки, вік, зараз, секунда, вечір, чверть, день, світанок, ніч, доба, ранок, мілісекунди*. Тобто студенти оперували поняттями. Досліджуваним пропонувалося розкласти картки на групи найбільш зручним, логічним і природним, з їх точки зору, способом. Підкреслювалося, що завдання не має єдино правильного рішення і що кожен може розкласти групи по-своєму».

Статистичний аналіз отриманих результатів за вказаною методикою показав, що близько 3/4 досліджуваних студентів (72,0%) згрупували поняття практично однаково у 3–4 групи, за винятком невеликої кількості (до 10 карток в одну групу). Цей факт не дозволяє зробити висновок про повну ідентичність понять. Досліджуване явище свідчить про можливі відхилення від переважної кількості респондентів.

Вузкий/широкий діапазон еквівалентності характеризує індивідуальні відмінності в особливостях орієнтації на риси подібності або риси відмінності об'єктів. Вузкий діапазон еквівалентності передбачає більш деталізовану категоризацію вражень, що дозволяє говорити про використання цими людьми більш точних стандартів в оцінці відмінностей об'єктів.

Аналіз створених студентами візуальних (таких, що базуються виключно на зоровому сприйнятті ієрогліфа, безвідносно до його лексичної семантики) та семантичних (таких, що створюються на основі сприйняття саме лексичного значення) образів ієрогліфів показав, що респонденти з вузьким діапазоном еквівалентності формують образи, насичені деталями і поясненнями («звір, тварина, убита, яку людина несе на спині у сітці», «ліс, у якому чисте повітря, величні сосни качаються на вітру, а по траві повзе равлик»), або обмежуються переліком асоціацій («фемінізм», «ліс, тварини, смерть», «робота, сила»). В їхніх образах переважає доля динаміки і цілісності.

У візуальних та семантичних образах ієрогліфів респондентів з широким діапазоном еквівалентності наявна схильність до інтелектуалізації образів, котрі мають більше змістовних

характеристик, властивостей понять («цінність, важливість, обмеженість у кількості», «кінцівка, 90 градусів, суглоб», «такий, що видимий наскрізь, незатьмарений», «верхня частина колодязя із відром» тощо). Їхні образи переважно статичні, структурні.

На нашу думку, широта діапазону еквівалентності як здібність до орієнтації на риси схожості об'єктів у поєднанні з уміннями швидко виділяти елементи із загального поля і є тим «секретом», що забезпечує успішність опанування ієрогліфічного письма.

Оцінка імпульсивності/рефлексивності як когнітивної стильової характеристики, що виявляє індивідуальні особливості індивіда в ситуації прийняття рішення, є однією з детермінант успішності засвоєння ієрогліфічних мов. Нас цікавила не кількісна перевага одного полюсу стилю над іншим, а якісні можливості ефективно оперувати обома когнітивними стилями. Для цього була використана методика Дж. Кагана «Порівняння схожих малюнків» (Методика «Сравнение похожих рисунков» (н. д.)), для виконання якої досліджувані повинні були знайти повністю ідентичне зображення фігури-еталону предмета, що розташований зверху тестового аркушу, з восьми майже ідентичних зображень цього ж предмета, розташованих нижче еталонного.

Вважається, що особи з імпульсивним стилем швидко висувають гіпотези в ситуації альтернативного вибору, але при цьому допускають багато помилкових рішень. Для осіб з рефлексивним стилем характерний уповільнений темп прийняття рішення, що, в силу ретельного попереднього аналізу гіпотез, знижує кількість допущених ними помилок. Тобто сама по собі рефлексивність не забезпечує успішності в освоєнні ієрогліфіки. В той же час імпульсивний стиль явно стає перепорою у досягненні ефективних результатів.

Огляд образів, створених студентами для мнемічних опор з тим чи іншим стилем рішення завдань показав, що у рефлексивних студентів образи є більш цілісними, ніж структурними, вербальна презентація образу у них стисла і лаконічна. Очевидно, в цьому виражається властива рефлексивним особам виваженість на етапі осмислення завдання, аналізу вихідних його положень, тому на виході продукт-результат вже не наділяється додатковими поясненнями, він є більш точним. Респонденти з імпульсивним стилем навпаки обтяжують, «роздувають» образ, наділяють його

додатковими характеристиками. Також для них характерною є метафоричність образів, іронічність. За результатами отриманих даних було виявлено значну перевагу у респондентів рефлексивного стилю – 68,7% у порівнянні з імпульсивним – 31,1%.

Вивчення індивідуальних когнітивних стилів засвоєння студентами навчальної інформації показало, що окремі когнітивні вміння та здібності виступають детермінантами успішності у комбінації з іншими, зокрема, підвищують ефективність засвоєння ієрогліфічного письма у процесі навчання, уміння структурувати сприйняте, швидко та чітко виділяти елементи із загального поля, реорганізувати його (полenezалежність). Водночас, результативність засвоєння ієрогліфіки підсилюється при належному володінні вміннями систематизувати, узагальнювати, об'єднувати одиниці у широкі класи (широкий діапазон еквівалентності), а також при схильності до розсудливості, зваженості при прийнятті рішення у вирішенні завдань (рефлексивність).

Статистичне дослідження показників рефлексивності за допомогою кореляційного аналізу дозволило виявити достатньо сильну взаємозалежність цих показників і результативності засвоєння ієрогліфіки (коефіцієнт кореляції Пірсона склав 0,62 при рівні значущості 0,05. Коефіцієнт розрахований за допомогою вбудованої статистичної функції KOPPEL електронного додатку MSEXcel.

Аналіз показників індивідуальних когнітивних стилів засвоєння студентами навчальної інформації (поле залежний – полenezалежний, вузький-широкий діапазон еквівалентності, рефлексивність – імпульсивність) за допомогою t-критерію Стьюдента показав неоднорідність групи досліджуваних (табл. 1).

**Таблиця 1.** Розрахунки t-критерію Стьюдента оцінки однорідності груп досліджуваних на рівні значущості  $\alpha=0,05$  за індивідуальними когнітивними стилями (при  $t_{\text{експ}} > t_{\text{табл}}$  – групи неоднорідні)

Статистичні показники	Індивідуальні когнітивні стилі		
	полenezалежний – полenezалежний	вузький – широкий діапазон еквівалентності	рефлексивність – імпульсивність
Середнє	0,988	0,8798	0,9105
Дисперсія	0,0314	0,0048	0,0031

Значення t-критерію за даними двох груп досліджуваних	вузкий – широкий діапазон еквівалентності	рефлексивність – імпульсивність	полезалежний – полenezалежний
t <sub>експ</sub>	3,597	2,185	2,639
t <sub>табл</sub>		2,02	

Кореляційно-регресійний аналіз результатів засвоєння студентами візуально-семантичного образу ієрогліфу при вивченні японської мови не виявив залежності цих результатів від віку і статі досліджуваних.

## **Висновки**

У статті розкрито психолінгвістичні особливості засвоєння студентами візуально-семантичного образу ієрогліфу при вивченні японської мови. Серед чинників низької ефективності опанування ієрогліфічними мовами визначено психолінгвістичні складнощі інтерпретаційних властивостей ієрогліфічних знаків, відсутність у студентів з базовою фонематичною мовою особливої здатності розпізнавати візуальний образ ієрогліфічних знаків, ігнорування в навчанні індивідуальних когнітивних стилів засвоєння навчальної інформації. Показано, що ідентифікація ієрогліфів студентами з базовою фонематичною мовою відбувається на основі сприйняття загальної конфігурації графічних композиційних елементів в їх образно-смысловій єдності.

Виявлено низку психолінгвістичних особливостей засвоєння студентами візуально-семантичного образу ієрогліфу при вивченні японської (або китайської) мови: характер та структура створених студентами як візуальних образів так і образів значень ієрогліфів має суттєво виражену індивідуальність; вивчення індивідуальних когнітивних стилів засвоєння студентами навчальної інформації (поле залежний – полenezалежний, вузький-широкий діапазон еквівалентності, рефлексивність – імпульсивність) показало, що окремі когнітивні вміння та здібності самі по собі не зумовлюють успішності у освоєнні ієрогліфічної писемності, а виступають чинниками цієї успішності у комбінації з іншими; результативність засвоєння ієрогліфіки підсилюється при хорошому володінні вміннями систематизувати, узагальнювати, об'єднувати одиниці

у широкі класи (широкий діапазон еквівалентності), а також при схильності до розсудливості, зваженості при прийнятті рішення у вирішенні завдань (рефлексивність).

Проведене дослідження відкриває низку перспективних напрямів впровадження технології засвоєння ієрогліфіки (як японської, так і китайської) для тих, хто вивчає ієрогліфічні мови як іноземні. Подальше поглиблене вивчення проблеми дії механізму когнітивних стилів на формування та відтворення образів графічних елементів ієрогліфічного письма може виявитися продуктивним на рівні дослідження різних за віком і статтю осіб, об'єднаних за навчальною чи професійною ознакою.

## Література

- Асадчих, О.В. (2007). Методика навчання студентів мовних спеціальностей усного японського монологічного мовлення на початковому етапі. *Автореф. дис. канд. пед. наук*. Київ.
- Байрамова, С.И. (2016). Формирование слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа морфемы (китайский язык, неязыковой вуз) *Автореф. дис. канд. пед. наук*. Улан-Удэ.
- Бондар, С.І. (2003). Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем. *Автореф. дис. канд. психол. наук*. Київ.
- Васильюк, Ф.Е. (1993). Структура образа. *Вопросы психологии*, 5, 5–19.
- Кочергин, И.В. (2006). *Очерки лингводидактики китайского языка*. Москва: АСТ. Восток – Запад.
- Мартыненко, Н.П. (2007). Специфика семиотического изучения древнекитайских текстов. *Автореф. дис. на д-ра философ. наук*. Москва.
- Методика «Пиктограмма» (опосредованное запоминание)*. (н. д.). Режим доступа: <http://psy-clinic.info/index.php/testy/83-metodika-piktogramma-oposredovannoe-zapominanie>
- Методика «Свободная сортировка объектов»*. (н. д.). Режим доступа: [https://psylab.com.ua/tools\\_](https://psylab.com.ua/tools_)
- Методика «Сравнение похожих рисунков»*. (н. д.). Режим доступа: [https://www.psylab.com.ua/tools\\_](https://www.psylab.com.ua/tools_)
- Методика «Фигуры Готтшальдта»*. (н. д.). Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82\\_%D0%B2%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D1%87%D1%91%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85\\_%D1%84%D0%B8%D0%B3%D1%83%D1%80](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82_%D0%B2%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D1%87%D1%91%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85_%D1%84%D0%B8%D0%B3%D1%83%D1%80)
- Молоткова, Ю.В. (2014). Обучение иероглифическому письму студентов языкового вуза (китайский язык). *Автореф. дис. канд. пед. наук*. Минск.
- Наумова, Ю.С. (2019). Особливості засвоєння візуально-семантичних образів студентами у процесі вивчення іноземної мови з ієрогліфічною писемністю. *Автореф. дис. канд. психол. наук*. Київ.

- Резаненко, В.Ф. (1996). Формально-змістові взаємозв'язки елементів сучасної ієрогліфічної писемності. *Дис. д-ра філол. наук*. Київ.
- Рубинштейн, С.Л. (1997). *Человек и мир*. Москва: Наука.
- Стрижак, У.П. (2005). Система обучения иероглифической письменности: Японский язык. *Дис. канд. пед. наук*. Москва.
- Сімонок, В.П. (2014). Реалізація нових підходів до викладання іноземної мови. *Матеріали ХХІІ–ХХІІІ засідань школи-семінару «Нові підходи до навчання іноземної мови» (м. Харків, 14 листопада 2014 р.), (с. 67–74)*. Харьков: Видавництво «Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна».
- Холодная, М.А. (2002). *Когнитивные стили: о природе человеческого ума*. Москва: ПЕР СЭ.
- Шевченко, Н.Ф. (2018). Вивчення ефективності навчання іноземній мові у закладах вищої освіти: психологічна складова. І.О. Корнієнко (Гол. ред.), *Психологія: теорія і практика* (Вип. 2, с. 135–142). Мукачево: Вид-во РВВ МДУ.
- Щедровицкий, Г.П. (2005). *Мышление. Понимание. Рефлексия*. Москва: Наследие ММК.
- Кай, Янь. (2012). Отражение образа мира во внутренней форме иероглифического письма. В.В. Красных & А.И. Изотов (Отв. ред.), *Язык, сознание, коммуникация* (Вып. 45, с. 77–86). Москва: Изд-во МАКС Пресс.
- Jing, Liu. (2010). Language Learning Strategies and Its Training Model. *International Education Studies*, 3 (3), 100–104. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p100>
- Okita, Y. (2013). Kusho and Kanji learning by beginning Japanese language learners from non-Chinese character areas. *Proceedings of the 11<sup>th</sup> Conference of the Japanese Society for Cognitive Psychology* (p. 86). [https://doi.org/10.14875/cogpsy.2013.0\\_86](https://doi.org/10.14875/cogpsy.2013.0_86)
- Toyoda, E. (2001). Learning strategies employed for learning words written in Kanji Versus Kana. *Australian Review of Applied Linguistics*, 24 (2), 1–16. <https://doi.org/10.1075/ara1.24.2.01kub>
- 吉田, 篤矢 & 菅谷 奈津恵. (2017). 漢字学習における空書の効果 : 非漢字圏日本語学習者を対象として、第二言語としての日本語の習得研究, 20, 98–115.
- 小林, 由子. (2009). 字学習教育におけるメタ認知研究の役割. *日本語教育方法研究会誌*, 9 (2), 14–15. Retrieved from: [https://www.jstage.jst.go.jp/article/jlem/9/2/9\\_KJ00008196814/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jlem/9/2/9_KJ00008196814/_pdf/-char/ja)

## References

- Asadchih, O.V. (2007). *Metodyka navchannia studentiv movnykh spetsialnosti usnogo yaponskoho monolohichnogo movlennia na pochatkovomu etapi [Methods of Teaching Oral Japanese Monological Statements the Elementary Level Students of Language Departments]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Bayramova, S.I. (2016). *Formirovanie sluhoproiznositelnykh navyikov na osnove kognitivnogo obraza morfemyi (kitayskiy yazyk, neyazykovoy vuz) [Formation of auditory-pronunciation skills based on a cognitive image of a morpheme (Chinese, non-linguistic university)]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ulan-Ude: Buryatcky SU [in Russian].

- Bondar, S.I. (2003). *Psyhologichni osoblyvosti chytannia tekstu inozemnoiu movoiu studentamy z riznym kohnityvnym stylem* [Psychological features of reading a text in a foreign language by students with various cognitive styles]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Vasilyuk, F. (1993). *Struktura obraza* [The structure of image]. *Voprosyi psihologii – Problems of Psychology*, 5, 5–19 [in Russian].
- Kochergin, I.V. (2006). *Ocherki lingvodidaktiki kitayskogo yazyika* [Essays on Chinese linguistics]. Moscow: AST.Vostok-Zapad [in Russian].
- Martynenko, N.P. (2007). *Spetsifika semioticheskogo izucheniya drevnekitayskikh tekstov* [Specificity of the semiotic study of ancient Chinese texts]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- Metodika «Piktogramma» (oposredovannoe zapominanie)* [The technique of «Pictogram» (indirect memorization)]. (n. d.). Retrieved from: <http://psy-clinic.info/index.php/testy/83-metodika-piktogramma-oposredovannoe-zapominanie>
- Metodika «Svobodnaya sortirovka ob'ektov»* [The technique of «Free sorting of objects»]. (n. d.). Retrieved from: [https://psylab.com.ua/tools\\_](https://psylab.com.ua/tools_)
- Metodika «Sravnenie pohozihih risunkov»* [The technique of «Comparison of similar drawings»]. (n. d.). Retrieved from: [https://www.psylab.com.ua/tools\\_](https://www.psylab.com.ua/tools_)
- Metodika «Figuryi Gottshaldta»* [The technique of «Gottschaldt figures»]. (n. d.). Retrieved from: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82\\_%D0%B2%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D1%87%D1%91%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85\\_%D1%84%D0%B8%D0%B3%D1%83%D1%80](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82_%D0%B2%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D1%87%D1%91%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85_%D1%84%D0%B8%D0%B3%D1%83%D1%80)
- Molotkova, Yu.V. (2014). *Obuchenie ieroglificheskomu pismu studentov yazyikovogo vuza (kitayskiy yazyik)* [Teaching hieroglyphic writing to students at a language university (Chinese)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Minsk: BSU [in Russian].
- Naumova, Yu.S. (2018). *Struktura protsesu zasvoiennia studentamy vizualno-semantichnoho obrazu iierohlyfu* [The structure of process of students' learning the visual-semantic representation of a hieroglyph]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 23 (1), 258–273 [in Ukrainian].
- Rezanenko, V.F. (1996). *Formalno-zmistovi vzaïmozv'iazky elementiv suchasnoi iierohlyfichnoi pysemnosti* [Formal and substantive elements of the modern relationship of hieroglyphic writing]. *Doctor's thesis*. Kyiv: KSU [in Russian].
- Rubinshteyn, S.L. (1997). *Chelovek i mir* [Man and the World]. Moscow: Nauka [in Russian].
- Strizhak, U.P. (2005). *Sistema obucheniya ieroglificheskoy pismennosti: Yaponskiy yazyik* [The System of Hieroglyphic Writing Training: the Japanese Language]. *Candidate's thesis*. Moscow: MGU [in Russian].
- Simonok, V.P. (2014). *Realizaciya novykh podhodov k prepodavaniyu inostrannogo yazyka* [Realizing of new approaches to foreign language teaching]. *Proceedings from Shkola-seminar «Novi pidkhody do navchannia inozemnoi movy» – Seminar materials «New Approaches to Learning a Foreign Language»* (pp. 87–89). Kharkiv [in Ukrainian].
- Kholodnaya, M.A. (2004). *Kognitivnyie stili. O prirode individualnogo uma* [Cognitive styles. About the nature of the individual mind]. SPb: Piter [in Russian].
- Shevchenko, N.F. (2018). *Vyvchennya efektyvnosti navchannya inozemnij movi u zakladax vyshhoyi osvity: psyhologichna skladova* [Study of the effectiveness of foreign language teaching at higher educational institutions: psychological



- component]. In I.O. Korniyenko (Ed.), *Psychologia: teoriia i praktyka – Psychology: Theory and Practice* (Vol. 2, pp. 135–142). Mukachevo: MSU [in Ukrainian].
- Schedrovitskiy, G.P. (2005). *Myishlenie. Ponimanie. Refleksiya* [Thinking. Understanding. Reflection]. Moscow: Nasledie [in Russian].
- Kay, Yan. (2012). Otrajenie obraza mira vo vnutrenney forme ieroglificheskogo pisma [Reflection of the image of the world in the internal form of hieroglyphic writing]. In V.V. Krasnyih & A.I. Izotov (Eds.), *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya – Language, Consciousness, Communication* (Vol. 45, pp. 77–86). Moscow: MAKSPress [in Russian].
- Jing, Liu. (2010). Language Learning Strategies and Its Training Model. *International Education Studies*, 3 (3), 100–104. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p100>
- Okita, Y. (2013). Kusho and Kanji learning by beginning Japanese language learners from non-Chinese character areas. *Proceedings of the 11<sup>th</sup> Conference of the Japanese Society for Cognitive Psychology* (p. 86). [https://doi.org/10.14875/cogpsy.2013.0\\_86](https://doi.org/10.14875/cogpsy.2013.0_86)
- Toyoda, E. (2001). Learning strategies employed for learning words written in Kanji Versus Kana. *Australian Review of Applied Linguistics*, 24 (2), 1–16. <https://doi.org/10.1075/aral.24.2.01kub>
- Yoshida, A. 吉田, 篤矢 & Sugaya, N. 菅谷 奈津恵. (2017). Kanji gakushū ni okeru kushō no kōka: hi kanji-ken Nihon gogakushūsha o taishō to shite 漢字学習における空書の効果：非漢字圏日本語学習者を対象として、[The Effect of Air Writing on Learning Kanji: A Study of Japanese Learners coming from a Non-Kanji Orthographic Background]. *Dainigengo to shite no nihongo no shūtoku kenkyū* «第二言語としての日本語の習得研究» – *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 20, 98–115 [in Japanese].
- Kobayashi, Y. 小林, 由子. (2009). Kanji gakushū Kyōiku ni okeru meta ninchi kenkyū no yakuwari 字学習教育におけるメタ認知研究の役割。[Role of «Metacognition» Study for Kanji Learning and Teaching]. «日本語教育方法研究会誌» – *Japanese Journal of Educational Methods Research*, 9 (2). 14–15. Retrieved from: [https://www.jstage.jst.go.jp/article/jlem/9/2/9\\_KJ00008196814/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jlem/9/2/9_KJ00008196814/_pdf/-char/ja) [in Japanese].

## **АНОТАЦІЯ**

**Вступ.** У статті висвітлено психолінгвістичні особливості засвоєння студентами візуально-семантичного образу ієрогліфу при вивченні японської мови. Вибір категорії образу обґрунтовано його здатністю відображувати в свідомості індивіда цілісну картину предмета пізнання, що відповідає специфіці ієрогліфічного письма. Візуально-семантичний образ ієрогліфічного знака визначено як складний когнітивний комплекс (розумовий образ), який є інтегральним продуктом візуального сенсорно-перцептивного сприйняття усіх графічних елементів формальної структури ієрогліфу, цілісного уявлення про нього та понятійного відображення, закріпленого у значенні.

**Мета** статті – презентувати результати дослідження психолінгвістичних особливостей засвоєння студентами візуально-семантичних образів ієрогліфів. Основним психодіагностичним інструментарієм обрано методики

«Піктограми» О. Лурія, «Приховані фігури» К. Готтшальдта, «Порівняння схожих малюнків» Дж. Кагана, «Вільне сортування об'єктів» Р. Гарднера у модифікації В. Колга.

**Результати.** Представлено результати теоретичних розвідок щодо психологічних особливостей проблеми засвоєння особистістю іноземних мов і ієрогліфічних, зокрема. Показано, що інтерпретаційні можливості ієрогліфічних знаків докорінно відрізняються від звичного для європейського способу мовної кодифікації дійсності і що шляхи оптимізації засвоєння східних мов мають ґрунтуватись на відмінностях між фонематичною та ієрогліфічною писемністю. Розкрито психолінгвістичні особливості засвоєння студентами візуально-семантичного образу ієрогліфу – характер та структура створених студентами візуальних та образів значень ієрогліфів мають суттєво виражену індивідуальність. Вивчення індивідуальних когнітивних стилів засвоєння студентами навчальної інформації засвідчило, що окремі когнітивні вміння та здібності виступають одними з чинників цієї успішності у комбінації з іншими; результативність засвоєння ієрогліфіки поліпшується при хорошому володінні уміннями систематизувати, узагальнювати, об'єднувати одиниці у широкі класи, а також при схильності до розсудливості.

**Ключові слова:** ієрогліф, ієрогліфічна писемність, візуально-семантичний образ ієрогліфу, когнітивний стиль засвоєння навчальної інформації.

**Долинская Любовь, Наумова Юлия & Шевченко Наталия. Психолінгвістическіе особенності усвоєння студентами візуально-семантического образу иєроглифа при изучении японского языка**

#### **АННОТАЦИЯ**

**Вступленіе.** В статье представлены психолінгвістическіе особенності усвоєння студентами візуально-семантического образу иєроглифа при изучении японского языка. Выбор категории образа обоснован его способностью отображать в сознании индивида целостную картину предмета познания, соответствующую специфике иєроглифического письма. Візуально-семантический образ иєроглифического знака определён как сложный когнітивний комплекс (умственный образ), который является интегральным продуктом візуального сенсорно-перцептивного восприятия всех графических элементов формальной структуры иєроглифа, целостного представления о нем и понятийного отражения, закреплённого в смысле.

**Цель** статьи – представить результаты исследования психолінгвістических особенностей усвоєння студентами візуально-семантических образов иєроглифов. Основным психодиагностическим инструментарием избраны методики «Пиктограммы» А. Лурія, «Скрытые фигуры» К. Готтшальдта, «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана, «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера в модификации В. Колга.

**Результаты.** Представлены результаты теоретических исследований по психологических особенностях проблемы усвоєння личностью иностранных

языков и иероглифических, в частности. Показано, что интерпретационные возможности иероглифических знаков в корне отличаются от привычного для европейского образа языковой кодификации действительности и пути оптимизации усвоения восточных языков должны основываться на различиях между фонематического и иероглифической письменностью. Раскрыты психолингвистических особенности усвоения студентами визуально-семантического образа иероглифа – характер и структура созданных студентами визуальных и образов значений иероглифов имеют существенно выраженную индивидуальность. Изучение индивидуальных когнитивных стилей усвоения студентами учебной информации показало, что отдельные когнитивные умения и способности выступают одними из факторов этой успешности в комбинации с другими; результативность усвоения иероглифики улучшается при хорошем владении умениями систематизировать, обобщать, объединять единицы в широкие классы, а также при склонности к рассудительности.

**Ключевые слова:** иероглиф, иероглифическая письменность, визуально-семантический образ иероглифа, когнитивный стиль усвоения учебной информации.



## Semantic Representation of Social and Role Identification in Subject Self-Organization of Personality

### Семантическая репрезентация социально-ролевой идентификации в субъектной самоорганизации личности

**Sergey Dyakov**

Ph.D. in Psychology,  
Associate Professor

**Сергей Дьяков**

кандидат психологических наук,  
доцент

Email: [astropsiyoga@gmail.com](mailto:astropsiyoga@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4929-8640>

ResearcherID: V-8266-2018

*Sevastopol State University*

✉ 33, University Str., Sevastopol,  
299053

*Севастопольский государственный  
университет*

✉ ул. Университетская, 33, Севастополь,  
299053

*Original manuscript received November 05, 2018*

*Revised manuscript accepted March 08, 2020*

#### **ABSTRACT**

**Objective.** Based on the psycholinguistic approach, which is widely represented in world personology and psychosemantics, revealing the subjective descriptive characteristics of a person, an attempt is made to build a model and diagnostic technique for mental personality self-organization (PSO).

**Material and method.** The psycholinguistic method of theoretical structuring and systematization of scientific and theoretical data is presented in the perspective of the subjective paradigm and methodology of the system-synergetic approach (psychological and philosophical) is presented in the construction of a categorical-conceptual model of subjectivity in PSO. Based on the method of categorical-conceptual modeling, a model and methodology for semantic analysis and assessment of subjectness

*self-organization of personality based on individual characteristics of the experience of social-role identification, reflecting the characteristics of feelings and constructs of understanding that determine the conscious will of the subject, is developed.*

**Results.** *Psycholinguistic scales of semantic constructs are highlighted of the psychic (functional and motivational) and activity (professional, business, and creative) levels of subjectivity are distinguished. The empirical material reflects the verification of the semantic model and methodology. Modified repertoire lattices by J. Kelly and expert assessment in semantic analysis and classification of constructs served as a method of collecting empirical data. An array of constructs obtained (N=2000) reflects the well-known categorical-conceptual aspects of psychic phenomena (processes-states-properties) and external environmental and sociocultural characteristics, thus revealing the socio-psychological aspects of social-role personality identification, which allows analysis and subjectness assessment. Findings. The presented semantic scales of qualities and personality traits (factors of socio-psychological identification) reveal the systemic relationship and the level structure of the PSO, and also make it possible to assess subjectness.*

**Key words:** *categorical conceptual modeling, mental self-organization, system-synergetic approach, subject, personality subjectness, social role identification.*

## **Вступление**

Требования современных психологических исследований определяются концепцией фундаментальной науки (Лефевр, 1991; Ломов, 1984 и др.) и системно-синергетическим подходом (Богданов, 1987; Дьяков, 2014–2018; Ломов, 1984; Naken, 1995 и др.). В свою очередь семантический подход, в ракурсе когнитивной науки, можно определить как ведущий в современных психологических исследованиях в силу того, что познание и опыт человека составляют информационную систему знания (отраженную в лексике языка и представляющую объект психолингвистики (Chomsky, 2000; Harley, 2009; Steinberg & Sciarini, 2013 и др.), преломленную через систему социокультурных значений о тех или иных вещах мира, которые будучи пережиты и осознаны субъективном понимании, связываются в смыслообразующие мотивационно-ценностные структуры и механизмы, определяющие персональные характеристики отношения человека как субъекта к миру, жизни и себе самому (Дьяков, 2016а).

В изучении психологических свойств личности исследователями используется психолингвистический подход

личности в ситуации жизни, характеризующая ведущую личность в (Kettell, 1943; Allport & Odbert, 1936; Hall & Lindsey, 1970; Borgatta, 1964). В результате построены модели личности: *двухфакторная* и *трехфакторная* (Aizenk, 1997); *трехфакторная* (Osgood, 1956); *четырёхфакторная* (Kettell, 1943); *пятифакторная* «Big five» (McCrae et al., 2004); *шестифакторная* «HEXACO» (Ashton et al., 2004); *семифакторная* (Almagor, Tellegen & Waller, 1995); *многофакторная* «ММРІ» (McKinley & Hathaway, 1944 и др.). В психосемантических исследованиях сохраняется такой же подход (Артемьева, 1999; Петренко, 2005; Серкин, 2017 и др.). Однако это не позволяет *объяснить* какие психические механизмы (интеллекта, эмоций и чувств, воли, темперамента и характера, способностей и мотивации и др.) обуславливают аспекты поведения и деятельности, а тем более раскрыть иерархию системы самоорганизации жизни субъектом, т.е. определить принципы и закономерности психической самоорганизации (ПСО) личности (Дьяков, 2016а, 2018).

В аспекте психосемантического подхода в мировой психологии сделана ориентация на изучение сущностной стороны человека (Артемьева, 1999; Леонтьев, 2003; Менегети, 2015; Мэй, 1997; Сартр, 2000; Фромм, 2006; Grof, 2000; Maslow, 1991 и др.), которая отражается в его субъектности (самоорганизованной активности), и раскрывается в перспективе использования им своих прав и свобод (Брушлинский, 2003), раскрывая индивидуальные потенциалы способностей и творческой мотивации.

В ракурсе *субъектной парадигмы* и системно-синергетического подхода (Ананьев, 1968; Анохин, 1975; Левин, 2001; Ломов, 1996; Пригожин & Стенгерс, 1986; Naken, 1995) обозначена ориентация на *новый предмет* психологии – субъект психической самоорганизации (Дьяков, 2016а). Институт психологии РАН с 90-х годов, на протяжении последних 30-ти лет разрабатывал *проблему субъекта* как ведущую, но вопросы структуры и механизмов субъекта остаются открытыми (Брушлинский, 2003; Сергиенко, 2013 и др.). Мало разработанной является также онтологическая (Сергиенко, 2013 и др.) и методологическая стороны исследования субъектности человека. Таким образом, актуальными сегодня являются задачи, связанные с определением критериев и разработкой моделей психической самоорганизации субъекта и субъектности личности,

а также методов анализа и оценки субъектности. Понятие субъекта многими исследователями раскрывается в свойствах сознательности, самостоятельности активности и свободы воли (Артемьева, 1999; Брушлинский, 2002; Дьяков, 2016а, 2016б). Задача состоит в выявлении категориальной структуры сознания, выраженной в вербально-лингвистических конструктах, отражающих механизмы психологической самоорганизации в личностной идентификации.

Нами сделана попытка структурировать и систематизировать научно-теоретические психолингвистические данные, отраженные в научно-психологических и философских категориях, моделях и концепциях, в построении категориально-концептуальных моделей (Дьяков, 2014–2018). Данный метод имеет характер теоретического структурирования и систематизации научных категорий и концепций и назван нами *методом категориально-концептуального моделирования*. Вместе с тем в статье представлено эмпирическое исследование, направленное на построение и верификацию семантической модели и метода исследования субъектной самоорганизации личности.

**Цель работы.** Используя метод категориально-концептуального моделирования, в психолингвистическом поле конструктов личностной идентификации, разработать модель и методику семантического анализа и оценки субъектной самоорганизации личности на основе индивидуальных особенностей опыта социально-ролевой идентификации, отражающих особенности чувств и понимания, детерминирующих сознательную волю субъекта. По мнению Б.Ф. Ломова:

«Внутренний мир человека, его психологическое пространство «в действительности выступает именно как отражение, но сложно организованное, «накопление» в течении жизни, включающее многие уровни глубины и полноты осознаваемого и неосознаваемого и характеризует уникальность каждой личности, ее своеобразие» (Ломов, 1984: 189).

Поэтому, можно *предположить*, что модель субъектной самоорганизации личности должна включать разные формы и уровни информационно-семантических механизмов, отражая «... *полносистемный способ существования человека*» (Ломов, 1984: 177). Также гипотезой служило положение, что *субъектные*

*свойства (самостоятельность организации активности) связаны с волевыми качествами личности (Дьяков, 2014–2018).*

Построение такой системной семантической модели подготовлено исследованиями и теориями отечественной психологии: теорией деятельности, установки, системной организации психических процессов и функций, развития и организации высших психических функций, отношения, индивидуальных различий и развития, теории систем и синергетики и др. *Системоорганизующие принципы и метод моделирования* занимают ведущее положение в психологии (Богданов, 1987; Дьяков, 2016а, 2018; Никандров, 2003; Aizenk, 1997; Allport & Odbert, 1936; Kettell, 1943; McCrae et al., 2004 и др.), придя на смену *аналитической парадигме*. В свою очередь семантика в отечественной психологии направлена на изучение (моделирование) структур сознания личности, однако *«при позиционной четкости проблемы конструктивного ее решения пока не предложено»* (Артемьева, 1999: 10). Вместе с тем не представлены еще модели, отражающие целостную многоуровневую (включая сознательные и неосознаваемые уровни) семантическую систему человека, а также модели субъекта и субъектности (самоорганизации человеком своей жизни и деятельности с помощью самоорганизации своей психики). Принципиальным в изучении и построении модели субъектности личности является семантический подход в психолингвистике и психосемантике, где осуществляется моделирование систем значений и атрибуций стимулов, допускающих интерпретацию на языке значений (Артемьева, 1999; Серкин, 2017; Chomsky, 2000; Harley, 2009; Menn, 2016; Osgood, 1956; Steinberg & Sciarini, 2013), смыслов и ценностей (Шварц, 2008; Schwartz et al., 2012). В то же время, в целях семантического моделирования важным является изучение (анализ, классификация, структурирование, систематизация) научно-теоретической базы психологии, составляющей концептуально-категориальную систему интерпретации психических явлений (Дьяков, 2014–2018).

В соответствии с тезисом Дж. Келли (Kelli, 1955) о том, что каждый человек является исследователем, его семантическая система персонального опыта, в когнитивном аспекте, приобретает статус оригинальности. Жизненный опыт человека-исследователя составляют семантическое пространство альтернативных



конструктов значений, отражающих особенности чувств, понимания и оценки им людей, вещей и идей бытия. Персональная семантическая модель мира и себя в нем, а также смысла жизни и самореализации личности как субъекта (в итоге – раскрытие своей интенции, достижение своего акме) – есть его личная ценностно-смысловая модель жизни. Эта семантическая модель создается и развивается субъектом на основе опыта ролевого взаимодействия в социокультурной среде. Ее характеристики выступают в его сознании как система лингвистических категорий и когнитивных теорий, базирующихся на чувственном непосредственном опыте человека. В связи с этим, представленная нами семантическая модель имеет категориально-концептуальное строение (отражаемое социально-психологической лексике и научных теориях).

Также проблема субъектности и вопросы понимания значения вещей человеком рассматривается в психолингвистическом контексте в современном герменевтическом подходе в психологии, котором отражена социокультурная самодерминация личности (Чепелева & Рудницкая, 2019; Habermas & de Silveira, 2008; Hammack, 2008; McLean, Pasupathi & Pals, 2007 и др.). Здесь речь идет о дискурсивном самопроектировании через осмысление социокультурного и индивидуального опыта, а также о семантическом нарративе событий опыта в становлении индивидуальности (Зайцева, 2016 и др.).

Ориентиром в системологическом моделировании самоорганизации человека послужила работа В. Богданова (Богданов, 1987), в которой теоретически раскрыта модель о соотношении личностных качеств с психологическими механизмами (в аспекте социальной психологии). Это собственно и направляет нас к собственно психическим механизмам, а не переключает на поведенческие характеристики, как это выглядит в большинстве современных описательных моделей личности, использующих психолингвистический подход. «Конечно, это не касается моделей личности С. Рубинштейна, К. Платонова, З. Фрейда и других исследователей, которые раскрывают в них факторы психической самоорганизации личности» (Гамезо & Домашенко 2004: 65). Отсюда очевидна необходимость объединения этих двух подходов (психодинамического и когнитивно-поведенческого) для получения целостной системы субъектно-личностной самоорганизации

жизнедеятельности индивида. Тогда мы будем понимать какие психические механизмы стоят за поведенческой природой личности как они системноиерархически самоорганизованы. А также сможем их измерить и сделать оценку. Данный аспект хорошо виден в разделении на подходы мировых школ психотерапии (Карвасарский, 2002): психодинамический и когнитивноповеденческий и экзистенциально-гуманистический.

В. Богдановым (1987) были построена матрица, в которой горизонтальные графы обозначены психическими процессами, а вертикальные – психическими свойствами личности (Табл. 1).

**Таблица 1.** Классификационная матрица личностных свойств, отобразивших влияние подструктур личности на течение психических процессов

	<b>С</b>	<b>Т</b>	<b>И</b>	<b>Р</b>	<b>Н</b>	<b>Е</b>	<b>Р</b>
<b>v</b>	Упорство – безвольность		Организованность – безалаберность		Настойчивость – порывистость		
<b>e</b>	Мужество – трусость	Эмоциональность – сухость			Удовлетворенность – неудовлетворенность		
<b>c</b>	Решительность – нерешительность		Рассудочность – бездумность	Сообразительность – недогадливость	Расчетливость – сумасбродство	Мудрость – наивность	
<b>p</b>	Категоричность – мнительность	Впечатлительность – толстокожесть	Понятливость – тупоумие	Восприимчивость – отрешенность	Любопытство – скучливость	Пресыщенность	Наблюдательность
<b>a</b>	Устремленность – разбросанность	Тревожность – спокойствие		Внимательность – рассеянность	Сосредоточенность – суетливость		
<b>m</b>						Памятливость – забывчивость	
<b>t</b>			Изобретательность		Мечтательность – практичность		Фантазерство

Интерпретация символов: v – воля, e – эмоции, c – мышление, p – восприятие, a – внимание, m – память, i – воображение; С – характер, – темперамент, I – интеллект, В – сознание, М – мотивация, Е – опыт, Р – способности.

Данный автор не подвергал свою модель экспертной проверке и как видно из результатов в таблице 1, например, мужество – трусость отнесены к эмоциям и характеру, но мужество очевидно является волевым качеством, а трусость связана с эмоциональной тревожностью. В нашем исследовании мы столкнулись с такой проблемой и предложили ее решение.

Системологический подход разрабатывался также В. Мерлиным (Мерлин, 2005) в концепции интегральной индивидуальности (уровень организма, уровень индивидно-личностных свойств, уровень субъекта социальных отношений), однако в его работах также не раскрыты системноинтегративные психические механизмы и принципы самоорганизации. Попытки решения данных задач представлены в наших исследованиях (Дьяков, 2016а), однако в данной статье мы ограничимся нашей целью.

## **Методы и методики исследования**

**Методами** получения эмпирических данных в исследовании послужили: репертуарные решетки (Франселла & Баннистер, 1987; Kelli, 1955); метод семантического анализа в экспертной оценке данных. Полученный (с помощью репертуарных решеток массив семантических конструкторов был классифицирован (с помощью семантического анализа в экспертной оценке) и структурирован (в аспекте психологических категорий и концепций по формам психических явлений и внешне средовым факторам) в разработке семантической модели и методики анализа и оценки субъектности (Табл. А. 1, А. 2; Приложение А; Дьяков, 2014, 2015, 2016).

### **Организация исследования**

Исследование проводилось на протяжении 2002–2019 гг. Выборка респондентов составили около 2000 чел. Для классификации и структурирования массива семантических конструкторов по критериям социально-ролевой идентификации (по «реп-тесту») были задействованы эксперты (160 чел.: студенты выпускных курсов и преподаватели университетов). За указанный период модель претерпела изменения (Дьяков, 2015, 2016а).  
Представленная семантическая модель

(Табл. А. 2; Приложение А) отражает законченную структуру социально-ролевой субъектной самоорганизации личности.

## **Результаты и дискуссии**

Первоначально предполагалось, что субъектные свойства (самостоятельность, активность) связаны с волевыми качествами (В) в психической самоорганизации (ПСО) личности (Дьяков, 2014, 2015, 2016а). Результаты, полученные в пилотаже с помощью «реп-теста» J. Kelli (классический вариант (Франселла & Баннистер, 1987) и адаптированные к среде (Дьяков, 2014, 2015, 2016а) были классифицированы относительно трех основных функциональных сторон психики: *волевой (В), эмоциональной (Э) и интеллектуальной (И)*. Однако конструкты данных психических сфер имеют сложную природу. Волевые конструкты (В) в последующем были разделены на функциональные волевые (шк. 1) и морально-волевые (отдельные конструкты шк. 4, см. прилож. А, табл. 1). Эмоциональные конструкты (Э) также разделены на эмоции как функции и высшие эмоции – чувства. В результате возник второй уровень семантической самоорганизации в «Индивидуально-психологической сфере» (ИПС): 1-й – *Функциональный психический уровень*; 2-й – *Чувственно-мотивационный уровень*, включающий устойчивые осознаваемые отношения-мотивы («Мотивационный уровень»: шк. 4–6). Сюда же, вместе с моральными (шк. 4), вошли интеллектуальные чувства-мотивы (шк. 5) и эстетические (шк. 6) (табл. 1, прилож. А). В данном русле разрабатывалась техника семантического исследования субъектности личности (Дьяков, 2014, 2015, 2016а). Также были выделены конструкты, репрезентирующие внешние аспекты идентификации в ПСО. Вначале был выделен фактор физических качеств (внешний вид и т.п.). Затем собственно психические компоненты (В, И, Э) были отражены в свойствах-качествах поведенческой и деятельностной активности. Была обозначена «Индивидуально-действенная сфера» (ИДС). Вместе с тем, конструкты, относящиеся к указанным шкалам (1–14), были классифицированы на предмет самостоятельности в организации активности (субъектности). Конструкты субъектности помечены в табл. 1 звездочкой в графе номера. Так конструкты волевых

функций (шк. 1) полностью отвечают субъектности. Конструкты ЭФ (шк. 2) не выражают СА, так как раскрывают свойства, нарушающие устойчивость и произвольный контроль. ИФ (шк. 3) раскрывают как активные, так и пассивные качества. Эмоции как высшие психические функции – чувства раскрывают моральные эстетические, интеллектуальные позиции отношения, ценностей и мотивации (шк. 4–6). В ИДС также выделены субъектные конструкты, отражающие СА и конструкты выражающие аспекты непосредственности, пассивности, резонансности в социально-ролевой идентификации (шк. 9–14). Конструкты внешне-адаптивной сферы (ВАС) не были включены в состав субъектных свойств идентификации и самоорганизации (шк. 15–20). Они отражают особенности восприятия себя и понимания своего положения в условиях внешней среды.

В результате полученное структурное распределение конструктов позволяет выделить субъектные свойства и произвести психодиагностическое измерение. Это производится путем подсчета в бланке результатов по «реп-тесту» конструктов субъектности (помечены звездочкой в табл. 1). При этом распределяя их соответственно сферам анализа и оценки на «интросубъектный» (шк. 22) и «экстрасубъектный» (шк. 23) уровни и вычисляя общий показатель субъектности (шк. 21).

Данная модель была подвергнута процедуре экспертной оценки (процедуру см. в Прилож. А; Табл. 2 представляла ранний вариант из 20 шкал) и на последнем этапе была выявлена дополненная структурный компонент и интегрирующий уровень ПСО – «Смыслжизненный уровень» (интегральные ценности-мотивы – шк. 7, 8). Таким образом, «Индивидуально-психологическая сфера» (ИПС) отражает 3 уровня ПСО (рис. 2), которые, как выяснилось (Дьяков, 2016а), иерархически взаимосвязаны и подтверждают положение синергетики: «Параметры порядка, формирующиеся в системе более высокого уровня иерархии, становятся *управляющими параметрами* для подсистем более низкого уровня» (Мещеряков & Зинченко, 2003). Иерархическое распределение структурных уровней эмпирически обосновано нами в эксперименте с исследованием механизмом «сдвига мотива на цель» (Дьяков, 2016б).

В свою очередь, данная система ПСО раскрывается в самоорганизации поведения и деятельности, а взаимодействие

психической и практической сфер активности ведет к их преобразованию и развитию.

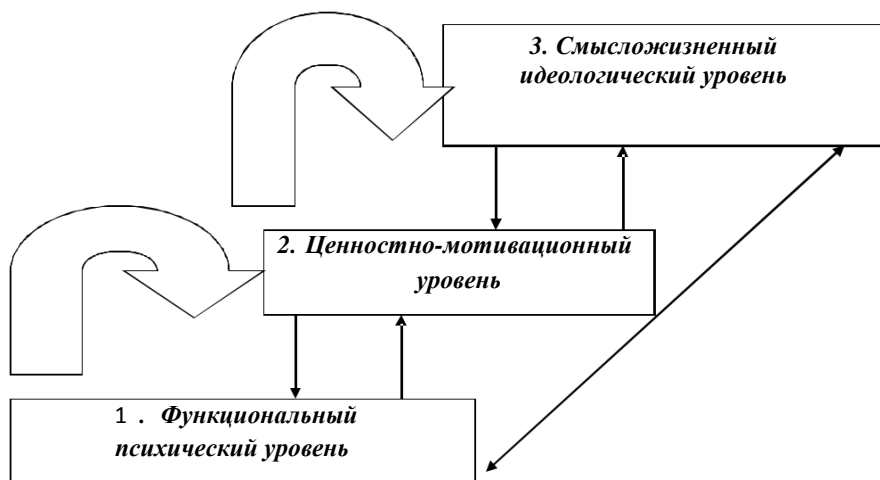


Рис. 2. Иерархическая модель системы психической самоорганизации личности

### Результаты исследования

В данной статье отражен материал заключительного структурирования семантической модели субъектности личности. Анализ, представленный экспертами (160 чел.: студенты и преподаватели психологии), показал следующие *результаты* (Табл. А. 1, А. 2; Приложение А).

(1) В моделировании семантической структуры субъектности личности найдены структурно-функциональные связи, которые определяют систему сознательной концептуализации ею социальных отношений.

(2) Респонденты не психологического профиля затрудняются и часто не способны дать оценку распределения конструкторов по шкалам данной структуры, в силу отсутствия у них специальных психологических знаний. Поэтому значительная часть лиц, привлеченных для экспертизы, не могли выполнить классификацию конструкторов. Известно, что у истоков становления научной психологии, В. Вундтом (Вундт, 2002) и Э. Титченером (Titchener, 1901–1906) разрабатывался метод интроспекции. Данный метод на то время был главным и даже единственным средством познания психических явлений (аспектов сознания), «открытых»

непосредственно только индивидуальному самонаблюдению. Критика данного подхода состояла в том, что только психолог-специалист может проводить интроспекцию, так как несведущий в психологии человек не понимает и не может правильно отражать происходящее в его психике. В нашем исследовании подтвердилось положение о том, что сделать объективный анализ и классификацию психологических явлений, выполнять сложные операции, структурирования и систематизации действительно может только психолог-специалист, который компетентен в области психологических категорий и владеет структурой и содержанием психологии.

(3) Конструкты, которые составляют полярные качества функционального уровня ИПС показывают следующее.

В некоторых случаях, среди конструктов, определяющих волевые функции (шк. 1), один полюс (например, левый) относится к волевой сфере, а другой к эмоциональной (например, смелость – трусость; рискованность – нерешительность, робость). Тогда как конструкты, составляющие эмоциональные функции раскрывают только эмоциональную сферу реагирования и состояний человека. Данное семантическое соотношение раскрывает связь полюсов конструктов, определяющих волевые функции с эмоциональными, что составляет, как известно, в психологии эмоционально-волевую сферу личности. В свою очередь последняя определяется как характер, в котором раскрывается мотивационно-ценностная сторона (шк. 4, 5, 6) принципов и убеждений личности (ее направленность), мировоззрение и система смыслообразующих целей и способов их реализации (шк. 7, 8). Данные конструкты выделены как аспекты собственно психических сфер личности, и составляют механизмы целостной системы психического функционирования, с помощью которой он как субъект самоорганизовывается (Дьяков, 2016), существует (самоидентифицируя себя со своей психикой в поле рефлексии сознания) и осуществляет саморегуляцию и самоуправление своими внутренними психическими процессами и состояниями в самоорганизации жизнедеятельности.

(4) Конструкты, составляющие «Функциональный психический уровень» (ФПУ – шк. 1, 2, 3) «Индивидуально-психологической сферы» № I (ИПС), отражают внутренние механизмы и факторы психической системы самоорганизации,

саморегуляции и самоуправления личности. Экспертами отмечено, что данные конструкты (ФПУ) сферы № I (ИПС) характеризуют также собственно качества (черты) личности, т. е. определяют внешние проявления личности, принадлежащие к сфере № II «Индивидуально-действенной сферы (ИДС)» личности. Например, независимость – конформность, решительность – нерешительность (вол. функции); эмоциональность – неэмоциональность (эм. ф.); рассудительность – безрассудство (инт. ф.). Это показывает, что внутренние психические механизмы (система в целом) складываются в процессе внешнего поведения и деятельности человека и, в свою очередь, отражают аспекты поступков и действий индивида, развиваясь через внешние практические проявления и детерминируя внешнюю наблюдаемую сторону жизнедеятельности личности в обществе.

(5) К психической сфере № I относятся также конструкты, которые составляют внутренний «Мотивационный уровень» ИПС самоорганизации. Данные конструкты также можно отнести к указанной внешней поведенческо-деятельностной сфере ИДС, то есть, они, как «ценности-принципы-мотивы», определяют манеру, стиль поведения и деятельности личности – ее характер и способности. Например, качества: старательность, эгоизм, аккуратность (моральные чувства); любовь к прекрасному, хороший вкус (эстет. ч.); рассудительность, любознательность (интеллектуальные чувства). Следовательно, аспекты ценностей и мотивации личности отражаются в ее поведении и деятельности, и, в свою очередь, претерпевают изменение и развитие в результате обратной связи с внешними практическими характеристиками. Это раскрывает диалектику взаимоотношений внешних практических и внутренних психических свойств, детерминацию ПСО человека как субъекта, стремящегося сознательно строить свою жизнедеятельность.

Таким образом, мы выделяем в моделировании ПСО личности внутренние психические детерминанты как аспекты семантической репрезентации личного опыта жизни, а также идентифицированных форм и качеств социально-ролевого поведения (в том числе и культурно-исторического опыта как идеологии человечества, отраженной в идеях и ценностях народов и культур), определяющие его внешние действенные личностные характеристики субъектности.



Вместе с тем, внутренние аспекты ИПС личности, составляющие свойства и факторы ее социально-психологической адаптации, т. е. по сути ее ПСО (субъективный мир опыта и психические механизмы, а также когнитивно-ценностно-мотивационные паттерны реакций и поступков), часто раскрываются не как субъектно самодетерминированные (на основе самостоятельного выбора и принятия решения) намерения самоактуализации сущностной (рефлексируемой в переживаниях им своих чувств и мыслей как аспектов собственного «Я») стороны, а отражают социокультурные стереотипы.

Отмеченные аспекты связей и взаимоотношений выделенных семантических шкал психологических качеств и свойств в структуре анализа и оценки субъектности личности (факторы социально-психологической идентификации) указывают на системную взаимосвязь этих компонентов, а также на существование уровневой структуры и динамики составляющих ПСО личности, субъектно-интегративным фактором в которой является сознание, позволяющее человеку, находясь в окружении других людей как носителей сознания и субъектности, осуществлять, в рамках своего познания и понимания себя, мира и жизни, субъектную (осознанную) самоорганизацию жизни и деятельности.

По результатам исследования некоторые конструкты, которые в начале были отнесены к сфере эстетических мотивов (эти мотивы занимают высшую ступень в пирамиде А. Маслоу (Maslow, 1991), относительно моральных и интеллектуальных), сформировали отдельный интегральный «Смыслжизненный уровень» (шк. 7, 8), в котором «интегральные ценности-мотивы» относятся также к ИПС. Сюда отнесены такие качества как счастье, жизнерадостность, оптимизм, энтузиазм и др.

Конструкты субъектности помечены звездочкой (Табл. А. 1). Получена высокая экспертная согласованность по распределению конструктов по шкалам и относительно субъектностных свойств личности (0,75–0,9). Сложность представила ситуация разделения в понимании субъектных и субъективных свойств, где последние отражают все содержание представленных конструктов.

Также, произведены некоторые изменения в наименовании шкал, относительно начального варианта (Табл. 1): 4.3 «профессиональные склонности»; 4.4 «профессионально-деловые

способности» и добавлена шкала 5.4 «возрастные данные». В табл. 1 отражен не весь массив конструкторов, полученных в исследовании. Сокращены синонимичные пары.

## **Выводы**

Полученные данные позволяют говорить о законченности разработанной модели. Массив полученных психолингвистических конструкторов отражает известные категориально-концептуальные аспекты психических явлений (процессов-состояний-свойств) и внешних средовых и социокультурных характеристик, раскрывая, таким образом, социально-психологические стороны и сферы социально-ролевой идентификации личности, и дает возможность производить анализ и оценку субъектности. Процедура и результаты использования семантической модели в исследовании социально-ролевой идентификации и субъектности личности (с использованием репертуарных решеток Дж. Келли (Kelli, 1955)) раскрыта в наших работах (Дьяков, 2014–2018). Представленные семантические шкалы психолингвистических конструкторов качеств и свойств личности (факторы социально-психологической идентификации) раскрывают системную взаимосвязь и уровневую структуру ПСО личности, также позволяют сделать оценку с целью коррекции и развития субъектности (Дьяков, 2016а).

## **Литература**

- Ананьев, Б.Г. (1968). *Человек как предмет познания*. Ленинград: ЛГУ.
- Анохин, П.К. (1975). *Очерки по физиологии функциональных систем*. Академия медицинских наук СССР. Москва: Медицина.
- Артемьева, Е.Ю. (1999). *Основы психологии субъективной семантики*. Москва: Наука; Смысл.
- Богданов, В.А. (1987). *Системологическое моделирование личности в социальной психологии*. Ленинград: Изд-во ЛГУ.
- Брушлинский, А.В. (2002). Психология субъекта: индивида и группы. *Психологический журнал*, 23 (1), 72–80.
- Вундт, В. (2002). *Введение в психологию*. Санкт-Петербург: Питер.
- Гамезо, М.В., & Домашенко, И.А. (2004). *Атлас по психологии*. Москва: Педагогическое общество России.
- Дьяков, С.И. (2014). Модель семантического анализа и оценки субъектности личности. *Психологическая диагностика*, 1, 36–56.

- Дьяков, С.И. (2015). *Субъектность педагога. Семантические модели и технология исследования* (2-е изд.). Москва: ФЛИНТА: Наука.
- Дьяков, С.И. (2016а). Механизм «сдвига мотива на цель» в семантической системе психической самоорганизации субъекта. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 9 (4), 87–100.
- Дьяков, С.И. (2016б). *Семантика самоорганизации человека как субъекта жизни. Основы психологии субъекта*. Санкт-Петербург: Проспект Науки.
- Дьяков, С.И. (2017). Психосемантический подход в методологии исследования самоорганизации человека как субъекта жизни. *Мир психологии*, 4, 148–157.
- Дьяков, С.И. (2018). Психическая самоорганизация человека как субъекта жизни. Семантический принцип. *Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология*, 23, 15–27.
- Зайцева, Ю.Е. (2016). Я-нарратив как инструмент конструирования идентичности: экзистенциально-нарративный подход. *Вестник СПбГУ*, 16 (1), 118–136.
- Карвасарский, Б.Д. (2002). *Психотерапия* (2-е изд.). Санкт-Петербург: Питер.
- Левин, К. (2001). *Динамическая психология*. (Перевод с нем. и англ. Е. Патяевой & Д. Леонтьева). Москва: Смысл.
- Леонтьев, Д.А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности* (2-е изд.). Москва: Смысл.
- Лефевр, В.А. (1991). *Формула человека: Контуры фундаментальной психологии*. Москва: Прогресс.
- Ломов, Б.Ф. (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука.
- Ломов, Б.Ф. (1996). *Системность в психологии*. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК».
- Менегети, А. (2005). *Введение в онтопсихологию*. Москва: Издательство: БФ «Онтопсихология».
- Мерлин, В.С. (2005). *Психология индивидуальности: Избранные психологические труды*. Е.А. Климов (Ред.). Москва: Издательство Московского психолого-социального института.
- Мещеряков, Б.Г., & Зинченко, В.П. (Ред.). (2003). *Большой психологический словарь*. Москва: Издательство: Прайм-Еврознак.
- Мэй, Р. (1997). *Любовь и воля*. Москва: Рефл-бук; Киев: Ваклер.
- Никандров, В.В. (2003). *Метод моделирования в психологии*. Санкт-Петербург: Речь.
- Петренко, В.Ф. (2005). *Основы психосемантики*. Санкт-Петербург: Питер.
- Пригожин, И., & Стенгерс, И. (1986). *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. (Пер. с англ.). В.И. Аршинов, Ю.Л. Климонтович & Ю.В. Сачков (Ред.). Москва: Прогресс.
- Сартр, Ж. (2000). *Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии*. Москва: Республика.
- Сергиенко, Е.А. (2013). Проблема соотношения понятий субъекта и личности. *Психологический журнал*, 34 (2), 5–16.
- Серкин, В.П. (2017). *Психосемантика*. Москва: Юрайт.
- Франселла, Ф., & Баннистер, Д. (1987). *Новый метод исследования личности*. Москва: Прогресс.
- Фромм, Э. (2006). *Бегство от свободы. Человек для себя*. Москва: АСТ. Чепелева, Н., & Рудницкая, С. (2019). Дискурсивні технології особистості, що самопроектуються. *Psycholinguistics*, 25 (1), 363–383. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-363-383>

- Шварц, Ш. (2008). Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий. *Психология*, 2, 36–67.
- Aizenk, H.J. (1997). Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of a paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1224–1237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1224>
- Allport, G.W., & Odbert, H.S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, (No. 211). <https://doi.org/10.1037/h0093360>
- Almagor, M., Tellegen, A., & Waller, N. (1995). The Big Seven Model: A cross-cultural replication and further exploration of the basic dimensions of natural language of trait descriptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 300–307. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.2.300>
- Ashton, M., Kibeom, L., Perugini, M., Szarota, P., de Vries, R.E., ... de Raad, B. (2004). A Six-Factor Structure of Personality-Descriptive Adjectives: Solutions From Psycholexical Studies in Seven Languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (2), 356–366. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.356>
- Borgatta, E.F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, 9, 8–17. <https://doi.org/10.1002/bs.3830090103>
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grof, S. (2000). *Psychology of the Future*. New York: State University of New York Press.
- 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>
- Haken, G. (1995). *Erfolgsgeheimnisse der Natur: Synergetik, die Lehre vom Zusammenwirke*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hall, C. (1970). *Lindsey G. Theories of Personality*. New York: John Wiley and Sons.
- 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>
- Harley, T. (2009). *Talking the talk: Language, psychology and science*. Hove: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203853030>
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs* (Vols. 1–2). New York: Norton.
- Kettell, R.B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 476–506. <https://doi.org/10.1037/h0054116>
- Maslow, A.H. (1991). Critique of self-actualization theory. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 29 (3), 103–108. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1991.tb00010.x>
- McCrae, R.R., Costa, P.Jr., Martin, T.A., Oryol, V.E., Rukavishnikov A.A., ... Urbánek, T. (2004). Consensual validation of personality traits across cultures. *Journal of Research in Personality*, 38, 179–201. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00056-4](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00056-4)
- McKinley, J.C., & Hathaway, S.R. (1944). A multiphasic personality schedule (Minnesota): V. Hysteria, Hypomania, and Psychopathic Deviate. *Journal of Applied Psychology*, 28, 153–174. <https://doi.org/10.1037/h0059245>
- McLean, K., Pasupathi, M., & Pals, J. (2007). Selves creating stories creating selves: a process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11 (3), 262–278. <https://doi.org/10.1177/1088868307301034>

- Menn, L. (2016). *Psycholinguistics: Introduction and Applications* (2<sup>nd</sup> ed.). San Diego: Plural Publishing, Inc.
- Osgood, Ch. (1956). *Method and Theory in Experimental Psychology*. Oxford.
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Dirilen-Gumus, O. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Steinberg, D.D., & Sciarini, N.V. (2013). *An Introduction to Psycholinguistics* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge. London.
- Titchener, E.B. (1901–1906). *Experimental Psychology: A Manual of laboratory Practice*. New-York, London: Macmillan and Co.

## References

- Ananëv, B.G. (1968). *Chelovek kak predmet poznaniya [Human as a Subject of Knowledge]*. Leningrad: LGU [in Russian].
- Anohin, P.K. (1975). *Ocherki po fiziologii funkcionalnyh sistem [Essays on the physiology of functional systems]*. Akademiya medicinskih nauk SSSR. Moscow: Medicina [in Russian].
- Artemeva, E.Yu. (1999). *Osnovy psihologii sub'ektivnoj semantiki [Fundamentals of the Psychology of Subjective Semantics]*. Moscow: Nauka; Smysl [in Russian].
- Bogdanov, V.A. (1987). *Sistemologicheskoe modelirovanie lichnosti v socialnoj psihologii [Systemological Modeling of Personality in Social Psychology]*. Leningrad: Izd-vo LGU [in Russian].
- Brushlinskij, A.V. (2002). Psihologiya sub'ekta: individa i gruppy [Psychology of the subject: the individual and the group]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychology Journal*, 23 (1), 72–80 [in Russian].
- Vundt, V. (2002). *Vvedenie v psihologiyu [Introduction to Psychology]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Gamezo, M.V., & Domashenko, I.A. (Eds.). (2004). *Atlas po psihologii [Atlas of Psychology]*. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii [in Russian].
- Dyakov, S.I. (2014). Model semanticheskogo analiza i ocenki sub'ektnosti lichnosti [Model of semantic analysis and assessment of personality subjectivity]. *Psihologicheskaya diagnostika – Psychological Diagnosis*, 1, 36–56 [in Russian].
- Dyakov, S.I. (2015). *Subektnost pedagoga. Semanticheskie modeli i tekhnologiya issledovaniya [Subjectivity of the Teacher. Semantic Models and Research Technology]* (2<sup>nd</sup> ed.). Moscow: FLINTA: Nauka [in Russian].
- Dyakov, S.I. (2016a). Mekhanizm «sdviga motiva na cel» v semanticheskoy sisteme psihicheskoy samoorganizacii sub'ekta [The Mechanism of «Motive-to-Target Shift» in the Semantic System of the Subject's Mental Self-Organization]. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psihologiya – Theoretical and Experimental Psychology*, 9 (4), 87–100 [in Russian].
- Dyakov, S.I. (2016b). *Semantika samoorganizacii cheloveka kak sub'ekta zhizni. Osnovy psihologii sub'ekta [Semantics of Human Self-Organization as a Subject of Life. Basics of the Psychology of the Subject]*. St. Peterburg: Prospekt Nauki [in Russian].
- Dyakov, S.I. (2017). Psihosemanticheskij podhod v metodologii issledovaniya samoorganizacii cheloveka kak sub'ekta zhizni [Psychosemantic Approach to the

- Methodology of the Study of Human Self-Organization as A Subject of Life]. *Mir psichologii – World of Psychology*, 4, 148–157 [in Russian].
- Dyakov, S.I. (2018). Psihicheskaya samoorganizaciya cheloveka kak sub'ekta zhizni. Semanticheskij princip [Mental Self-Organization of a Person as a Subject of Life. Semantic Principle]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psichologiya – News of Irkutsk State University. Psychology Series*, 23, 15–27 [in Russian].
- Zajceva, Yu.E. (2016). Ya-narrativ kak instrument konstruirovaniya identichnosti: ekzistencialno-narrativnyj podhod [I-narrative as a Tool for Constructing Identity: An Existential-Narrative Approach]. *Vestnik SPbGU – Bulletin of St. Petersburg State University*, 16 (1), 118–136 [in Russian].
- Karvasarskij, B.D. (2002). *Psihoterapiya [Psychotherapy]* (2<sup>nd</sup> ed.). St. Peterburg: Piter [in Russian].
- Levin, K. (2001). *Dinamicheskaya psichologiya [Dynamic Psychology]*. (Transl. E. Patyaeva & D. Leontev). Moscow: Smysl [in Russian].
- Leontev, D.A. (2003). *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj realnosti [Psychology of meaning: Nature, Structure and Dynamics of Semantic Reality]*. Moscow: Smysl [in Russian].
- Lefevr, V. (1991). *Formula cheloveka: Kontury fundamentalnoj psichologii [Human Formula: The Contours of Fundamental Psychology]*. Moscow: Progress [in Russian].
- Lomov, B.F. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psichologii [Methodological and Theoretical Problems of Psychology]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Lomov, B.F. (1996). *Sistemnost v psichologii [Consistency in Psychology]*. Moscow: Izd-vo «Institut prakticheskoy psichologii», Voronezh: NPO «MODEK» [in Russian].
- Menegeti, A. (2015). *Vvedenie v ontopsihologiyu [Introduction to Ontopsychology]*. Moscow: Izdatelstvo: BF «Ontopsihologiya» [in Russian].
- Merlin, V.S. (2005). *Psihologiya individualnosti: Izbrannye psichologicheskie Trudy [Psychology of personality: Selected Psychological Works]*. In E.A. Klimov (Ed.). Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo psichologo-socialnogo instituta [in Russian].
- Meshcheryakov, B.G., & Zinchenko, V.P. (Eds.). (2003). *Bolshoj psichologicheskij slovar [Great Psychological Dictionary]*. Moscow: Izdatelstvo: Prajm-Evroznak [in Russian].
- Mej, R. (1997). *Lyubov i volya [Love and Will]*. Moscow: Refl-buk; Kyiv: Vakler [in Russian].
- Nikandrov, V.V. (2003). *Metod modelirovaniya v psichologii [Modeling Method in Psychology]*. St. Peterburg: Rech [in Russian].
- Petrenko, V. (2005). *Osnovy psihosemantiki [The Basics of Psychosemantics]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Prigozhin, I., & Stengers, I. (1986). *Poryadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoy [Order out of Chaos: A New Dialogue Between Human and Nature]*. (Trans. from English). In V.I. Arshinov, Ju.L. Klimontovich & Ju.V. Sachkov (Eds.). Moscow: Progress [in Russian].
- Sartr, Zh. (2000). *Bytie i nichto. Opyt fenomenologicheskoy ontologii [Being and nothing. The Experience of Phenomenological Ontology]*. Moscow: Respublika [in Russian].

- Sergienko, E.A. (2013). Problema sootnosheniya ponyatij sub'ekta i lichnosti [The problem of the relationship between the concepts of subject and personality]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychology Journal*, 34 (2), 5–16 [in Russian].
- Serkin, V.P. (2017). *Psihosemantika [Psychosemantics]*. Moscow: Yurajt [in Russian].
- Fransella, F., & Bannister, D. (1987). *Novyj metod issledovaniya lichnosti [A new method of researching personality]*. Moscow: Progress [in Russian].
- Fromm, E. (2006). *Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebya [Escape from freedom. Human for Himself]*. Moscow: ACT [in Russian].
- Chepeleva, N., & Rudnickaya, S. (2019). Dyskursyvni Tekhnolohii Osobystosti Shcho Samoproektuietsia [Discursive technologies of Self-Developing Personality]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 25 (1), 363–383. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-363-383> [in Ukrainian].
- Shvarc, S.H. (2008). Kulturnye cennostnye orientacii: priroda i sledstviya nacionalnyh razlichij [Cultural value orientations: Nature and consequences of national differences]. *Psihologiya – Psychology*, 2, 36–67 [in Russian].
- Aizenk, H.J. (1997). Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of a paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1224–1237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1224>
- Allport, G.W., & Odbert, H.S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, (No. 211). <https://doi.org/10.1037/h0093360>
- Almagor, M., Tellegen, A., & Waller, N. (1995). The Big Seven Model: A cross-cultural replication and further exploration of the basic dimensions of natural language of trait descriptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 300–307. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.2.300>
- Ashton, M., Kibeom, L., Perugini, M., Szarota, P., de Vries, R.E., ... de Raad, B. (2004). A Six-Factor Structure of Personality-Descriptive Adjectives: Solutions From Psycholexical Studies in Seven Languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (2), 356–366. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.356>
- Borgatta, E.F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, 9, 8–17. <https://doi.org/10.1002/bs.3830090103>
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grof, S. (2000). *Psychology of the future*. New York: State University of New York Press.
- 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>
- Haken, G. (1995). *Erfolgsgeheimnisse der Natur: Synergetik, die Lehre vom Zusammenwirke*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hall, C. (1970). *Lindsey G. Theories of Personality*. New York: John Wiley and Sons.
- 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>
- Harley, T. (2009). *Talking the talk: Language, psychology and science*. Hove: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203853030>
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs* (Vols. 1–2). New York: Norton.
- Kettell, R.B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 476–506. <https://doi.org/10.1037/h0054116>

- Maslow, A.H. (1991). Critique of self-actualization theory. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 29 (3), 103–108. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1991.tb00010.x>
- McCrae, R.R., Costa, P.Jr., Martin, T.A., Oryol, V.E., Rukavishnikov A.A., ... Urbánek, T. (2004). Consensual validation of personality traits across cultures. *Journal of Research in Personality*, 38, 179–201. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00056-4](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00056-4)
- McKinley, J.C., & Hathaway, S.R. (1944). A multiphasic personality schedule (Minnesota): V. Hysteria, Hypomania, and Psychopathic Deviate. *Journal of Applied Psychology*, 28, 153–174. <https://doi.org/10.1037/h0059245>
- McLean, K., Pasupathi, M., & Pals, J. (2007). Selves creating stories creating selves: a process model of self-development. *Personality and social psychology review*, 11 (3), 262–278. <https://doi.org/10.1177/1088868307301034>
- Menn, L. (2016). *Psycholinguistics: Introduction and Applications* (2nd ed.). San Diego: Plural Publishing, Inc.
- Osgood, Ch. (1956). *Method and Theory in Experimental Psychology*. Oxford.
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Dirilen-Gumus, O. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Steinberg, D.D., & Sciarini, N.V. (2013). *An Introduction to Psycholinguistics* (2nd ed.). Routledge. London.
- Titchener, E.B. (1901–1906). *Experimental Psychology: A Manual of laboratory Practice*. New-York, London: Macmillan and Co.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Протокол экспертной оценки структурной модели семантического анализа и оценки субъектности личности

Анализ конструкторов качеств личности по критериям социально-ролевой идентификации (по результатам модифицированной методики репертуарных решеток Дж. Келли)

Эксперт \_\_\_\_\_

(указать код имени или ФИО; профессия (специальность), учен. степень, звание)

### ИНСТРУКЦИЯ

Вам надлежит дать свою оценку представленной психологической модели семантических конструкторов субъектности личности (Табл. А. 2, на последней стр.).

Понятие **«семантический конструктор»** означает полярные качества, по которым можно охарактеризовать человека, например: «активность – пассивность». Выполните следующие задания.

1. Отметьте ниже в графе 4 (Табл. А. 1 представляет собой уже конечный материал полученный на основе структуры конструкторов в предыдущем исследовании) соответствует ли конкретный конструктор качеств данной шкале структуры личности, например, конструктор № 1 шкалы 1.1 «Волевые функции»: **«независимость – конформность или подчиненность»**. Сделайте пометку в



графе 4: поставьте птичку, если считаете, что соответствует, или поставьте крестик, если не соответствует. Если нет, тогда к какой другой шкале относится данный конструкт? Запишите это тоже в графе 4, например – 3.1.

2. Добавьте еще, по Вашему усмотрению, подходящие семантические конструкты в нижних строках каждой шкалы или на последней странице бланка.

3. Отметьте перед графой 1 (птичкой) имеет ли данный конструкт качеств личности характер субъектности.

Понятия «субъект», «субъектность» поведения, деятельности личности использованы в значении – сознательная самодетерминированная активность человека, его способность самостоятельно делать выбор и принимать решение, реализовывать свои намерения. Если инструкция понятна, приступайте к работе.

Примечание. Полное содержание конструктов и структура распределения к табл. А. 1, представлены в наших публикациях (Дьяков, 2015, 2016).

Возможно, Вы хотите предложить добавить еще некоторые шкалы или внести изменения в данную структурную модель семантического анализа субъектности личности.

**Таблица А. 1.** Шкалы полярных качеств (черт, свойств) личности

№	Качества идентичности	Противоположные качества	-
1	2	3	4
<i>I. Индивидуально психологическая сфера (ИПС)</i>			
<i>1. Функциональный уровень</i>			
<i>Базовые процессуальные психологические качества личности</i>			
<i>1.1. Волевые функции</i>			
1*	Независимость	Конформность, подчиненность	
2*	Смелость	Трусость, робость	
3*	Сила воли, стойкость, твердость	Слабость воли	
4*	Активность	Пассивность	
5*	Собранность, организованность	Несобранность	
6*	Решительность	Нерешительность	
7*	Настойчивость в достижении цели	«Плывут по течению»	
8*	Рискованность	Осторожность, нерешительность	
<i>1.2. Эмоциональные функции</i>			
1	Эмоциональность	Неэмоциональность, холодность чувств	
2	Спокойствие, уравновешенность	Вспыльчивость, беспокойность, нервность, неуравновешенность	
3	Веселость, радость	Невеселые, хмурые	
4	Стыдливость	Раскованность	
5	Азартные	Неазартные	
<i>1.3. Интеллектуальные функции</i>			
1*	Рассудительность	Безрассудство	
2	Компетентность	Некомпетентность	

3	Умные, имеют острый ум	Дураки, тупые
4	Грамотность	Безграмотность
5	Начитанность	Мало читают
6	Образованность	Необразованность
7	Интеллектуальность, информированность, эрудированность	Посредственность низкий интеллект
8	Развитая интуиция	Неразвитая интуиция
9	Мудрость	Формальная логика
<p><b>2. Стойкие осознанные отношения (высшие чувства – убеждения – мотивы)</b>  <b>Индивидуально психологическая сфера (ИПС). Направленность личности</b>  <b>Мотивационный уровень</b></p>		
<p><b>2.1. Моральные чувства – мотивы (добро)</b></p>		
1*	Верность, надежность, преданность, хороший друг	Предательство, ненадежность, легкомысленность, склонность к измене
2*	Старательность	Безразличие в работе
3*	Порядочность	Подлость
4	Сопереживание, сочувствие	Холодность к людям
5*	Категоричность	Лояльность
6*	Трудолюбие	Лень
7*	Обязательность, ответственность, серьезность, трезвость, осторожность, осмотрительность	Беззаботность, послушность, небрежность, легкомысленность, неосмотрительность
8*	Чуткость, милосердие, сердечность, безотказность, взаимопомощь, дружелюбие, доброжелательность, приветливость, человечность, гуманность, доброта, добродушие, доброжелательность	Безразличие, нечувствительность, бессердечие, черствость, недружелюбность, неприветливость, негуманность, злобность, недоброжелательность
9*	Эгоизм, себялюбие, эгоцентризм	Альтруистичность, самоотверженность
10	Корыстность	Бескорыстность
11	Жадность, скарденность, бережливость	Щедрость, транжиря
12	Справедливость, честность	Нечестность
13	Воспитанность	Невоспитанность
14*	Заботливость	Безразличие
15*	Строгость, требовательность	Мягкость, лояльность
16*	Самоуверенность, уверенность в себе	Неуверенность
17	Откровенность, открытость, правдивость	Лицемерие, хитрость, ханжество
18*	Тщеславие, важничанье, высокомерие, нетерпимость	Простота, терпимость к другим, толерантность
19	Нежность, мягкость	Грубость, агрессивность
20	Зависть	Сорадость
21	Злопамятность	Умение прощать
22*	Упрямство, неуступчивость	Покладистость, неприхотливость

23*	Скромность, сдержанность	Нескромность, вредность, нахальность
24*	Аккуратность	Неряшливость
25	Компромиссность	Бескомпромиссность
26	Культурные, воспитанные	Некультурность
27*	Беспокойство, серьезное отношение к здоровью, здоровый образ жизни	Разгульность, беззаботное отношение к здоровью
28	Внимательность к людям	Внимательность к людям
29	Понимание, уважение к людям	Неуважение к людям

**2.2. Эстетические чувства- мотивы (красота)**

1	Духовность, духовная близость	Приземленность, духовно чужие
2*	Стремление быть красивым, желание нравиться	Отсутствует желание нравиться
4	Любвеобильные, сексуальные	Безразличные, незаинтересованные сексуально, пуритане
5	Красота, нравятся, приятные, симпатия, обворожительность	Некрасивые, неприятие, антипатия
6	Любовь к прекрасному	Отсутствие чувства прекрасного
7	Хороший вкус	Не имеют вкуса
9	Являются положительным. идеалом	являются антиподом

**2.3. Интеллектуальные чувства – мотивы (истина)**

1	Общность интересов	Расхождение интересов
2*	Отношение к учебе позитивное, жажда, стремление к знанию	Негативное отношении к учебе, легкомысленность
3*	Интеллектуально развиваются	Отсутствие склонности к познанию
4*	Любознательность, познавательная активность, интересуются новым	Нет заинтересованности, не интересуются ни чем
5*	Рассудительность, реализм, рационализм, практичность, прагматизм	Непрактичность, идеализм, романтики, фантазеры
6	Чувство юмора, любят шутить	Отсутствие чувства юмора
7	Стремление к лучшей жизни	Безразличие к новому
8*	Спонтанность, импровизация, экспромт	Интеллектуальный консерватизм
9*	Генератор идей	Безыдейный, интеллектуально пассивный

**3. Смысложизненный уровень**

**Интегральные ценности-мотивы**

**3.1. Терминальные ценности-мотивы**

1*	Счастливые	Несчастливые
	Любимые, нравятся, хорошие	Нелюбимые, нехорошие
2	Духовные ценности	Материальные ценности

**3.2. Инструментальные ценности-мотивы**

1*	Жизнерадостность, оптимизм, энтузиазм	Пессимизм, апатия
1*	Самопожертвование	Эгоизм, ради удовольствия

**II. Индивидуально-действенная сфера (ИДС)**

**4. Характеристика поведения и деятельности (манера, стиль).**

**Характер и способности**

**4.1. Проявления поведения**

1	Скорые, подвижные	Медлительные
2	Странные	Нормальные
3	Терпеливые, усидчивые	Нетерпеливые, беспокойные
4*	Сила характера	Слабохарактерные
5	Раскованные	Скованные

**4.2. Привычки, склонности**

1	Курят	Не курят
2	Имеют полезные привычки	Имеют плохие привычки
3	Домоседы	Любят путешествовать
4	Любят выпить	Непьющие

**4.3. Профессиональные склонности**

1	Любовь к своему делу	Безразличие к работе
2	Любовь к людям природе искусству, спорту	Безразличие

**4.4. Профессионально-деловые способности\*\*\***

1*	Профессионализм, знает свое дело, специалист, мастер	Дилетантство, неспециалист
2*	Авторитетный, уважаемый	Неавторитетный, неуважаемый
3*	Хозяйственный	Бесхозяйственный
4*	Лидер, организатор	Не способный организовать, склонный подчиняться
5*	Умение добиваться цели	Неумения добиваться цели
6*	Самоорганизованность	Неорганизованность
7*	Целенаправленность	Разболтанность
8*	Умение учить других	Неумение учить
9*	Яркая личность, неординарная	«Серая», невзрачная
10*	Пунктуальность, не любит пустые разговоры	Тратят время зря
11*	Работоспособные, деловые	Неделовые, апатичные, несобранные
12*	Умеют зарабатывать деньги	Не способные зарабатывать деньги

**4.5. Способности творческие\*\*\***

1*	Предприимчивость, инициативность	Безынициативность
2*	Гибкость поведения	Консервативность
3*	Стремление овладеть профессией	Надеются на помощь
4*	Умение вызывать интерес, привлечь внимание	Неумение заинтересовать
5*	Артистическая	Безманерность
6*	Оригинальные	Формальные, консервативные
7*	Саморазвитие, усовершенствование способностей, знаний	Отсутствие стремления развиваться
8*	Умеет интересно проводить время	Не умеет проводить время

---

**4.6. Коммуникативные особенности**

1	Приятные в общении, интересные, легко с ними общаться	Неприятные, нудные
2	Умение общаться, общительность, коммуникабельность	Неумение общаться, замкнутые, отгороженные, некоммуникабельные
3	Взаимопонимание в общении, дружелюбие, много друзей	Конфликтность, скандальность
4	Умение строить разговор, говорливость, хороший собеседник	Неумение строить разговор, несговорчивость, плохой собеседник, молчаливость
5	Располагает к себе	Трудно открыться
6	Умение дать совет, подбодрить	Неспособность помочь

**Таблица А. 2.** Структурная модель семантического анализа и оценки субъектности личности

Сферы анализа и оценки							
I. Индивидуально-психологическая сфера (ИПС)							
Функциональный психический уровень			Чувственно-мотивационный уровень			Смысложизненный уровень. Интегральные ценности-мотивы	
Волевые функции	Эмоциональные функции	Интеллектуальные функции	Моральные качества	Интеллектуальные чувства	Эстетические чувства	Терминальные ценности	Инструментальные ценности
	1	2	3	4	5	6	7
II. Индивидуально-действенная сфера (ИДС)							
<i>Характеристика поведения и деятельности (манера, стиль).</i>							
<i>Характер и способности</i>							
Привычки	Способности и склонности						
	Профессиональные качества, склонности	Профессионально-деловые способности		Творческие способности	Коммуникативные качества		
9	10	11	12	13	14		
III. Внешне-адаптивная сфера (ВАС)							
<i>Восприятие себя, понимание своего положения в условиях внешней среды</i>							
Внешний вид	Физические качества	Рольевые позиции	Возрастные данные	Социальное положение	Внешние обстоятельства		
15	16	17	18	19	20		
IV. Субъектная сфера (СС)							
<i>Факторы самостоятельной активности</i>							
Общая субъектность			Интросубъектный уровень		Экстрасубъектный уровень		
21			22		23		

## **АННОТАЦИЯ**

**Цель.** На основе психолингвистического подхода, широко представленного в мировой персонологии и психосемантике, раскрывающих субъективные описательные характеристики личности, сделана попытка построения модели и методики диагностики психической самоорганизации личности (ПСО). **Методы и методики.** В ракурсе субъектной парадигмы и методологии системно-синергетического подхода представлен психолингвистический метод теоретического структурирования и систематизации научно-теоретических данных (психолингвистических, психологических и философских) в построении категориально-концептуальной модели субъектности в ПСО. На основе метода категориально-концептуального моделирования, разработана модель и методика семантического анализа и оценки субъектной самоорганизации личности на основе индивидуальных особенностей опыта социально-ролевой идентификации, отражающих характеристики чувств и конструкты понимания, детерминирующих сознательную волю субъекта.

**Результаты.** Выделены психолингвистические шкалы семантических конструктов психического (функциональные и мотивационные) и деятельностного (профессионально-деловые и творческие) уровней субъектности. Эмпирический материал отражает верификацию семантической модели и методики. Методом сбора эмпирических данных послужили модифицированные репертуарные решетки Дж. Келли и экспертная оценка в семантическом анализе и классификации конструктов. Массив полученных конструктов (N=2000) отражает известные категориально-концептуальные аспекты психических явлений (процессов – состояний – свойств) и внешних средовых и социокультурных характеристик, раскрывая, таким образом, социально-психологические стороны социально-ролевой идентификации личности, что позволяет производить анализ и оценку субъектности.

**Выводы.** Представленные семантические шкалы качеств и свойств личности (факторы социально-психологической идентификации) раскрывают системную взаимосвязь и уровневую структуру ПСО, а также позволяют сделать оценку субъектности.

**Ключевые слова:** категориально-концептуальное моделирование, психическая самоорганизация, системно-синергетический подход, субъект, субъектность личности, социально-ролевая идентификация.

**Дьяков Сергей. Семантична репрезентація соціально-рольової ідентифікації в суб'єктній самоорганізації особистості**

## **АНОТАЦІЯ**

**Мета.** На основі психолінгвістичного підходу, широко представленого в світовій персонології і психосемантиці, які розкривають суб'єктивні описові характеристики особистості, зроблена спроба побудови моделі та методики діагностування психічної самоорганізації особистості (ПСО).

**Методи і методика.** У ракурсі суб'єктної парадигми і методології системно-синергетичного підходу представлений психолінгвістичний метод теоретичного структурування й систематизації науково-теоретичних даних (психолінгвістичних, психологічних і філософських) у побудові категоріально-концептуальної моделі суб'єктності в ПСО. На основі методу категоріально-концептуального моделювання розроблена модель і методика семантичного аналізу та оцінки суб'єктної самоорганізації особистості на основі індивідуальних особливостей досвіду соціально-рольової ідентифікації, що відображають характеристики почуттів і конструкти розуміння, що детермінують свідому волю суб'єкта.

**Результати.** Виділено психолінгвістичні шкали семантичних конструктів психічного (функціональні й мотиваційні) і діяльнісного (професійно-ділові та творчі) рівнів суб'єктності. Емпіричний матеріал відображає верифікацію семантичної моделі й методика. Методом збору емпіричних даних слугували модифіковані репертуарні решітки Дж. Келлі та експертна оцінка в семантичному аналізі та класифікації конструктів. Масив отриманих конструктів (N=2000) відображає відомі категоріально-концептуальні аспекти психічних явищ (процесів – станів – властивостей) і зовнішніх середовищних та соціокультурних характеристик, розкриваючи таким чином соціально-психологічні сторони соціально-рольової ідентифікації особистості, що дозволяє проводити аналіз і оцінку суб'єктності.

**Висновки.** Представлені семантичні шкали якостей і властивостей особистості (фактори соціально-психологічної ідентифікації) розкривають системну взаємозв'язок і рівневу структуру ПСО, а також дозволяють зробити оцінку суб'єктності.

**Ключові слова:** категоріально-концептуальне моделювання, психічна самоорганізація, системно-синергетичний підхід, суб'єкт, суб'єктність особистості, соціально-рольова ідентифікація.

## Trauma, Rememory and Language in Holodomor Survivors' Narratives

### Травма, спам'ятовування та використання мови у наративах свідків Голодомору

**Larysa Zasiyckina**

Ph.D., Cognitive and Clinical  
Psychology, Professor

**Лариса Засєкіна**

доктор психологічних наук,  
професор

Email: [zasiyckina.larisa@eenu.edu.ua](mailto:zasiyckina.larisa@eenu.edu.ua)

<https://orcid.org/0000-0001-8456-0774>

ResearcherID: X-7055-2018

Scopus authorID: 57215414977

*Lesya Ukrainka East European  
National University*  
✉ 13, Voli Avenue, Lutsk,  
Ukraine, 43025

*Східноєвропейський національний  
університет імені Лесі Українки*  
✉ пр. Волі, 13, Луцьк,  
Україна, 43025

*Original manuscript received January 14, 2020*

*Revised manuscript accepted March 25, 2020*

#### **ABSTRACT**

**The objective of the research** is to examine language use in Holodomor survivors' narratives as psycholinguistic markers of mental trauma and PTSD. **The specific objective** is to explore rememory as a cognitive strategy of releasing suppressed traumatic events.

**Materials & Methods.** 42 survivors of the Holodomor of 1932–1933 in Ukraine were recruited for producing a traumatic narrative. The inclusion criterion for participants was their personal history of being Holodomor survivors. Holodomor survivor is defined as a person who was exposed to the genocide and unprecedented starvation in 1932–1933. The study took place in 2003–2005, average age of participants is 84.5,  $SD=4.8$ , 29 females and 13 males. The study applies LIWC (Linguistic Inventory Word Count) to analyze the traumatic narratives and captures linguistic units and the psychological meaningful categories. The study applies the exploratory design



utilizing the independent variables of categories of time, I and cognitive processes and dependent variable of word count in a traumatic narrative for multiple regression analysis, SPSS. 26.

**Results.** The main issue that emerges from the findings is that categories of I, time, and cognitive processes taken together contribute to word count. However, only categories of time (positive predictor) and cognitive processes (negative predictor) are independent significant predictors of word count. Therefore, we can assume that a poor reappraisal of traumatic events and overestimation of time in the rememory of traumatic narratives indicate PTSD symptoms in Holodomor survivors.

**Conclusions.** Rememory as a cognitive strategy has a positive impact on developing collective identity and filling gaps in the Ukrainian history, however, it does not affect the therapeutic effect in treating PTSD.

**Key words:** PTSD, rememory, traumatic narrative, language use, psycholinguistic markers, Holodomor survivors.

## Introduction

Holodomor as a collective, historic and individual trauma is a major problem in multidisciplinary framework, in particular History, Psychology, Linguistics, Social and Political Sciences. Holodomor or Famine of 1932–1933 is associated with an increased risk of transgenerational transmission of trauma in offspring of this genocide in the Ukrainian population. Evidence consistently suggests that the direct descendants of Holodomor survivors have specific emotions (horror, fear, mistrust, sadness, ethnic-related shame, anger, stress and anxiety), and behavioral patterns, aligned with trauma (overeating, intrinsic selfishness and indifference to others, overemphasis on food) (Bezo & Maggi, 2015). The trauma-based behavioral patterns relate to a strong fear of possible reoccurrence of hunger in future and expressed in seeking security linked to food (Chemtob et al., 1997: 184). Therefore, there is an urgent need to explore the mental trauma of Holodomor survivors, since it also addresses the safety and psychological well-being in offspring of the second and the third generations. Moreover, the enhancing emotions and inner states in the second generation of offspring in Holodomor survivors is aligned with healthy aging and an efficient psychological support for this age group.

A number of cross-sectional studies suggest an association between genocide and mental trauma and moral injury in genocide

survivors, traumatic memory reorganization and effect of traumatic narrative on efficient treating post-traumatic stress disorder (PTSD) (Adenauer et al., 2011; Broom, Kfir & Dasberg, 2001; Kira et al., 2008). Recently investigators have examined the effects of rememory on recollecting collective trauma and developing collective identity (Nikro, 2019). However, the linguistic mechanisms that underpin rememory as a cognitive strategy are not fully understood. Despite the importance of traumatic narrative in treating PTSD, there remains a paucity of evidence on language use in traumatic narratives and psycholinguistic markers of PTSD.

**The objective of this study** is to examine language use in Holodomor survivors' narratives as psycholinguistic markers of mental trauma and PTSD. The specific objective is to explore rememory as a cognitive strategy of releasing suppressed traumatic events.

Traumatic memory is defined as traumatic neurosis and PTSD (an anxiety arising as a delayed and protracted response after experiencing or witnessing a traumatic event involving actual or threatened death or serious injury to self or others) in the Oxford dictionary (Colman, 2003). There are different kinds of mental trauma based on the kind of traumatic event (natural disasters, technological disasters, automobile accident) and on the specific victim population (combat veterans, rape victims, victims of domestic violence, victims of child sexual abuse, crime victims) (Meichenbaum, 1994). Evidence consistently suggests that there is a strong association between traumatic memory and PTSD, notably overgeneralization (Lorenzoni, Silva, Poletto & Kristensen, 2008), flashbacks and intrusions (Conway, 2005), centrality of traumatic event (Bernsten, Rubin & Siegler, 2011), involuntary autobiographical memory (Rassmusen, Ramsgaard & Berntsen, 2015). Furthermore, PTSD as a mental disorder, aligned with alterations in individual memory, requires a recollection of traumatic memory. American Psychological Association revised the main criteria for PTSD, in particular exposure to a traumatic or stressful event, intrusion symptoms, negative alterations in cognition and mood, alterations in reactivity and arousal, duration (symptoms last more than one month), functional impairment and social exclusion. There also some specifications, notable depersonalization and derealization (APA, 2013). Trauma-focused cognitive therapy has been found to be an evidence-based treatment for PTSD (Chemtob, Novaco, Hamada & Gross, 1997).

Considering the specifications for PTSD, narrative-oriented therapies are suggested, in particular Trauma-Focused Cognitive and Behavioral Therapy, Narrative Exposure Therapy, which involve individuals into construction of their lives, including emotions, cognitions, physiology, behavioural and sensory elements (Adenauer et al., 2011; Chemtob et al., 1997). Despite the importance of a traumatic narrative in PTSD treatment, there remains a paucity of evidence on rememory as a tool for producing a traumatic life event.

Rememory as a narrative device and a representational technique was introduced by Tony Morrison to define the narrative strategy of subversive representation in articulating trauma, which it is impossible to narrate (Purkayastha, 2014). The concept *rememory* is reinvented to capture the recollection of a traumatic individual memory which is unspeakable because of its severe nature. Rememory is closely related to Afro-American literature and expresses a traumatic experience of slavery. Unlike the traumatic narrative, rememory is an opportunity for narrator to release individual suppressive traumatic episodes, and simultaneously to reconstruct the discrete and distorted episodes of traumatic experience in the complete and coherent narrative in historical context. Therefore, rememory is a bridge between psychological disintegration of a traumatized person at the individual level and collective traumatic memory, aligned with this trauma. Nikro (2019: 8) suggests to use term «dismemory» instead of «rememory» to define a «more productive notion of forgetting and/or practice of memory as a convenient, politically expedient mode of historical amnesia – the sly collusion of *amnesty* and *amnesia*».

Since rememory is linked to the situations of unspeakable terror, grief, intolerable pain, the current study applies this concept to explore the traumatic experience of Holodomor survivors. As Kulchytskyi (2008) argues, the Holodomor of 1932–1933 was a terror by famine resulted at «the killing of people by creating conditions incompatible with life» (p. 90). In other words, it was a death sentence imposed on the Ukrainian population through an unbearable suffering and starvation. Therefore, rememory of Holodomor survivors at the individual level simultaneously represents the collective memory of this genocide in Ukrainians and revitalized historical amnesia. In other words, individual traumatic narratives of Holodomor survivors could be explored as a collective experience of Holodomor, filling the gaps in the Ukrainian

Historiography. In the current research, rememory is termed as a complex process of releasing repressed traumatic memory at the individual and collective levels.

The recollection of collective traumatic memory aligned with the Famine of 1932–1933 is of crucial importance, since the factors leading to Holodomor were concealed by the Soviet government and even some governments of Ukraine as an independent state, therefore, still remain speculative. Thus the rememory of this tragedy at the individual and collective levels can integrate the Holodomor into a broader understanding of genocide.

Language as an individual ability to narrate is recognized as a main tool for traumatic narrative, which makes a sense for human experience (White, White, Wijaya & Epston, 1990). However, creating event-based traumatic narrative is not enough for reconstructing traumatic memory and enhancing individual mental health. It is important to express all thoughts and feelings towards the traumatic events and give them a meaningful experience (Pennebaker, 1993). The findings from this research indicate that the improvement of health is associated with a higher frequency of words expressing *negative emotions, insight, causal words, and cognitive processes*. Thus these words serve as psycholinguistic markers of enhancing individual well-being and transforming rememory in a therapeutic narrative.

The findings of recent research suggest that the words expressing *external agent, place and time* represent the propositional structure of traumatic memory, however *time* is a negative predictor of an individual's spontaneous self-expression in traumatic narrative of individuals without PTSD. The traumatic memory of individuals who experienced a traumatic event and successfully coped with it without PTSD, focuses on the *external agent* instead of the *internal agent*, and shifts focus from past, avoiding overestimation of time linked with the traumatic stressful event (Zasiekina, Kennison, Zasiekin & Khvorost, 2019).

## **Methods and Techniques of the Research**

Considering the language units as psycholinguistic markers of traumatic memory and PTSD in Holodomor survivors, the present research tests the following hypothesis (H):

H There is a linear relationship between pronoun *I* (as a psycholinguistic marker of depersonalization), *time* (as a marker of derealization), and *cognitive processes* (as a marker of reappraisal of traumatic experience) and *word count* (as a marker of spontaneous self-expression) in the traumatic narrative.

### ***Participants***

42 survivors of the Holodomor of 1932–1933 in Ukraine were recruited for creating a traumatic narrative. The inclusion criterion for participants was their personal history of being Holodomor survivors. Holodomor survivor is defined as a person who was exposed to the genocide and unprecedented starvation in 1932–1933. The study took place in 2003–2005, average age of participants is 84.5, SD=4.8, 29 females and 13 males (see Table 1). The participants represented different oblasts in Ukraine and were recruited with the formal letters to take part in the study. After consent forms were obtained, the participants were asked to talk freely about the events with the major focus on their thoughts and feelings. After that the traumatic narratives were transcribed and analyzed.

### ***Method***

LIWC (Linguistic Inventory Word Count) analyzes the traumatic narratives and captures linguistic units and the psychological meaningful categories. LIWC as a software tool refers to the conceptual framework proposed by Tausczik and Pennabaker (2010) to select word meanings linked to the attentional focus, emotionality, social relationships, thinking styles, and individual differences. The current study applies LIWC to discover linguistic units and psychological meaningful categories aligned with PTSD symptoms, notably depersonalization (pronoun *I*), derealization (category of *time*, where past and present are mixed), *cognitive processes* (as a marker of reappraisal of traumatic experience). Since the traumatic narratives were collected and transcribed in Ukrainian, the study applies Ukrainian version of LIWC (Zasiekin et al., 2018). The study applies the exploratory design utilizing the independent variables of categories of *time*, *I* and *cognitive processes* and dependent variable of *word count* in a traumatic narrative for multiple regression analysis, SPSS. 26.

## Results

**Table 1.** Descriptive information for the participants in the current research (n=42) sample

	Survivors	
	Frequency	Percentage
Gender		
Female/male	29/13	69.0/31.0
Marital status		
Single	26	61.9
Married	9	21.4
Divorced	7	16.7
Ethnicity		
White	25	100.0
Occupational status		
Full-time worked		
Part-time worked	3	9.6
Student		
Retired	38	90.4
Unemployed		
Age		
	Mean (SD)	Min-Max
	84.5(4.8)	76–87

Table 2 illustrates the distribution of the main psychological categories in the traumatic narratives of the Holodomor survivors, the mean indices of distribution of the psychological categories in the autobiographical narrative (normal speech, suggested by Tausczik and Pennabaker) (2010) and traumatic narratives in Holodomor survivors, and Cronbach's alpha  $\alpha$  to indicate the internal consistency for the personal pronoun *I*, and categories of *time* and *cognitive processes*.

**Table 2.** Results of the LIWC data analysis of Holodomor survivors' traumatic narratives

Categories	The most frequent words in traumatic narratives	Autobiographical narratives	Traumatic narratives	Internal consistency (corrected $\alpha$ )
I	I, me, mine	7.03	2.50	0.81
Affective processes	terrified, cried	6.54	0.42	0.57
Negative emotions	hurt, ugly, nasty, disgusting	1.19	0.29	0.55
Anxiety	worried, fearful, afraid	0.14	0.02	0.73

Cognitive processes	remember, know, recollect	12.21	9.10	0.92
Time	end, until, season	4.28	2.17	0.79
Past focus	ago, did, talked	3.78	1.30	0.64
Present focus	today, is, now	15.28	1.74	0.66
Future focus	may, will, soon	1.45	0.04	0.68

Multiple regression analysis has been used to predict the value of continuous variable (*word count*) based on other independent continuous variables, namely pronoun *I*, *time*, and *cognitive processes*. The assumptions of linear relationship, homoscedasticity, independence of residuals (Durbin Watson  $d=1.46$ ), multicolleniarity (average Tolerance= $0.98 > 0.1$ , and average VIF= $1.06$ , thus  $1 < \text{VIF} < 10$ ) were met. Finally, the size of the sample is above number required by Central Limit Theorem ( $n=42 > 30$ ), therefore the assumptions regarding normal distribution of data is also met.

The results of the regression with a forced enter method show that three variables (*I*, *time*, and *cognitive processes*) explained 26% of word count,  $R^2 = .26$ ,  $F(3,38) = 5.82$ ,  $p = .002$ . The results also show that categories of *time* and *cognitive processes* significantly predict the *word count*, respectively,  $b = .34$ ,  $t(42) = 2.48$ ,  $p = .020$ ;  $b = -.42$ ,  $t(42) = -3.03$ ,  $p = .004$ . Pronoun *I*,  $b = .14$ ,  $t(42) = .99$ ,  $p = .32$  does not significantly predict the *word count* (see Table 3).

**Table 3.** Summary of multiple regression analysis for variables predicting *word count* for the participants ( $n=42$ )

Variables	B	SEB	$\beta$	t	p
I	204.86 (-210.231 619.948)	205.044	0.14	0.99	.324
time	30.649 (5.187 56.111)	12.578	0.34	2.44	.020
cognitive processes	-18.513 (-30.895 -6.132)	6.116	-0.42	-3.028	.004

The main issue that emerges from these findings is that categories of *I*, *time*, and *cognitive processes* taken together contribute to *word count*. However, only categories of *time* and *cognitive processes* are independent significant predictors of *word count*.

Since the points in a residual plot are randomly dispersed around the horizontal axis between 0–1.5, a linear regression model is appropriate for the data in the current research (see Figure 1).

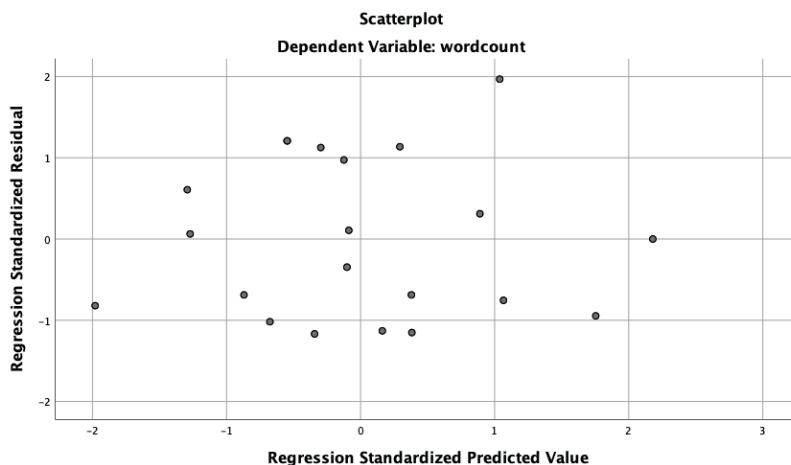


Figure 1. A linear regression model for the data

## Discussion

The study set out to examine language use in Holodomor survivors' narratives as psycholinguistic markers of mental trauma and PTSD.

With respect to the hypothesis, it was found that categories of *time* and *cognitive processes* are independent significant predictors of *word count*. More specifically, the category of *cognitive processes* is negative predictor of *word count*. The possible explanation for this finding is that a low frequency of *cognitive processes* fits into PTSD symptoms, in particular avoidance and negative alterations in cognition. Therefore, a low frequency of *cognitive processes* in the traumatic narrative expresses a poor reappraisal of the traumatic events, which is aligned with PTSD. This finding corroborates with other studies indicating that improved health after PTSD treatment is associated with a higher frequency of words *insight causal words*, and *cognitive processes* (Pennebaker, 1993).

N.C. Hunt points out:

«Recovery from trauma means making sense of it all again, learning to understand the world as it is in the light of traumatic



event, incorporating the new trauma related information into one's narratives» (Hunt, 2010: 126).

Therefore, a low frequency of category *cognitive processes* is associated with the difficulties to reappraise the traumatic events and accommodate it in the personal understanding of the world by the Holodomor survivors. This finding is in line with the data analysis by LIWC, notably a higher frequency of category *cognitive processes* in the autobiographical narratives comparatively with the traumatic narratives, respectively 12.91 and 9.10. The cognitive processes used in the traumatic narratives are mostly aligned with memory recollection, including individual thoughts and emotions towards the tragic events. However, rememory of Holodomor survivors is not accompanied with cognitive processes and expresses a poor reappraisal of the Holodomor, which results at poor psychotherapeutic effect at the individual level, however, contributes a lot to the developing of collective memory, e.g. *I remembered as NKVD pursued my father; I know and you know that it was a genocide; I have kept so many deaths in my memory for my entire life; I remember this hunger and will not forget it until the end of my life; I remember a lot of corpses at the Kramatorsk railway station.*

As mentioned in the literature review, prior studies mostly have noted the importance of creating an individual traumatic narrative for treating PTSD. However, very little was found in the literature on the rememory as a strategy to release the suppressed memory not only at the individual, but also at the collective levels. In other words, rememory of these events leads to understanding the Holodomor as a collective trauma and developing collective identity in Ukrainians. However, rememory as a cognitive strategy is aligned with *cognitive words of memory and mnemonic processes*, and does not evolve the *cognitive verbs of reappraisal (to be aware, to understand, to make a sense, to capture, to explore, to realize)* as a necessary tool for making sense of the event in the entire life and recovering from PTSD. Therefore, rememory in traumatic narratives has a positive impact on developing collective memory and identity in Ukrainians. However, rememory does not affect the positive psychotherapeutic outcome in treating PTSD.

Consistent with the literature, this research found that participants, who witnessed the traumatic event and suffered PTSD, reported using a mixture of present and past time, escaping reality, named as derealization (Zasiekina et al., 2019). One unanticipated finding was

that there is a higher frequency of category *time* in traumatic narrative comparatively with autobiographical narrative, respectively 4.28 and 2.17 (see Table 2). However, the study captures the highest discrepancy of category *time focused on present* in the autobiographical and traumatic narratives, respectively 15.28 and 1.74. One possible explanation might be that traumatic narrative is aligned with memory recollections of the past events, however, focus on the past could also related to PTSD symptoms, notably intrusions and flashbacks. This conclusion is confirmed by the examples of the traumatic narratives, in particular *the pictures of dead people from the past are always present in my mind; they arrested my father in summer 1933, I remember this day in all details; I think that the Holodomor was planned in 1929, after that time the terrified images of hungry people pursued me.*

Comparison of the findings with those of other studies confirms that time is a predictor of the length of traumatic narrative (Zasiekina et al., 2019; Pennebaker, 1993). However according to previous findings *time* is a negative predictor of an individual's spontaneous self-expression in traumatic narrative in individuals without PTSD, since they do not overestimate time like individuals with PTSD (Zasiekina et al., 2019). Therefore, we can assume that focus on time, represented by a mixture of present and past, in the traumatic narratives indicate PTSD symptoms in Holodomor survivors.

## Conclusions

The aim of the present research was to examine the language use in Holodomor survivors 'narratives as psycholinguistic markers of mental trauma and PTSD. This study has shown that that linguistic and psychological meaningful categories, notably personal pronoun *I*, *cognitive processes* and *time* taken together significantly predict the length of traumatic narrative. The most obvious finding to emerge from this study is that *time* and *cognitive processes* as independent significant predictors of *word count* in traumatic narratives indicate a high probability of PTSD in Holodomor survivors, aligned with a low reappraisal of these tragic events and a poor time orientation, resulted from a mixture of past and present, and overestimation of time.

One of the more significant findings to emerge from this study is that rememory as a cognitive strategy has a positive impact on

developing collective identity and filling gaps in the Ukrainian history, however, it does not affect the therapeutic outcome in treating PTSD. The findings of this research provide insights for a crucial importance of traumatic narrative incorporating thoughts and emotions towards a traumatic event instead of the focus on time and mnemonic processes in creating traumatic narrative while treating PTSD.

An implication of this is the possibility that Holodomor survivors suffer PTSD after a man-made Famine of 1932–1933. A limitation of this study is that it was not possible to assess PTSD with psychometric measures; therefore, it is only assumed that the Holodomor survivors suffered PTSD. However, this study has raised important questions about the nature of rememory and language use in Holodomor survivors in creating the traumatic narratives. These findings have also significant implications for the understanding of how rememory have an effect on developing collective memory and collective identity of Ukrainians. The results of the current study provide the insights for future research of language use in the traumatic narratives of a genocide survivors.

## References

- Adenauer, H., Catani, C., Gola, H., Keil, J., Ruf, M., Schauer, M., & Neuner, F. (2011). Narrative exposure therapy for PTSD increases top-down processing of aversive stimuli-evidence from a randomized controlled treatment trial. *BMC Neuroscience*, *12* (1), 127. <https://doi.org/10.1186/1471-2202-12-127>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.). *American Journal of Psychiatry* (p. 991). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.744053>
- Berntsen, D., Rubin, D.C., & Siegler, I.C. (2011). Two versions of life: Emotionally negative and positive life events have different roles in the organization of life story and identity. *Emotion*, *11* (15), 1190–1201. <https://doi.org/10.1037/a0024940>
- Bezo, B., & Maggi, S. (2015). Living in «survival mode»: Intergenerational transmission of trauma from the Holodomor genocide of 1932–1933 in Ukraine. *Social Science & Medicine*, *134*, 87–94. <https://doi:10.1016/j.socscimed.2015.04.009>
- Brom, D., Kfir, R., & Dasberg, H. (2001). A controlled double-blind study on children of Holocaust survivors. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, *38* (1), 47–57.
- Chemtob, C.M., Novaco, R.W., Hamada, R.S., & Gross, D.M. (1997). Cognitive-behavioral treatment for severe anger in posttraumatic stress disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *65* (1), 184–189. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.65.1.184>
- Conway, M.A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, *53*, 594–628. <https://doi: 10.13140/rg.2.1.1434.8647>

- Colman, A.M. (2003). *A Dictionary of Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Hunt, N.C. (2010). *Memory, war and trauma*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845017>
- Kira, I.A., Lewandowski, L., Templin, T., Ramaswamy, V., Ozkan, B., & Mohanesh, J. (2008). Measuring cumulative trauma dose, types, and profiles using a development-based taxonomy of traumas. *Traumatology, 14* (2), 62–87. <https://doi.org/10.1177/1534765608319324>
- Konanur, S., Muller, R.T., Cinamon, J.S., Thornback, K., & Zorzella, K.P.M. (2015). Effectiveness of Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy in a community-based program. *Child Abuse and Neglect, 50*, 159–170. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.07.013>
- Kulchitskyi, S., Olynyk, M.D., & Wynnyckyj, A. (2008). The Holodomor and Its Consequences in the Ukrainian Countryside. *Harvard Ukrainian Studies, 30* (1/4), 1–13.
- Lorenzoni, P.L., Silva, G.L.T., Poletto, M.P., & Kristensen, Ch.H. (2014). Autobiographical memory for stressful events, traumatic memory and posttraumatic stress disorder: a systematic review. *Avances en Psicologia Latinoamericana, 32* (3), 361–376. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.08>
- Meichenbaum, D. (1994). *A Clinical Handbook for Assessing and Treating Adults with Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD)*. Waterloo: Institute Press.
- Nikro, N.S. (2019). *Milieus of Rememory: Relationalities of Violence, Trauma, and Voice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Pennebaker, J.W. (1993). Putting stress into words: Health, Linguistic and therapeutic implications. *Behavioral Research Therapy, 31*, 539–548. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0005-7967\(93\)90105-4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0005-7967(93)90105-4)
- Purkayastha, M. (2014). *Rememory as a Strategy of Subversive Representation: A Feminist Reading of Toni Morrison's Beloved*. URL: [https://www.academia.edu/2542694/REMEMORY\\_AS\\_A\\_STRATEGY\\_OF\\_SUBVERSIVE\\_REPRESENTATION\\_A\\_FEMINIST\\_READING\\_OF\\_MORRISON\\_S\\_BELOVED](https://www.academia.edu/2542694/REMEMORY_AS_A_STRATEGY_OF_SUBVERSIVE_REPRESENTATION_A_FEMINIST_READING_OF_MORRISON_S_BELOVED)
- Rassmusen, A.S., Ramsgaard, S.B., & Berntsen, D. (2015). Frequency and Functions of Involuntary and Voluntary Autobiographical Memories Across the Day. *Psychology of Conciseness: Theory, Research and Practice, 2* (2), 185–205. <https://doi.org/10.1037/cns0000042>
- Tausczik, Y.R., & Pennebaker, J.W. (2010). The psychological meaning of words: LIWC and computerized text analysis methods. *Journal of Language and Social Psychology, 29* (1), 24–54. <https://doi.org/10.1177/0261927x09351676>
- White, M., White, M.K., Wijaya, M., & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. WW Norton & Company.
- Zasiekin, S., Bezuglova, N., Hapon, A., Matiushenko, V., Podolska, O., & Zubchuk, D. (2018). Psycholinguistic aspects of translating LIWC dictionary. *East European Journal of Psycholinguistics, 5* (1), 121–131. <https://doi.org/10.5281/zenodo.143633>
- Zasiekina, L., Kennison, Sh., Zasiekin, S., & Khvorost, K. (2019). Psycholinguistic Markers of Autobiographical and Traumatic Memory. *East European Journal of Psycholinguistics, 6* (2), 119–133. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3637548>

#### **АНОТАЦІЯ**

**Метою дослідження** є вивчення особливостей використання мови та психолінгвістичних маркерів психічної травми та ПТСР у наративах свідків Голодомору. Також дослідження має на меті дослідити спам'ятовування як когнітивну стратегію вивільнення витіснених травматичних спогадів. **Матеріали і методи дослідження.** 42 свідків Голодомору 1932–1933 в Україні склали вибірку та отримали інструкції якомога невимушено розповісти про трагічні події під час Голодомору. Дослідження тривало упродовж 2003–2005, середній вік досліджуваних 84.5,  $SD=4.8$ , 29 жінок and 13 чоловіків. У дослідженні використовувалося програмне забезпечення LIWC (Linguistic Inventory Word Count) для психолінгвістичного аналізу травматичних наративів. Також використано дизайн пояснювального дослідження із множинним регресійним аналізом програмного забезпечення SPSS 26., у якому кількість слів у наративі (маркер спонтанного самовираження у відтворенні травматичних подій) слугувала залежною змінною, а особовий займенник Я (маркер деперсоналізації), категорії часу (маркер дисоціації) та когнітивних процесів (маркер осмислення) – незалежними змінними.

**Результати** засвідчують, що особовий займенник Я, категорії часу та когнітивних процесів у сукупності є важливими предикторами кількості слів у наративі. Водночас лише категорії часу (позивний предиктор) та когнітивних процесів (негативний предиктор) є незалежними значущими предикторами кількості слів у травматичному наративі. Таким чином, ми можемо припустити, що зосередження і надання виняткового значення минулому та недостатнє осмислення Голодомору як травматичної події у контексті цілісного життя, може вказувати на симптоми ПТСР у свідків Голодомору.

Важливим **висновком** дослідження є визначення природи спам'ятовування як когнітивної стратегії вивільнення витіснених спогадів, що має позитивний вплив на формування колективної пам'яті і колективної ідентичності українців, водночас не здійснює позитивний психотерапевтичний вплив у лікуванні ПТСР через недостатнє осмислення цієї події у контексті цілого життя та надання пріоритету минулому над теперішнім.

**Ключові слова:** ПТСР, припоминание, травматичний наратив, використання мови, психолінгвістичні маркери, свідки Голодомору.

**Засекина Лариса. Травма, припоминание и использование языка в нарративах свидетелей Голодомора**

#### **АННОТАЦИЯ**

**Целью исследования** является изучение особенностей использования языка и психолингвистических маркеров психической травмы и ПТСР в нарративах свидетелей Голодомора. Также исследование исследует припоминание как когнитивную стратегию высвобождения вытесненных травматических воспоминаний.

**Материалы и методы исследования.** 42 свидетеля Голодомора 1932–1933 в Украине составили выборку и получили инструкции непринужденно рассказать о трагических событиях во время Голодомора. Исследование проводилось в течение 2003–2005, средний возраст исследуемых 84.5,  $SD=4.8$ , 29 женщин and 13 мужчин. В исследовании использовалось программное обеспечение LIWC (Linguistic Inventory Word Count) для психолингвистического анализа травматических нарративов. Также использовался дизайн объяснительного исследования с множественным регрессионным анализом программного обеспечения SPSS 26. Количество слов в нарративе (маркер спонтанного самовыражения в воспроизведении травматических событий) служило зависимой переменной, а личное местоимение Я (маркер деперсонализации), категории времени (маркер диссоциации) и когнитивных процессов (маркер осмысления) – независимыми переменными.

**Результаты** показывают, что личное местоимение Я, категории времени и когнитивных процессов в совокупности являются важными предикторами количества слов в нарративе. В то же время только категории времени (положительный предиктор) и когнитивных процессов (отрицательный предиктор) являются независимыми значимыми предикторами количества слов в травматическом нарративе. Таким образом, мы можем предположить, что сосредоточение и предоставление исключительного значения прошлому и недостаточное осмысление Голодомора как травматического события в контексте целостной жизни, может указывать на симптомы ПТСР у свидетелей Голодомора.

Важным **выводом** исследования является определение природы припоминания как когнитивной стратегии высвобождения вытесненных воспоминаний, оказывающее положительное влияние на формирование коллективной памяти и коллективной идентичности украинцев. При этом припоминание не оказывает положительное психотерапевтическое воздействие на лечение ПТСР из-за недостаточного осмысления травматического события в контексте всей жизни и предоставление приоритета прошлого над настоящим.

**Ключевые слова:** ПТСР, припоминание, травматический нарратив, использование языка, психолингвистические маркеры, свидетели Голодомора.

## Psycholinguistic Peculiarities of the Development of Communicative Competence of Teachers of Secondary Schools

### Психолінгвістичні особливості розвитку комунікативної компетентності педагогів середніх освітніх закладів

**Eduard Ivashkevych<sup>1</sup>**

Dr. in Psychology,  
Professor

**Едуард Івашкевич<sup>1</sup>**

доктор психологічних наук,  
професор

E-mail: [natasha1273@ukr.net](mailto:natasha1273@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0003-0376-4615>

ResearcherID: V-8872-2018

**Lyudmyla Prymachok<sup>2</sup>**

Ph.D. in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor

**Людмила Примачок<sup>2</sup>**

кандидат педагогічних наук,  
доцент

E-mail: [primachok73@ukr.net](mailto:primachok73@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0002-6591-5223>

ResearcherID: F-3874-2019

*<sup>1</sup>Rivne State University  
of the Humanities*

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

*<sup>1</sup>Рівненський державний  
гуманітарний університет*

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

*<sup>2</sup>Educational and Scientific Institute  
of Public Health of National  
University of Water Management  
and Nature Usage*

✉ 11, Soborna Str., Rivne,  
Ukraine, 33000

*<sup>2</sup>Навчально-науковий інститут  
охорони здоров'я Національного  
університету водного господарства  
та природокористування*

✉ вул. Соборна, 11, Рівне,  
Україна, 33000

*Original manuscript received September 20, 2019*

*Revised manuscript accepted January 28, 2020*

**ABSTRACT**

**The purpose** of the article is to analyze psycholinguistic peculiarities of the development of communicative competence in the structure of social intelligence of teachers and directors of secondary schools in contemporary Ukrainian society.

**Methods of the Research.** The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. Also we used empirical methods – the methods of observation, conversation, testing with the aim to study the structure of communicative competence and social intelligence of teachers; psychological and pedagogical experiment in a form of the research of the development of the structure of communicative competence and social intelligence of teachers.

**The results of the Research.** In the content of communicative competence of teachers we can emphasize the ability to optimize interpersonal relationships in the group; social sensitivity; a set of communicative skills, behavior patterns and communication techniques; a communicative potential; the interpretative competence. Teachers with a low level of communication competence have characterized by communicative failures caused by a violation of their orientation onto the process of communication: non-motivated change of speech strategies, mental orientations and the register of speech; failure by the speaker communicate postulates; neglecting by the speaker the linguistic means, which involve the maxim of the tact; unsuccessful choice by the speaker the tone and the register of communication. Scripts of role deixis, explicit and implicit pragmatic constituents in the structure of teacher's communicative competence were formulated, their content was revealed.

**Conclusions.** Psycholinguistic peculiarities of the development of communicative competence of the teachers and the directors of schools were established: the composite assessment of the teacher's communicative competence positively correlates with social intelligence, reflexive and empathic personal abilities; communicative competence of the teacher depends on the actualization of scripts of role deixis, explicit and implicit pragmatic constituents in its structure, etc.

**Key words:** communicative competence, the process of communication, a communicative potential, the interpretative competence, the register of communication, communicative failures, social intelligence.

## **Introduction**

In the XXI century in the sphere of psycholinguistics there are significant changes that allow scientists to speak about changing the scientific paradigm according to the process of studying communicative competence, clarifying its structure and functional characteristics. The main features of contemporary psycholinguistics are anthropocentrism,



functionalism and communicativeness. System-structural description (and its study) of communicative competence gives a way to anthropo-oriented, functional-communicative and cognitive study of this phenomenon of persons with different individual characteristics, cognitive styles of performing the activities, different intellectual development (Donnikova, 2018; Rubskyi, 2019). All this allows us to state that contemporary psycholinguistics is increasingly becoming a part of a general paradigm of semantic, pragmatic and functional theory, the most important features of which help to study the communicative orientation of all units and categories of psycholinguistic system, and facilitate the actualization of the person in the process of communication (Kalmykova & Kalmykov, 2015). We understand communicative competence as an inseparable and organic component of a human mind, interconnected with other cognitive, psychic, volitional and other structures and processes (Ivashkevych, 2018). So, in this article we will analyze the peculiarities of explication of communicative competence of teachers with different levels of the development of social intelligence.

In the theory of G. Gardner (1983) there were proposed seven types of intelligence, which were formed by a combination of general personality abilities. To our mind the very concepts of «*interpersonal intelligence*» and «*intrapersonal intelligence*», isolated in the theory of G. Gardner, in a great degree correspond to the concept of «*social intelligence*». Thus, social intelligence is explicated in the structure of cognitive ability of the person to understand himself/herself and the other people; it is due to the development of the abilities of the person according to the level of his/her IQ. Thus, according to the concepts of these authors, social intelligence is directly related to the knowledge of human behavioral information and it was defined as a system of intellectual abilities and characteristics of the person. Particular attention deserves the concepts which define social intelligence through the system of cognitive properties, according to which *the effectiveness of communication depends on communicative, cognitive and vital competencies of the person* (Tillman & Louwerse, 2018), *a great success of human processing of social information* (Kim, Yoon, Kim, Lee & Kang, 2012).

The generalization of the approaches from the scientific literature to the definition of the concept of «communicative competence» and «social intelligence» allows us to outline the psychological content and

characteristics of these complicated phenomenon. Thus, we mean social intelligence as the ability that has the following features:

- (1) the explication of social intelligence is possible only in the paradigm of the subject-subject, communicative activity;
- (2) the amplification of the abilities of social intelligence occurs in the process of interpersonal interaction and communication;
- (3) taking into account the multidimensional nature of the abilities of social intelligence, it is evident that social intelligence contains a certain complex of capabilities that are clearly coherent with each other, which are rather stable for this or that person;
- (4) the development of this group of abilities is due to the process of socialization of the person, the influence of both internal resources and characterological characteristics of the person, gender differences and the impact of the environment on a person;
- (5) a communicative competence is not a constant, stable characteristic, it varies during our life and can be changeable in different situations of social interaction.

According to this we believe that the structure of social intelligence of the person (and also the structure of social intelligence of the teacher) includes prognostic and *communicative competence*.

The problems of the development of communicative competence of the person were analyzed in the researchers (Baklushinskiy & Belinskaya, 1998; Bandura, 2000; Gergen, 1995). Scientists in their theoretical conceptions identify communicative competence and social intelligence, and this, for a certain period of time (mid-twentieth century), has become one of the reasons for the similarity of the semantics of the data definitions, which, according to our persistent beliefs, are not identical. Also we think that communicative competence must be included into the context of social intelligence. In such a way, if the structure of social intelligence of the person of a teacher includes communicative and prognostic competences, then social intelligence should be considered as the integral part of social competence of the person (Kudryavtseva, 1995). However, we believe that the attribution of social competence to the structure of social intelligence of the person is unlawful, because social intelligence is a slightly narrower category than social competence, and the structure of social intelligence does not

include, for example, ethnic and national-cultural, civic identities, etc., whereas they are substructural components of social competence (Ball & Medintsev, 2011), which determine the peculiarities of the development of this category.

The analysis of scientific researchers allows us to conclude that social intelligence and communicative competence are closely interrelated, but not identical categories, because social intelligence is distinguished as the means of human knowledge about social reality, and communicative competence is the product of this knowledge, but with its own peculiarities and characteristics which we'll try to describe in our article.

The main differences of communicative competence and social intelligence are, first of all:

- (a) in the ways of the development (if the development of communicative competence is facilitated by the acquisition of knowledge, communicative skills and abilities by a person and the actualization of personally significant experience, then social intelligence also (in addition to knowledge and experience) develops through the development of communicative properties, mechanisms of mental regulation, adaptive mechanisms of the psyche, self-control, self-regulation, stress resistance of the person;
- (b) in the content characteristics (communicative competence is much more narrower concept than social intelligence, because communicative competence contains a set of certain communicative abilities and characteristics, and social intelligence is a personality neoplasm of the subject);
- (c) in the functional plan of the representation of these two categories (the main functions of communicative competence are: skills of providing interpersonal orientation, communicative adaptation, integration of general social and personal experience of the person in the paradigm of communicative situation, also communicative tolerance; the functions of social intelligence are: ensuring adequacy, adaptability in changing conditions of social reality, planning interpersonal events and forecasting their development, updating the motivation of the person, acquisition of social competence, self-development, self-knowledge, self-education, etc.).

We consider «*social intelligence*» as a broader content category, both in content and in functional plans, while communicative competence plays the role of so-called cognitive determinants of the development of social intelligence.

We mean that communicative competence of each person can be developed within so called socio-cultural space which was objectively set. In this space certain norms of behavior and social interaction have already been formed. These steel norms are like crystallized frames, archetypes in the structure of social intelligence.

Our understanding of social intelligence is quite psycholinguistic. We'll try to explain our point of view. We consider the concept of «intelligence» in the broad and narrow senses, but both of them are psycholinguistic in their context. 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* (Gardner, 1993; Kihlstrom & Cantor, 2017)), as well as *thinking and imagination* (Guilford, 1986; Kalmykova, 2016), *speech and dialogical interaction* (Zasiekina, 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) (Collins, 2014; Fedorova, 2009; 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.

So, *communicative competence* is fixed on the II-nd level of social intelligence – the level of metacognitions. Also we highlight the main functions of social intelligence of teachers and directors of educational establishments. These functions are also psycholinguistic. The first one is «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 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.

*So, under the **communicative competence of a teacher** we will understand the complex of personal formation, which includes communicative abilities and possibilities, psychological knowledge in the field of communication, personal characteristics, psychological states which accompany the process of communication as a whole.*

Therefore, the communicative competence of a teacher will be defined by us as the appropriate pragmatic use of social knowledge and social experience by specialists in the context of professional relationships. In the paradigm of this understanding we can say that the behavior of teachers corresponds to the context of professional interaction, related to the nature of the relationship between a teacher and a pupil. It is indisputable that in order to achieve competent relationships successfully it is necessary to know the principles and the rules of communication, as well as adequate ways of their implementation. A high level of the development of communicative competence implies, first and foremost, the teacher's ability to maintain «desired» relationships with schoolchildren. Therefore, the main focus in our research should be fixed on the study of the relationships which are formed in the dyad «a teacher – a pupil». As a criterion for the development of communicative competence we consider a high level of affiliation and control of the process of communication, and to assess and classify strategies for adopting social views as personally significant ones it is necessary to take into account the peculiarities of the teacher's social intelligence.

## **Methods and Methodical Instrumentation of the Research**

At this stage of the empirical research were participated 395 teachers of secondary schools of different regions of Ukraine and 8 directors of these school. At the beginning of the research we formulated the hypotheses that the level of the development of social intelligence of the teacher of secondary school will depend on the professional category (which he/she has; the category will show the degree of professionalisms of the teacher), the type of discipline of this teacher (to which cycle of disciplines belongs this or that subject), and (it is the main) from the psychological type of the personality and from the gender characteristics of the person. For the convenience of describing the results of the research (hence the description of those results that have or do not have a statistically significant difference among representatives of different groups), all respondents were distributed by large and small experimental groups. So, when the results of respondents within a single large experimental group had a

statistically significant difference, they were described separately, taking into account their formation within small groups; in the case when there was no such difference, the results of all respondents were described in the paradigm of one large specially formed group. In such a way, all 403 respondents were divided into the following groups:

(1) S group – 103 teachers of the III-d and the II-d categories (professional experience is from 5 to 10 years, the age is up to 30 years). This group includes: 56 teachers of secondary schools No 5, No 15 of Rivne town, 23 teachers of Shpanivska and Alexandria secondary schools of Rivne region, 24 teachers of secondary schools No 45, No 96 of Odessa city. In turn, all teachers of this group were divided into subgroups, depending on the discipline they teach:

- S1 group includes 34 primary school teachers (of which 4 teachers are men and 30 ones are women);
- S2 group includes 35 teachers of teenagers who teach the natural sciences and humanities (of which 17 teachers are men and 18 ones are women);
- S3 group includes 34 teachers of senior pupils of the physical and mathematical cycle (of which 17 teachers are men and 17 ones are women);

(2) N group includes 108 teachers of the I-st category (professional experience is from 10 to 15 years, the age is from 30 to 35 years), among them there are 47 teachers of secondary schools No 5, No 15 of Rivne town, 30 teachers of Shpanivska and Alexandria secondary schools of Rivne region, 31 teacher of secondary schools No 45, No 96 of Odessa city. Teachers of N group were divided into such micro-groups:

- N1 group includes 39 primary school teachers (all of them are women);
- N2 group includes 37 teachers of teenagers who teach the natural sciences and humanities (among them there are 17 men and 20 women);
- N3 group includes 32 teachers of senior pupils of the physical and mathematical cycle (16 of them are men and 16 are women);

(3) M group includes 110 teachers of the highest category (professional experience is from 15 years and more, age is from 35 years old and elder); among them there are 55 teachers of secondary schools

No 5, No 15 of Rivne town, 22 teachers of Shpanivska and Alexandria secondary schools of Rivne region, 33 teachers of secondary schools No 45, No 96 of Odessa city. Teachers of M group were divided into such micro-groups:

- M1 group includes 26 teachers of primary school (all of them are women);
- M2 group includes 42 teachers of teenagers who teach subjects of physical-mathematical cycle (there are 22 men and 20 women);

(4) P group includes 74 teachers-methodists and eight directors of secondary schools (their professional experience is 35–40 years, age is 40–47 years old), among them there are 32 teachers of secondary schools No 5, No 15 of Rivne town, 13 teachers of Shpanivska and Alexandria secondary schools of Rivne region, 29 teachers of secondary schools No 45, No 96 of Odessa city. This group also includes 8 directors of secondary schools (among them there are directors of schools, noted above, and also the director of Zdolbuniv schools No 5, 7 of Rivne region). Teachers of P group were divided into such micro-groups:

- P1 group includes 13 primary school teachers (all of them are women);
- P2 group includes 30 teachers of teenagers who teach the natural sciences and humanities (among them there are 12 men and 18 women);
- P3 group includes 31 teachers of teenagers and senior pupils of the physical and mathematical cycle (among them there are 15 men and 16 women);
- P4 group includes 8 directors of secondary schools (among them there are 4 men and also 4 women).

Distribution of teachers into groups and micro-groups was carried out using the method of randomization (technology of pair design), which allowed us to equalize the number of men and women in each micro-group (except for micro-groups, which included primary school teachers, because there were no men among this category of teachers).

In order to identify the structure of communicative competence of a teacher we used the

- (1) *«Questionnaire to diagnostic the ability to manage self-presentation in the process of communication»* (Snyder, 2016),



and

■ (2) «*Methods to diagnostic communicative tolerance*» (Boiko, 2017).

(3) With the aim to diagnose the level of the development of social intelligence of teachers we used the test of J. Guilford and M. O'Sullivan «*Research of Social Intelligence*», adapted by O.S. Mykhailova (Guilford & O'Sullivan, 2007).

## **The Results of the Research and their Discussion**

At the first stage of our research we analyzed the results obtained by teachers' communicative competence. In general, the comparison of the results obtained by the development of communicative competence of teachers in groups of respondents with professional experience from 0 to 10 years and from 10 and more years suggests that communicative competence does not depend on the length of the professional activity in a whole, but also does not depend on the gender characteristics of respondents, but has a direct positive correlation with social intelligence of teachers and headmasters.

The results obtained by us in all groups of teachers suggest that the availability of basic communication skills significantly increases the ability of each specialist to engage himself/herself in competent relationships, but these communication skills are not a guarantee of such relationships (because the latter depends, to a large extent, on a general professionalism of teachers). Thus, communicative competence is not so much associated with a high level of communication skills and effective professional activities, but with the ability to maintain interpersonal relationships at the highest level.

It was determined that the communicative qualities of teachers of groups S1–S3 include: the ability to corporation and group work (0.6834); behavioral orientations in conflict situations (0.6402); social competence in the process of achieving goals (to make social contacts (0.6324), sociability (0.6501), the power of persuasion (0.5831), charm (0,4701), the way to keep yourself confident (0.4314)). Motivational and volitional qualities of a teacher are also important (the pursuit of success (0.6714), the focus on achievements (0.7311), firmness (0.7402), self-determination (0.5108)), and motivational and moral qualities (honesty

(0.5301), decency (0.5516), conscientiousness (0.5727), adherence to principles (0,5002), responsibility (0,5246), attention to people (0,5425)).

The empirical research shows that quite diverse elements should be included into the structure of communicative competence. At the same time, among their diversity everyone can clearly distinguish specific abilities, for example, certain personal characteristics, psychological skills, as well as individual cognitive communication styles.

Thus, to the structure of communicative competence of a teacher we have included a set of abilities, possibilities, psychological knowledge and communicative traits of the person which are explicated in different situations of communication. Carrying out its structural and semantic analysis, it should be emphasized that communicative competence will be shown at two interrelated levels, such as operational-technical or behavioral one, and deeper, personal-semantic level.

Thus, in the content of communicative competence of teachers of groups S1–S3 and N1–N3 we can emphasize the ability to optimize interpersonal relationships in the group (0.7134); social sensitivity (socio-perceptual skills and sensitivity to the perception of another person; 0.6918); influencer factor (as a set of communicative skills, behavior patterns and communication techniques; 0.6831), personal characteristics that make up the communicative potential of a teacher (0.6501).

In order to optimize interpersonal relationships in the group of pupils, teachers with a high level of communicative competence have used the technique of *role deixis* – it is the indication of participants (the speaker and the addressee) into a speech act, as well as the involving other people into the process of communication (we mean such people who are not real participants of this act of communication). These are the so-called Ich-deixis and Du-deixis (Buller, 2000). This type of deixis defines the communicative roles of the participants in the interaction and is expressed by different types of pronouns (I, you, he, she, my, yours, him, etc.).

In spite of performing a function of pointing on the communicative roles of participants in the process of communication, role-playing means of deixis, as well as other practical means of discourse, may be burdened with a number of other semantically-pragmatic communicative (or quasi-communicative) meanings. In such a way they can point to different types of groups of participants in communication or persons who are not real participants of this act of communication. For example,

the lexical unit «we» unites into one role group the speaker, the addressee and/or the person who is not a real participant in this act of communication; «you» means a group to which the speaker says but to which he/she does not belong as the addressee does; a lexical unit «they» performs a group that is neither the addressee nor the speaker.

Such kind of connotation of role-playing deixis is largely determined by semantic and pragmatic features, such as quantity (I, you, he, we, they, etc.), conditions of certainty/uncertainty (I, you, someone, something, etc.), accessories (mine, yours, his, theirs).

The means of role-playing deixis in the context of specific paradigm and in this or that situation of communication may also «hint» about the communicative positions of the participants of speech act. For example, the pronoun «you» may indicate, in addition to the direct role-playing function, that the speaker attaches the addressee to a particular group of people within which there is not a speaker; also such kind of situation can show the respectful attitude to the addressee; it also may indicate that the addressee plays the role of an Adult or a Parent (but not a Baby) (Bern, 2002).

For example, at the English lesson, the theme of which is «Types of nonverbal communication and body language», teachers with a high level of communication competence often use the means of role-playing deixis:

#### *Touch*

**We** communicate a great deal through **our** touch. **You** have to think about the messages given to **us** by the following: **our** firm handshake, **our** timid tap on the shoulder, **our** warm bear hug, **our** reassuring pat on the back, **our** patronizing pat on the head, **his** or **her** controlling grip on your arm.

#### *Space*

Have **you** ever felt uncomfortable during a conversation because the other person was standing too close to **you** invading **your** space? **We** all have a need for physical space, although that need differs depending on **our** culture, **his** or **her** situation, and **our** closeness of the relationship. **You** can use **your** physical space to communicate with many different nonverbal messages, including **your** own signals of intimacy, aggression, dominance or affection.

#### *Voice*

**We** communicate with **our** voices, even when **we** are not using **our** own words. **Our** nonverbal speech sounds such as tone, pitch,

volume, inflection, rhythm and rate which are important elements of communication. When **we** speak, other people «read» **our** voices in addition to listening to **our** words. **Our** nonverbal speech sounds provide subtle but powerful clues into **our** true feelings and what **we** really mean. **We** have to think about how tone of **our** voice, for example, in such a way **we** can indicate sarcasm, anger, affection, or confidence».

Also the important role for teachers of S1–S3 and M1–M2 groups is such a fact that linguistic knowledge (0.5004) and speech creative skills (0.5246) has to be formed within the communicative competence. Thus, a high level of linguistic knowledge gives the idea of the language having been used in different situations of communication. In turn, a high level of the development of speech and creative skills provides in a great degree effectiveness in communication, the adequacy of understanding and construction of different types of texts, the effectiveness of the use of different speech means.

Speech and creative skills of teachers with a high level of communicative competence are characterized by the use of *pragmatic constituents* in speech acts – they are formed according to semantic-pragmatic characteristics of words, as well as expressive intonation. The semantic content of these statements can be conveyed by: (1) implied information; (2) information of explicit content. In such a way pragmatic constituents have the following quasi-communicative peculiarities: (1) they are outside the category of truth/false. The most important pragmatic category that unites them is the sincerity/insincerity of the expression of emotions or feelings, open/hidden form of demonstration of the person's behavior; (2) pragmatic constituents describe the state of the speaker, but they do not express it; (3) these categories are intentional, in such a way they are expressed by a particular speaker and they imply a specific addressee; (4) pragmatic constituents are less institutionalized, although sometimes they may express social constraints; (5) pragmatic constituents are less dependent on the context, denoting a particular specific sphere of feelings, desires, wills, etc.; (6) pragmatic constituents can have a certain number of transformations, primarily related to the categories of time and space.

Here is the example of pragmatic constituents which explicate explicit content. For example, we'll show a teacher's monologue at the English lesson «Proverbs and Sayings which characterize the activity of the person».

*Teacher:* «From time to time proverbs and sayings have changed, forgotten ones have died and new patterns have been born, and there has taken a place continuous grinding, expansion, narrowing or changing of values, their semantics and so on. The origin of proverbs and sayings is dominant at the period of the development of agricultural activity of people. Proverbs and sayings are associated with the process of observing by the person his/her work or activity, and this process is one of the ancient.

- (1) *As a man sow, so shall he reap* (Не копай яму іншому, бо сам упадеш).
- (2) *Sow a thought and reap an act* (Посієш думку – пожнеш вчинок).
- (3) *Strike while the iron is hot* (Куй залізо, поки гаряче).
- (4) *Early sow, early mow* (Рано сієш – рано і пожнеш. Хто перший сіє, той перший збирає).
- (5) *Make hay while the sun shines* (Коси коса, поки роса).
- (6) *One plows, another sows – who will reap, no one knows* (Один оре, інший сіє, а кому врожай збирати – не знає ніхто).

Working activity of the person has been developed very slowly, and also changed were slowly. This stability in a great degree influenced the development of established views on the activity, its results, methods of doing the work. All these factors were reflected in the folklore. The proverbs were emphasized the eternal truth of the person's activity as the basis of our life.

Let's compare:

- (1) *A man of words and not of deeds is like a garden full of weeds.* (Противник справ, любитель слів схожий до саду без плодів. Хто багато говорить, той мало творить).
- (2) *No sweet without some sweat / Nothing is gained without work* (Без труда нема плода).

In a great degree striking in the proverbs and sayings it was shown the development of crafts.

- (1) *The cobbler should stick to his last* (Знає майстер, що робить).
- (2) *Let every tailor stick to his goose / Every man to his trade* (Не берися не за своє діло).

For centuries, years, and from mouth to mouth useful tips have been passed, and even nowadays they have become relevant, though the characters have been changed:

- (1) *Never look at half-done work* (Дурням та дітям пів роботи не показують).
- (2) *Always lend a helping hand* (Завжди допомагай іншим).
- (3) *Never leave a woman to do a man's job* (Ніколи не залишай жінці чоловічу роботу).
- (4) *Act today only tomorrow is too late* (Роби сьогодні, бо завтра – пізно)».

The examples of pragmatic constituents that express implicit content information (at the English lesson «Types of nonverbal communication and body language») are:

More transient expressions often reveal feelings that a person is not intending to communicate or even aware of. Here are just a few to warm you up:

Pensive	Amused	Sad	Barely tolerant
Warning	Pouting	Anxious	Sexually attracted
Startled	Confused	Sleepy	Intoxicated

There are many kinds of gestures:

Clenching fist	Shaking a finger	Pointing
Biting fingernails	Tugging at hair	Squirming
Rubbing chin	Smoothing hair	Folding arms
Raising eyebrows	Pursing lips	Narrowing eyes
Scratching head	Looking away	Hands on hips
Hands behind head	Rubbing nose	Rocking
Sticking out tongue	Tugging earlobe	Waving

However, implicit pragmatic constituents also indicate a high level of formation of the communicative competence of a teacher, firstly, as a result of the teacher's explication of sincerity in expressing emotions, feelings, with the aim of depicting a hidden form of demonstration of his/her behavior. Secondly, pragmatic constituents encourage pupils to demonstrate their own emotions, thoughts, experience and feelings. The latter, to our mind, facilitates the development of communicative competence of the schoolchildren themselves.

For teachers of groups S1–S3 and P1–P4 we have to emphasize that they have so-called «transformative» nature of communication skills (0.6422), also the individuals can easily perform the ability to transform knowledge and experience in completely new situations of communication, as well as the ability to design new systems of ways

and techniques for solving specific problems of communication. As a component of the communicative competence of a teacher, we also consider the individual style of communication of the person (0.5817).

For example, the teacher's explanation of the correct pronunciation of the words: «In nouns and adjectives the emphasis usually falls on the first syllable, that's why we have a pair of homographs in the contemporary English: **absent** – absent, **object** – object; **record** – record, **upset** – upset.

In words with a lot of syllables the emphasis usually falls on the third syllable from the end of the word (usually with suffixes **-al**, **-ar**, **-ence**, etc.): **habitual**, **peculiar**, **experience**.

Such a place of emphasis is explained by the disappearance of a final unstressed syllables in the borrowed word and the transition of the second-role emphasis to the place of the main one:

*Latin* benevolentia > benevolent (ia) > benevolent, *later is* benevolence

(*from -ence* < *Latin -entia*, we can compare with benevolence).

In words with suffixes **-ary**, **-ency** the unstressed syllables have taken a place:

*Latin* auxiliarius > auxiliary (*from -y* < *Latin -ius*).

In such words the emphasis usually falls on the fourth from the end syllable».

In this case such an explanation by the teacher of the correct pronunciation of words is quite new, unusual for pupils, which tells about the ability of the teacher to design new systems of methods and techniques for solving specific problems of communication. First of all, we tell about pragmatic performatives – these are statements that have a clearly pragmatic meaning. Pragmatic performatives are characterized by the fact that they are used in unchanged, sufficiently visualized form, do not have conventional, established transformations in the paradigm of the linguistic code.

As the empirical results show, it is obvious that communication skills of a teacher combine the ability to orientate in different situations of communication, in the variety of interactions that have being arisen in this process, as well as in the individual psychological peculiarities of partners of communication.

We were also diagnosed a high level of interpretative competence of the teachers. Such interpretative competence is a structural component

of communicative competence. This component is necessary for the professional activity of specialists in this field of the activity, because people belonging to different social, ethnic, professional and age groups, in the absence of a proper level of the development of interpretive competence do not perceive messages that are reproduced by other people and sent to this specialist at semantic and emotional levels.

The structure of communicative competence of teachers of P1–P4 groups would also include the personal component as a set of individual qualities: high motivation for successful communication (0.6114), empathy (0.5909), emotional stability (0.5844), stability of self-esteem (0.5602), positive self-concept (0.5402), congruence (0.5318), flexibility (0.5264), creativity (0.5118), reflexivity (0.5004), curiosity (0.4831), initiative (0.4716), high control of the process of communication (0.4611). Thus, these results help us to determine the main components in the structure of communicative competence, such as: communicativeness, willingness to communicate, the ability to influence another person, positive self-concept, communicative orientation, communicative abilities, communicative awareness, individual style of communication. Thus, in order to form the communicative competence of a teacher, it is necessary to develop the following personal qualities: sociability, empathy, expression, locus control, self-esteem, emotional stability, intra- and extra-individual orientation of the person.

Teachers with a low level of communication competence have characterized by communicative failures caused by a violation of their orientation onto the process of communication. This type of communication failure is related to the non-normative speech behavior of the addressee and can be considered indicative of its substantive characteristics. Let us analyze the subtypes we have singled out for teachers.

(1) *Non-motivated change of speech strategies, mental orientations and the register of speech.* It is a matter of not following by one of the maxims of «normal» communication, which can be explained in such a way: «Follow one way of speaking, one genre, one register». The result of neglecting by the speaker this maxim may be misinterpretation of the information by the addressee, or, what is more important, misunderstanding of illicit intentions by the orator. In this case a sharp change of speech and thinking strategies can cause difficulties for the listener to interpret the illusory purpose of the speaker, his/her



desire by means of language means to change the addressee's perception of the outside world (some certain information), to encourage him/her to make the necessary, appropriate to his/her point of view changes (request or order), facilitating the speaker to expectation of certain events or actions in the future (promise, warning).

A sudden change of the speaker's speech, his/her thinking strategies may concern not only the content of the information, but also its *axiological, ethical aspects*. The latter is also a source of confusion for the addressee, an obstacle to his/her interpretive activity.

Communicative difficulties can also be caused by a non-motivated change in the mental (for example, in ideological) orientations of the speaker. Such cases make it possible to formulate the maximum of commencement of communication with unknown person: «The address to unknown person should be logically motivated (justified) and, as a rule, be accompanied by the usual means of etiquette for him/her».

(2) *Failure by the speaker communicate postulates*. One of the reasons of perhaps the greatest number of communicative failures is non-compliance by the speaker the rules of speech cooperation with the addressee (we mean the code of speech behavior, postulates of speech communication). By «postulates of speech communication» we understand information contained in a speech act, such as: (a) the information that can be considered as explicit one, which forms the logical content of the utterance; (b) implicit information which is contained in so-called implications. So called implications are divided into conventional, content-related word forms or phrases, and non-conventional or so-called «implications of discourse», related to the content of the utterance, not directly but indirectly, which become quite understandable, based on the laws of communication, mastered by the person in a childhood during the process of linguistic socialization.

We believe that these postulates can make the possibilities for the speaker to embody his/her communicative concept without resorting to verbal expressions which can be understood by the listener with their assistance, based on the direct meaning of the utterance. According to these speech principles communicative strategies of the speaker and the addressee are constructed, as well as their interpretative activity. Violation of any of these maxims may cause a communicative failure or a signal of the need for the indirect «reading» by the addressee the text or the message, or the information of the speaker.

(3) *Neglecting by the speaker the linguistic means, which involve the maxim of the tact*, which can be the result of ignoring the implications of indirect speech, that causes the direct, explicit «reading» of the sense of the utterance. Such cases indicate that etiquette is a manifestation of socialization, interest in another person, not in himself/herself. The more remote the teachers are from their pupils, the more necessary is the implementation of the etiquette. At the same time it is necessary to emphasize on a measure of etiquette: the smaller is such a measure (as it is accepted in a certain society), the stronger the measure of etiquette will produce the effect of disrespect for the partner of communication; at the same time, too much can cause a pragmatic paradox when the partners do not want to be polite, but in the end both of them accept the opposite position (or point of view) of his/her partner of communication. It should also be emphasized that in some cases the display of politeness may be interpreted as bullying, ridicule or even indirect speech act.

(4) *Unsuccessful choice by the speaker the tone and the register of communication*. We have to emphasize that a great number of communicative failures caused by the insufficient orientation of the addressee on the process of communication can be explained by his/her choice of tone and the register of communication, which in this case do not correspond to the actual situation. It should be noted that the tone of the teacher is a leading concept of the communication process, which unites in its structure, on the one hand, the attitudes of the partners of communication to surrounding reality, and, on the other hand, underlines their psychological orientations. Accordingly, a non-conflicting, harmonious tone is a necessary feature of each style or type of communication. Violations of the tone of communication cause a corresponding psychological reaction and they are accompanied by typical speech formulas which are the reactions of the partner of communication: «I do not quite understand your tone», «Why do you say to me with such a tone?», «Why should I answer you if you speak to me with such a tone?».

*At the second stage of our research* we'll analyze the results of the development of social intelligence of teachers. The results of the levels of the development of social intelligence of the teachers indicate that the level of the development of social intelligence does not depend on the level of teachers' qualification, such as on the length of period

of work at school, the age of the respondent, etc. The social intelligence of the teacher depends, first of all, on the gender characteristics of the respondents, as well as on the subjects' area of their professional activity that the teacher is engaged since the end of the university. Therefore, we predicted that the level of the development of social intelligence of a teacher would depend on the psychological type of his/her person, and this type, in turn, would predetermine the choice of the respondent for one or another sphere of his/her professional activity (for example natural sciences or humanities or physics and mathematics, the choice of the profession of the teacher of primary school, etc.).

Consequently, the empirical stage of this research envisaged the definition of a problem area of the difficulty of understanding other people by school teachers and directors of schools. The research was provided in all the groups at the same time, involving all participants into this experiment. Respondents were offered a questionnaire developed by us (Ivashkevych, 2018), which contained 80 statements that showed exactly what difficulties of understanding of other people there were. The content of their responses allowed us to identify and generalize the typical difficulties of understanding. The instruction was proposed to evaluate each statement, which indicated the complexity of understanding on a five-point scale.

The most characteristic difficulties of understanding of other people for male respondents were: the spheres of family and personal life for 90,04% of respondents were important, but this category occupied the third place, while to the first and second places the male teachers placed «recognition and acceptance of my personality in the team» (92,46%) and «understanding colleagues in the professional activity» (83,11%). Also, for male teachers the material difficulties are also very important (92,12%).

The fifth, which is the most significant problem for male teachers is the interaction associated with the achievement of the position of a leader (the head of the institution or establishment). This problem was evidence for 73,17% of respondents.

Also, there are significant difficulties for male teachers with a higher qualification (getting the highest professional category). For 87,92% of respondents, significant difficulties in this regard relate to the state of anxiety, conflict situations in their favorite professional affairs.

The next, the seventh ranked place was the difficulty of interaction associated with socio-political life (71,34% of respondents).

The eighth place in terms of the importance of the complexity of interaction among male teachers are the problems associated with the expression of creativity in the sphere of professional activities. About 88,01% of the answers of male teachers indicate actual difficulties of this nature. And finally, the ninth place among male teachers got the difficulties of interaction associated with the spiritual development of their person, such responses there were 85,16%.

Thus, the results we obtained suggested that male teachers and male directors had the same difficulties in understanding: in personal and family life, in professional work with colleagues in the process of professional activity, with those people who can help in achievement of material wealth. Extreme difficulties are related to the search for like-minded people and friends, as well as respect and recognition in the group.

Women-teachers and women-directors of schools have principal ranks for difficulties related to the material situation in their family (83,75% of respondents), the second place is for family and personal life (90,02% of respondents). The third ranked position was divided between the difficulties of upgrading the qualification/receiving the category (83,94% of female respondents) and the understanding of their colleagues (92,33% of female respondents). Difficulties associated with the recognition and acceptance of the respondent in the team occupied the fourth place; in this group such kind of answers there were about 90,17%.

About 83,19% of respondents among female teachers point to problems of career-related interactions. In this group the difficulty of understanding which has a close relationship with the manifestation of leadership qualities, the achievement of a leader's position got the seventh place (86,90% of respondents). Difficulties in the process of interaction were associated with the expression of creativity in the sphere of professional activities, taken the eighth place, 85,11% of respondents were noted as the most significant one. The difficulty of interaction in the field of socio-political activity among female teachers and female school principals took the last – the ninth place. Thus, 87,97% of respondents stressed the importance of assessing these difficulties.

## **Conclusions**

Thus, the obtained results allowed to draw some conclusions. For teachers and directors of secondary schools, regardless of gender, it is clearly problematic to establish any contact with colleagues in the process of professional activity, teachers perceive almost any interaction in the professional sphere as personally significant. The biggest challenges are the new educational environment and personal life that is crucial to succeed for teachers and school directors. Conditions and requirements of the educational environment are unusual, the circle of communication with colleagues in the sphere of the professional activity is significantly different from the family and personally significant circle, adaptation to them lasts for a long period of time.

At the same time, young teachers and school directors, as the results showed, often think about career and career advancements in the present period of time, about achieving leadership positions – this seems to be extremely relevant to them.

The last ranking position regarding the lack of understanding problems was associated with the manifestation of socio-political activity. It's obviously that it can be explained by the lack of a real participation of the most teachers in democratic movements, the isolation of educational subcultures from the life of Ukrainian society. Teachers, as a rule, do not take part in making political decisions. Perhaps this fact is a problem not for the administration of schools and their teaching staff, but also requires the attention of public authorities.

Also, psycholinguistic peculiarities of the development of communicative competence of the teachers and the directors of schools were established:

- the composite assessment of the teacher's communicative competence positively correlates with social intelligence, reflexive and empathic personal abilities;
- communicative competence of the teacher largely depends on the creation of positive conditions for the implementation by a specialist high professional, creative activities that will actualize the development of divergent abilities of the teacher, will allow him/her creatively and holistically perceive the professional situation, the situation of interpersonal interaction

on the basis of enrichment of typical social meanings by the diversity of individual values and person's senses;

- communicative competence of the teacher depends on the actualization of scripts of role deixis, explicit and implicit pragmatic constituents in its structure.

The prospect of further researches is in providing detailed research of the qualitative characteristics of cognitive styles performed by specialists of other professions by their activities, to study features of the mnemonic and empathic aspects of social intelligence, which determine the level of the development of communicative competence of a teacher.

## References

- Baklushinskiy, S.A., & Belinskaya, E.P. (1998). Razvitie predstavlenij o ponyatii «socialnaya identichnost» [The Development of Ideas about the Concept of «Social Identity»]. In V.S. Sobkin (Ed.), *Jetnos. Identichnost. Obrazovanie – Ethnos. Identity. Education* (Vol. IV (VI), pp. 64–85). Moscow: CSO RAO [in Russian].
- 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].
- Bern, E. (2002). *Ljudi, kotorye igrajut v igry. Igry, v kotorye igrajut ljudi* [People who play games. Games are Played by People]. Moscow: FAIR-PRESS [in Russian].
- Buller, K.K. (2000). *Teorija jazyka. Rerezentativnaja funkcija jazyka* [Theory of the Language. Representative Function of the Language]. Moscow: Progress [in Russian].
- Bandura, A. (2000). *Teoriya socialnogo naucheniya* [The Theory of Social Learning]. St. Petersburg: Eurasia [in Russian].
- Boiko, V.V. (2017). *Metodika diagnostiki kommunikativnoj tolerantnosti* [Methods to Diagnostic Communicative Tolerance]. URL: [psylist.net/praktikum/boiko.htm](http://psylist.net/praktikum/boiko.htm) [in Russian].
- Collins, M.X. (2014). Information Density and Dependency Length as Complementary Cognitive Models. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43 (5), 651–681. <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9273-3>
- Donnikova, I.A. (2018). Nравstvennyj poisk v multikulturnoj kommunikacii [Moral Search in Multicultural Communication]. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 14, 30–41 <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i14.150545> [in Russian]
- Fedorova, E.A. (2009). Socialnyj intellekt kak faktor formirovaniya otnosheniya k socialno znachimym ob'ektam 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, G. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Heinemann.
- Gardner, G.E. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New-York: Basic Books.
- Gergen, K. (1995). *Dvizhenie socialnogo konstrukcionizma v sovremennoj psixologii* [*The Movement of Social Constructionism in Contemporary Psychology*]. Moscow: Science [in Russian].
- Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53 (4), 267–293. <https://doi.org/10.1037/h0040755>
- Guilford, J., & O’Sullivan, M. (2007). *Test «Socialnyj intellekt»* [*Test «Research of Social Intelligence»*]. URL: [lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf](http://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf) [in Russian].
- Ivashkevych, E.Z. (2018). *Psykholohiia sotsialnoho intelektu pedahoha* [The Psychology of Social Intelligence of a Teacher]. *Doctor’s thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kalmykova, L.A., & Kalmykov, G.V. (2015). *Konceptualnye podhody k sovershenstvovaniyu psihologicheskoy podgotovki budushhih pedagogov* [Conceptual approaches of improving the psychological training of future teachers]. In L.A. Baykova, N.A. Fomina & A.N. Sukhov (Eds.), *Proceedings from PPRDCS PNIIE’ 15: VII Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Pedagogika i psihologija kak resurs razvitija sovremennogo obshhestva: problemy setevogo vzaimodejstviya v inkluzivnom obrazovanii» – The 7<sup>th</sup> International Scientific and Practical Conferences «Pedagogy and Psychology as a Resource of the Development of Contemporary Society: Problems of Network Interaction in Inclusive Education» (Ryazan, October, 8–10<sup>th</sup>, 2015)* (pp. 238–243). Rjazan: Rjazanskij gosudarstvennyj universitet imeni S.A. Esenina [in Russian].
- Kalmykova, L.O. (2016). *Rozvytok komunikatyvnoi osobystosti v umovakh smyslovoi vzaiemodii* [*The Development of Communicative Person in Conditions of Semantic Interaction*]. Pereyaslav-Khmelnitskyi: Vydavnychyj Dim «Slovo» [in Ukrainian].
- Kihlstrom, J.F., & Cantor, N. (2017). Social Intelligence. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (Chapter 28, pp. 564–581). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.029>
- Kim, S., Yoon, M., Kim, W., Lee, S., & Kang, E. (2012). Neural Correlates of Bridging Inferences and Coherence Processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 41 (4), 311–321. <https://doi.org/10.1007/s10936-011-9185-z>
- Kudryavtseva, N.A. (1995). *Edinstvo intellekta* [*The Unity of the Intelligence*]. St. Petersburg [in Russian].
- Rubskiy, V.M. (2019). Communication levels of the individuals. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 16, 24–32. <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i16.150217>
- Snyder, M. (2016). *Oprosnik sposobnosti k upravleniju samoprezentacii v obshhenii* [*Questionnaire to Diagnostic the Ability to Manage Self-Presentation in the Process of Communication*]. URL: <https://www.google.com/url.kspu.edu> [in Russian].
- 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>

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].

#### **АНОТАЦІЯ**

**Метою статті** було проаналізувати психолінгвістичні особливості розвитку комунікативної компетентності в структурі соціального інтелекту у вчителів та директорів шкіл сучасного українського суспільства.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених в роботі завдань використовувалися такі теоретичні методи дослідження: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення. Також використано емпіричні методи – спостереження, бесіда, тестування – для вивчення структури комунікативної компетентності та соціального інтелекту педагогів; психолого-педагогічний експеримент у формі дослідження сформованості структури комунікативної компетентності та соціального інтелекту педагогів.

**Результати дослідження.** У змісті комунікативної компетентності вчителів ми виділяємо здібності оптимізації міжособистісних взаєностосунків в групі; соціальну сенситивність; сукупність комунікативно-значущих умінь, паттернів поведінки і технік спілкування; комунікативний потенціал; інтерпретативну компетентність. У педагогів із низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності нами діагностовано комунікативні невдачі, зумовлені порушеннями орієнтацій адресанта на процес комунікації: немотивована зміна мовленнєвих стратегій, ментальних орієнтацій та регістру мовлення; недотримання адресантом постулатів спілкування; неврахування адресантом мовленнєвих засобів, які є носіями максими такту; невдалий вибір адресантом тону та регістру спілкування. Сформульовано скрипти рольового дейксису, експліцитних та імпліцитних прагматичних констативів у структурі комунікативної компетентності педагога, розкрито їхній зміст.

**Висновки.** Встановлено психолінгвістичні особливості розвитку комунікативної компетентності вчителів та директорів шкіл: композитна оцінка комунікативної компетентності вчителя позитивно корелює із соціальним інтелектом, рефлексивними та емпатійними особистісними здібностями; комунікативна компетентність вчителя залежить від актуалізації в її структурі скриптів рольового дейксису, експліцитних і імпліцитних прагматичних констативів та ін.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, процес спілкування, комунікативний потенціал, інтерпретативна компетентність, регістр спілкування, комунікативні невдачі, соціальний інтелект.



**Ивашкевич Эдуард & Примачок Людмила. Психолингвистические особенности развития коммуникативной компетентности педагогов средних образовательных учреждений**

**АННОТАЦИЯ**

**Целью статьи** было проанализировать психолингвистические особенности развития коммуникативной компетентности в структуре социального интеллекта у учителей и директоров школ современного украинского общества.

**Методы исследования.** Для решения поставленных в работе задач использовались следующие теоретические методы исследования: категориальный, структурно-функциональный анализ, систематизация, моделирование, обобщение. Также использованы эмпирические методы – наблюдение, беседа, тестирование – для изучения структуры коммуникативной компетентности и социального интеллекта педагогов; психолого-педагогический эксперимент для исследования структуры коммуникативной компетентности и социального интеллекта педагогов.

**Результаты исследования.** В структуре коммуникативной компетентности учителей мы выделяем способности оптимизации межличностных взаимоотношений в группе; социальную сензитивность; совокупность коммуникативно-значимых умений, паттернов поведения и техник общения; коммуникативный потенциал; интерпретативную компетентность. У педагогов с низким уровнем развития коммуникативной компетентности нами диагностированы коммуникативные неудачи, обусловленные нарушениями ориентаций адресанта на процесс коммуникации: немотивированная смена речевых стратегий, ментальных ориентаций и регистра речи; несоблюдение адресантом постулатов общения; недостаточный учёт адресантом речевых средств, которые являются носителями максимы такта; неудачный выбор адресантом тона и регистра общения. Сформулированы скрипты ролевого дейксиса, эксплицитных и имплицитных прагматических констативов в структуре коммуникативной компетентности педагога, раскрыто их содержание.

**Выводы.** Определены психолингвистические особенности развития коммуникативной компетентности учителей и директоров школ: композитная оценка коммуникативной компетентности учителя положительно коррелирует с социальным интеллектом, рефлексивными и эмпатийными личностными способностями; коммуникативная компетентность учителя зависит от актуализации в её структуре скриптов ролевого дейксиса, эксплицитных и имплицитных прагматических констативов и др.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, процесс общения, коммуникативный потенциал, интерпретативная компетентность, регистр общения, коммуникативные неудачи, социальный интеллект.

## Psycholinguistic Mechanisms for Actualization of Translating Activities of the Interpreter

### Психолінгвістичні механізми актуалізації перекладацької діяльності перекладача

**Ernest Ivashkevych<sup>1</sup>**

Ph.D. in Psychology,  
Senior Lecturer,  
Translator

E-mail: [erikguetta@mail.ru](mailto:erikguetta@mail.ru)

<https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

ResearcherID: F-3865-2019

**Ернест Івашкевич<sup>1</sup>**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач,  
перекладач

**Alla Yatsjuryk<sup>2</sup>**

Ph.D. in Psychology,  
Assistant Professor

E-mail: [yatsiuryk.a@gmail.com](mailto:yatsiuryk.a@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3933-8503>

ResearcherID: F-3174-2019

**Алла Яцюрик<sup>2</sup>**

кандидат психологічних наук,  
доцент

<sup>1</sup>*Rivne State University  
of the Humanities*

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

<sup>1</sup>*Рівненський державний  
гуманітарний університет*

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

<sup>2</sup>*International Economic and  
Humanitarian University  
named after Academician  
Stepan Demyanchuk*

✉ 4, Stepan Demyanchuk Str.,  
Rivne, Ukraine, 33000

<sup>2</sup>*Міжнародний економіко-  
гуманітарного університет  
імені академіка*

*Степана Дем'янчука*  
✉ вул. Степана Дем'янчука, 4,  
Рівне, Україна, 33000

*Original manuscript received August 20, 2019  
Revised manuscript accepted February 28, 2020*

**ABSTRACT**

**The purpose** of the article is to propose and justify the definition of «translation consciousness» of the interpreter.

**Methods of the research.** The methods of the research are: theoretical ones – categorical analysis, the methods of systematization, modeling, generalization; empirical methods – the analysis of documents, the analysis of products of the activity, the content analysis of the novel.

**The results of the research.** It was distinguished that the translation consciousness should be considered not only as a construct, a system of signs, but also as a phenomenon that exploded the system of knowledge about the world, as well as the particularities of using the strategies for the implementation of translation activities. Consequently, the translation consciousness is being facilitated, first of all, by the existence of various images of the world in the consciousness of the translator, images, which allows the interpreter to perform cognitive processing at a high level. Also in the conceptual system of the translator, they must be syncretically represented, although within the various theoretical paradigms differently structured by so called «native» and «in-cultural» concepts. We emphasize the special role of the translation consciousness, its media function in the translation activity, which ensures the ability of a translator to form a multidimensional system of relationships in their own consciousness. The latter facilitates the success of translation activities.

**Conclusions.** The translation consciousness is the ability of the interpreter to carry out his/her professional activities, to reflect, adequately reflect the translation situation, as well as to establish his/her attitude towards the performance of the activity. The necessary component of the translation consciousness is knowledge, as well as the experience of the interpreter that it is the most significant in translating. In such a way the translation consciousness ensures the performance of translation activities at three levels: at associative one, at topical level and also at integrative one.

**Key words:** the mechanism of orientation, selection and presentation of the translation solution; the mechanism of additional expressiveness; the mechanism of freedom in interpretation.

## Introduction

The professional activity of a translator is a very complicated process from the psychological point of view. Its understanding involves the implementation of the integrative approach that synthesizes the theoretical positions of psycholinguistics, semiotics, cognitive linguistics and intercultural communication. As a rule, when telling about translation activity scientists offer the concept of verbal mediating activity of a specialist, with the aim to implement intercultural

communication, in which the qualities of speech of the person are the determinants of translation.

The concepts «speech mediation», «speech mediator» in the most general form are revealed by the analysis of the process of communication in two languages (original one and the language of translation) by the third person – the mediator (Gutt, 1998). In the process of implementing certain types of speech mediation (we mean translation, abstracting, compressed translation, «designing» the text), the mediator assumes the responsibility to make certain changes according to formal and content sides of the text (Kolomiets, 2011). In this case, the secondary text activity may be accompanied by compression, deployment, restructuring, commenting, parodying and, even, creation of a completely new text, and the mediator becomes to play a role of a full co-author of a new text (Karaban, 2004). Therefore, it is quite understandable that translation activity is generally recognized as the integral process of speech mediation (Lörscher, 1993). The translator always strives to correlate so-called «language codes», frames and scripts with the peculiarities of the outlook and mentality of partners of communication, to achieve the most adequate perception of the text material, bringing the process of translation activity closer to monolingual communication (Nida & Taber, 1969).

The indirect nomination of a translator in both languages (to compare Ukrainian: *по-серед-и-и*; English: a goer-between) actualizes the person's central status position, emphasizing his/her place in the process of communication, but in this content mediation also performs the function of «reconciliation» (Tolkovyj slovar, n.d.) on the translator. For example, in the dictionary this term is interpreted in such a way:

*«Mediation is the process of promoting the agreement or reconciliation between two partners of communication», «the mediator is a peacemaker between two opposite «parties» (Tolkovyj slovar, n.d.).*

The mediating function of a translator always is on the border of the existence of two consciousness; it is the interaction of two subjects, the intersection of two languages and two cultures; under the condition of updating the mediating function, as a rule, the process of translation activity is provided (Kovganyuk, 1968).

Telling about psycholinguistic mechanisms of translation, there is always actualization of basic problems of many humanities, which allow all possible connections between a foreign language and the person's consciousness, thinking and speech. Perceptions of these relationships are always debatable, and their understanding is usually determined by the philosophical and epistemological paradigms, which are of particular priority, including the point of view adopted by a scientific community. Anthropocentrism of Contemporary Psychology has contributed to the emergence of a completely new approach to a language as means of actualization of mental processes, which determine the desire of researchers to find verified correlations between the operative units of consciousness and their objectifying linguistic signs (Ness & Meltzer-Asscher, 2017). This requires further development of approaches according to translation activity not only as a method of studying linguistic phenomena, thus more clearly highlighting translation activity's latent characteristics, but also as one of the types of explication of a mental model of the world by a translator (Zorivchak, 1983). So, the system of meanings, presented in the original and translated texts, has the aim to interpret the values of consciousness of the author of the text, and constitutes concepts of displaying by the translator the basic ways of knowing the surrounding reality, which allows to qualify the translation as a speech-thinking process, a dominant role in which mental models play. In this case, all translation operations are necessarily have to be fixed in translated text, it is a kind of «meta-text» of understanding the information.

If we tell about translation activity, we have to understand that it is a specific kind of the activity. The nature of the translation activity is largely due to the relationship of the mediated language of a specialist in the world of speech and speech activity, in which the person takes the central position.

**The purpose** of the article is to propose and justify the definition of «translation consciousness» of the interpreter.

So, *the tasks of our research* are:

- (1). To distinguish psychological mechanisms for actualization of translating activities of the interpreter.
- (2). To analyze these psychological mechanisms using the examples of the translation of the novel «The Catcher in the Rye» (the author of it is J.D. Salinger (1984)) by O. Lohvynenko, and

the examples of the translation of the novel «Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death» (the author of it is K. Vonnegut (2006)) by P. Sokolovskyi.

## Methods and Methodical Instrumentation of the Research

The methods of the research are: *theoretical ones* – categorical analysis, the methods of systematization, modeling, generalization; *empirical methods* – the analysis of documents, the analysis of products of the activity, the content analysis of the novel.

## The Results of the Research and Their Discussion

Dominant psychological mechanism for translating activities is *the mechanism of orientation, selection and presentation of the translation solution*. For example, K. Livingstone (1988) was one of the first scientists who addressed the central question of translation: «How does the interpreter take away the meaning of the message?» Particular attention in the writings of the scholar was given to the subjective semantic conclusion, which in the translated text created a subjective redundancy. In this case the meaning of the message is due to the interaction of the semantic structure of the message, its background knowledge, as well as knowledge relates to the context of the original text.

This psychological mechanism – we mean *the mechanism of orientation, selection and presentation of the translation solution* we'll show using the examples of the translation of the novel «The Catcher in the Rye» (the author of it is Salinger (1984)) by O. Lohvynenko. In such a way, we'll give examples with the lexical unit «moron». The word «moron» is translated as «ідіот», «болван». The spoken «moron» is translated by O. Lohvynenko in the meaning of «придурок» (Tolkovyj slovar, n.d.):

- «I'm a moron» (Salinger, 2003) – «Я на розум небагатий» (Salinger, 1984).
- «What they did, though, the three of them, when I did it, they started giggling like morons» (Salinger, 2003) – «Але ж вони, помітивши це, заходилися хихотіти, мов пришепелувати» (Salinger, 1984).

- «I'm not kidding, they were three real morons» (Salinger, 2003) – «Якісь малахольні, слово честі!» (Salinger, 1984).
- In a conversational style is translated the sentence «He was mad about history» (Salinger, 2003) – «Він був просто схилений на своїй історії» (Salinger, 1984). The word «mad» is translated as «хворий», «той, хто страждає від сказу». In spoken language «mad» is used in the sense «виходити із себе», «розлютитися» (Tolkovuj slovar, n.d.).

In the text there are also other sentences with the word «mad»:

- «He was mad about himself» (Salinger, 2003) – «Любив себе до нестями, каналія» (Salinger, 1984).
- «I was so mad, I was practically bawling» (Salinger, 2003) – «І такий я лютий, що аж на крик зриваюся» (Salinger, 1984).
- «A couple of minutes later, he was snoring like mad» (Salinger, 2003) – «Через кілька хвилин Еклі вже хрипів, як скажений» (Salinger, 1984).

Similarly, in a conversational style is translated «please» not as «будь ласка», but as «зроби ласку»: «Bring it here, please» (Salinger, 2003) – «Зроби ласку, подай-но її мені» (Salinger, 1984).

The word «shove» (Salinger, 2003) O. Lohvynenko is translated as colloquial «запихає» (Salinger, 1984). In such a way the word combination «dumps them in the river» (Salinger, 2003) is translated in a conversational style «бовть у річку!» (Salinger, 1984). It should be noted that the token «dump» means «глухий звук від падіння важкого предмету» (Tolkovuj slovar, n.d.).

The sentence «Edgar Marsalla, laid this terrific fart» (Salinger, 2003) is translated in a conversational style as «Едгар Марсалла <...> як бабахне на всю каплицю!» (Salinger, 1984). The word «fart» has a meaning «створювати неприємний звук», in spoken language it is translated as «пердіти», «тріскучий звук під час виходу газів із організму» (Tolkovuj slovar, n.d.).

The same situation we have with other examples. So, «<...> old Ackley barged in on me» (Salinger, 2003) is translated as «<...> каналія Еклі рипався до мене разів по сто на день» (Salinger, 1984). The word «barge» means «перепалка», «лайка». In spoken language this word means «рухатися», «йти», «приходити», «уходити» (Tolkovuj slovar, n.d.). Also O. Lohvynenko uses a spoken variant of the word

«barge», having translated it as «*рипався*». Other examples of sentences with a word «barge» are:

- «<...> and old Stradlater barged in, in a big hurry» (Salinger, 2003)
  - «<...> і в кімнату з розгону влетів каналія Стредлейтера» (Salinger, 1984);
- «Suspense is good for some bastards like Stradlater» (Salinger, 2003)
  - «З таким паскудою, як Стредлейтер, часом не завадить і подрочитися» (Salinger, 1984).

The sentence «He hated Stradlater's guts» (Salinger, 2003) is translated as «*Бо він терпіти не міг Стредлейтера*» (Salinger, 1984). The word «gut» means «*вузький прохід*» or «*протока*», «*вигин річки*», «*нутро*», «*випотрошити*». In spoken language the word «gut» means «*бадьорість духа*», «*інтуїція*», «*внутрішнє почуття*», «*внутрішній голос*» (Tolkovyj slovar, n.d.). In the translation of the text «The Catcher in the Rye» O. Lohvynenko used a spoken version of this token in its negative expressive meaning.

The next psychological mechanism of translation the texts is *the mechanism of additional expressiveness*. With using of this mechanism P. Sokolovskyi translates invective vocabulary (we propose the examples of translation the text «Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death» by K. Vonnegut). For example:

- «<...> when I have become an old fart» (Vonnegut, 2006) – «<...> дарма що сам уже зробився старим шкарбуном» (Vonnegut, 2007). Common meaning of token word «fart» is «*старик*», «*дарма втрачати час*» (Tolkovyj slovar, n.d.). As invective one «fart» is translated «*шкарбун*», which makes a kind of additional expressiveness both in the original text and into its translation.
- «<...> and I'm an old fart» (Vonnegut, 2006) – «<...> а я зробився старим шкарбуном» (Vonnegut, 2007). In this case the word «fart» is translated as «*старче*», «*даремно гаяти час*» (Tolkovyj slovar, n.d.). With additional expressiveness of abusive meaning P. Sokolovskyi translates «an old fart» as «*старий шкарбун*».
- «<...> banged it in the sink» (Vonnegut, 2006) – «<...> і без ніякої потреби торохнула лід в умивальник» (Vonnegut, 2007). The word «bang» in colloquial meaning is translated as «*хлоп!*», «*бух!*», «*ба-бах!*» (Tolkovyj slovar, n.d.). According to this example «*торохнула*» is also abusive word.
- «Get out of the road, you dumb motherfucker» (Vonnegut, 2006) – «*Тікай з дороги, ти, так тебе і розтак!*» (Vonnegut, 2007).



- «Shit» (Vonnegut, 2006) – «Лайно ти» (Vonnegut, 2007). The word «Shit» means «того гляди в штани накладе», «розіграти когось» (Tolkovuj slovar, n.d.). In the text «Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death» «Shit» is abusive word and translated as it is (according to general rules of using invective vocabulary).
- «They were festooned with machine-gun belts, smoked cigars, and guzzled booze» (Vonnegut, 2006) – «Вони були обвішані автоматними патронташами, палили сигари й жлуктили спиртне» (Vonnegut, 2007). The word «guzzle» means «пропивати», «проїдати». In a spoken language «guzzle» has a meaning «обжертися» (Tolkovuj slovar, n.d.). In this sentence its translation is abusive and also this one added additional expressiveness into the translation of original text.
- «With him was his unpainted whore» (Vonnegut, 2006) – «З ним була нафарбована хвойда» (Vonnegut, 2007). «Whore» means «жінка легкої поведінки» (Tolkovuj slovar, n.d.). In the meaning of «хвойда» the word «whore» is also abusive one.

Expressiveness is also achieved by P. Sokolovskyi in the translation of *vulgarism*:

- «<...> kept bobbing up-and down, up-and-down, driving everybody crazy» (Vonnegut, 2006) – «<...> а весь час дибуював угору-вниз, угору-вниз, що сказитись можна» (Vonnegut, 2007).
- «<...> while he went back for the college bastard» (Vonnegut, 2006) – «<...> доки він сходить по того недоука» (Vonnegut, 2007). «Bastard» means «гібрид», «ублюдок», «байстрюк» (Tolkovuj slovar, n.d.). In this example the translator uses vulgarism «недоук».

Also using the strategy of «finding a functional analogue» P. Sokolovskyi translates *slang*, which also provides into the text some extra expressiveness:

- «<...> Pall Malls» (Vonnegut, 2006) – «<...> витребеньками» (Vonnegut, 2007). A common meaning of «Pall Malls» is «старовинна гра у шари» (Tolkovuj slovar, n.d.). In this context the word «Pall Malls» is slang. Another example of such a case is: «<...> with his memories and his Pall Malls» (Vonnegut, 2006) – «<...> зі своїми спогадами й улюбленими витребеньками» (Vonnegut, 2007).
- «And now you won't pee, you old fool» (Vonnegut, 2006) – «А ти не можеш і ніні справлять!» (Vonnegut, 2007). The word «pee»

is used, as a rule, to indicate the letter «P» (Tolkovyj slovar, n.d.). In this example the meaning «urination» of slang is used.

- «<...> and then he's shot by a firing squad» (Vonnegut, 2006)
- «<...> а тоді розстріл» (Vonnegut, 2007). The word «squad» means «загін», «команда» (Tolkovyj slovar, n.d.). In this case in the translation we have a slang, which also added additional expressiveness into the translation of the original text.

The next psychological mechanism of translation the texts is *the mechanism of freedom in interpretation*. This mechanism in a great degree facilitate to find explicit and implicit meanings of the original text by the interpreter. To show this mechanism we also used the translation of P. Sokolovskyi translation the text «Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death» written by K. Vonnegut):

- «All this happened, more or less» (Vonnegut, 2006) – «Майже все це сталося насправді» (Vonnegut, 2007). In this example the translator tried to reproduce the content that was largely based on the degree of comparison of adjectives.
- «The war parts, anyway, are pretty much true» (Vonnegut, 2006)
- «Принаймні війну тут описано досить-таки правдиво» (Vonnegut, 2007).

The next example is: «<...> if the accident will» (Vonnegut, 2006) – «<...> якщо доля судитиме» (Vonnegut, 2007). In this case the word «accident» means «катастрофа», «аварія», «випадок», «нещастя», «прикра обставина» (Tolkovyj slovar, n.d.). In the translation of this phrase we have a deal with the author's equivalent of the translation and psychological mechanism of the translation – the mechanism of freedom in interpretation – takes a place in this case.

One more example is: «Who soliloquized thus to his tool» (Vonnegut, 2006) – «І врешті став до нього промовлять» (Vonnegut, 2007). This example is characterized with the author's equivalent of the translation, because in a case of general meaning the word «soliloquized» means «промовляти монолог», «говорити сам із собою», but the word «tool» in colloquial meaning means «примурок» (a general meaning of «tool» is «інструмент», «знаряддя», «метод», «засіб» (Tolkovyj slovar, n.d.)), which gives the expression the additional expressive value.

The next examples with the explication of this psychological mechanism of translation the texts are:

- «And you ruined my health» (Vonnegut, 2006) – «Від слабости в дугу зігнувся» (Vonnegut, 2007).
- «Yes,» I said. «I guess» (Vonnegut, 2006) – «Так, – відповів я. – Либонь, що так» (Vonnegut, 2007).
- «<...> and I drive my wife away (Vonnegut, 2006) – «<...> а дружина забирається в іншу кімнату» (Vonnegut, 2007).

Among the factors of the efficiency of translation activity, the refusal to contrast linguistic and extra-linguistic, linguistic and encyclopedic knowledge in the case of analyzing the content of the statement would be called. There is no doubt that various aspects of so called «background knowledge», which are considered to be the integral part of translation competence, lead to a depth of perception by the translator (De Simone & Collina, 2016), which also can not affect the success of translating. However, the latter is also largely determined by the subjective relevance of this activity for a specialist. Subjective actuality, in such a case, which is regulated by a system of personally significant motives, needs and level of aspirations of the translator, will activate the conceptual system of meanings of a specialist of translation activity. As a result, the whole conceptual and communicative experience of the interpreter is reflected, experienced and globally transformed into a conceptual system at different levels of consciousness: sensory and logical, rational, emotional and imaginative, also a linguistic consciousness. The transformed content of the statement arising as a result of these processes is constituted not only by discrete, relatively stable in time and space (as well as by variables, depending on the external context of translation activity) values, but also by dynamic, potentially endless meanings, which are a set of all psychological facts that arise in our minds due to the perception of foreign-language text frames (Ness & Meltzer-Asscher, 2017). In the translation activity, the transformed meaning should be considered as a continual, mental content, which has significant areas of stability. In such a case values are the most stable, largely unified zones of the development of meaning (Nida & Taber, 1969).

According to the interpretation of the ratio of meaning and sense adopted in the theories of the activity of translator (Harvey,

Hunt & Schroder, 1981; Onufrieva, 2014), we tried to substantiate the meaning of the concept of «translation consciousness». First, the definition of «translation consciousness» directly correlates with the definition of «concept». So, the basic concept of these researchers was the concept. The latter is a collection of all knowledge and ideas of the person associated with a certain reality, determined by the identity of the translator's consciousness, the content of the concept, as well as the translation consciousness, which is the result of the processing of information by the interpreter corresponding to specific frames of consciousness that it is finally consistent with a specific system of concepts and with a unique sense structure within a separate concept (Harvey, Hunt & Schroder, 1981).

To our mind, the translation consciousness should be considered not only as a construct, a system of signs, but also as a phenomenon that explodes the system of knowledge about the world, as well as the particularities of using the strategies for the implementation of translation activities. Consequently, the translation consciousness is being facilitated, first of all, by the existence of a translator in various images of the world, which allows the interpreter to perform cognitive processing at a high level. Consequently, in the conceptual system of the translator, they must be syncretically represented, although within the various theoretical paradigms differently structured by so called «native» and «in-cultural» concepts.

So, we think, that *translation consciousness* is a complex dynamic system with a well-structured organization, in which, repeatedly interacting by different parameters, various information about lexical units and equivalent units had being received by the translator as a result of rational, sensory, cultural and social experience which, in its turn, had being processed and stored. The values of lexical units mastered in the context of studying another culture, in the process of socialization, when, by assigning different thematic groups of lexical units, the latter was integrated into stable structures, which were concepts. Naturally, in this case, lexical units automatically induce their appearance with all related information, specify the diverse structures of knowledge, as verbalized and non-verbalized, «experienced» by a translator who were a part of the structure of personally significant experience, accumulated in the conceptual system of the interpreter. Thus, in our research we emphasize the special role of the translation consciousness, its media function in

the translation activity, which ensures the ability of a translator to form a multidimensional system of relationships in their own consciousness. The latter facilitates the success of translation activities.

## **Conclusions**

So, in order to enter the structure of the translation consciousness, each lexical unit has to go through a difficult way, to overcome at least two barriers that arise because of the following reasons: mastering a foreign language under artificial conditions occurs in a rather limited, both quantitative and qualitatively, a stream of information that complicates the development of an image of the world of the interpreter.

Functionality as the ontological characteristic of any system predetermines the ability of its elements to detect and/or to form new qualities in the process of functioning, aimed at achieving the result sought by a translator. Regardless of the level of proficiency in one or more languages, the translator's professional activities are organized according to the principles of a functional system. A positive result in the system of professional activity of the interpreter can be ensured, first of all, because units of this activity (or frames, or scripts) are in the relations related to the compensatory dependence and, in cases of cognitive-discursive difficulties, are able to fill the gap with missing the information at the expense of modification old and/or attraction of new cognitive structures, with the help of which, first of all, changes in the methods of organization of translation activities take place.

To the sphere of so called «compensatory relations», as a rule, the values of both the cognitive structures of the translator and the values included into the content as its actual significant components, due to the translation activity, are usually involved. Constructive syncretism of the translator is largely determined by the nature of the representation of the word in his/her translation consciousness, and this character may vary depending on the professional level of the translator. According to the experimental researchers done by W. Lörscher (1993), there are three such levels, and the information within which the word is a part of the paradigm of a mental space of an interpreter varies in each of them. Thus, scientists believe that in a mental space of a translator the word is associated with scripts that contain information of four types: semantic

and syntactic, which form the dominant part of a mental space of the interpreter, as well as morphological and phonological information, being included into scripts of a translator.

At the initial stage of mastering a foreign language, acquaintance with the sound and/or graphic form of the word takes place, and knowledge of the meaning of the word becomes understandable either through association with the corresponding equivalent of the word, or they become clear in the light of the definition of the word. However, such information is not yet «embedded» into a complex system of semantic connections of lexical units of the interpreter, it is not a part of its translation consciousness and it is not automatically used in the process of translation activities. This is the first degree of the representation of lexical units, frames and scripts in the translator's minds of a specialist. This level in a great degree is typical for the student, because the presented type of information's organization in the translation consciousness still does not allow to make effective decisions expected from the translator in the process of his/her professional activity. After all, in the process of acquiring foreign language skills, as well as the experience of translating, the ties between the word and the corresponding correlations are greatly strengthened. Due to the regular repetition of the professional activity, such a connection is fixed and reflects the second, mediating stage of the representation of the word in a paradigm of foreign language in the translator's mind. The connection of a word in a foreign language with the concept of a lexical unit in its native language at this level is rather weak, since, in the other way, the progression of the word from the concept to concept is not directly or through the translated equivalent into a foreign language. Also, the information in the translator's minds of a specialist is mediated by a native language. Only in the third, integrative degree, the representation of the word in a foreign language is carried out in the translator's mind of the specialist, that is, the concept is «fixed» in the translator's mind of the interpreter, and the translation activity becomes automatic.

Consequently, *the translation consciousness* is the ability of the interpreter to carry out his/her professional activities, to reflect, adequately reflect the translation situation, as well as to establish his/her attitude towards the performance of the activity. The necessary component of the translation consciousness is knowledge, as well as the experience of the interpreter that it is the most significant in translating.

In such a way the translation consciousness ensures the performance of translation activities at three levels: at associative one, at topical level and also at integrative one.

Constructive transformation, rebuilding and reformatting of frames and scripts by the translator is precisely the result of the interpreter's understanding of the need for translational activity to «rise» from the associative stage to more higher, integrative, in which the translated word is represented by all types of information. The choice in favor of a particular translation solution is always an attempt to realize the essence of his/her own translation consciousness, to reduce the «semantic distance» between native and foreign languages by creating integrated structures that provide updating and transfer of content taking into account the mentality, culture and image of the world of native speakers. Consequently, the constructive transformation, rebuilding and reformatting of frames and scripts by the interpreter, indicating the formation of a specialist's translation consciousness. This process, on the one hand, is determined by the professional activity of the person, and, on the other hand, it is optimized the translation activity.

## References

- De Simone, F., & Collina, S. (2016). The Picture – Word Interference Paradigm: Grammatical Class Effects in Lexical Production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45 (5), 1003–1019. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9388-9>
- Gutt, E.-A. (1998). Pragmatic Aspects of Translation: Some Relevance-Theory Observations. (The Pragmatics of Translation). In Leo Hickey (Ed.), *Topics in Translation* (Part 12, pp. 41–53). Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Harvey, O.J., Hunt, D.E., & Schroder, H.M. (1981). *Conceptual System and Personality Organization*. New-York: A. Kraft.
- Karaban, V.I. (2004). *Translation from Ukrainian into English: Translation Course*. Kyiv: Taras Shevchenko National University.
- Kolomiets, L.V. (2011). *Perekladoznavchi seminary: Aktualni teoretychni kontseptsii ta modeli analizu poetychnoho perekladu [Translation Seminars: Contemporary Theoretical Concepts and Models for Analyzing Poetic Translation]*. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskiy universytet» [in Ukrainian].
- Kovganyuk, S.P. (1968). *Praktyka perekladu: z dosvidu perekladacha [Practice of Translation: From the Experience of the Interpreter]*. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
- Livingstone, K. (1988). *Rolevye igry v obuchenii inostrannym yazykam [Role Play in Language Learning]*. Moscow: High school [in Russian].
- Lörscher, W. (1993). Translation process analysis. In Y. Gambier & J. Tammola (Eds.), *Proceedings from IV SSOTT '93 «Translation and Knowledge»* (pp. 195–221). Turku: University of Turku; Centre for Translation and Interpreting.

- Ness, T., & Meltzer-Asscher, A. (2017). Working Memory in the Processing of Long-Distance Dependencies: Interference and Filler Maintenance. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46 (6), 1353–1365. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9499-6>
- Nida, E.A., & Taber, C. (1989). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J. Brill.
- Onufrieva, L.A. (2014). Professional self-appraisal at the professional formation of future socionomic specialists' personality. *Problems of Contemporary Psychology*, 26, 456–467.
- Salinger, J.D. (1984). *Nad prirvoiu u zhyti [The Catcher in the Rye]*. (O. Lohvynenko, Trans.). Kyiv: Molod [in Ukrainian].
- Salinger, J.D. (2003). *The Catcher in the Rye*. OCR & Spellcheck: Aeriis. *Tolkovyj slovar [Explanatory dictionary]*. (n.d.). URL: <http://www.multitran.ru>.
- Vonnegut, K. (2006). *Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death*. New-York: Novels.
- Vonnegut, K. (2007). *Boinia nomer piat, abo Khrestovyi pokhid ditei [Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death]*. (P. Sokolovskiy, Trans.). Kyiv: «Khudozhnia literatura» [in Ukrainian].
- Zorivchak, R.P. (1983). *Frazeologichna odynytsia yak perekladoznavcha katehoriia: na materialy perekladiv tvoriv ukrainskoi literatury anhliiskoiu movoiu [Phraseological unit as a category of translation: On Materials of Translations of Novels of Ukrainian Literature into English]*. Lviv: Vyshcha shkola: Vydavnychy dim Lvivskoho Universytetu [in Ukrainian].

#### АНОТАЦІЯ

**Метою статті** було запропонувати та обґрунтувати визначення «перекладацької свідомості» спеціаліста.

**Методи дослідження.** Методами дослідження є: теоретичні – категоріальний аналіз, методи систематизації, моделювання, узагальнення; емпіричні методи – аналіз документів, аналіз продуктів діяльності, контент-аналіз тексту роману.

**Результати дослідження.** Зазначено, що перекладацька свідомість має розглядатися не тільки як конструкт, система знаків, але і як феномен, що експлікує систему знань про світ, а також особливості використання фахівцем стратегій здійснення перекладацької діяльності. Отже, перекладацька свідомість фасилітується, передусім, існуванням у свідомості фахівця різних образів світу, які дозволяють спеціалісту на високому рівні здійснювати когнітивну обробку даних. Наголошено, що в концептуальній системі перекладача мають бути синкретично представлені, хоча у межах різних теоретичних парадигм, по-різному структуровані «рідні» та «інокультурні» концепти. У нашому дослідженні наголошується на особливій ролі перекладацької свідомості, її медіативній функції в перекладацькій діяльності, що забезпечує здатність фахівця утворювати багатовимірну систему зв'язків у власній свідомості; останнє фасилітує досягнення успіху в перекладацькій діяльності.



**Висновки.** Зазначено, що перекладацька свідомість є здатністю фахівця до здійснення професійної діяльності, до рефлексії, адекватного відображення перекладацької ситуації, а також створення свого ставлення щодо виконаної діяльності. Наголошено, що необхідною складовою перекладацької свідомості є не лише знання, а також й переживання фахівцем того, що для нього є найбільшою мірою значущим у перекладацькій діяльності. Підкреслено, що перекладацька свідомість забезпечує виконання перекладацької діяльності на трьох рівнях: асоціативному, актуальному та інтегративному.

**Ключові слова:** механізм орієнтації, відбору та презентації перекладацького рішення; механізм додаткової експресивності; механізм свободи у тлумаченні тексту.

**Ивашкевич Эрнест & Яцюрин Алла. Психолингвистические механизмы актуализации переводческой деятельности переводчика**

#### **АННОТАЦИЯ**

**Целью статьи** было предложить и обосновать определение «переводческого сознания» специалиста.

**Методы исследования.** Методами исследования являются: теоретические – категориальный анализ, методы систематизации, моделирование, обобщение; эмпирические методы – анализ документов, анализ продуктов деятельности, контент-анализ текста романа.

**Результаты исследования.** Отмечено, что переводческая сознание должно рассматриваться не только как конструкт, система знаков, но и как феномен, который эксплицирует систему знаний о мире, а также особенности использования специалистом стратегий осуществления переводческой деятельности. Обосновано, что переводческое сознание фасилитируется, прежде всего, существованием в сознании специалиста различных образов мира, которые позволяют специалисту на высоком уровне осуществлять когнитивную обработку данных. Отмечено, что в концептуальной системе переводчика должны быть синкретично представлены, хотя бы в рамках различных теоретических парадигм, по-разному структурированные «родные» и «инокультурные» концепты. В исследовании обосновывается особая роль переводческого сознания, её медиативные функции в переводческой деятельности, обеспечивающие способность специалиста образовывать многомерную систему связей в собственном сознании; последнее фасилитирует достижение успеха в переводческой деятельности.

**Выводы.** Отмечено, что переводческое сознание является способностью специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, к рефлексии, адекватному отражению переводческой ситуации, а также создание своего отношения к профессиональной деятельности. Отмечено, что необходимой составляющей переводческого сознания является не только знание, а также и переживание специалистом того, что для него является в наибольшей

степени значимым в переводческой деятельности. Подчёркнуто, что переводческое сознание обеспечивает выполнение переводческой деятельности на трёх уровнях: ассоциативном, актуальном и интегративном.

**Ключевые слова:** механизм ориентации, отбора и презентации переводческого решения; механизм дополнительной экспрессивности; механизм свободы в толковании текста.



## How the Bachelors of Psychology Reflect on Professional Speech: the State of Discursive Reflexivity Development

### Як бакалаври психології здійснюють рефлексію над професійним мовленням: стан розвитку дискурсивної рефлексивності

**Heorhii Kalmykov**

Ph.D. in Pedagogy,  
Assistant Professor,  
Postdoctoral Student

**Георгій Калмиков**

кандидат педагогічних наук,  
доцент,  
докторант

E-mail: [kalmykov\\_gv@ukr.net](mailto:kalmykov_gv@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0002-1378-5236>

*SHEE «Donbass state  
Pedagogical University»*  
✉ 19, General Batiuk Str.,  
Sloviansk, Donbass Reg.,  
Ukraine, 84100

*ДВНЗ «Донбаський державний  
педагогічний університет»*  
✉ вул. Генерала Батюка, 19,  
Слов'янськ, Донецька обл.,  
Україна, 84100

*Original manuscript received September 10, 2019*

*Revised manuscript accepted March 18, 2020*

#### **ABSTRACT**

*The article deals with one of the problems of reflexive psycholinguistics; namely: reflections of speakers – future psychotherapists and psycho-counselors – on professional speech, its awareness and control over its generation.*

*The **purpose of the article** is to describe the results of the theoretical and empirical study of spontaneous and reflexive speech processes in Bachelors of Psychology, who have entered the Master's program in the speciality 053 Psychology (specialization – «psychotherapy» and «psychological counseling»). The article presents conceptual approaches, criteria indicators, methods and techniques that contributed to the study*

*of reflection on professional speech, which facilitated the study of how the Bachelors of Psychology reflect on professional speech and if it is refined, what reflection is it: spontaneous or arbitrary?; Conscious or unconscious is the control over the generative process?; How they objectify the language of their profession: whether it is «transparent» in them or has become an object of perception?; What is the extent to which they reflect on professional speech?*

**Methods & Techniques.** *Using a set of methods (discourse analysis of transcribed psychotherapeutic discourses, produced by respondents, content analysis, observation of professionally centered speech, analysis of informants' judgments about their speech and their individual language, analysis of the done by them self-analysis of audio recordings of their psychotherapeutic discourses) and techniques (tests of achievement with closed and open tasks, tests with one radical; diagnostics of an individual measure of expression the properties of speech reflectivity) there were identified two levels of reflectiveness development in professional speech.*

**Results.** *Identified two levels of reflectiveness development in professional speech: 1) low level, which is characterized by such qualitative characteristics, as spontaneous reflection on professional speech at the level of unconsciousness, complete absence of objectification of the language of specialty and control over the speech, dominance of interpsychic spontaneous (situationally revealed) reflection on professionally directed speech, lack of situational, retrospective and perspective reflection; 2) the average level when in respondents is observed manifestation of spontaneous reflection on professional speech at the level of unconscious control, the lack of objectification of the language of their specialty, the dominance of interpsychic reflection on speech, the presence of spontaneous situational reflection in the absence of retrospective and perspective professional speech reflexivity. The respondents which can be referred to the high level of reflexivity development were not revealed.*

**Conclusions.** *It is established that empirically the reflection on professional speech in students is not formed enough. Purposeful psycholinguistic-didactic influences are required for ensuring the success of the professional speech of the Bachelors of Psychology.*

**Key words:** *reflection, professional speech, speech control, awareness, objectification.*

## **Вступ**

Розуміння рефлексивної психолінгвістики як окремої галузі психолінгвістичної науки пов'язане з ім'ям О.О. Леонтьєва, який у першому виданні «Основ психолінгвістики» (Леонтьев, 1997) вперше увів у науковий обіг термін «рефлексивна психолінгвістика» й виділив її в самостійний розділ цього першого базового підручника. Хоча, як відомо, питання, пов'язані з рефлексією мовця над мовленням, побіжно піднімалися у працях (Бодуэн

де Куртенэ, 1960; Овсяннико-Куликовский, 1912; Якубинский, 1986; Voas, 1911; Sapir, 1994; Выготский, 1956; Леонтьев, 1947; Бернштейн, 1947; Гальперин, 1977) та інших відомих мовознавців та психологів.

Синонімічно номінуючи рефлексивну психолінгвістику словосполученням «психолінгвістика психолінгвістики», О.О. Леонтьєв зауважував, що

«...питання, пов'язані з рефлексією мовця над мовленням, виявилася поза основним потоком психолінгвістики» (Леонтьєв, 2003: 154).

Учений використав образний вислів у якості назви одного з підрозділів восьмого розділу «Основ психолінгвістики» (Леонтьєв, 1997), а саме: рефлексивна психолінгвістика: «парадокс відсутності». Цим самим О.О. Леонтьєв наголосив, що в психолінгвістиці кінця ХХ і початку ХХІ ст.

«... проблема рефлексії швидше ставиться, ніж вирішується – скільки-небудь розробленої теорії мовленнєвої рефлексії й управління мовленнєвими процесами на основі цієї рефлексії немає... У ній до цих пір немає розробленої теорії контрольованого й усвідомленого мовлення, хоча створення такої теорії мало б велике значення для удосконалення навчання читання і письма, рідної й іноземної мови» (Леонтьєв, 2003: 155).

Рефлексія мовця над мовленням розглядається в сучасній психолінгвістиці у контексті його усвідомлення й контролю над його породженням. У цьому аспекті обговорюється також питання, пов'язані з об'єктивацією мовцем мови, яку він вживає в процесі генерації висловлювань. Безпосереднє відношення до цієї проблеми мають відомі наукові праці (Божович, 1997; Залевская, 1996; Anderson, 1983; Gombert, 1992; Hawkins, 1984; Dufva & Lahteentaki, 1996; Rommetveit, 1972), присвячені розрізненню і врахуванню декларативних знань про мови і процедурних знань мови, тобто метамовних і мовних знань.

Аналіз сучасних небагаточисельних, представлених різними галузями знань, публікацій із проблематики рефлексії над мовленням також стосуються і об'єктивації мови, і регулювання та контролю правильності в творенні мовлення. Так, наприклад, обговорюється питання щодо об'єктивації мови, зокрема *епістемічної позиції оратора та об'єктивації в просторово-когнітивному дискурсивному*

*світі на матеріалі критичного контрастного аналізу політичного дискурсу (Ulmann, 2019), мовної об'єктивації понятійного поля окремих слів (Saygin, 2019), проблеми співвідношення граматизації, суб'єктивації й об'єктивізації конструкцій (Kranich, 2010).*

Невеликою кількістю сучасних публікацій представлений і контроль над мовленнєвими процесами. У цьому аспекті питанням, а саме: управління мовленнєвими механізмами, запровадження нових парадигм для забезпечення зворотного зв'язку, відображення мозкової діяльності, розробки досконаліших обчислювальних фізіологічних і нейронних моделей та механізмів нейронного управління – присвячена стаття про *контроль процесуальності мовлення (Perkell, 2013)*. Важлива *роль мозочка в контролі тонких мовних рухів у дітей* обґрунтовується в (Morgan et al., 2011). Результати *обсервації здійснюваного контролю над озвученням фонем у словах на рівні фрази* описуються в науковій праці (Ballard, Maas & Robin, 2007). Дискусії стосовно контролю мовлення висвітлені в публікації, яка презентує *спосіб використання мови як засобу спілкування та як інструмент домінування (Sanchez, 2019)*. Про *психосемантичні інструменти самооцінки індивідуальної рефлексивності* йдеться у статті (Savchenko, 2019). Проблеми *рефлексії в навчанні мови* піднімаються й вирішуються в не так давно надрукованій англійською мовою книзі (Reagan, 2009). Таким чином, питанням рефлексії мовця над мовленням у мовленнєвій його поведінці відводиться значне місце у психолінгвістичних дослідженнях.

Щодо рефлексії майбутніх психотерапевтів і психоконсультантів над професійним мовленням, то цей аспект в рефлексивній психолінгвістиці не був предметом вивчення.

*Мета статті* – представити обґрунтування концептуальних підходів до емпіричного дослідження рефлексії над професійним мовленням; описати якісні і кількісні результати вивчення рефлексивної психолінгвістичної діяльності бакалаврів психології, отримані в процесі психолінгводиagnoстики.

## **Методи та методики дослідження**

Методи і методики діагностики вибиралися з урахуванням виділених відповідно до рефлексивно-мовленнєвого критерію

показників, які сприяли виявленню того, чи оволоділи бакалаври психології рефлексією над професійним мовленням. Якщо такі психолінгвістичні дії були сформовані у респондентів, то це давало нам змогу фіксувати їхній змістовий (якісний) стан, а саме наявність: 1) спонтанної/довільної рефлексії; 2) несвідомого/свідомого контролю за процесом творення мовлення; 3) прозорості/об'єктивації професійної мови; 4) міри вираженості дискурсивної рефлексивності.

За рефлексивно-мовленнєвими критеріальними показниками використовувався комплекс психолінгвістичних методів дослідження (спостереження над професійним мовленням респондентів, дискурс-аналіз, аналіз суджень випробуваних про своє мовлення і про свою індивідуальну мову, аналіз результатів самоаналізу респондентів аудіо записів їхніх психотерапевтичних і психоконсультаційних дискурсів, контент-аналіз, лінгвостатичне опрацювання кількісних даних, узагальнення отриманих якісних і кількісних показників).

Використовувалися також методики дослідження:

(а) розроблені автором тести з одним радикалом на виявлення внутрішнього програмування створюваних респондентами дискурсів психотерапевтичного змісту, зокрема субтест на продукування розгорнутого висловлювання як відповідь на запит уявного клієнта. Граматичні і смислові помилки, допущені респондентами при породженні мовлення, їхні спроби добудовувати внутрішню програму висловлювання або перебудовувати її, про що засвідчували повтори речень або їх переструктурування, паузи у висловлюваннях, темп мовлення та інші мовленнєві маркери під час екстерналізації внутрішніх задумів, надавали інформацію не тільки про контроль над мовленням, а й про здійснювану об'єктивацію мови фаху;

(б) розроблені автором тести досягнень із відкритими і закритими завданнями, окремі пункти яких містили завдання, чутливі щодо рефлексії респондентів над мовленням і об'єктивації професійної мови. При розвиненості в них рефлексивних процесів вони отримували по 1 балу за кожний правильно виконаний прояв рефлексії над мовленням: (1) усвідомлення професійного мовлення; (2) об'єктивація професійної мови; (3) контроль над професійним мовленням;

(в) адаптована методика А.В. Карпова «Діагностика індивідуальної міри вираженості властивості рефлексивності»

(Карпов, 2003), текст опитувальника якої був змістовно пристосований до специфіки обстеження саме мовленнєвої діяльності бакалаврів психології, застосовувалася для встановлення індивідуальної міри вираженості властивості професійно-мовленнєвої (дискурсивної) рефлексивності (табл. 1).

### ОПИТУВАЛЬНИК

*Інструкція досліджуваним:* «Вам треба буде дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера запитання проставте, будь-ласка, цифру, яка відповідає варіанту Вашої відповіді: 1) абсолютно неправильно; 2) неправильно; 3) швидше неправильно; 4) не знаю; 5) швидше правильно; 6) правильно; 7) абсолютно правильно. Не міркуйте довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних і неправильних відповідей у цьому випадку бути не може».

**Таблиця 1.** Встановлення індивідуальної міри вираженості властивості професійно-мовленнєвої рефлексивності

### Бланк відповідей

Зміст суджень	<i>Абсолютно неправильно</i>	<i>Не правильно</i>	<i>Швидше неправильно</i>	<i>Не знаю</i>	<i>Швидше правильно</i>	<i>Правильно</i>	<i>Абсолютно правильно</i>
	1	2	3	4	5	6	7
1. Перечитавши добре монографію про професійно-мовленнєву діяльність, я завжди потім довго розмірковую про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.							
2. Коли мене неочікувано про щось запитає клієнт, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.							
3. Перед тим, як зняти слухавку телефону, щоб зателефонувати клієнтові з приводу його запиту, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.							
4. Здійснивши якийсь професійний промах під час психологічного консультування, я потім довго не можу відволіктися від думок про нього.							
5. Коли я замислююся над чимось, пов'язаним з моїм професійним спілкуванням, або веду бесіду з клієнтом, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком плину думок.							



6. Приступаючи до розв'язання складного психотерапевтичного завдання, пов'язаного з випадком клієнта, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.									
7. Головне для мене – уявити і поставити кінцеву мету своєї професійно-мовленнєвої діяльності, а деталі мають другорядне значення.									
8. Трапляється, що я не можу зрозуміти, чому хтось – зокрема мій клієнт – незадоволений мною.									
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини – зокрема, мого клієнта.									
10. Для мене важливо в деталях уявити собі перебіг психотерапевтичної (консультаційної) роботи, яка передбачається.									
11. Мені було б складно написати свій відгук на звернення клієнта, якби я заздалегідь не склав плану.									
12. Я віддаю перевагу діянню, а не розмірковуванню над причинами своїх невдач у професійно-мовленнєвій діяльності.									
13. Я доволі легко приймаю рішення щодо купівлі дорогої книги з мого фаху.									
14. Щось задумавши, я здебільшого прокручую в голові свої професійні задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.									
15. Я переймаюся своїм професійним майбутнім – зокрема, професійно-мовленнєвою діяльністю.									
16. Думаю, що у багатьох психотерапевтичних ситуаціях потрібно діяти швидко, керуючись першою професійною думкою, що прийшла в голову.									
17. Інколи я приймаю необдумані фахові рішення.									
18. Закінчивши розмову з клієнтом, я іноді, продовжую вести її подумки, приводячи все нові аргументи на захист своєї професійної позиції.									
19. Якщо відбувається непорозуміння між мною і клієнтом, то, розмірковуючи над тим, хто в цьому винен, я в першу чергу починаю з себе.									
20. Перед тим, як прийняти рішення щодо стратегії спілкування з клієнтом, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.									
21. У мене бувають конфлікти від того, що я інколи не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.									

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з клієнтом, я ніби подумки веду з ним діалог.										
23. Я намагаюсь не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у клієнтів мої психотерапевтично спрямовані слова і вчинки.										
24. Перед тим, як щось порекомендувати клієнту або конфронтувати з ним, я обов'язково замислюсь, якими словами це краще зробити, щоб його не образити (не збентежити).										
25. Розв'язуючи складне професійне завдання з психологічного консультування, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюсь іншими справами.										
26. Якщо я з кимось із клієнтів або колег сперечаюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.										
27. Рідко буває так, що я жалкую про сказане клієнтові.										

З 27 стверджень, які враховувалися при обробці результатів, 15 є прямими (номера запитань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25), а інші 12 – зворотні твердження. Для отримання підсумкового балу експериментальні дані підсумовувалися в прямих запитаннях цифри, що відповідають відповідям респондентів, а у зворотних – значення, замінені на ті, що отримувалися при інверсії шкали відповідей (Табл. 2). При інтерпретуванні результатів, отриманих згідно з цією методикою, ми виходили з диференціації респондентів на три основні категорії. Результати опитування, рівні або більші, ніж 7 стенів, засвідчували про високорозвинену професійно-мовленнєву рефлексивність. Результати в діапазоні від 4 до 7 стенів були індикаторами середнього рівня розвитку професійно-мовленнєвої рефлексивності. Показники менше 4-х стенів засвідчували низький рівень розвитку професійно-мовленнєвої рефлексивності.

Таблиця 2. Перевід тестових балів у стени

Стенд	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і вище	100	101	108	114	123	131	140	148	157	172 і вище

## Результати дослідження

Вибір вищеозначених *рефлексивно-мовленнєвих критеріальних* показників, які розшифровують структуру та зміст феномену «рефлексія над професійним мовленням», обґрунтовуємо наступними науковими *положеннями*.

- В основі нашого розуміння рефлексії над професійним мовленням – такі наукові напрямки її розробки: (1) *діяльнісний* (Выготский, 2000; Леонтьев, 1974, 2003), за яким рефлексія є структурним компонентом мовленнєвої діяльності й професійно-мовленнєвої діяльності зокрема; (2) *комунікативний* (Библер, Ахутин & Берлянд, 2009), відповідно до якого враховуються рефлексивні професійно-мовленнєві закономірності цього процесу; (3) *особистісний* (Василюк, 2003; Гинзбург, 1994), де рефлексивне знання (у нашому випадку про мову і мовлення фаху) – це результат усвідомлення своєї життєвої і професійної діяльності; (4) *механізмений* (Знаков, 2000), у якому фундаментальним драйвером самопізнання і саморозуміння своєї мовленнєголової професії виступає рефлексія над фаховим мовленням; (5) *системомисленнєдіяльнісний* (Щедровицкий, 2004, 2005), за яким однією з форм мисленнємовленнєдіяльності є рефлексія; (6) *метакогнітивний* (Холодная, 1997), відповідно до якого рефлексія над професійним мовленням відноситься до метамовних процесів.

- Рефлексію в її широкому значенні розглядаємо як

*«один з видів і навіть методів пізнання, головною особливістю якого є спрямованість на саме знання, на процес його отримання... Те, що раніше здавалося прозорим, інтуїтивно зрозумілим і простим, у результаті рефлексії виявляється достатньо складним і проблематичним, а інколи й просто помилковим. Винятково важливо зрозуміти, що щоразу, коли відсуваються рамки неявного, неререфлексованого знання за рахунок рефлексії, неминуче виникають нові неявні допущення, передумови, що імпліцитно присутні. Відповідно, будь-яка рефлексія одночасно породжує нове неявне знання, що слугує гарною ілюстрацією діалектичного характеру будь-якого акту пізнання. Це нове неявне знання, в свою чергу, може бути відрефлексоване»* (Корнилова & Смирнов, 2006: 16–17).

– У зв'язку з тим, що рефлексія, як стверджує А.В. Карпов,

«проникає» у всі сфери психіки і розподіляється по ній у цілому, то для диференціації її базових модусів доцільно використовувати стійкий понятійний критерій, що містить психічні процеси, властивості та стани; рефлексія є «синтетичною психічною реальністю», яка може виступати (й реально виступає) і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан одночасно, але не зводиться ні до одного з них... Саме синтез указаних модусів й утворює її якісну визначеність. Рефлексія – це одночасно і унікальна властивість, притаманна лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту» (Карпов, 2003: 47).

Усі ці модуси характерні і для рефлексії над мовленням. Крім того, рефлексивність як якісно особлива властивість індивіда, має, за уявленням А.В. Карпова і І.М. Скитяєвої, індивідуальну міру вираженості; рефлексивність, будучи властивістю психіки людини, являє собою одну з основних граней тієї інтегративної психічної реальності, яка співвідноситься з рефлексією в цілому; інші її грані – (1) рефлексія в її процесуальному статусі, і (2) рефлексування як особливий психічний стан; всі ці грані взаємопов'язані й взаємодетермінують один одного, утворюючи на рівні їх синтезу «якісну визначеність», що номінується рефлексією (Карпов & Скитяєва, 2002). З опорою на це наукове уявлення розглядаємо рефлексію над мовленням як інтегроване якісне психолінгвістичне утворення, рефлексивно-мовленнєву здатність суб'єкта професійно-мовленнєвої діяльності.

- Рефлексивність диференціюється й за іншими підставами, зокрема за її спрямованістю: (1) *інтрапсихічна рефлексія* (здатність до самосприйняття змісту своєї власної психіки та її аналізу); (2) *інтерпсихічна рефлексія* (здатність до розуміння психіки інших людей); згідно з механізми проєкції, ідентифікації, емпатії, рефлексивність містить обидва означені типи (Лекторский, 1980; Ладенко, 1989). З урахуванням такої диференціації виділяємо інтра- та інтерпсихічну рефлексію над мовленням.

- За часовим принципом виокремлюємо з опорою на положення, сформульовані А.В. Карповим, три види мовленнєвої рефлексії: (1) *ситуативна (актуальна) рефлексія над мовленням* (забезпечує самоконтроль мовленнєвої діяльності в актуальній

ситуації спілкування, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається при породженні мовлення, співвіднесення своїх комунікативно-мовленнєвих дій з умовами, що змінюються і власним станом; (2) *ретроспективна рефлексія* (аналіз вже виконаної професійно-мовленнєвої діяльності); предмет рефлексії – мотиви і причини того, що відбулося, зміст минулих мовленнєвих дій, результативні дискурсивні параметри і помилки; (3) *перспективна рефлексія* (аналіз майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності, її внутрішнє програмування і прогнозування вірогідних наслідків) (Карпов, 2002).

- Рефлексивна психолінгвістика, вивчаючи рефлексію мовця над мовленням – його усвідомлення і контроль над його породженням, – довела, що рефлексія займає в мовленнєвих процесах велетенське місце та безпосередньо пов'язана з певними судженнями людей про своє мовлення або свою мову, що враховувалося при виборі діагностичних методик. Розвиток рефлексії над мовленням розглядаємо, спираючись на О.О. Леонтєва, як

«виникнення розширення, якісна зміна і внутрішня структурна перебудова орієнтувального ланцюга першочергової (раніше) спонтанної мовленнєвої діяльності» (Леонтєв, 2003: 159).

- Безпосереднє відношення до рефлексії над мовленням має розрізнення декларативних знань (знання про мову) і процедурних знань (знання як виконати певну мовну процедуру) (Anderson, 1983), а також розрізнення мовних і метамовних знань (Gombert, 1992); об'єктом рефлексії є знання, яке об'єктивується, тобто стає доступним для усвідомлення (Залевская, 2007). З огляду на ці наукові положення пов'язуємо рефлексію з об'єктивацією мови фаху, якою користуються психологи в роботі з клієнтами.

- Л.С. Виготський рефлексовані мовленнєві процеси характеризує через довільність, навмисність і свідомість; індивід намагається

«...усвідомлювати, що він робить, і, відтак, довільно оперувати своїми власними уміннями. Його уміння переводяться із неусвідомленого автоматичного плану в план довільний, навмисний і свідомий» (Виготський, 1956: 267–269).

Ці думки класика психології, одного з попередників рефлексивної психолінгвістики були враховані при виокремленні

показників «спонтанної/довільної рефлексії» і «неусвідомленого/свідомого контролю».

- При визначенні цих показників враховувалися також і висновки, за якими найвищим рівнем мовленнєвої діяльності є рівень смислового зв'язного мовлення, а усвідомлення пов'язане з цим провідним рівнем в ієрархії рівнів побудови психічних, передусім мовленнєвих, процесів та

*«ступінь усвідомленості і ступінь довільності зростає з переходом по рівням знизу вгору», «називання предмета будується на рівні предметної дії» – нижчим в ієрархії» (Бернштейн, 1947: 37).*

- Розрізняємо «зміст актуально усвідомлюваний» і «зміст, який лише опиняється в свідомості», а також враховуємо, що свідомо контрольованим може бути лише зміст, який стосується «свідомих операцій».

*«Свідомою операцією ми називаємо тільки такий спосіб дії, що сформувався шляхом перетворення в нього раніше свідомої цілеспрямованої дії» (Леонтьєв, 1947: 20–21).*

О.М. Леонтьєв виділяє три співвідносні з рефлексією рівні усвідомлюваності: (1) актуальне усвідомлення; (2) свідомий контроль; (3) неусвідомленість. Неусвідомлені операції через ступінь актуального усвідомлення можуть бути піддані свідомому контролю (Там само).

- *Контрольоване мовлення*, услід за О.О. Леонтьєвим, розглядаємо як таке, що допускає навмисний та свідомий перебіг варіантів і вибір з них оптимального при опорі на параметри, що вводяться ззовні; рефлексивні дії – це дії довільного і навмисного оперування з елементами внутрішньої програми висловлювання (речення), довільної заміни їх вибору і послідовності залежно від зовнішніх (контекст, ситуація) і зовнішніх (сміслові навантаження тощо) факторів; дії довільного переходу від програми до засобів її граматико-синтаксичної реалізації в кожному окремому випадку і вибору варіанта, оптимального з певної позиції (Леонтьєв, 2003).

- *Рефлексивну саморегуляцію* (з покликанням на розвідки – Є.Н. Солововой) тлумачимо як провідний компонент освітньої компетенції того, кого навчають як особистість, як суб'єкта навчально-мовленнєвої діяльності (Соловова, 2004). Рефлексивна

саморегуляція безпосередньо пов'язана з участю різних видів уваги, переструктуруванням мовлення, моніторингом; динамікою рівнів усвідомлюваності знань й особливостей механізму контролю (актуальне усвідомлення, свідомий контроль, неусвідомлюваний контроль, неусвідомлюване); особлива роль належить механізмам неусвідомлюваного контролю, завдяки якому відстежується правильність прийняття рішень на «глибоких» рівнях і посилюються сигнали про припинення узгодження між тим, що мислиться і що вербалізується, стимулюючи звернення до свідомого контролю або виведення проблематичного

«на рівень актуального усвідомлення (аж до постановки питань метамовного/метакогнітивного характеру)» (Залевская, 2007: 81).

Емпіричне дослідження, проведене за участю 187 респондентів – бакалаврів психології, дало змогу зафіксувати стан актуального розвитку здійснюваної ними рефлексії над професійним мовленням. Результатами аналізу професійно-мовленнєвої діяльності з огляду на виявлення стану розвиненості рефлексії над професійним мовленням і встановлення індивідуальної міри розвитку професійно-мовленнєвої рефлексивності дають підстави для фіксації таких якісних і кількісних експериментальних даних.

У цілому більшості опитаних інформантів (87,17% – n=163) притаманна спонтанна рефлексія над професійним мовленням, а щодо контролю над ним, то таку здатність виявила лише незначна їх кількість (12,83% – n=24) (Табл. 3).

**Таблиця 3.** Вияв рефлексії над професійним мовленням у бакалаврів психології (%)

№	Види рефлексії над професійним мовленням у бакалаврів психології	Кількість респондентів
1.	Спонтанна мовленнєва рефлексія	87,17% – n=163
	Неусвідомлений контроль	29,95% – n=56
	Неусвідомленість	57,22% – n=107
2.	Контрольоване мовлення	12,83% – n=24
3.	Інтрапсихічна рефлексія над професійним мовленням	10,16% – n=19
4.	Інтерпсихічна рефлексія над професійним мовленням	89,84% – n=168

Як засвідчує таблиця 3, ненаміреність, мимовільність і неусвідомленість у доконаній рефлексії над мовленням як професійною діяльністю 87,17% (n=163) респондентів виявлялася в одних з них (29,95%, n=56) на рівні несвідомого контролю, а в інших (57,22%, n=107) на рівні неусвідомленості.

Контрольованому мовленню 12,83% (n=24) опитаних бакалаврів психології характерні такі ознаки, як усвідомлене навмисне самопізнання своїх професійно спрямованих мовленнєвих актів і станів, розмірковування у зв'язку з цим про те, що відбувається в їхньому початковому фаховому мовленнєвому досвіді, здатність зосередитися на змісті свого мовлення, відволікаючись від зовнішніх впливів.

У всіх продіагностованих респондентів виявлена повна відсутність об'єктивації професійної мови, яка навіть і при наявності освітнього рівня бакалавра психології не виокремлюється ними як мовна фахова дійсність, а відтак не сприймається як особливий – метамовний фрагмент – їхнього професійного світу. У них не сформоване професійне ставлення до мови їхнього фаху як вербального засобу впливу і знаряддя професійно-мовленнєвої діяльності.

Вони не замислюються над тими засобами мови, якими користуються, не сприймають їх як об'єкти об'єктивації й усвідомлення, тобто використовують їх не усвідомлено, ненавмисно, мимовільно, відразу актуалізуючи в мовленні загальноживані слова і синтаксичні структури завдяки звичному автоматизму без попереднього обдумування й вибору найдоречніших мовних засобів для конкретної ситуації професійного мовленнєвого спілкування. Проте в незначній кількості бакалаврів психології (9,63%, n=18) має місце рефлексія над мовою, яка ситуативно проявляється у зв'язку з оволодінням професійною термінологією і збільшенням обсягів навчально-професійної комунікації. Мимовільні спостереження бакалаврів психології над власними психотерапевтичними висловлюваннями та висловлюваннями інших респондентів зовнішньо проявляються у виправленні допущених ними мовностилістичних похибок, у внесенні коректив у свої висловлювання, у намаганні наслідувати мовлення досвідченого консультанта або психотерапевта, що відбувається не на рівні усвідомлення метамовних процесів, а тільки на рівні



осмислення змісту висловленого та недостатньо розвиненого чуття мови професії.

Інтерпсихічна рефлексія над мовленням і мовою у (89,84%, n=168) респондентів домінує над інтрапсихічною рефлексією. Вони більшою мірою виявляють здатність до розуміння і контролю мови і мовлення інших, проявляючи свою рефлексивність у галузі мовленнєво-мовних процесів лише як спроможність стати на місце іншого мовця, ніж як здатність до сприйняття й аналізу змісту й композиції свого мовлення та мовних засобів, що використовуються ними. 10,16% (n=19) респондентів виявляють ознаки рефлексивності як здатності до самоспостереження й самоаналізу власного мовлення і живаних вербальних засобів.

Мовленнєво-поведінковими проявами нерозвиненості ситуативної рефлексії у 83,42% (n=156) інформантів виступають ті ознаки, за якими вони не витрачають час на обдумування своєї поточної професійно-мовленнєвої діяльності, не здійснюють подумки процес прийняття рішення щодо змісту, форми і засобів мовлення, не виявляють схильність до самоаналізу в конкретних ситуаціях професійного спілкування (Табл. 4).

**Таблиця 4.** Прояви рефлексивності як властивості професійного мовлення бакалаврів психології (%)

№	Прояви рефлексивності професійного мовлення	Кількість респондентів
1.	Рефлексивність мовлення «тут і зараз»	16,58% – n=31
2.	Рефлексивність доконуваного мовлення	13,90% – n=26
3.	Рефлексивність майбутнього мовлення	14,97% – n=28

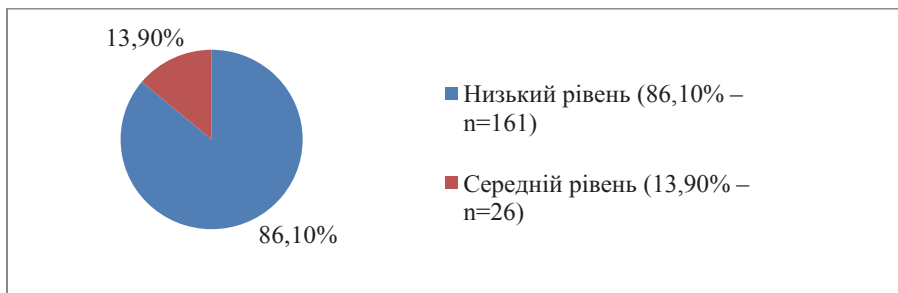
Як засвідчує таблиця 4, у 16,58% (n=31) респондентів зафіксована здатність до аналізу тих явищ, які відбуваються в процесі творення мовлення; вони відводять певний час на обдумування свого майбутнього висловлювання і тих засобів професійної мови, якими користуватимуться.

Ретроспективна рефлексія над мовою професії і фаховим мовленням виражається в 13,90% (n=26) респондентів в їхній здатності аналізувати і оцінювати мовленнєві події, що відбулися, подумки повертатися у вже доконаний мовленнєвий процес і ще раз переживати його та уявляти себе в ньому. Однак, у більшості респондентів (86,10%, n=161) взагалі не фіксується як частотність,

так і час, що відводиться на аналіз та оцінювання мовленнєвих процесів, що вже відбулися, та їх мовленнєвих продуктів.

Приблизно таке ж відсоткове співвідношення спостерігається й щодо розвиненості перспективної рефлексії. У 14,97% (n=28) інформантів виявляється ґрунтовність планування своєї професійно-мовленнєвої діяльності, спостерігається достатня для рефлексивності мовлення частота звернення до майбутніх мовленнєвих подій. 85,03% (n=159) респондентів не здійснюють аналізу майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності, не орієнтуються на майбутнє висловлювання і його вербальні засоби.

Отримані в результаті якісного й кількісного аналізу результати щодо рефлексії над професійним мовленням, об'єктивації мови фаху та стану прояву рефлексивності бакалаврами психології стали підставою для виокремлення двох рівнів розвитку в них дискурсивної рефлексивності як властивості, вираженої у 187 респондентів різною мірою (Рис. 1).



**Рис. 1.** Рівні розвитку професійно-мовленнєвої рефлексивності бакалаврів психології

Як засвідчує рис. 1, у респондентів переважає низький рівень розвитку рефлексії над мовленням і незначна індивідуальна міра вираженості властивості професійно-мовленнєвої (дискурсивної) рефлексивності. Високий рівень розвитку не виявлено.

## **Висновки**

Проведене теоретичне й емпіричне дослідження дало змогу уточнити основні поняття, що розкривають суть феномену

«рефлексія над професійним мовленням» та визначити рівні розвитку рефлексивності професійного мовлення бакалаврів психології.

(1) *об'єктивізація мови фаху* – це перетворення вжитих у продукованих психологами професійних (психотерапевтичних і психоконсультаційних) дискурсах мовних засобів в об'єкт самообсервації: професійного спостереження, аналізу, узагальнення – метамовного самовдосконалення і самоздійснення. Це мовленнємисленевий процес, засобами якого фахово-мовне чуття, що формується у ЗВО, виникає і функціонує як суб'єктивний стан, як неусвідомлювані, ненавмисні, мимовільні мовні операції, трансформується у довільне навмисне й усвідомлене сприймання індивідуальної мови й оцінювання її з огляду на відповідність стандартам професійної мови. Це своєрідне втілення об'єктовізуючим суб'єктом раніше невиокремленого свідомістю фрагменту лінгвістичної дійсності (вживаної мови) або вираження ним раніше неусвідомлюваної (до моменту об'єктивізації) мови в об'єктивному, доступному самосприйняттю, об'єктові – системі професійно орієнтованих мовних засобів;

(2) *контроль психолога над генерацією професійного мовлення* означає: а) довільне й навмисне оперування з елементами внутрішньої програми вислову (речення) в продукованому дискурсі; б) довільне змінення вибору і послідовності цих висловів залежно від зовнішніх (психотерапевтичної ситуації, контексту діалогу з клієнтом) і внутрішніх (інтенцій психотерапевта, смислового навантаження його дискурсу) факторів; в) довільний перехід від внутрішнього програмування професійного мовлення до його зовнішньої вербалізації – вибору оптимального варіанту засобів мови фаху з урахуванням кожного окремого випадку для лексико-граматичної професійно вдалої реалізації внутрішньої програми. Контрольована професійно-мовленнєва поведінка передбачає високий ступінь довільності, навмисності й свідомості в процесі творення мовлення;

(3) *усвідомлення професійного мовлення* – це здатність свідомості до інтроспекції власної професійно-мовленнєвої діяльності, безперервне відслідковування мовленнєвого процесу та його переживання, тобто усвідомлення є ще й станом, у якому суб'єкт фокусується на мовленні під час його перебігу. Усвідомленість мовлення – це здатність супроводжувати свідомістю

свої мовленнєві акти і стани, чути інших, а головне – себе. Усвідомлювати професійне мовлення – значить узагальнювати власний мовленнєвий процес. Якщо суб'єкт професійного мовлення усвідомлює його, значить він удається до можливості іншого ставлення до своєї професійно-мовленнєвої діяльності. Відбувається своєрідне відокремлення системи професійно-мовленнєвих дій із «загальної діяльності свідомості» (Выготский, 2000). Отже, коли суб'єкт професійно-мовленнєвої діяльності усвідомлює, що він говорить, а саме своє власне говоріння робить предметом власної свідомості – тоді виникає виділення цього предмету, а усвідомлення мовлення стає актом свідомості, «предметом якої – сама ж діяльність свідомості» (там само, 2000). Суб'єкти, які усвідомлюють своє професійне мовлення, чують, що говорять і як вони розмовляють один з одним; вони здатні приймати рішення про мовленнєві дії під час їх виконання і стосовно кожного компоненту продукованого професійного дискурсу (слова, інтонації, виду речення та ін.), не очікуючи кінцевого результату та його збігу чи незбігу з поставленою метою. Усвідомлена мовленнєва поведінка – це здатність мисленнєво відчуті теперішній момент професійного мовлення: сконцентрувати свою увагу на мовленнєвій діяльності, зрозуміти ступінь її важливості і зосередитися на ній, презентувати в своїй свідомості мету своїх мовленнєвих дій як психологічного – дискурсивного впливу.

Емпіричним шляхом виявлено, що в бакалаврів психології – низький і середній рівень розвитку професійно-мовленнєвої рефлексивності, а також встановлено, що рефлексія над професійним мовленням доволіно не формується. Потрібні цілеспрямовані психолінгвотехнологічні впливи, аби рефлексія над професійним мовленням досягла у бакалаврів психології рівня розвитку дискурсивної рефлексивності, достатнього для здійснення успішної професійно-мовленнєвої діяльності психотерапевта і психоконсультанта.

## Література

- Бернштейн, Н.А. (1947). *О построении движений*. Москва: Медгиз.  
Библер, В., Ахутин, А., & Берлянд, И. (2009). *Российская политическая энциклопедия*. Москва: РОССПЭН.

- Бодуэн де Куртене, И.А. (1960). Выступление в прениях по докладу Л.В. Щерби «О случайном и самостоятельном значении грамматики как учебного предмета». Л.С. Латухин (Ред), *Хрестоматия*. Москва.
- Божович, Е.Д. (1997). Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. *Вопросы психологии*, 1, 33–44.
- Васильюк, Ф.Е. (2003). *Методологический анализ в психологии*. Москва: МГППУ; Смысл.
- Выготский, Л.С. (1956). *Избранные психологические исследования*. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР.
- Выготский, Л.С. (2000). *Мысль и слово*. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс.
- Гальперн, П.Я. (1977). Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления. *Вопросы философии*, 4, 95–101.
- Гинзбург, М.Р. (1994). Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*, 3, 43–53.
- Залевская, А.А. (1996). *Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте*. Тверь: Тверск. гос. ун-т.
- Залевская, А.А. (2007). *Введение в психолингвистику* (2-е изд.). Москва: Рос. гос. гуманитар. ун-тс.
- Знаков, В.В. (2000). *Понимание в познании и общении*. Самара: СамГП.
- Карпов, А.В., & Скитяева, И.М. (2002). *Психология рефлексии*. Москва: ИП РАН.
- Карпов, А.В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 24 (5), 45–57.
- Корнилова, Т.В., & Смирнов, С.Д. (2006). *Методологические основы психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
- Лекторский, В.А. (1980). *Субъект. Объект. Познание*. Москва: Наука.
- Леонтьев, А.А. (1974). *Психолингвистические проблемы массовой коммуникации*. Москва: Наука.
- Леонтьев, А.А. (1997). *Психология общения* (2-е изд.). Москва: Смысл.
- Леонтьев, А.А. (2003). *Основы психолингвистики* (3-е изд.). Москва: Смысл. Санкт-Петербург: Лань.
- Леонтьев, А.Н. (1947). Психологические вопросы сознательности учения. *Вопросы психологического понимания*, 7, 3–40.
- Овсяннико-Куликовский, Д.Н. (1912). *Синтаксис русского языка* (2-е изд.). Санкт-Петербург: Издание И.Л. Овсяннико-Куликовской.
- Ладенко, И.С. (Ред.) (1989). *Рефлексия в науке и обучении*. Новосибирск: ИИФ-ФСО.
- Ромметвейт, Р. (1972). Слова, значения и сообщения. А.А. Леонтьев & Л.В. Сахарный (Ред.), *Психолингвистика за рубежом* (с. 53–87). Москва: Наука.
- Соловова, Е.Н. (2004). Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности. *Иностранные языки в школе*, 2, 11–17.
- Соловова, Е.Н. (2004). Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности. *Иностранные языки в школе*, 3, 41–44.
- Холодная, М.А. (1997). *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. Санкт-Петербург: Питер.
- Щедровицкий, Г.П. (2004). Обсуждение «ситуации и условий возникновения концепции поэтапного формирования умственных действий (работа Л.С. Славиной и П.Я. Гальперина). Г.А. Давыдова, А.А. Пископпель, В.Р. Рокитянский & Л.П. Щедровицкий (Ред.), *Психология и методология* (1):

- Ситуация и условия возникновения концепции поэтапного формирования умственных действий, 1980 (из архива Г.П. Щедровицкого). (В 2-х т.). (Т. 2, Вып. 1). Москва.*
- Щедровицкий, Г.П. (2005). *Мышление. Понимание. Рефлексия*. Москва: Наследие ММК.
- Якубинский, Л.П. (1986). *Избранные работы. Язык и его функционирование*. Москва: Просвещение.
- Anderson, J.B. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge (Mass.).
- Ballard, K.J, Maas, E., & Robin, D.A. (2007). Treating Control of Voicing in Apraxia of Speech with Variable Practice. *Aphasiology, 21* (12), 1195–1217. <https://doi.org/10.1080/02687030601047858>
- Boas, F. (Ed.). (1911). *Handbook of American Indian Languages*. Washington: Government Print Office (Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology).
- Dufva, H., & Lahtenmaki, M. (1996). What People Know About Language: A Dialogical View. *Zeitschrift Fuer Fremdsprachenforschung, 7* (2), 121–136.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. New York.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge.
- Kranich, S. (2010). *Grammaticalization, Subjectification and Objectification*. In K. Stathi, E. Gehweiler & E. Konig (Eds.). (Vol. 119, pp. 101–121). Freie Univ Berlin, German.
- Morgan, A.T., Liegeois, F., Liederkerke, C., Vogel, A., Hayward, R., Harkness, W., Chong, K., & Vargha-Khadem, F. (2011). Role of Cerebellum in Fine Speech Control in Childhood: Persistent Dysarthria after Surgical Treatment for Posterior Fossa Tumour. *Brain and language, 117* (2), 69–76. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.01.002>
- Perkell, J.S (2013). Five Decades of Research in Speech Motor Control: What Have We Learned, and Where Should We Go From Here? *Journal of Speech Language and Hearing Research, 6* (56), 1857–1874. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0382\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0382))
- Reagan, T. (2009). *Language Matters: Reflections on Educational Linguistics*. Charlotte, NC; Information Age Publishing.
- Sapir, E., & Irvine, J.P. (1994). *The Psychology of Culture: Of Course of Lectures*. Berlin; New York: M de Gruyter.
- Savchenko, O. (2019). Psychosemantic Tools of Self-Assessing Individual Reflectivity. *East European Journal of Psycholinguistics, 6* (2), 98–106. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3637765>
- Saygin, V.V. (2019). Language Objectification of the Conceptual Field «Grekh» («Sin») in the Models of Russian Non-Usual Word-Formation. *Nauchnyi Dialog – Scientific Dialogue, 2*, 65–79. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2019-2-65-79>
- Ullmann, S. (2019). Epistemic stancetaking and speaker objectification in a spatio-cognitive discourse world a critical contrastive analysis of political discourse. *Journal of Language and Politics, 18* (3), 393–419. <https://doi.org/10.1075/jlp.17038.ull>

## References

- Bernshtejn, N.A. (1947). *O postroenii dvizhenij [About Building Movements]*. Moscow: Medgiz [in Russian].

- Bibler, V., Axutin, A., & Berlyand, I. (2009). *Rossijskaya politicheskaya enciklopediya [Russian Political Encyclopedia]*. Moscow: ROSSPEN [in Russian].
- Boduen de Kurtene, I.A. (1960). Vystuplenie v preniyax po dokladu L.V. Shherbi «O sluchajnom i samostoyatelnom znachenii grammatiki kak uchebnogo predmeta» [Speech in debate on the report of L.V. Shcherba «On the random and independent significance of grammar as a subject»]. In L.S. Latuxin (Ed.), *Hrestomatija – Chrestomathy*. Moscow [in Russian].
- Bozhovich, E.D. (1997). Razvitie yazykovej kompetencii shkolnikov: problemy i podxody [The development of students' language competence: problems and approaches]. *Voprosy psixologii – Psychology Issues*, 1, 33–44 [in Russian].
- Vasilyuk, F.E. (2003). *Metodologicheskij analiz v psixologii [Methodological analysis in Psychology]*. Moscow: MGPPU; Smysl [in Russian].
- Vygotskij, L.S. (1956). *Izbrannye psixologicheskie issledovaniya [Selected Psychological Researches]*. Moscow: Izdatelctvo Akademii pedagogicheskix nauk RSFSR [in Russian].
- Vygotskij, L.S. (2000). *Mysl i slovo [Thought and Word]*. Moscow: Izd-vo EKSMO-Press [in Russian].
- Galpern, P.Ya. (1977). Yazykovoe soznanie i nekotorye voprosy vzaimootnosheniya yazyka i myshleniya [Linguistic consciousness and some issues of the relationship between language and thinking]. *Voprosy filosofii – Philosophy Issues*, 4, 95–101 [in Russian].
- Ginzburg, M.R. (1994). Psixologicheskoe sodержanye lichnostnogo samoopredeleniya [Psychological content of personal self-determination]. *Voprosy psixologii – Psychology Issues*, 3, 43–53 [in Russian].
- Zalevskaja, A.A. (1996). *Voprosy teorii ovladeniya vtorim yazykom v psixolingvisticheskom aspekte [Questions of the theory of mastering a second language in the psycholinguistic aspect]*. Tver: Tversk. gos. un-t [in Russian].
- Zalevskaja, A.A. (2007). *Vvedenie v psixolingvistiku [Introduction into Psycholinguistics]* (2<sup>nd</sup> ed.). Moscow: Ros. gos. gumanit. un-t [in Russian].
- Znakov, V.V. (2000). *Ponimanie v poznanii i obshhenii [Understanding in cognition and Communication]*. Samara: SamGP [in Russian].
- Karpov, A.B., & Skityaeva, I.M. (2002). *Psixologiya refleksii [Psychology of Reflection]*. Moscow: IP RAN [in Russian].
- Karpov, A.V. (2003). Refleksivnost kak psihologicheskoe svojstvo i metodika ejo diagnostiki [Reflexivity as a Mental Property and Methodology for its Diagnosis]. *Psixologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 24 (5), 45–57 [in Russian].
- Kornilova, T.V., & Smirnov, S.D. (2006). *Metodologicheskie osnovy psixologii [Methodological Foundations of Psychology]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Lektorskij, V.A. (1980). *Subekt. Obekt. Poznanie [Subject. Object. Cognition]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Leontev, A.A. (1974). *Psixolingvisticheskie problemy massovoj kommunikacii [Psycholinguistic Problems of Mass Communication]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Leontev, A.A. (1997). *Psixologiya obshheniya [Communication Psychology]* (2<sup>nd</sup> ed.). Moscow: Smysl [in Russian].
- Leontev, A.A. (2003). *Osnovy psiholingvistiki [Fundamentals of Psycholinguistics]* (3<sup>rd</sup> ed.). Moscow: Smysl. St. Peterburg: Lan [in Russian].
- Leontev, A.N. (1947). Psixologicheskie voprosy soznatelnosti ucheniya [Psychological Issues of Conscious Learning]. *Voprosy psixologicheskogo ponimaniya – Psychological Understanding Issues*, 7, 3–40 [in Russian].

- Ovsyaniko-Kulikovskij, D.N. (1912). *Sintaksis russkogo yazyka [Russian Syntax]* (2<sup>nd</sup> ed.). St. Petersburg: Izdanie I.L. Ovsyaniko-Kulikovskoj [in Russian].
- Ladenko, I.S. (Ed). (1989). *Refleksiya v nauke i obuchenii: sbornik nauchnyx trudov [Reflection in Science and Education]*. Novosibirsk: IIF-FSO [in Russian].
- Rommetvejt, R. (1972). Slova, znacheniya i soobshheniya [Words, Meanings and Messages]. *Psixolingvistika za rubezhom – Psycholinguistics abroad* (pp. 53–87). Moscow: Nauka [in Russian].
- Solovova, E.N. (2004). Avtonomiya uchashhixsya kak osnova razvitiya sovremennogo nepreryvnogo obrazovaniya lichnosti [Autonomy of Students as the Basis for the Development of Modern Continuing Education of the Individual]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at School*, 2, 11–17 [in Russian].
- Solovova, E.N. (2004). Avtonomiya uchashhixsya kak osnova razvitiya sovremennogo nepreryvnogo obrazovaniya lichnosti [Autonomy of Students as the Basis for the Development of Modern Continuing Education of the Individual]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at School*, 3, 41–44 [in Russian].
- Xolodnaya, M.A. (1997). *Psixologiya intellekta: paradoksy issledovaniya [Psychology of Intelligence: Research Paradoxes]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Shhedroviczkiy, G.P. (2004). Psixologiya i metodologiya. Obsuzhdenie «situacii i uslovij vozniknoveniya koncepcii poe'tapnogo formirovaniya umstvenny'x dejstvij» [Psychology and methodology. Discussion on «The situation and conditions for the emergence of the concept of phased mental actions formation»]. *Doklady na Komissii po logike i metodologii myshleniya v Institute obshhej i pedagogicheskoy psixologii APN SSSR – Reports to the Commission on Logic and Methodology of Thinking at the Institute of General and Educational Psychology Academy of Sciences of the USSR* (Vol. 2, Iss. 1). Moscow [in Russian].
- Shhedroviczkiy, G.P. (2005). *Myshlenie. Ponimanie. Refleksiya [Thinking. Understanding. Reflection]*. Moscow: Nasledie MMK [in Russian].
- Yakubinskij, L.P. (1986). *Izbrannye raboty. Yazyk i ego funkcionirovanie [Selected Works. Language and its Functioning]*. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].
- Anderson, J.B. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge (Mass.).
- Ballard, K.J, Maas, E., & Robin, D.A. (2007). Treating Control of Voicing in Apraxia of Speech with Variable Practice. *Aphasiology*, 21 (12), 1195–1217. <https://doi.org/10.1080/02687030601047858>
- Boas, F. (Ed.). (1911). *Handbook of American Indian Languages*. Washington: Government Print Office (Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology).
- Dufva, H., & Lahteenmaki, M. (1996). What People Know About Language: A Dialogical View. *Zeitschrift Fuer Fremdsprachenforschung*, 7 (2), 121–136.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. New York.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge.
- Kranich, S. (2010). *Grammaticalization, Subjectification and Objectification*. In K. Stathi, E. Gehweiler & E. Konig (Eds.). (Vol. 119, pp. 101–121). Freie Univ Berlin, German.
- Morgan, A.T., Liegeois, F., Liederkerke, C., Vogel, A., Hayward, R., Harkness, W., Chong, K., & Vargha-Khadem, F. (2011). Role of Cerebellum in Fine Speech Control in Childhood: Persistent Dysarthria after Surgical Treatment for Posterior Fossa Tumour. *Brain and language*, 117 (2), 69–76. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.01.002>
- Perkell, J.S (2013). Five Decades of Research in Speech Motor Control: What Have We Learned, and Where Should We Go From Here? *Journal of Speech Language*



- and *Hearing Research*, 6 (56), 1857–1874. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0382\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0382))
- Reagan, T. (2009). *Language Matters: Reflections on Educational Linguistics*. Charlotte, NC; Information Age Publishing.
- Sapir, E., & Irvine, J.P. (1994). *The Psychology of Culture: Of Course of Lectures*. Berlin; New York: M de Gruyter.
- Savchenko, O. (2019). Psychosemantic Tools of Self-Assessing Individual Reflectivity. *East European Journal of Psycholinguistics*, 6 (2), 98–106. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3637765>
- Saygin, V.V. (2019). Language Objectification of the Conceptual Field «Grekh» («Sin») in the Models of Russian Non-Usual Word-Formation. *Nauchnyi Dialog – Scientific Dialogue*, 2, 65–79. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2019-2-65-79>
- Ullmann, S. (2019). Epistemic stancetaking and speaker objectification in a spatio-cognitive discourse world a critical contrastive analysis of political discourse. *Journal of Language and Politics*, 18 (3), 393–419. <https://doi.org/10.1075/jlp.17038.ull>

#### **АНОТАЦІЯ**

Стаття присвячена одній із проблем рефлексивної психолінгвістики; а саме: рефлексії мовців – майбутніх психотерапевтів і психоконсультантів – над професійним мовленням, його усвідомленню і контролю над його породженням. **Мета статті** полягає в описі результатів теоретичного й емпіричного дослідження спонтанних і рефлексованих мовленнєвих процесів у бакалаврів психології, які вступили на навчання в магістратуру за спеціальністю 053 Психологія (спеціалізація – «психотерапія» і «психологічне консультування»). У статті представлено концептуальні підходи, критеріальні показники, методи та методики, за якими вивчалася рефлексія над професійним мовленням, що сприяло вивченню того, як бакалаври психології здійснюють рефлексію над професійним мовленням і якщо dokonують її, то яка це рефлексія: спонтанна чи довільна?; Свідомий чи несвідомий контроль над генеративним процесом?; Як вони об'єктивують мову свого фаху: чи вона в них «прозора», чи стала об'єктом сприймання?; Яка міра вираження в них рефлексивності над професійним мовленням?

**Методи і методики.** За допомогою комплексу методів (дискурс-аналіз транскрибованих психотерапевтичних дискурсів, продукованих респондентами, контент-аналіз, спостереження над професійно центрованим мовленням, аналіз суджень інформантів про своє мовлення і про свою індивідуальну мову, аналіз здійсненого ними самоаналізу аудіо записів їхніх психотерапевтичних дискурсів) і методик (тестів досягнень із закритими і відкритими завданнями, тестів з одним радикалом; діагностики індивідуальної міри вираження властивості мовленнєвої рефлексивності) виявлено два рівня розвитку рефлексивності професійного мовлення.

**Результати дослідження.** Виявлено два рівня розвитку рефлексивності професійного мовлення: 1) низький, якому притаманні такі якісні характеристики, а саме: спонтанна рефлексія над професійним мовленням на

рівні неусвідомленості, повна відсутність об'єктивації мови фаху й контролю над мовленням, домінування інтерпсихічної спонтанної (ситуативно виявленої) рефлексії над професійно спрямованим мовленням, брак як ситуативної, так і ретроспективної й перспективної рефлексії; 2) середній рівень, в якому в респондентів спостерігається вияв спонтанної рефлексії над професійним мовленням на рівні неусвідомленого контролю, відсутність об'єктивації мови свого фаху, домінування інтерпсихічної рефлексії над мовленням, наявність спонтанної ситуативної рефлексії при відсутності ретроспективної й перспективної професійно-мовленнєвої рефлексії. Респондентів, які відносилися б до високого рівня розвиненості рефлексивності професійного мовлення, не виявлено.

**Висновки.** Установлено, що емпіричним шляхом рефлексія над професійним мовленням у студентів самодостатньо не формується. Потрібні цілеспрямовані психолінгводидактичні впливи, які забезпечуватимуть успішність професійного мовлення бакалаврів психології.

**Ключові слова:** рефлексія, професійне мовлення, контроль над мовленням, усвідомлення, об'єктивація.

**Калмыков Георгий. Как бакалавры психологии осуществляют рефлексивную над профессиональной речью: состояние развития дискурсивной рефлексивности**

#### **АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена одной из проблем рефлексивной психолінгвистики, а именно: рефлексии говорящих – будущих психотерапевтов и психоконсультантов – над профессиональной речью, ее осознанию и контролю над порождением.

**Цель статьи** заключается в описании результатов теоретического и эмпирического исследования спонтанных и рефлексированных речевых процессов у бакалавров психологии, поступивших на обучение в магистратуру по специальности 053 Психология (специализации – «психотерапия» и «психологическое консультирование»). В статье представлены концептуальные подходы, критериальные показатели, методы и методики, по которым изучалась рефлексия над профессиональной речью, что способствовало выявлению того, как бакалавры психологии осуществляют рефлексивную над профессиональной речью и если совершают ее, то какая это рефлексия: спонтанная или произвольная?; Сознательный или бессознательный контроль над генеративным процессом?; Как они объективируют язык своей профессии: он у них «прозрачный» или стал объектом восприятия?; Какова мера выраженности у них рефлексивности?

**Методы и методики исследования.** С помощью комплекса методов (дискурс-анализ транскрибированных психотерапевтических дискурсов, продуцируемых респондентами, контент-анализ, наблюдение над профессионально центрированной речью, анализ суждений информантов о своей речи и о своем индивидуальном языке, анализ осуществленного ими самоанализа аудио записей их психотерапевтических дискурсов) и методик (тестов достижений с

закрытыми и открытыми заданиями, тестов с одним радикалом; диагностики индивидуальной меры выражения свойства речевой рефлексивности) выявлено два уровня развития рефлексивности профессиональной речи.

**Результаты.** Выявлено два уровня развития рефлексивности профессиональной речи: 1) низкий, которому присущи такие качественные характеристики: спонтанная рефлексия над профессиональной речью на уровне неосознанности, полное отсутствие объективации языка специальности и контроля над речью, доминирование интерпсихической спонтанной (ситуативно проявленной) рефлексии над профессионально ориентированной речью, отсутствие как ситуативной, так и ретроспективной и перспективной рефлексии; 2) средний уровень, в котором у респондентов наблюдается проявление спонтанной рефлексии над профессиональной речью на уровне неосознанного контроля, отсутствие объективации языка специальности, доминирование интерпсихической рефлексии над речью, наличие спонтанной ситуативной рефлексии при отсутствии ретроспективной и перспективной профессионально-речевой рефлексии. Респондентов, которые могли бы относиться к высокому уровню развитости рефлексивности профессиональной речи, не выявлено.

**Выводы.** Установлено, что эмпирическим путем рефлексия над профессиональной речью у студентов самостоятельно не формируется. Нужны целенаправленные психолингводидактические воздействия, которые будут обеспечивать успешность профессиональной речи бакалавров психологии.

**Ключевые слова:** рефлексия, профессиональная речь, контроль над речью, осознание, объективация.

## Concept «Religion» in the Consciousness of Young People: Psycholinguistic Analysis

### Концепт «РЕЛІГІЯ» у свідомості молоді: психолінгвістичний аналіз

**Natalia Kostruba**  
Ph.D. in Psychology,  
Lecturer

**Наталія Коструба**  
кандидат психологічних наук,  
старший викладач

E-mail: [chmil.nata@ukr.net](mailto:chmil.nata@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0002-3852-4729>

ResearcherID: Y-6251-2019

*Lesya Ukrainka Eastern European  
National University*  
✉ 13, Volya Avenue, Lutsk,  
Volyn reg., Ukraine, 43025

*Східноєвропейський національний  
університет імені Лесі Українки*  
✉ пр. Волі, 13, Луцьк,  
Волинська обл., Україна, 43025

*Original manuscript received August 15, 2019*

*Revised manuscript accepted March 16, 2020*

#### **ABSTRACT**

**Objective.** *The creation of the Orthodox Church of Ukraine is the reason of religious discourse investigation. The aim of this research is to analyze concept «religion» in the consciousness of young people.*

**Materials & Methods.** *Free word association test (WAT) has been used for psycholinguistic analysis. The respondents have been received a questionnaire with ten words-stimuli (related to religious discourse: clergyman, priest, theologian, church, religion, preaching, sacraments, faith, sin, prayer). In this article, we only analyzed associations for «religion». The sample consisted of 246 students (biologists, psychologists and publishers) from Lesya Ukrainka Eastern European National University.*

**Results.** *As a result of the free WAT, 258 responses to the stimulus word «religion» were, among them 106 different associations. Among the most frequent responses were «faith», «Christianity», «church» and «orthodoxy». In general, respondents often*

associate religion with the church and specific faiths (in this case, Christianity and Orthodoxy). The grammar and logical characteristics of the obtained associations have been analyzed. It has been shown that central paradigmatic reactions to the stimulus word «religion» predominate. The thematic features of the associations to «religion» have been analyzed. Ten different thematic groups have been identified: faith; types and directions of religion; outlook; church; morality; emotions; people; negative evaluations. The most numerous thematic group is «faith» which binds «religion» with faith in God and higher powers. The least numerous thematic groups are «morality», «emotions» and «people».

**Conclusions.** Students view religion on two sides. On the one hand, as a set of beliefs or a certain outlook. On the other hand, they restrict this concept to the community of like-minded, who meet in the church. In general, this thematic variety of the associations indicates a high level of students' awareness of the concept of «religion». Prospects for further study of this problem lie in an in-depth psycholinguistic analysis of religious discourse.

**Key words:** concept, free association test, religion, religious discourse, students.

## Вступ

У грудні 2018 року в Україні офіційно проголошено об'єднання українських церков в єдину Православну церкву України. Така історична подія привертає увагу науковців до вивчення релігійного дискурсу.

Дослідження у сфері психології релігійного дискурсу на сучасному етапі розвитку науки перетворилося із вузької галузі, на тему широкого інтересу в загальній психології, що передбачає нейрокогнітивні, розвивально-особистісні та соціально-культурні сфери. У той же час психологія релігійного дискурсу стала все більш інтернаціоналізованою, тобто постійно доповнюється дослідженнями різних регіонів і культур (Paloutzian, 2017).

Однією з історичних місій релігії, що набуває в сучасному світі все більшої актуальності, є формування відчуття єдності людського роду, значущості неперехідних загальнолюдських моральних норм і цінностей. Відчуття приналежності до соціальної групи формує добробут людини та її здоров'я. Дати людині віру – означає у десять разів збільшити її психологічну стійкість. Однак, варто згадати, що релігія може демонструвати зовсім інші настрої, зокрема фанатизм, непримиренність до людей іншої віри тощо.

Сучасна українська психологиня Н.М. Савелюк (2015) детально розглядає питання дискурсу загалом та релігійного зокрема, і визначає його як двостороннє явище. З одного боку як

*«процес когнітивно-мовленнєвої активності у релігійно релевантній соціально-комунікативній ситуації, що передбачає реценцію, передавання та/або творення (співтворення) певних релігійних текстів у певному контексті, а з іншого – як поточний результат даної активності, що творить відповідну дискурсивну картину (модель) світу» (Савелюк, 2017: 84).*

Тобто релігійний дискурс дослідниця розглядає досить широко і як процес релігійної активності, і як її результат.

У межах вивчення релігійного дискурсу В.І. Постовалова пропонує окремий науковий напрямок – релігійну концептологію, що спрямована на дослідження релігійних концептів та їхньої значимості в духовному світі людини. Науковиця розглядає концепт як *ментальне утворення свідомості та духовну (онтологічну) реальність* (Постовалова, 2012).

Закордонні сучасні науковці трактують концепт як форму ментальної репрезентації когнітивного набору об'єктів, незалежно вони природні, штучні чи гіпотетичні. Це своєрідні набори ознак, пов'язаних за значенням чи функцією. Грунтуючись на типах категоризації, науковці виокремлюють дві основні групи концептів: класичні та природні (Eysenck, 2012). Класичні концепти базуються на емпіричному підході, який передбачає, що можливо однозначно визначити приналежність поняття до категорії з суворими межами та бінарними ознаками. Класичні концепти вважаються чітко визначеними, з конкретними межами та структурою. На противагу класичним концептам, існують природні, які менш точні і походять від реалізму, спричинені досвідом та впливом ситуації. Такі концепти є нечіткими, елементами повсякденних уявлень про світ. До цієї групи належать емоційні концепти, які активно досліджуються закордонними вченими (Gawda, 2019). Так, природними концептами ми можемо назвати любов, віру, душу. Тоді як релігія виступає як класичний концепт межі якого чітко окреслені людиною.

Концепт «релігія» є одним із самих складних у межах релігійного дискурсу через свою неоднозначність і теологічну орієнтацію. Науковці-постмодерністи стверджують, що визначення релігії неможливе. А ті функціональні визначення які на

сьогоднішній день існують, як правило, є твердженнями про наслідки релігії (Bruce, 2011; Pamela & Strathern, 2014).

У етіології релігія трактується як спосіб встановлення зв'язку між служінням Богові, осередком богословських чеснот і православ'ям (Vorontsov, 2016). Релігія – це складне соціальне й духовне явище; сукупність вірувань та духовних практик (як індивідуальних так і колективних), які відображають й регулюють зв'язок людини з трансцендентною дійсністю (Крупська, 2009: 5).

Релігія – концепт інтелектуальний, пов'язаний з абстрактним мисленням. На відміну від інших концептів, пов'язаних із віруванням та поклонінням сакральному, концепт релігія є відносно новим. Це підтверджується відсутністю цього концепту у ідіомах, прислів'ях і приказках. Термін релігія спочатку використовували римляни (ще у дохристовий період) для позначення поклоніння демонам. Для позначення системи вірувань він використовувався спершу у християнстві та поступово розширився до позначення всіх форм соціальної демонстрації, пов'язаної з чимось священним. Релігію розглядають як потребу людини у спілкуванні із Богом, а також систему вірувань, догм та практик, які визначають відношення між людиною та божеством (Петрик, 2016). Релігія

*«в своїй доктрині, етиці і ритуалі розкриває перед людиною широкий горизонт понять, пояснює їй сенс життя, гарантує вищі цінності і норми, робить людину членом духовного суспільства, наділяє її духовною родиною, надає обґрунтування для протесту і спротиву всьому неправедному» (Докаш, 2015).*

У різних країнах особливе трактування релігії. Так, у Китаї «релігію» розуміють як один із способів, якими звичайні люди гармонізують свої суперечливі ритуальні практики та ідеї про світ. Всі інші трактування релігії вважаються більш вузькими і такими, що сприяють збільшенню сфер «культури» і «забобон» (Colijn, 2018). Португальські теологи здійснюють дослідження політизованої релігії або ж теологізованих політичних концепцій. На їхню думку релігія – це історичний, політичний, соціологічний та культурний продукт (Schmid, 2018). Дослідники з Великобританії досліджують поняття релігії через ритуал та ритуальну поведінку (Stewart & Strathern, 2014). Великий тлумачний словник сучасної української мови (Бусел, 2005) пропонує декілька визначень поняття «релігія»: 1) погляди та уявлення, в основі яких лежить віра в існування

надприродних сил – богів, духів, душ, в їхнє панування над світом. Та чи інша віра, віросповідання; 2) те, що сліпо наслідують, чому поклоняються.

Дослідник із Великобританії Ф. Уоттс (Watts, 2017) у своїй книзі «Психологія, релігія і духовність» має на меті зробити психологію корисною для християн, особливо тих, хто займається пастирським служінням. Автор виокремлює фундаментальні аспекти релігії, такі як досвід, практика і віра та стверджує про неможливість розгляду окремо одного аспекту, лише у комплексі з іншими.

Інші дослідники описують три основні сфери застосування концепту релігії: релігія як віра або сенс, релігія як ідентичність, релігія як структуровані суспільні відносини. Деякі застосування, які колись були важливими, є в даний час рецесивними, включаючи марксистські підходи до релігії як ідеології, і парсонські концепції релігії як норми і цінності. Виникають також нові застосування, включаючи «матеріальну» релігію, а також розуміння релігії як дискурсу і релігії як практики (Woodhead, 2011).

Автор книги «Концепт релігія: визначення та вимірювання сучасних переконань і практик» Ганс Шильдерман вважає, що розуміння поняття релігії кардинально відрізняється у науці, церковному вченні і практиці вірувань. Вивчення концепту релігія дослідник здійснює емпірично, вивчаючи його у взаємозв'язку з тривалістю життя, соціалізацією у школі, професійною діяльністю у церквах та лікарнях (Schilderman, 2014).

Незважаючи на велику кількість спроб визначення поняття релігії, проблема панівних уявлень у свідомості української молоді щодо концепту «релігія» є майже не дослідженою. Саме тому, метою нашої наукової розвідки є психолінгвістичний аналіз вербальних репрезентацій концепту «релігія». Таким чином, новизна нашого дослідження полягає у встановленні домінуючих уявлень молоді та компонентів семантичного простору концепту «релігія».

## **Методи та методика дослідження**

Для реалізації мети нашого дослідження було використано вільний асоціативний експеримент, як «інструмент вимірювання несвідомих компонентів семантичного простору реципієнтів»



(Засекіна & Засекін, 2008: 55). Асоціативний експеримент дає можливість наблизитися до вербальної пам'яті, ментального лексикону, культурних стереотипів і виявити зміст концепту в когнітивній свідомості носіїв мови. Методика проведення вільного асоціативного експерименту полягає у пред'явленні списку стимульних слів для респондентів, які мають завдання – відповідати першим словом, яке приходить на думку. Асоціативна реакція має реалізовуватися швидко, без роздумів. У вільному асоціативному експерименті ми не ставили досліджуваним ніякі обмеження на словесні реакції. Асоціативний експеримент, як метод дослідження семантичного простору студентства також застосовує такий вчений як Dina Abdel Salam El-Dakhs (El-Dakhs, 2017).

Вибірку склали 246 студентів віком 17–20 років із Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, серед яких 102 – студенти-біологи; 96 – студенти-психологи; 48 – студенти-видавці. Досліджувані отримали анкету з десятьма словами-стимулами, що пов'язані з релігійним дискурсом (священнослужитель, священник, богослов, церква, релігія, проповідь, таїнства, віра, гріх, молитва). У цій статті ми аналізуємо виключно асоціації на «релігія». Психолінгвістичний аналіз концептів «проповідь» та «церква» представлений у наших попередніх публікаціях (Коструба, 2018; Чміль, 2017). Результати аналізу реакцій на інші стимули буде висвітлено у наших подальших наукових працях. На заповнення анкети студентам надавалось не більше 5 хвилин. Відмов не було. Проведення експерименту дало можливість отримати всього 258 реакцій на слово-стимул «релігія», серед яких 106 різних асоціацій. Кількість отриманих асоціацій перевищує кількість досліджуваних, оскільки вільний асоціативний експеримент дає можливість надати декілька словесних реакцій.

## **Результати та дискусії**

Здійснений аналіз отриманих асоціацій дозволив виявити найчастотніші реакції на слово-стимул «релігія», серед яких «віра», «християнство», «церква» та «православ'я». Тобто загалом опитувані часто пов'язують релігію із церквою та конкретними віруваннями (у даному випадку це християнство і православ'я).

Отримані асоціації на «релігія» оцінювалися за логічним критерієм. А саме кожне з отриманих слів ми розподіляли до певного типу реакцій – центральної чи периферійної. Периферійні логічні асоціації представлені меншістю реакцій (усього 41). Це такі асоціації: «суб'єктивна думка», «плач», «тепло», «масове скупчення людей», «спокій», «гроші», «маячня», «бізнес», «війна», «уява», «Що? Де? Коли?» та ін. Так, лише 15,9% від усіх отриманих асоціацій є периферійними логічними реакціями, які окреслюють індивідуальний досвід респондентів, є нетиповими. Решта 84,1% отриманих асоціацій є центральними логічними реакціями та виражають прямий зв'язок слова-стимула та асоціацій («Бог», «вірування», «світогляд», «церква», «християнство» тощо). Переважання центральних реакцій на слово «релігія» свідчить про обізнаність студентів із цим поняттям, високий рівень володіння мовою та послідовне логічне мислення.

Асоціації на концепт «релігія» також було проаналізовано за граматичним критерієм. Ми розглядали до якого типу реакцій можна віднести кожне з отриманих слів – парадигматичної чи синтагматичної. Виявлено, що 38 слів-асоціацій є синтагматичними реакціями, серед яких «нав'язане», «різні кольори», «духовний носій», «різне тлумачення», «віра в завтрашній день», «вибір Бога, в якого віруєш і законів яких дотримуєшся», «затята віра в щось», «для всіх» тощо. Синтагматичні асоціації становлять 14,7%. Парадигматичних реакцій (відповідей тієї самої частини мови, що й слово-стимул «релігія») серед отриманих асоціацій виявилася більшість. У відсотковому співвідношенні парадигматичні реакції складають 85,3%. Переважання парадигматичних граматичних асоціацій свідчить про комплексне та аналітичне мислення студентів.

Оцінка отриманих асоціацій на «релігія» здійснена також згідно з тематичним критерієм. Опрацювання масиву асоціацій дало можливість виокремити вісім тематичних категорій: віра; види та напрямки релігії; світогляд; церква; мораль; емоції; люди; негативні оцінки (Табл. 1).

Найчисельнішою виявилась тематична категорія, яка пов'язує «релігію» з вірою (34,5%), у межах якої досліджувані надавали такі асоціації як «віра», «Бог», «віра в Бога», «віросповідання» та «вірування». Студенти вважають, що в основі релігії є віра у Бога, «у вищі сили», «в щось», «в завтрашній день». Тобто релігія

передбачає прийняття певних речей чи думок як істини лише на основі суб'єктивних, внутрішніх переконань. Основою релігії студенти вважають віру. У цій тематичній категорії виявлено таку реакцію на стимул «релігія» як «вірність», яка передбачає відданість та моральну чесноту. Ця реакція за своїм змістом може бути віднесена у іншу теоретичну категорію – мораль. Але ми розглядаємо вірність як похідне від слова віра. Тому «вірність» як асоціацію на «релігію» включаємо у категорію віра (Рис. 1).

**Таблиця 1.** Тематичні групи асоціацій концепту «релігія» (258 реакцій)

№	Тематична категорія	Асоціації, N
1	Віра	Віра (52), Бог (7), Віра в Бога (7), Віросповідання (5), Вірування (5), Віра у вищі сили (3), Віра в щось (2), Напрямок віри, якій включає філософські роздуми, Течія віри, Вірування людини в щось, Віра в завтрашній день, Сповідування, Затята віра в щось, Віра в Бога, прийняття його законів, Віра в певного Бога (богів), Вірність
2	Види та напрямки релігії	Християнство (37), Православ'я (8), Християнська (7), Православна (3), Католицизм (3), Християнин (3), Православність, Православне християнство, Ватикан, Ісус, Християни, Католики, Мусульманство
3	Світогляд	Світогляд (4), Вибір (3), Світобачення (2), Напрямок (2), Культура (2), Поклоніння (2), Спасіння (2), Повинна бути одна, Приналежність, Світ, Релігійність, Філософія, Наука, Пошук відповідей на свої питання про сенс буття, Переконання людини, Переконання особистості, Думки, Масовість, Безмежність, Уява, Суб'єктивна думка, Ідея, Вибір Бога, в якого віруєш і законів яких дотримуєшся, В кожного своя, Для всіх, Духовне прагнення людини, Духовний носій, Різне тлумачення
4	Церква	Церква (9), Книга (4), Біблія (3), Молитва (2), Молитовник, Священнослужитель, Священик, Святогаїнство, Святиня, Кадило
5	Негативні оцінки	Незнання, Собака, Гроші, Маячня, Секта, Система бізнесу, яка не несе нічого корисного, Бізнес, Війна, Нав'язане, Пафос, Річ, яка віддаляє від Бога, Дим, Різні кольори, Маразм, Що? Де? Коли?
6	Мораль	Настанови, Закон, Рамки, Духовність, Цінності, Заповіді, Заповіт, Відданість
7	Емоції	Спокій (2), Плач, Тепло, Радість, Любов, Надія, Рівновага
8	Люди	Народ, Однодумці, Збори, Віруючі, Масове скупчення людей, Спосіб організувати людей в стадо, Ми+, Люди

Наступна за чисельністю тематична група «види та напрямки релігії» (26,4%). До цієї тематичної категорії потрапили такі асоціації як «Християнство», «Православ'я», «Католицизм» тощо. Так, молодь найчастіше говорячи про релігію має на увазі її конкретний напрямок або ж відразу характеризує її як «християнську» чи

«православну». Найчастотніші асоціації із цієї групи відображають притаманні регіону опитування напрямки християнства: православ'я і католицизм. Також у межах цієї категорії згадувалося мусульманство, що є не типовим для українських студентів. Також серед асоціацій цієї категорії виявлено реакцію «Ватикан», ймовірно опитувані вважають його центром релігійного життя.

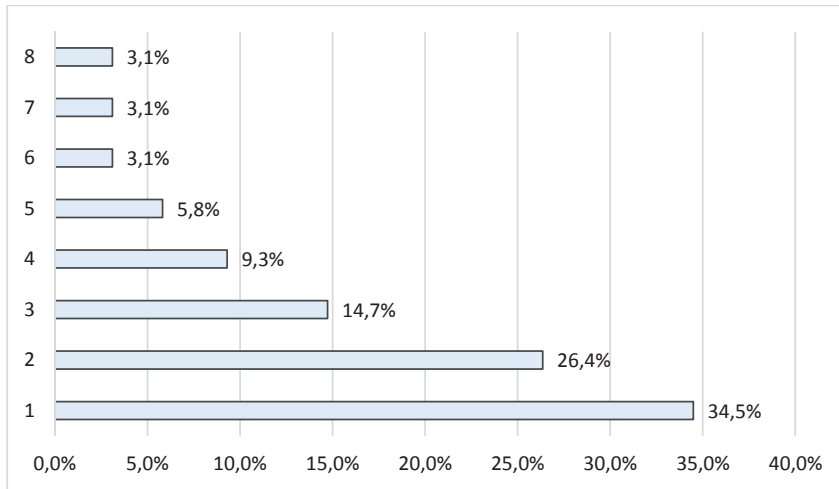


Рис. 1. Тематична структура асоціацій на «релігія»

Примітка: 1 – Віра; 2 – Види та напрямки релігії; 3 – Світогляд; 4 – Церква; 5 – Негативні оцінки; 6 – Мораль; 7 – Емоції; 8 – Люди.

Достатньо часто серед асоціацій траплялися реакції, що пов'язують релігію із особливим світоглядом (14,7%), а саме це реакції «світогляд», «вибір», «світобачення», «напрямок», «культура» та ін. Ця категорія є найбільш різносторонньою, оскільки світогляд слід розглядати не лише як набір «переконань», «думок» та «ідей», але і як програми поведінки та діяльності. Поведінкові аспекти релігійного світогляду відображені у таких асоціаціях студентів як «поклоніння», «спасіння», «пошук відповідей на свої питання про сенс буття», «вибір Бога, в якого віруєш і законів яких дотримувєшся». Тобто опитувані розглядають релігію не як пережиток минулого, а як частину чи основу світогляду, яка впливає на поведінку і діяльність. В межах цієї категорії студенти демонструють погляд на релігію як «науку» та «філософію», яка існує «для всіх», але разом з цим вона « у кожного своя». Опитувані

підкреслюють «масовість» і «безмежність» релігії, яка реалізує «духовні прагнення людини».

Тематична категорія «церква» тісно пов'язує «релігію» із конкретними речами та ритуалами, що відображається у таких асоціаціях: «церква», «книга», «Біблія», «молитва» та ін. Частота вживання реакцій цієї тематичної категорії становить 9,3%. Група «церква» відображає практичну частину реалізації релігійного життя людини через діяльність священнослужителів, молитву, Біблію тощо. Крім того, серед асоціацій цієї категорії зустрічається реакція «святотайнство», що відображає свято долучення до духовного і обрядового життя церкви. Допомогає звершувати таїнства «священик» чи «священнослужитель», діяльність якого є важливим елементом релігії.

Особлива серед виокремлених тематичних категорій є група «негативні оцінки», що становить 5,8% від усіх реакцій. У межах цієї групи релігія описується як незрозуміле («дим», «маразм», «Що? Де? Коли?», «незнання», «маячня») і не природне («секта», «пафос», «нав'язане», «річ, яка віддаляє від Бога») явище, яке несе розбрат («війна», «різні кольори») і метою своєю має збагачення («гроші», «система бізнесу, яка не несе нічого корисного», «бізнес»). Тобто, деякі студенти бачать у релігії не об'єднуючий, підтримуючий простір для реалізації духовних прагнень людини, а підстава для поділу на «різні кольори». Також у межах цієї категорії спостерігається засудження опитуваними надмірний фанатизм до релігії та її елементів. Так, номінальна релігійна прихильність і відвідування церкви напоказ трактується студентами як «пафос».

«Мораль» як тематична категорія представлена реакціями «настанови», «закон», «рамки», «цінності», «духовність», «заповіді», «заповіт», «відданість», що становлять всього 3,1% усіх асоціацій. Тобто релігія для студентів іноді служить як зразок моральних законів і обмежень, але разом із тим є носієм цінностей та духовності. Опитувані характеризують релігію через призму відданості її заповідям і цінностям.

Аналогічна за чисельністю виявилась тематична група «люди», що відображає розуміння релігії як певного зібрання. До цієї категорії належать асоціації «однодумці», «збори», «віруючі», «народ», «масове скупчення людей», «ми+», «люди». Тобто, студенти розглядають релігію через призму зібрання однодумців.

Так, існування релігії опитувані розглядають невіддільно від людей як носіїв цієї релігійності. До цієї тематичної групи потрапила асоціація «спосіб організувати людей в стадо», яка може також бути віднесена до групи «негативні оцінки». Ми її віднесли до тематичної групи «люди», оскільки у цьому словосполученні ключовим є поняття люди.

Як і дві попередні тематичні групи, категорія «емоції» є нечисельною і становить всього 3,1% усіх асоціацій. Реакції, що вміщує ця група це «спокій», «плач», «тепло», «радість», «любов», «надія», «рівновага». Загалом усі зазначені асоціації пов'язують релігію з позитивними емоційними станами і відображають хороше ставлення студентів до релігії. Релігія може позитивно впливати на психологічний та емоційний стан (Watts, 2017). У релігійних обрядах майже неодмінно присутні музика, співи, тривале ритмічне повторення одноманітних слів і рухів, що викликають певні емоції. Загалом, релігія при усій своїй внутрішній глибині зберігає достатню «зовнішню простоту і своєрідну цілісність і впорядкованість», а як досліджено психологами –

*«будь-яка структурна організація, яка спрощує сприймання зовнішнього світу, породжує позитивні емоційні переживання» (Матласевич, 2013).*

Більшість релігійних таїнств спрямовані на те,

*«щоб у людини відбулася зміна мислення» (Матласевич, 2013: 97).*

У процесі релігійної сповіді відбувається «зняття» негативних переживань, накопичених в людини, своєрідний катарсис.

## **Висновки**

Психолінгвістичний аналіз концепту «релігія» методом вільного асоціативного експерименту дозволив виявити, що молодь описує цей концепт через такі поняття як віра, церква, християнство та православ'я. Тобто, найчастіше концепт релігія досліджувані визначають як певні вірування (для опитаних найтипівшими є християнство і православ'я) та пов'язують цей концепт з місцем, де найчастіше звертаються до релігії (церква). У отриманому асоціативному матеріалі переважають центральні логічні та

парадигматичні граматичні реакції, що демонструє обізнаність студентів щодо досліджуваного концепту.

Тематичний аналіз отриманих асоціацій дав можливість виявити домінування реакцій, що пов'язані з вірою. Тобто релігія асоціюється із некритичним прийняттям усіх істин та догматів, які вона сповідує. Крім того, асоціації досліджуваних стосувалися видів та напрямків релігії, світогляду, церкви, моралі, емоцій, людей та негативних оцінок. Опитувані розглядають релігію не лише як філософію чи науку, а як частину чи основу світогляду, яка впливає на повсякденне життя, на емоції та цінності. Найменші за чисельністю серед отриманих асоціацій виявилися тематичні групи «мораль», «емоції» та «люди». Студенти розглядають релігію не лише як сукупність вірувань чи певний світогляд, але й звужують це поняття до спільноти однодумців, що зустрічаються у церкві. Загалом, студенти продемонстрували усвідомлення змісту концепту релігія, незважаючи на наявність тематичної групи негативні оцінки, яка відображає індивідуальний досвід окремих опитаних.

Перспективи дослідження вбачаємо в подальшому психолінгвістичному аналізі релігійного дискурсу та концептів «релігія», «віра», «таїнства», «богослов». Особливо цінним вважаємо дослідження уявлень молоді щодо релігійних концептів, оскільки вони є носіями нового бачення на традиційні поняття.

## Література

- Бусел, В.Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Перун.
- Докаш, В. (2015). Релігійність українського суспільства: суспільні виміри і фактори змін. *Релігія та Соціум*, 3 (19), 113–120.
- Засекіна, Л.В., & Засекін, С.В. (2008). *Психолінгвістична діагностика*. Луцьк: Вежа.
- Коструба, Н.С. (2018). Вербальна репрезентація концепту «церква» (за даними асоціативного експерименту). *Psycholinguistics*, 23 (1), 160–174. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211185>
- Крупська, О.І. (2009). Ставлення до батьків як чинник розвитку релігійних уявлень осіб юнацького віку. *Автореф. дис. канд. психол. наук*. Київ.
- Матласевич, О.В. (2013). Християнські цінності як основа психологічної практики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер.: *Психологія і педагогіка*, 25, 96–100.
- Петрик, Т. (2016). Фреймова модель концепту «релігія» в езотеричному дискурсі. *Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови*, 23, 10–17.
- Постовалова, В.И. (2012). Религиозные концепты в теолингвистическом представлении. А.К. Гадомской & К. Кончаревич (Ред.), *Теолингвистика*

- (с. 143–152). Београд: Универзитет у Београду. Православни богословски факултет.
- Савелюк, Н.М. (2015). Дискурс як міждисциплінарне поняття та його психологічні виміри. *Психологічні перспективи*, 26, 251–264.
- Савелюк, Н.М. (2017). *Психологія розуміння релігійного дискурсу*. Київ: КНТ.
- Чміль, Н.С. (2017). Вербальна репрезентація концепту «проповідь» (за даними асоціативного експерименту). *East European Journal of Psycholinguistics*, 4 (1), 30–39. <https://doi.org/10.5281/zenodo.824410>
- El-Dakhs, D.A.S. (2017). The Effect of Language Exposure and Word Characteristics on the Arab EFL Learners' Word Associations. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46 (4), 1033–1052. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9477-z>
- Bruce, S. (2011). Defining religion: a practical response. *International Review of Sociology*, 21 (1), 107–120. <https://doi.org/10.1080/03906701.2011.544190>
- Colijn, B. (2018). The Concept of Religion in Modern China: A Grassroots Perspective. *Exchange-journal of Missiological and Ecumenical Research*, 47 (1), 53–70. <https://doi.org/10.1163/1572543X-12341467>
- Eysenck, M.W. (2012). *Fundamentals of cognition* (2<sup>nd</sup> ed.). Milton Park: Psychology Taylor & Francis.
- Gawda, B. (2019). The Structure of the concepts related to love spectrum: emotional verbal fluency technique application, initial psychometrics, and its validation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 1339–1361. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09661-y>
- Paloutzian, R.F. (2017). Psychology of Religion in Global Perspective: Logic, Approach, Concepts. *International Journal for the Psychology of Religion*, 27 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10508619.2017.1241529>
- Pamela, J.S., & Strathern, A. (2014). *Ritual: Key Concepts in Religion*. London: Bloomsbury.
- Schilderman, H. (2014). *The Concept of Religion: Defining and Measuring Contemporary Beliefs and Practices*. Leiden: Brill.
- Schmid, K. (2018). Os primórdios da religião politizada: a teologização de conceitos políticos imperiais no Israel Antigo. *Estudos Teologicos*, 58 (2), 483–496. <https://doi.org/10.22351/et.v58i2.3499>
- Stewart, P.J., & Strathern, A. (2014). *Ritual: Key Concepts in Religion*. London: Bloomsbury Academic.
- Vorontsov, S. (2016). Some considerations on the concept of religion in the etymologiae of isidore of seville. *Athenaeum-studi Periodici di Letteratura e Storia Dell Antichita*, 104 (1), 245–250.
- Watts, F. (2017). *Psychology, Religion, and Spirituality: Concepts and Applications*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Woodhead, L. (2011). Five concepts of religion. *International Review of Sociology*, 21 (1), 121–143. <https://doi.org/10.1080/03906701.2011.544192>

## References

- Busel, V.T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great Dictionary of the modern Ukrainian language]*. Kyiv: Perun [in Ukrainian].



- Dokash, V. (2015). Relihiinist ukrainskoho suspilstva: suspilni vymiry i faktory zmin [Religiosity of Ukrainian society: social dimensions and factors of change]. *Relihiia ta Sotsium – Religion and Socium*, 3 (19), 113–120 [in Ukrainian].
- Zasiekina, L.V., & Zasiakin, S.V. (2008). *Psykholinhvistychna Diahnostyka [Psycholinguistic Diagnostics]*. Lutsk: Vezha [in Ukrainian].
- Kostruba, N. (2018). Verbalna reprezentatsiya kontseptu «tserkva» (za danymy asotsiatyvnoho eksperymentu) [Verbal representation of the concept «church» (according to the associative experiment)]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 23 (1), 160–174. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211185> [in Ukrainian].
- Krupska, O.I. (2009). Stavlennia do batkiv yak chynnyk rozvytku relihiinykh uivlen osib yunatskoho viku [Attitude towards parents as a factor in the development of persons' religious beliefs in adolescence]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Matlasevych, O.V. (2013). Khrystyianski tsinnosti yak osnova psykhologichnoi praktyky [Christian values as the basis of psychological practice]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Ser.: Psykholohiia i pedahohika – Scientific notes of the Ostroh Academy National University. Ser.: Psychology and Pedagogy*, 25, 96–100 [in Ukrainian].
- Petryk, T. (2016). Freimova model kontseptu «relihiia» v ezoterychnomu dyskursi [Frame model of the concept «religion» in esoteric discourse]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii inozemni movy – Visnyk of the Lviv University. Series Foreign Languages*, 23, 10–17 [in Ukrainian].
- Postovalova, V.I. (2012). Religioznyie kontsepti v teolinguisticheskom predstavlenii [Religious concepts in teolinguistic representation]. In A.K. Gadomskoj & K. Koncharevich (Eds.), *Teolinguvistika – Teolinguistiks* (pp. 143–152). Beograd: Belgrade University [in Russian].
- Saveliuk, N. (2015). Discourse as an Interdisciplinary Concept and its Psychological Dimensions [Dyskurs yak mizhdystyplinarne poniattia ta yoho psykhologichni vymiry]. *Psychological Prospects Journal*, 26, 251–264 [in Ukrainian].
- Saveliuk, N.S. (2017). *Psykholohiia rozuminnia relihiinoho dyskursu [Psychology of Understanding Religious Discourse]*. Kyiv: KNT [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. <https://doi.org/10.5281/zenodo.824410> [in Ukrainian].
- El-Dakhs, D.A.S. (2017). The Effect of Language Exposure and Word Characteristics on the Arab EFL Learners' Word Associations. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46 (4), 1033–1052. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9477-z>
- Bruce, S. (2011). Defining religion: a practical response. *International Review of Sociology*, 21 (1), 107–120. <https://doi.org/10.1080/03906701.2011.544190>
- Colijn, B. (2018). The Concept of Religion in Modern China: A Grassroots Perspective. *Exchange-journal of Missiological and Ecumenical Research*, 47 (1), 53–70. <https://doi.org/10.1163/1572543X-12341467>
- Eysenck, M.W. (2012). *Fundamentals of cognition* (2<sup>nd</sup> ed.). Milton Park: Psychology Taylor & Francis.
- Gawda, B. (2019). The Structure of the concepts related to love spectrum: emotional verbal fluency technique application, initial psychometrics, and its validation.

- Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 1339–1361. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09661-y>
- Paloutzian, R.F. (2017). Psychology of Religion in Global Perspective: Logic, Approach, Concepts. *International Journal for the Psychology of Religion*, 27 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10508619.2017.1241529>
- Pamela, J.S., & Strathern, A. (2014). *Ritual: Key Concepts in Religion*. London: Bloomsbury.
- Schilderman, H. (2014). *The Concept of Religion: Defining and Measuring Contemporary Beliefs and Practices*. Leiden: Brill.
- Schmid, K. (2018). Os primórdios da religião politizada: a teologização de conceitos políticos imperiais no Israel Antigo. *Estudos Teológicos*, 58 (2), 483–496. <https://doi.org/10.22351/et.v58i2.3499>
- Stewart, P.J., & Strathern, A. (2014). *Ritual: Key Concepts in Religion*. London: Bloomsbury Academic.
- Vorontsov, S. (2016). Some considerations on the concept of religion in the etymologiae of isidore of seville. *Athenaeum-studi Periodici di Letteratura e Storia Dell Antichita*, 104 (1), 245–250.
- Watts, F. (2017). *Psychology, Religion, and Spirituality: Concepts and Applications*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Woodhead, L. (2011). Five concepts of religion. *International Review of Sociology*, 21 (1), 121–143. <https://doi.org/10.1080/03906701.2011.544192>

#### АНОТАЦІЯ

**Мета дослідження.** Статтю присвячено психолінгвістичному аналізу концепту «релігія», що існує в свідомості молоді.

**Процедура дослідження.** Дослідження реалізувалося шляхом вільного асоціативного експерименту. Досліджувані отримали анкету з десятьма словами-стимулами, що пов'язані з релігійним дискурсом. У цій статті ми аналізуємо виключно асоціації на «релігія». Вибірку склали 246 студентів віком 17–20 років із Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, серед яких студенти-біологи, психологи та видавці.

**Результати.** У результаті здійсненого асоціативного експерименту концепту «релігія» було отримано всього 258 реакцій, серед яких 106 різних асоціацій. Аналіз асоціацій дозволив виявити найчастотніші реакції, серед яких «віра», «християнство», «церква» та «православ'я». Тобто загалом опитувані часто пов'язують релігію із церквою та конкретними віруваннями (у даному випадку це християнство і православ'я). Опрацювання отриманих асоціацій на «релігія» здійснено за логічним критерієм, що дозволило виявити переважання центральних реакцій на слово-стимул. За граматичним критерієм серед отриманих асоціацій на «релігія» переважають парадигматичні реакції. Аналіз отриманих асоціацій на «релігія» здійснено за тематичним критерієм, що дало змогу виокремити вісім різних тематичних категорій: віра; види та напрямки релігії; світогляд; церква; мораль; емоції; люди; негативні оцінки. Найчисельнішою виявлено тематичну групу, яка пов'язує «релігію» з вірою

у Бога та вищі сили. Найменш чисельнішими серед отриманих асоціацій виявились тематичні групи «мораль», «емоції» та «люди».

**Висновки.** Студенти розглядають релігію не лише як сукупність вірувань чи певний світогляд, але й звужують це поняття до спільноти однодумців, що зустрічаються у церкві. Загалом, студенти продемонстрували усвідомлення та розуміння змісту концерту релігія, незважаючи на наявність тематичної групи «негативні оцінки», яка відображає індивідуальний досвід окремих опитаних. Перспективи дослідження вбачаємо в подальшому психолінгвістичному аналізі релігійного дискурсу.

**Ключові слова:** концепт, вільний асоціативний експеримент, релігія, релігійний дискурс, студенти.

**Коструба Наталия. Концепт «Религия» в сознании молодежи: психолингвистический анализ**

**АННОТАЦИЯ**

**Цель исследования.** Статья посвящена психолингвистическому анализу концепта «религия», который функционирует в сознании молодежи.

**Процедура исследования.** Исследование проводилось путем свободного ассоциативного эксперимента. Респонденты получили анкету с десятью словами-стимулами, связанные с религиозным дискурсом. В этой статье мы анализируем исключительно ассоциации на концепт «религия». Выборку составили 246 студентов в возрасте 17–20 лет из Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, среди которых студенты-биологи, психологи и издатели.

**Результаты.** В результате проведенного ассоциативного эксперимента концепта «религия» было получено 258 реакций, среди которых 106 различных ассоциаций. Анализ ассоциаций позволил выявить часто употребляемые реакции, среди которых «вера», «христианство», «церковь» и «православие». В целом респонденты часто связывают религию с церковью и конкретными верованиями (в данном случае это христианство и православие). Обработка полученных ассоциаций на концепт «религия» осуществлена за логическим критерием, что позволило выявить преобладание центральных реакций на слово-стимул. По грамматическому критерию среди полученных ассоциаций на концепт «религия» преобладают парадигматические реакции. Анализ полученных ассоциаций на концепт «религия» осуществлён по тематическому критерию, что позволило выделить восемь различных тематических категорий: вера; виды и направления религии; мировоззрение; церковь; мораль; эмоции; люди; негативные оценки. Самой многочисленной обнаружена тематическая группа, которая связывает концепт «религия» с верой в Бога и высшие силы. Наименее многочисленными среди полученных ассоциаций оказались тематические группы концептов «мораль», «эмоции» и «люди».

**Выводы.** Студенты рассматривают религию не только как совокупность верований или определенное мировоззрение, но и сужают это понятие к сообществу единомышленников, которые встречаются в церкви. В общем, студенты продемонстрировали осознание содержания концепта «религия», несмотря на наличие тематической группы «негативные оценки», которая отражает индивидуальный опыт отдельных опрошенных. Перспективы исследования видим в дальнейшем психолингвистическом анализе религиозного дискурса.

**Ключевые слова:** концепт, свободный ассоциативный эксперимент, религия, религиозный дискурс, студенты.



## Are the Mental State Verbs Important for Roma Children's Understanding of False Belief Task

### О важности глаголов, отражающих психические состояния, при осознании цыганскими детьми феномена ложных убеждений

**Hristo Kyuchukov**

Dr. in Pedagogy,  
Professor

**Христо Кючуков**

доктор педагогических наук,  
профессор

E-mail: [hkyuchukov@gmail.com](mailto:hkyuchukov@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1965-8908>

ResearcherID: E-5677-2015

*University of Silesia*

✉ 12, Bankowa Str., Katowice,  
Poland, 40-007

*Селезкий университет в Катовице*

✉ ул. Банковая, 12, Катовице,  
Польша, 40-007

*Original manuscript received September 04, 2019*

*Revised manuscript accepted March 25, 2020*

#### **ABSTRACT**

**Objectives.** *The aim of the paper is to analyze the process of acquisition of mental state verbs in Romani and in Bulgarian languages simultaneously by bilingual Roma children. The mental state verbs help the children to understand the False Belief Tasks, which predict the Theory of Mind. The theory of mind from other side is important for understanding the intentions, desires, jokes, motivations of others and what are the factors influencing the development of theory of mind*

**Research methods and techniques.** *Two Roma children from Bulgaria (1 boy and 1 girl) aged 1,0–3,0 years were audiorecorded longitudinally in their natural home environment. According to M. Taumoepeau and T. Ruffman (2006), the mental state verbs can be grouped in different categories, showing different states: mental states, physical states, emotions, perception and cognition. The acquired verbs are analyzed qualitatively and quantitatively.*

**Results.** The data shows that some mental state verbs are acquired in Romani and others in Bulgarian. The factors influencing the acquisition of part of the verbs in Romani and the other part in Bulgarian are analyzed. Mental state verbs are important for the cognitive development of the children. The results show that the the boy uses 100% Romani mental state verbs: very high number of verbs are related to (1) **mental states**, e.g.: mangav (want), dehav (love), arakhav (care about), džanav (know); (2) **emotions**: xavxoli (angry), khanile (feeling bad); (3) **physical state**, e.g.: dukhal (hurt), rovav (cry); (4) sense, such as: dikh (look). The girl uses 89.0% mental state verbs in Romani and 19.0% in Bulgarian language. The learned verbs by her are related to **mental state** from Romani: mangav (want), džanav (know), darav (be afraid) and from Bulgarian: obicham (love), znam (know), iskam (want). The other verbs from the field of **emotions**, **physical state** and **sense** are from Romani.

**Conclusions.** The research although limited has shown that sentences with mental state verbs in a combination with a noun phrase in a simple sentence are acquired around the age of 1,6. The more complex sentences with mental state verb and complementizer phrase are acquired around the age of 2,6 years old.

**Key words:** Roma, bilingualism, mental state verbs, theory of mind.

## Introduction

After the use of the term *Theory of Mind* by D. Premack and G. Woodruff (1978) the developmental psychologists started to investigate what the children know about the minds of others. Most of the studies focused on the age of the children when they start to understand the intentions, desires, jokes, motivations of others and what are the factors influencing the development of theory of mind. For this purposes psychologist such as H. Wimmer and J. Perner (1983), and later the J. Perner et al. (1987), A. Gopnic and J. Astington (1988) developed the two classical False Belief Tasks in psychology known as «Maxi task» and «Smarties task» which are predicting the development of the Theory of Mind in children.

In 1990-s psychologist interested in language development such as Villiers de and Pyers J. (1997), Astington J. and Jenkins J. (1999) started to investigate the relationship between the development of the language and the understanding of False Belief Tasks. Villiers (2007) was interested in syntax and particularly in wh-questions used with mental state verbs and trying to prove that the early knowledge of the children of verbs such as «know», «think», «say» are important for the

correct answer of the theory of mind questions in False Belief Tasks. Astington J. and Jenkins J. (1999) also found that a strong relationship between the language abilities of children and theory of mind tasks. If a child does not understand the meaning of words showing «mental states» such as «think», «know», «remember», most probably s/he will not answer correctly to the questions in False Belief Task. According to the authors the language development helps the development of theory of mind.

The mental state verbs are verbs which show different mental conditions and mental states of a person. According to Perner et al. (2002), the mental state verbs are predictors of the early understanding of the theory of mind. Theory of mind is the ability of the children to understand the desires, intentions and wishes of others.

Taumoepau M., and Ruffman T. (2006), in a study with mothers of 15 to 24-month-old infants, assessed the relation between the mother's mental state language and the child's language of desire and emotion understanding. The mothers described pictures to their infants and mother talk was coded for mental and non-mental state language. Children were administered two emotion understanding tasks and their mental and non-mental state vocabulary levels were obtained via parental report. The results demonstrated that the mother's use of desire language with 15-month-old children uniquely predicted a child's later mental state language and emotional task performance, even after accounting for potentially confounding variables. In addition, the mother's tendency to refer to the child's desires over desires of others was the more consistent correlate of mental state language and emotion understanding. They classified the verbs used in six categories. Verbs showing the following:

1. **Mental state** – *want, hope, wish, care about, afraid that, like, love, dream, prefer, keen on; think, know, belief, expect, wonder;*
2. **Physical state** – *cry, smile, laugh, giggle, hurt, in pain, ill;*
3. **Emotion** – *annoyed, hurtful, bored, unhappy, feel bad, sad, upset, feed up, miserable, cross, grumpy, angry, mad, scared, shy, surprised, pleased, happy, enjoy, excited, fun, interested, frustrated, missed, disgusted, ok [feel ok], good [feel good], better;*

4. **The senses** – *look, listen, cold [the body feeling cold], hot [the body feeling hot];*
5. **Cognitive** – *hard [difficult], remember, guess, dream, forget, mean [I mean that]. real;*
6. **Modulations of assertion** – *might, bet, curious, expect, sure, definitely, possibly, may be, wonder, suppose, certain, certainly, could be, perhaps, reckon, figure, guess, must, probably.*

In one of the earlier studies by Shatz M., Wellman H., and Silber Sh. (1983) on mental state verbs, the authors analysed in naturally occurring speech the young child's ability to contemplate and communicate about his/her mental state. In the first study, the authors showed the frequency and function of verbs of mental reference such as *think* and *know* in the speech of one child from age 2,4 to 4,0. In the second study, they examined shorter samples of speech collected from 30 two-year-olds over a six-month period. The results from both studies suggest that the earliest uses of mental verbs are for conversational functions rather than for mental reference. The authors concluded that the first attempts at mental reference begin to appear in some children's speech in the second half of the third year of age. Since most of the children studied exhibited the linguistic knowledge necessary to make reference to mental states, the authors concluded that the absence of such reference earlier suggests that children still younger lack an awareness of such states, or at the very least, an understanding of their appropriateness as topics of conversation.

The relationship between mental state verbs and sentential complements (S-comps) was investigated by Nixon S. (2005) in language samples of 40 four-year-old children. Mental state verbs are coded by the author by function (cognitive, sensory, or pragmatic), complement (simple, simple+, or S-comp) and expression of certainty. Children produce a total of 14, but only five different mental state verbs. Approximately equal numbers of mental state verbs had cognitive and pragmatic functions. The mental state verbs referring to cognitive states were more likely to occur with sentential compliments than mental state verbs used as pragmatic markers. Sentential compliments were more likely to occur with uncertain rather than certain mental state verbs. Utterances containing mental state verbs were longer than utterances with other matrix verbs, but mental state verbs and sentential compliments were strongly correlated after adjusting for utterance



length. The sentential compliments occurred more often with mental state verbs than with other matrix verbs.

In another study, Howard A., Mayeux L., and Naigles L. (2008) examined how the mothers use mental verbs in conversations with three- and four-year-old children and link these usages to the children's developing understanding of mental verbs and a theory of mind. Sixty three- and four-year-olds, either attending or non-attending pre-school, were given tasks assessing mental verb distinctions and false belief. Their mothers' mental verb use was coded for frequency, type of utterance, type of subordinate clause, the person of the subject of the verb, and the certainty of the verb *think*. Among the three-year-olds, the children who did not attend pre-school performed significantly better on the mental verb comprehension task. Comparing the mothers whose children attended pre-school with mothers whose children did not, the mothers of children not attending pre-school were found to use fewer less statements and more questions, fewer first person utterances and more second-person utterances, and the verb *think* in its 'very certain' form was used less often. In regression analyses, the authors found that the children's mental verb and false belief performance were positively predicted by maternal mental verb questions, and single clause utterances. These findings indicated how maternal input has the potential to promote or hinder children's understanding of the mind.

Booth J., Hall W., Robison G., and Kim S. (1997) found out that the children's use of the mental state verb *know* was correlated positively with the number of different cognitive words which are related to semantic processes, and the parental use of those same cognitive words. This suggests that parental linguistic input may be an important mechanism in cognitive word acquisition. Young children tended to use *know* more to refer to themselves than to refer to others, whereas their parents tended to use *know* equally to refer to self and others. The importance of cognitive words in a theory of language acquisition is discussed in this study.

The studies mentioned here show the importance of input by mothers/adults and their use of verbs showing different mental states. All the studies were done with English-speaking children and mothers and all the findings are typical for English-speaking societies. These studies show the importance of the language for development of the theory of mind in young children. However, as Villiers (2007) notes, more

experimental linguistic work is needed with other populations. This could result in new knowledge and allow for a more precise delineation of how language and theory of mind interrelate at the interface.

The previous research has shown that children using mental state verbs in early childhood reach and comprehend aspects of the theory of mind earlier, around the age of four. The more developed the child's mentalistic vocabulary is, the more successful they are in performing theory of mind tests (Astington, 1998; Ruffman, 2014).

From the previous studies it is known that the verbs for desire and emotions are acquired before the verbs for cognitive state; the verbs for perception and the verbs for physical state precede the verbs for mental state (de Villiers, 2007). Here are some examples of the syntax order with different mental state verbs.

The use of the verb *want*. The syntax of the early mental state verbs is simpler:

1. *V+ NP: John wants an apple.*
2. *V+CP (complementizer phrase): John wants to buy an apple.*
3. *V+CP (with explicit subject): John wants Bill to buy an apple.*

The use of the verb *think*:

4. *V+PP: John thinks about an apple.*
5. *V+CP: John thinks that he will buy an apple.*
6. *V+CP: John thinks that Sally bought an apple (but she did not).*

The use of the verb *remember*:

7. *V+NP: John remembers his bag.*
8. *V+CP: John remembers to pick up his bag.*
9. *V+CP: John remembers that he left his bag.*

## **The Study**

In this study, I seek to observe the spontaneous use of mental state verbs by parents and by children. Two Roma children (one boy – A. and one girl – B. speakers of Romani dialect of Sofia, Bulgaria) were longitudinally audio recorded (between the ages of 1;0–3;0) in their natural home environment. The children were recorded twice a month by a trained Roma woman, a member of the community. All recordings were transcribed and analysed.

I attempt to answer the following research questions:

- *Is the emergence of the mental state verb the same in a very different language and cultural context such as Romani?*
- *Are the mental state verbs richer in Romani than in Bulgarian as a L2?*
- *Could this explain the discrepancy in acquiring the theory of mind in L1 vs. L2?*

The working hypotheses are the following:

- *H1: Roma children growing up bilingually will naturally learn the mental state verbs in their L2 as well.*
- *H2: The use of mental state verbs from a very early age helps the bilingual children to understand the theory of mind earlier in their L2.*

## Results

In our previous study with Roma children between 3,0–4,6 years old we found that the theory of mind scores in Romani as L1 are higher than the scores in Bulgarian as L2. With increase of age, the knowledge of the children improves (Kyuchukov, 2010).

In this study I attempt to analyze the data of both children. They were recorded in their natural home environment during everyday activities. Comparing the production of the children, one can see that the boy A. is more talkative than the girl B. He has a higher number of produced utterances. This is shown in Table 1.

**Table 1.** Total number of utterances

Child	Number of utterances
<i>Boy A</i>	2088
<i>Girl B</i>	1313

We can observe how the children use the mental state verbs and whether they also have verbs in Bulgarian or only in Romani as their mother tongue. This is shown in Table 2.

As one can see from Table 2, the boy A is growing up monolingually and he uses only Romani mental state verbs. The girl B, by contrast, is growing up bilingually and she has acquired 15

mental state verbs in Bulgarian as well. The parents of the girl B speak Bulgarian at home more often and she easily picks up some Bulgarian vocabulary as well as her L2.

**Table 2.** The use of mental state verbs

Child	Romani (L1)	Bulgarian (L2)
Boy A	178	–
Girl B	66	15

However, if we compare the acquired mental state verbs one can see that the boy A has 8.4% and the girl B has 6.1% mental state verbs as based on the total number of the utterances. Although both children are the same age, the boy A is more talkative and has a higher number of utterances, respectively a higher percent of acquired mental state verbs than the girl B. Comparing the mental state verbs produced in Romani as L1 and in Bulgarian as L2 by the boy A and the girl B, one can see that the boy A uses only Romani mental state verbs (100%) and the girl B has 81% of verbs uttered in Romani (L1) and 19.0% of verbs uttered in Bulgarian. She has learned some mental state verbs in Bulgarian. It is interesting to see which mental state verbs are first learned. Table 3 displays the verbs acquired by the boy A. The table shows that Kocho has a very high number of verbs related to (1) **mental states**, e.g.: *mangav* (want), *dehav* (love), *arakhav* (care about), *džanav* (know); (2) **emotions**: *xavxoli* (angry), *khanile* (feeling bad); (3) **physical state**, e.g.: *dukhal* (hurt), *rovav* (cry); (4) **sense**, such as: *dikh* (look).

**Table 3.** Mental state verbs used by the boy A

Mental state	Emotions	Physical state	Sense
<i>Mangav</i> (want) 65	<i>xavxoli</i> (angry) 13	<i>dukhal</i> (hurt) 20	<i>Dikh</i> (look) 65
<i>Dehav</i> (love) 16	<i>Khanile</i> (feel bad) 12	<i>rovav</i> (cry) 11	–
<i>Arakhav</i> (care about) 11	–	–	–
<i>Džanav</i> (know) 11	–	–	–

The mental state verbs used by the girl B are more diverse. The child has grown up with both languages, Romani and Bulgarian, and she has learned some Bulgarian mental state verbs together with the Romani ones. In the case of the girl B, the highest learned verbs are also those

showing **mental state** from Romani: *mangav* (want), *džanav* (know), *darav* (be afraid) and from Bulgarian: *obicham* (love), *znam* (know), *iskam* (want). The other verbs from the field of **emotions**, **physical state** and **sense** are from Romani. This can be seen in Table 4.

**Table 4.** Mental state verbs used by the girl B

Mental state	Emotions	Physical state	Sense
<i>Mangav</i> (want) 20	<i>denilo</i> (mad) 4	<i>rovav</i> (cry) 5	<i>dikh</i> (look) 14
<i>Džanav</i> (know) 11	–	–	–
<i>Darav</i> (be afraid) 12	–	–	–
<i>Obicham</i> (love) 4	–	–	–
<i>Znam</i> (know) 3	–	–	–
<i>Iskam</i> (want) 8	–	–	–

Here are some examples of mental state verbs first used:

1. **Adult:** *Celodijes naxas, štom avav me togavaxas.*  
 whole day no eat, when come-1sg. I than eat-2sg.  
 You do not eat the whole day and when I come then you start to eat.  
**Boy A (1,5)** *Čuka mangav!*  
 like that want-1sg.  
 I want it like that.
2. **Adult** *Ajde opa pištine e Aliske.*  
 get up call-3sg the Ali-to  
 Get up and call Ali.  
**Girl B (1,4)** *Na mangav*  
 not want-1sg.  
 I do not want.

The Romani language is rich in mental state verbs. Being an oral language and using a different folklore genre drawn from Romani culture and folklore, making use of jokes and teasing in the communication process with the children, from a very early age they hear diverse types of mental state verbs. Most of them are used in the folklore genre of songs and fairytales, such as *love*, *hate*, *afraid*, *want*, *know*, etc.

## Conclusion and Discussion

Mental state verbs in a combination with a noun phrase in a simple sentence are acquired around the age of 1,6. Structures such as:

1. V+NP: *Mangav shokoladi.*

I want chocolate.

Can be easily learned even when the child does not have enough lexical knowledge.

Structures such as:

2. V+CP: *Mangav te dikhav avri*

I want to look outside.

Are acquired around the age of 2,6. It seems that the structures such as V+CP (with an explicit subject) in Romani are acquired much later.

It would appear clear that in different cultures the mental state verbs play a different role in the cognitive development of the children. In Romani, due to the cultural special features in the upbringing of children, the children have access to a rich variety of mental state verbs from very early age.

The data is limited, and it cannot be stated that the mental state verbs in Romani are richer than in Bulgarian. To our knowledge, to date there has been no research on the acquisition of mental state verbs in Bulgarian and thus we cannot generalize. But what can be said is that the Roma children learn the mental state verbs in Romani first and some Bulgarian mental state verbs are also acquired, because the children grow up in families where the parents also speak Bulgarian at home.

Kyuchukov H. (2010) has shown that the children are better performing the theory of mind tasks in their mother tongue than in Bulgarian, the lack of sufficient knowledge of mental state verbs in Bulgarian could be one of the reasons for the poorer level of performance of the theory of mind tasks in Bulgarian.

The data of the girl B showed that Roma children growing up bilingually will learn naturally the mental state verbs in their L2 as well. This was the first hypothesis. The rich and diverse use of the mental state verbs in their L2 from a very early age can help them understand the theory of mind earlier in their L2.

Unfortunately, in contemporary Europe the knowledge of the Romani language among Roma children is not valued as an asset. In many countries, the children are still being placed in special schools based on psychological tests administered in the official language of the country where the children live. If the Roma children cannot perform the tests correctly, they are classified as 'mentally retarded' and placed in special schools. The contemporary school system in Europe does not

have a tool to measure the Roma children's knowledge pertaining to complex grammatical categories that are shown in this article and are acquired in the family from a very early age.

## References

- Astington, J.W. (1998). Theory of Mind Goes to School. *Educational Leadership*, 56 (3), 46–48.
- Astington, J.W., & Jenkins, J.M. (1999). A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory-of-Mind Development. *Developmental Psychology*, 35, 1311–1320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311>
- Booth, J., Hall, W., Robison, G., & Kim, S. (1997). Acquisition of the Mental State Verb Know by 2- to 5-year-old Children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26 (6), 581–603. <https://doi.org/10.1023/A:1025093906884>
- Gopnik, A., & Astington, J. (1988). Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction. *Child Development*, 59 (1), 26–37. <https://doi.org/10.2307/1130386>
- Howard, A., Mayeux, L., & Naigles, L. (2008). Conversational Correlates of Children's Acquisition of Mental Verbs and a Theory of Mind. *First Language*, 28 (4), 375–402. <https://doi.org/10.1177/0142723708091044>
- Kyuchukov, H. (2010). Cognitive Development and Theory of Mind in Bilingual Children. In B. Bokus (Ed.), *Studies in the Psychology of Language and Communication* (pp. 211–225). Warsaw: Matrix.
- Nixon, S. (2005). Mental State Verb Production and Sentential Complements in Four-Year-Old Children. *First Language*, 21 (1), 19–37. <https://doi.org/10.1177/0142723705046898>
- Perner, J. et al. (1987). Three-Year Olds' Difficulty With False Belief: The Case for a Conceptual Deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125–137. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x>
- Perner, J. et al. (2002). Theory of Mind Finds Piagetian Perspective: Why Alternative Naming Comes With Understanding Belief. *Cognitive Development*, 17, 1451–1472. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(02\)00127-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(02)00127-2)
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Ruffman, T. (2014). To Belief or Not Belief: Children's Theory of Mind. *Developmental Review*, 34 (3), 265–293. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.04.001>
- Shatz, M., Wellman, H., & Silber, Sh. (1983). The Acquisition of Mental Verbs: A Systematic Investigation of the First Reference to Mental State. *Cognition*, 14, 301–321. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90008-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90008-2)
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77 (2), 465–481. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00882.x>
- Villiers de, J. (2007). The interface of language and Theory of Mind. *Lingua*, 117 (11), 1858–1878. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.11.006>

- Villiers de, J.G., & Pyers, J. (1997). Complementing cognition: the relationship between language and theory of mind. In *Proceedings of the 21<sup>st</sup> annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

## **АННОТАЦИЯ**

**Цель статьи** – проанализировать процесс приобретения цыганскими детьми-билингвами глаголов, отражающих психические состояния, на ромском и болгарском языках. Релевантные психическим состояниям глаголы помогают детям понять феноменологию ложных убеждений, которая постулируется в рамках концепции Теории Разума. Указанная концептуализация с другой стороны является важным средством для исследовательского понимания намерений, желаний, шуток, мотиваций других людей и определения факторов, влияющих на развитие сознания.

**Процедура исследования.** В экспериментальную выборку лонгитюдного исследования вошли двое цыганских детей из Болгарии (1 мальчик и 1 девочка) в возрасте 1,0–3,0 лет, речевая активность которых фиксировалась с помощью аудиозаписи в их естественной домашней среде. По мнению М. Таитоереаи и Т. Рэффман (2006), глаголы, отражающие психические состояния, можно группировать по различным категориям, связанным с различными состояниями: психическими, физическими, эмоциями, восприятием и познанием. Приобретенные глаголы анализировались по качественным и количественным критериям.

**Результаты.** Полученные данные показывают, что определенные глаголы, отражающие психические состояния, приобретаются детьми с ромского языка, а другие – с болгарского. Проанализированы факторы, влияющие на приобретение определенной части ромских и болгарских глаголов, соответственно. Установлено, что глаголы, отражающие психические состояния, важны для развития познавательных функций детей. Результаты показали, что исследуемый мальчик использовал в общении все 100% глаголов цыганского языка, отражающие психические состояния: в частности, подавляющее большинство глаголов связана с (1) психическими состояниями, например: мангав (хочу), дехав (любовь), арахав (заботиться о), джанав (знать); (2) эмоциями: ксавксоли (сердитый), Ханиль (плохо себя чувствовать); (3) физическими состояниями, например: духал (больно), ровав (плакать); (4) восприятием, такой глагол как: дих (смотреть). Исследуемая девочка использовала 89,0% глаголов, отражающие психические состояния, с цыганского языка и 19,0% слов – с болгарского. Увоенные ею глаголы, связанные с психическими состояниями, с цыганского языка: мангав (хочу), джанав (знать), дарав (бояться) и с болгарского: сбоку (любовь), знам (знаю), искам (хочу).



Другие глаголы из сферы эмоций, физического состояния и восприятия относятся к цыганской речи.

**Выводы.** Несмотря на ограничения, исследование показало, что предложения с глаголами, которые отражают психические состояния, в сочетании с именительным словосочетанием в простом предложении, появляются примерно в возрасте 1,6 лет. Более сложные предложения с глаголами, отражающие психические состояния, и содержащие дополняющие или завершающее словосочетания, появляются в возрасте 2,6 лет.

**Ключевые слова:** Рома, двуязычие, глаголы, психические состояния, теория разума.

**Кючуков Христо. Щодо важливості дієслів, що відображають психічні стани, при усвідомленні ромськими дітьми феномену помилкових переконань**

#### **АНОТАЦІЯ**

**Мета статті** – проаналізувати процес набуття ромськими дітьми-білінгвами дієслів, що відображають психічні стани, в ромській та болгарській мовах. Релевантні психічним станам дієслова допомагають дітям зрозуміти феноменологію помилкових переконань, яка постулюється в рамках концепції Теорії Розуму. Зазначена концептуалізація з іншого боку є важливим засобом для дослідницького розуміння намірів, бажань, жартів, мотивацій інших людей та визначення факторів, що впливають на розвиток свідомості.

**Процедура дослідження.** До експериментальної вибірки лонгитюдного вивчення увійшло двоє ромських дітей з Болгарії (1 хлопчик та 1 дівчинка) у віці 1,0–3,0 років, мовна активність яких фіксувалась за допомогою аудіозапису в їхньому природному домашньому середовищі. На думку М. Таитоереаї і Т. Ріффтан (2006), дієслова, що відображають психічні стани, можна групувати в різні категорії, пов'язані з різними станами: психічними, фізичними, емоціями, сприйняттям та пізнанням. Набуті дієслова аналізувалися за якісним та кількісним критеріями.

**Результати.** Отримані дані демонструють, що певні дієслова, які відображають психічні стани, набуваються дітьми з романської мов, а інші – з болгарської. Проаналізовано фактори, що впливають на набуття частини романських та болгарських дієслів, відповідно. Встановлено, що дієслова, які відображають психічні стани, є важливими для розвитку пізнавальних функцій дітей. Результати показали, що досліджуваний хлопчик використовував у спілкуванні всі 100% ромських дієслів, що відображають психічні стани: зокрема, переважна кількість дієслів пов'язана з (1) психічними станами, наприклад: мангав (хочу), дехав (любов), арахав (дбати про), джанав (знати); (2) емоціями: ксавксолі (сердитий), ханіле (погано себе почувати); (3) фізичними станами, наприклад: духал (боляче), ровав (плакати); (4) сприйняттям, таке дієслово як: діх (дивитися). Досліджувана дівчинка використовувала 89,0% дієслів, що відображають психічні стани, з ромської мови та 19,0% слів – з болгарської.

Засвоєнні нею дієслова, пов'язані з психічними станами, з ромської мови: мангав (хочу), джанав (знати), дарав (боятися) та з болгарської: обічам (любов), знам (знаю), іскам (хочу). Інші дієслова зі сфери емоцій, фізичного стану та сприйняття відносяться до ромської мови.

**Висновки.** Незважаючи на обмеження, дослідження продемонструвало, що речення з дієсловами, які відображають психічні стани, в поєднанні з іменниковим словосполученням у простому реченні, з'являються приблизно у віці 1,6 років. Більш складні речення з дієсловами, що відображають психічні стани, та містять доповнювальне або завершальне словосполучення, з'являються у віці 2,6 років.

**Ключові слова:** Рома, двомовність, дієслова, психічні стани, теорія розуму.

## **Using Brain Science Theory to Analyze the Unity between Language Input and Output: Methodology Improvement Substantiation**

### **Використання теорії системної роботи мозку для аналізу єдності між мовними конструкціями введення/виведення: обґрунтування поліпшення методології**

**Ya-Wei Lin**

Dr. in Education,  
Professor

**Я-Вей Лін**

доктор педагогічних наук,  
професор

E-mail: [wada.kyohei@gmail.com](mailto:wada.kyohei@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9642-2245>

**Oleg Bazaluk**

Dr. in Philosophical Sciences,  
Professor

**Олег Базалук**

доктор філософських наук,  
професор

E-mail: [bazaluk@ukr.net](mailto:bazaluk@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0002-1623-419X>

ResearcherID: F-7904-2017

Scopus AuthorID: 56488041400

*Guangdong University of  
Petrochemical Technology*

✉ No. 139, Guandu Er Lu, Maonan  
District, Maoming City, Guangdong  
Province, China, 525000

*Гуандунський університет  
нафтохімічних технологій*

✉ №139, Гуанду Ер Лу, Маоман  
Округ, місто Маомін, провінція  
Гуандун, Китай, 525000

*Original manuscript received February 05, 2020*

*Revised manuscript accepted March 08, 2020*

**ABSTRACT**

**Introduction.** Based on the brain science theory of «how people learn» and in order to modernize the methodology of psycholinguistic research, this research used documentary analysis and addressed the standpoint that the 4MAT Teaching and Learning Model can be subsumed into or superimposed on the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model, and vice versa. Meanwhile, the phase of language input and output is analyzed on the basis of the two Models above. In the end, some implications arise so as to provide reference for prospective researchers and practitioners in psycholinguistics.

**The aim of the study.** The 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model are both widely applied, so a deliberate literature review to clarify the integration and the unity between them is conducted that expects to make some theoretical references inspired by the unity available to a wide range of linguistic teaching design and learning performance evaluation.

The authors argue that the references interconnect teaching design and learning performance evaluation in light of language input and output and therefore help linguistic teachers/trainers with a whole and valid scheme at the very beginning of student learning, and this is the unity that also corresponds to Kirkpatrick & Kirkpatrick's standpoint: «The end is the beginning».

**Research methods.** The study was conducted using the semantic differential scaling and the method of documentary analysis.

**Results.** A combination of brain science theory and Fractal Information Theory has verified initially how the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model subsume and superimpose in terms of the theoretical framework, i.e., the unity between a teaching theory and a learning performance evaluation theory. Such integration not only originates from the inherent unity verified by a thoughtful literature review but also receives theoretical support from interdisciplinary studies. Meanwhile, this integration is intertwined with language input and output in a psycholinguistic/neurolinguistic manner.

**Conclusions.** A primary investigation using brain science theory and other theories to analyze the integration between the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model shows the unity between both models. This investigation led to achieving the purpose of the study: modernizing the methodology of psycholinguistic research. With implementing the components/stages of language input and output as this article proposed, it is expected to be promising in extending and applying both models theoretically and practically in linguistics and other relevant areas in the future. As it comes to studies, it is recommended that the two Models be connected to analyze more teaching models and/or learning performance evaluation models for unity, inquire performance evaluation in collaborations with scenarios in practice, or even associate other disciplines under the implementation of Fractal Information Theory. A possible suggestion for psycholinguistic researchers is to design curricular and lessons based on the Unified Models (Figure 1 & 2) proposed in this study and evaluate instructional efficacy and student learning performance. Another potential research direction is to use each quadrant of the Unified Models and analyze related components in more specific language input and output phases: listening, reading, speaking, writing, and even smaller components in the four types of language

skills. As it comes to practice, especially in psycholinguistics and/or other relevant disciplines, the key to apply the two target Models simultaneously depends on how to regulate respective quadrants/levels pro rata as well as the wholeness between them to simultaneously achieve «dynamic equilibrium» in the 4MAT Teaching and Learning Model and «The end is the beginning» in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model.

**Key words:** psycholinguistics, brain theory, teaching, performance assessment, 4MAT, Kirkpatrick, language constructs, input/output.

## Introduction

To achieve the purpose of the study, this article will incorporate the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model with the phase of language input and output into two Unified Models so as to modernize the methodology of psycholinguistic research.

Following the 4MAT System which classifies and defines various learning styles of learners by blending interdisciplinary theories of brain science, neurology, education, administration and psychology (Lin, 2016a; McCarthy, 1980, 2000), the 4MAT Teaching and Learning Model advocates the emotional, mental and physical aspects as the fundamental components of teaching and learning through fractal theory along with the information processing paths in the brain (Caviness, 2007), and employs the concept of how people learn to enhance learning performance in the course of instruction (Czyż & Svyrydenko, 2019; Kalat, 2013; Lin, 2013, 2016a; Sousa, 2011a; Watson et al., 2019; Wolfe, 2010; Zull, 2002). The Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model – Reaction (Level 1), Learning (Level 2), Behavior (Level 3), and Results (Level 4) is the most acknowledgeable scale to assess performance after learning/training given to students/trainees which advocates that every and each teacher/trainer with efficacy should evaluate all of the activities in the course of teaching/training for effective learning performance evaluation (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011, 2019; Sim, 2017).

Firstly, the study deliberately focuses on the two theories, the Caviness 4MAT Teaching and Learning Model (Caviness, 2007) and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011, 2019), and elaborates their

annotations, with providing a definition of language input and output in this article. Secondly, the structural integration between the two Models and «*language input and output*» (Sousa, 2011b) is investigated. Thirdly, a combination of Fractal Information Theory (FIT) (Agrawal et al., 2018) and brain science theory explores how they inter-subsume (for example (Fatkhutdinov & Bazaluk, 2018)). Hopefully, steps 1 through 3 above interconnect teaching design and learning performance evaluation in light of language input and output and therefore help linguistic teachers/trainers with a whole and valid scheme at the very beginning of student learning, and this is the unity that also corresponds to Kirkpatrick & Kirkpatrick's standpoint: «*The end is the Beginning*» (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011: 60). The 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model are both widely applied, so a deliberate literature review to clarify the integration and the unity between them is conducted that expects to make some theoretical references inspired by the unity available to a wide range of linguistic teaching design and learning performance evaluation (Chen et al., 2012; Hsiao, 2010; Huang & Hsieh, 2011; Reio et al., 2017; Sim, 2017; United States, 2008).

### **Definitions of the Models and Theoretical Frameworks**

In order to modernize the methodology of psycholinguistic research, the two target models implemented for analysis in this article are first introduced in this section before defining language input and output, followed by a description of Fractal Information Theory (FIT) used as the carrier of the two target models and the phase of language input and output.

#### **1. 4MAT Teaching and Learning Model**

The primary theoretical source of the 4MAT Teaching and Learning Model is the 4MAT System (Caviness, 2007; Lin, 2013, 2016a; McCarthy, 2000). On the basis of Kolb's concepts of the structure of learning, i.e., his Experiential Learning Model (Watson et al., 2019), the McCarthy 4MAT System employs the concepts of plane geometry to classify how one learns into 4 quadrants:

Quadrant one (Q1) as «the highly imaginative student who favors *feeling and reflecting*,» Quadrant two (Q2) as «the analytic student who favors *reflecting and thinking*,» Quadrant three (Q3) as

«the common-sense learner who favors *thinking and doing*» and Quadrant four (Q4) as «the dynamic learner who favors *creating and acting*» (Lin, 2013: 32; Lin, 2016a: 5; McCarthy, 1997: 46–48; McCarthy, 2000).

A combination of the McCarthy 4MAT System and the clockwise information processing direction in the brain (Zull, 2002) made by Caviness (2007) contributing to her *teaching/learning steps* of Q1–Q4 in the 4MAT Teaching and Learning Model expects to give teachers of any field a foundation of brain science theory with regard to instructional activity design (Lin, 2016a). Q1 is the emotional aspect of learning that corresponds to the sensory integration zone (starting from the somatosensory cortex) in charge of information processing in the cerebral cortex; Q2 is the mental aspect of learning that corresponds to the conceptual integration zone (mainly the prefrontal cortex) in charge of information processing in the cerebral cortex; Q3 is the physical aspect of learning that corresponds to the motor integration zone (the motor cortex sends commands to the body) in charge of information processing in the cerebral cortex (Caviness, 2001, 2007; Lin, 2013, 2016a; Zull, 2002). Q4 is service learning that contributes learning results to others and is the end fruit of the whole brain (Caviness, 2007; Lin, 2013, 2016a). The 4 quadrants are stated as follows:

Quadrant 1: the Emotional aspect values the connection between what has been known and what is to be known for a learner with the importance of the incoming information explicitly defined, i.e., the meaning of that learning (Caviness, 2007). According to the 4MAT Teaching and Learning Models by Caviness (2007) and Lin (2013), the latter of whom names Q1 the Affective aspect, the authors also name Q1 the Affective aspect, or Affect (Lin, 2013, 2016a).

Quadrant 2: the Mental aspect values the content of learning. In such phase, it is common for a teacher to teach information in a one-way manner (Caviness, 2007). Following the Lin 4MAT Teaching and Learning Model (2013), the authors also name Q2 the Cognitive aspect, or Cognition (Lin, 2013, 2016a).

Quadrant 3: the Physical aspect highlights drills of skills and explicit performance of what is learnt in reality (Caviness, 2007). In accordance with the Lin 4MAT Teaching and Learning Model (2013), the authors also name Q3 the Behavioral aspect, or Behavior (Lin, 2013, 2016a).

The learning aspects subsumed by Q1, Q2 and Q3 are supported by other theories that agree to the affective, cognitive and skill-based types of learning results. As it comes to the discipline of organizational communication, the Inventory of Change in Organizational Culture classifies *reaction to change* into the affective, cognitive and behavioral respects (Driskill, 2019).

Quadrant 4: the Service Learning aspect in the Caviness 4MAT Teaching and Learning Model pinpoints how a learner conducts personal extension and application of what is learnt, conveys what has been learnt to others, and contributes to others (Caviness, 2007). This is named by Caviness «Disequilibrium» and by Lin «Balance & Disequilibrium» equivalent to «dynamic equilibrium» or «disequilibrated equilibrium», respectively (Lin, 2013, 2016a).

## **2. Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model**

The Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model published by Kirkpatrick in 1959 with Levels 1–4, Level 1: Reaction, Level 2: Learning, Level 3: Behavior, and Level 4: Results, is the most adopted evaluation model for the official training institutions acknowledged officially by the United States (United States, 2008) while some paper pinpoints its application to the education discipline as well (Reio et al., 2017).

Each level of the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model interlinks closely where each has its unique impact on the next inevitably (Hsiao, 2010). The authors annotate Levels 1–4 of the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model specifically as follows (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011, 2019):

### *Level 1: Reaction*

Reaction refers to how a learner perceives the course attended in person, i.e., the personal satisfaction or preference level. The evaluation core of Level 1 covers multiple respects including but not limited to the overall curriculum structure of teaching/training, the quality of the teacher, the anchors (goal anchoring), the theme arrangement, the content setting, the timeline planning, the instructional skills/techniques, the teaching hardware (instruments/materials), the ambient hardware (environment/equipment), administration/management and miscellaneous backup (administrative support); however, in this phase,



merely how a learner senses learning is inspected but how the content is comprehended or mastered remains unevaluated (Chen et al., 2012; Huang & Hsieh, 2011).

*Level 2: Learning*

Level 2 essentially evaluates how a student or a trainee performs in terms of the affective, cognitive and skill-based aspects where the affective results include attitude and motivation, the cognitive results include knowledge and strategies and the skill-based results include technique and operation; however, in this phase, merely how a learner performs after learning is inspected but how the content learnt is used remains unevaluated (Chen et al., 2012).

*Level 3: Behavior*

In accordance with Huang & Hsieh (2011), Level 3 evaluates how a student/trainee enhances any competence or behavior materially after attending the course with the following questions reviewed:

«Can their transfer of learning appear out of the evaluated teaching process? Can their attitude, knowledge or skills acquired in this Level be used in real life? Can their behavior be improved out of the evaluated learning process?».

It requires adequate time given to a learner for behavioral change (Huang & Hsieh, 2011; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006); however, in this phase, merely how a learner performs personally after learning is inspected but how individuals perform in non-individual circumstances (organizations/groups) remains unevaluated and this is to be evaluated in Level 4.

*Level 4: Results*

Level 4 evaluates the following questions:

«Can a learner acquire the attitude, skills and knowledge (Level 2) out of the learning process? Can Level 2 result in behavioral change (Level 3)? Can a learner perform for the organization (not for oneself)?» (Chen et al., 2012)

According to Hsiao (2010), a positive correlation between each evaluation level and its complexity is proven, so the higher the evaluation level is, the more complexity it has. Additionally, as aforementioned in Level 3, it requires adequate time given to a learner for significant performance (Chen et al., 2012).

### 3. Language Input and Output

Language input includes listening and reading, and language output entails speaking and writing (Sousa, 2011b). Language input processes in the following pathway:

«(acoustic/visual) analysis and decoding,» «(phonological/orthographic) coding,» «(auditory/visual) word form activated,» «lexicon recognizing word,» «syntactic and semantic networks activated,» and finally «concept formation» (Gazzaniga et al., 2002; Sousa, 2011b: 21–22, 89).

### 4. Fractal Information Theory (FIT) as the Carrier of How the 4MAT Teaching and Learning Model, the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model, and Language Input and Output Inter-Subsume

Fractal Information Theory (FIT) has the features as follows fitted to be the carrier to how the 4MAT Teaching and Learning Model, the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model, and language input and output inter-subsume (Agrawal et al., 2018; Caviness, 2007; McCarthy & O’Neill-Blackwell, 2007; Sousa, 2011b). A fractal, geometrically a subset of a topology similar or identical to the original, appears the same even at different levels. Its conception means the unlimited replication or extension of self-similarity. As for its application, it can connect theories or make levels with similarities or identical conceptions correspond, subsume or superimpose (Agrawal et al., 2018; Caviness, 2001, 2007; Lin, 2016a).

Caviness (2001, 2007) employs Fractal Information Theory to relate different human learning levels. With a triangle as the architecture for the components to inter-subsume, Levels 1–3 of Learning, Parts 1–3 in Neuron, Parts 1–3 in Brain, and Parts 1–3 of Mankind are inter-imposed to form a successive expanding multi-triad. The aspects of the Caviness triad of learning are specified below (Caviness, 2007; Lin, 2013, 2016a; Kalat, 2013; Sousa, 2011a; Wolfe, 2010; Zull, 2002):

- (a) Affective/Emotional: Dendrite in Neuron (the sensory integration zone at the neuron level) in charge of receiving information, Limbic system in Brain (in charge of emotions in the sensory integration zone at the brain level) and Heart of Mankind.
- (b) Cognitive/Mental: Soma in Neuron (the conceptual integration zone at the neuron level) in charge of conveying information

or not, Cortex in Brain (the conceptual integration zone at the brain level), and Brain of Mankind.

- (c) Behavioral/Physical: Axon in Neuron (the motor integration zone at the neuron level), Brain Stem in Brain (the motor integration zone at the brain level), and Body of Mankind.

Caviness (2007) relates the key components in Mankind, Brain and Neuron that interconnect in terms of their meanings: Heart (Affect), Brain (Cognition) and Body (Behavior) in Mankind; Limbic System (Affect), Cortex (Cognition) and Brain Stem (Behavior) in Brain; and Dendrite (Affect), Soma (Cognition) and Axon (Behavior) in Neuron (Lin, 2016a). As aforementioned in the nature of fractals, the fractal conception can be applicable for Mankind, Brain and Neuron as well: Mankind, Brain and Neuron identical to fractals appear the same even at different levels (Caviness, 2001, 2007; Lin, 2013, 2016a).

With Neuron, Brain and Mankind that conceptually interconnect and correspond, it is suitable to employ Fractal Information Theory as the carrier to explicate how the 4MAT Teaching and Learning Model, the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model, and language input and output mutually inter-subsume and inter-superimpose is adequate: (1) Affect in the 4MAT Teaching and Learning Model inter-corresponds to Reaction in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model and to the initial and major stages of language input (affective/sensory input, inclusive of listening and reading) processing before concept formation, (2) Cognition in the 4MAT Teaching and Learning Model inter-corresponds to Learning in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model and to mental concept formation of language input processing, which prepares to output language (cognitive process), and (3) Behavior in the 4MAT Teaching and Learning Model inter-corresponds to Behavior in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model and to language output: speaking and writing (behavioral skills in language performance). Consequently, the authors utilize Fractal Information Theory as the carrier of how the 4MAT Teaching and Learning Model, the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model, and language input and output inter-subsume in this study (Lin, 2016b; McCarthy & O'Neill-Blackwell, 2007; Sousa, 2011b).

## **Using Brain Science Theory and Fractal Information Theory to Analyze How the 4MAT Teaching and Learning Model, the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model, and Language Input and Output Inter-Subsume and Inter-Superimpose: Unity and Wholeness**

1. How Quadrants 1–4 in the 4MAT Teaching and Learning Model Correspond to Levels 1–4 in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model and to Language Input and Output.

There are four components in the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model (4 quadrants and 4 levels), so the authors adopt a quadriad to make them subsume and superimpose using brain science theory and Fractal Information Theory and manages to make each quadrant in the 4MAT Teaching and Learning Model connect with and correspond to each level in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Mode. Meanwhile, the concepts of language input and language output can superimposed on the two Models as all of them inter-subsume. The procedure is as follows (Caviness, 2007, Lin, 2013, 2016a, 2016b; McCarthy & O’Neill-Blackwell, 2007; Sousa, 2011b):

- (a) Q1 in the 4MAT Teaching and Learning Model/Level 1 in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model (*Sensory Integration* teaching phase/learning phase/learning performance evaluation phase):

Quadrant 1: Affect in the 4MAT Teaching and Learning Model corresponds to Level 1 Reaction in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model (Lin, 2016a, 2016b; McCarthy & O’Neill-Blackwell, 2007). Reaction values how a learner senses affectively and thus corresponds to Affect. Evaluation of Reaction includes the methods of interviews, opinion sheets, or questionnaires that examine «Satisfaction» and «*If learning motivates or interests the trainees*» (Hsiao, 2010: 4; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). «Satisfaction» is Affect in Q1 and Reaction in Level 1. The concept «*If learning motivates or interests the trainees*» connects with curiosity and intrinsic motivation of Q1 in the 4MAT Teaching and Learning Model (Caviness, 2007; Hsiao, 2010: 4).

With regard to learning in general, sensory (auditory/visual) input drives emotion (Caviness, 2001, 2007; Kalat, 2013, Lin, 2013), and therefore the initial and major stages of language input

processing (before concept formation) can be categorized into Quadrant 1/Level 1 (Sousa, 2011b). Delving deeper, «*Emotion drives attention and attention drives learning*» (Sylwester, 1995: 72). This corresponds to Affect valued by Q1 in the 4MAT Teaching and Learning Model. An attentive learner results from curiosity aroused by the learning process (Caviness, 2007), agreed by Lin (2013) as well. Later, «Relevance» and «Engagement» are added to Reaction (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011, 2019). Relevance conceptually corresponds to what is subsumed by Q1 in the 4MAT Teaching and Learning Model: A learner connects what is known and comprehends the importance of what is to be known and its relatedness (Caviness, 2007). Engagement conceptually connects with curiosity as Arnone, Small, Chauncey and McKenna (Arnone et al., 2011) identify Curiosity as mutualism between Interest and Engagement. As far as learning is concerned, language input shares the same affective components, Interest and Engagement, in the process of language learning.

- (b) Q2 in the 4MAT Teaching and Learning Model/Level 2 in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model (*Conceptual Integration* teaching phase/learning phase/learning performance evaluation phase):

Quadrant 2: Cognition in the 4MAT Teaching and Learning Model that values learning and gaining of knowledge and conception in terms of the affective, cognitive and skill-based aspects corresponds to Level 2 Learning in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model and to mental concept formation of language input processing, which prepares to output language (Lin, 2016a, 2016b; McCarthy & O'Neill-Blackwell, 2007; Sousa, 2011b). Learning covers personal enhancement in terms of the affective, cognitive and skill-based aspects for learners (Chen et al., 2012). This is a presentation of Fractal Information Theory: Replication of the components covered by Q1–Q3 in the 4MAT Teaching and Learning Model identified in Level 2 in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model. Evaluation of Learning includes the methods of the observational method, simulation practice, pretest and posttest sheets, or questionnaires (Hsiao, 2010) that evaluate attitude, knowledge and skills and conceptually corresponds to Q2 (What?) in the Caviness 4MAT Teaching and Learning

Model (Caviness, 2007, p. 25). The three-aspected components of teaching and learning above are honored and can be applied in the process of language teaching and learning as in language learning mental concept formation is connected to the affective, cognitive and skill-based aspects as well (Sousa, 2011b).

- (c) Q3 in the 4MAT Teaching and Learning Model/Level 3 in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model (*Behavioral Integration* teaching phase/learning phase/learning performance evaluation phase):

Quadrant 3: Behavior in the 4MAT Teaching and Learning Model corresponds to Level 3 Behavior in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model and to language output: speaking and writing in this study (Lin, 2016a, 2016b; McCarthy & O'Neill-Blackwell, 2007; Sousa, 2011). Behavior values personal behavioral change and thus corresponds to Q3 in the 4MAT Teaching and Learning Model: Use what is learnt with explicit behavior. Evaluation of Behavior includes the methods of the observational method, questionnaires, focus group, and experimental comparison (Chen et al., 2012; Hsiao, 2010). Implementation includes action plans and competency testing that identify transfer of learning and this corresponds to the emphasis of Skill-based in Q3 in compliance with the question asked by Q3 (How?) in the Caviness 4MAT Teaching and Learning Model (Caviness, 2007, p. 25). The skill-based emphasis can be directly linked to teaching and/or learning speaking and writing (language output) as behavioral skills in language education/performance.

It requires the following 4 Terms that exist simultaneously for behavioral change by learning (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006): Term 1, a learner is in the right mood; Term 2, a learner is fond of change; Term 3, a learner is inspired; and Term 4, a learner is aware of what to do and how to do. Given that, how Level 3 Behavior in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model corresponds to Q1–Q3 in the 4MAT Teaching and Learning Model is stated as follows: Term 1 corresponds to Q1, i.e., the ambient setting that is good enough and assures positive affection, as is connected to sensory input in language teaching and learning; Term 2 corresponds to intrinsic motivation valued by Q1; Terms 3 corresponds to extrinsic motivation valued by Q2 & Q3 and returns

to affect and intrinsic motivation in Q1; and Term 4 corresponds to «What?», which is connected to concept formation in language teaching and learning, and «How?», which is connected to language output in language teaching and learning, subsumed by Q2 & Q3, respectively (Caviness, 2007: 25; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Lin, 2013, 2016a). Consequently, this is a presentation of Fractal Information Theory indeed: Replication of Q1–Q3 (Affect, Cognition and Behavior) both in the 4MAT Teaching and Learning Model and in the phase of language input and output is subsumed conceptually in Level 3 Behavior in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model.

- (d) Q4 in the 4MAT Teaching and Learning Model/Level 4 in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model (*Whole Integration* teaching phase/learning phase/learning performance evaluation phase):

Quadrant 4: Service Learning in the 4MAT Teaching and Learning Model that values personal application and contribution to others (Caviness, 2007) corresponds to Level 4 Results in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model: A person performs for a group (organization), and to the whole integration of language input and output in language education (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011, 2019; Lin, 2016a, 2016b; McCarthy & O’Neill-Blackwell, 2007; Sousa, 2011b). Evaluation of Results includes the methods of questionnaires, experimental comparison and pretest and posttest comparison that examine personal performance for organizations/groups (Chen et al., 2012).

Service Learning is specifically elaborated:

*«as the learner moves focus away from intake for personal improvement and toward output for the benefit of others, mutual benefit occurs – among teacher, student, and class members»* (Caviness, 2007: 26).

Caviness also indicates that Q4 in the 4MAT Teaching and Learning Model receives the least attention during learning in particular. Within all Levels in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model, Level 4 Results is the most challenging to attain (Hsiao, 2010). The concept that

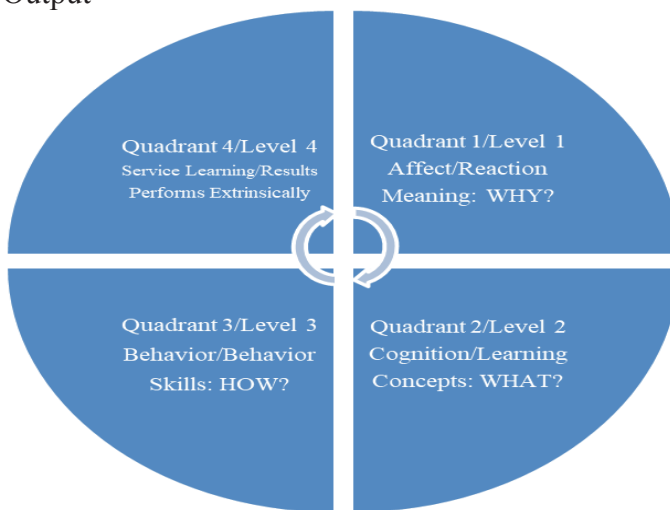
«Each Level in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model is sequential and each impacts the next» (Hsiao, 2010: 3)

is identical to brain science theory in the 4MAT Teaching and Learning Model since the sequential order of Q1–Q4 equals to the information processing procedure in the brain and thus refers to priority intrinsically given as it comes to time and inherent logic. The processing of language input and output follows the same manner (Caviness, 2007; Zull 2002; Sousa, 2011b).

The figure of how the 4MAT Teaching and Learning Model, the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model and Language Input and Output correspond with Fractal Information Theory as the carrier is Figure 1.

Q4: Integration of Language  
Input and Output

Q1: Major Stages of Language  
Input



Q3: Language Output

Q2: Language Input to Output  
(Concept Formation)

**Figure 1.** Diagram of how the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model integrate (Agrawal et al., 2018; Caviness, 2001; Caviness, 2007: 25; Gazzaniga et al., 2002; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011, 2019; Lin, 2013: 33; Lin, 2016a: 10; Lin, 2016b; McCarthy, 2000; McCarthy & O'Neill-Blackwell, 2007; Sousa, 2011a, 2011b; Zull, 2002)



## 2. Application of Dynamic Equilibrium (Disequilibrated Equilibrium) to the 4MAT Teaching and Learning Model, the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model, and Language Input and Output

Effective teaching requires balance between 4 quadrants in the 4MAT Teaching and Learning Model and intrinsic and extrinsic motivation simultaneously (Caviness, 2007). That is, each matters the same (Lin, 2016a). A combination of such concept and the correlation between the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model shows that equilibrated Levels 1–4 in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model are also required and each matters the same. Similarly, the four quadrants of language input and output shown in Figure 1 can be considered and implemented in this manner.

Caviness (2007) points out that a creature needs disequilibrium or remains non-stagnated for sustainability. Glasser (1986) identifies the co-existence pro rata of and the interdependence across «feeling» (affect), «thought» (cognition), «action» (behavior), and «physiological activity» for mankind, which forms our wholeness. This is *dynamic equilibrium* in the 4MAT Teaching and Learning Model (Caviness, 2007; Glasser, 1986: 45; Lin, 2013; Lin, 2016a: 15).

The aforementioned perspective of Glasser (1986) corresponds to Q1–Q3 integrated as Q4 in the 4MAT Teaching and Learning Model (Caviness, 2007). Levels 1–3 eventually lead to Level 4 in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model as well – and so are the 4 language input and output stages (Chen et al., 2012; Sousa, 2011b). In the 4MAT Teaching and Learning Model, Caviness pinpoints that Q4 values dynamic equilibrium across the components in Q1–Q3 (Caviness, 2007). Level 4 Results in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model also covers the components in Levels 1–3 pro rata: Any person performs for any organization with a learning/training activity given specifically must undergo Level 1: perception of such activity, Level 2: enhancement of the attitude, knowledge or skills due to such procedure, and Level 3: personal behavioral change by such activity (Chen et al., 2012). As identified by Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006, 2011, 2019), every and each linguistic training/learning activity requires the design, exercise and performance evaluation aspects that interlink to and/or

interconnect with Levels 1–4 in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model. This is also a presentation of Fractal Information Theory and Glasser’s perspective: Each learning activity or any teaching procedure covers tacit conceptions of the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model a.k.a. replication of a self-similar quadriad (Caviness, 2007; Glasser, 1986; Lin, 2013, 2016a, 2016b; McCarthy & O’Neill-Blackwell, 2007).

White (1903) defines education as

«True education ... is the harmonious development of the physical, the mental, and the spiritual powers» (Lin, 2016a: 8; White, 1903: 3)

and this definition values wholeness of the affective (spiritual), cognitive (mental) and behavioral (physical) aspects as well (Bazaluk & Blazhevych, 2015). A combination of Fractal Information Theory, education defined by White, and the 4 components advocated by Glasser a.k.a. feeling (affect), thinking (cognition), acting (behavior) and physiology that forms the dynamic equilibrium dependence assertion evidences the importance of dynamic equilibrium between/among the components of any system. This also supports the wholeness and the unity between the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model in terms of affect, cognition and behavior and in terms of language input and output stages.

### 3. Wholeness of Integration Between the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model and Inter-Subsumption among the Two Models and Language Input and Output.

Pursuant to Lin (2013), how Q1–Q3 in the 4MAT Teaching and Learning Model (Caviness, 2007) correspond to social learning theory (Derry, 2013), cognitive development theory (Hanfstingl et al., 2019) and behaviorism (Baum, 2016), respectively, is stated as follows (Lin, 2016a). In accordance with the theoretical foundation aforementioned, the three theories correspond to Levels 1–3 in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model as well. In other words, Level 1 Reaction in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model subsumes social learning theory (Derry, 2013) and thus corresponds to the Heart of mankind, the Limbic System in the brain and Dendrites in the neuron, and then to the initial and major stages of language input; Level 2 Learning subsumes

cognitive development theory (Hanfstingl et al., 2019) and thus corresponds to the Brain of mankind, the Cortex in the brain and the Soma in the neuron, and then to the stage of language input to output (concept formation); Level 3 Behavior subsumes behaviorism (Baum, 2016) and thus corresponds to the Body of mankind, the Brain Stem in the brain and the Axon in the neuron, and then to language output (Baum, 2016; Caviness, 2007; Derry, 2013; Lin, 2013, 2016a, 2016b; McCarthy & O'Neill-Blackwell, 2007; Sousa, 2011b). Additionally, how brain processes information, how Levels 1–4 develop, and how language input/output processes are alike and their final outcomes are performed extrinsically equivalent to Service Learning and Results (Perform) in the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model, respectively (Caviness, 2007; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011, 2019) (Fig. 2).

A deliberate literature review in the preceding paragraphs has identified the 4MAT Teaching and Learning Model with the theoretical foundation of learning performance evaluation as well as the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model with the foundation of teaching design, with implementing into the two Models the components/stages of language input and output. How they inter-subsume and integrate each other not only conforms to interconnectedness (the unity across all) in the 4MAT Teaching and Learning Model using Fractal Information Theory and brain science theory but also corresponds to the oneness between teaching evaluation and teaching design a.k.a. the core idea valued by Kirkpatrick and Kirkpatrick (Caviness, 2007; Lin, 2016a, 2016b; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011, 2019).

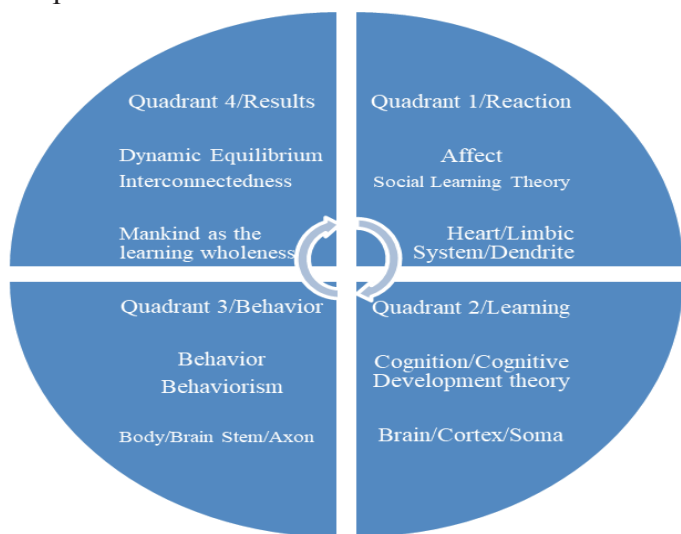
## **Conclusions and Suggestions**

The 4MAT Teaching and Learning Model published around 40 years ago has the theoretical source of the 4MAT System and its application to teaching has been widely studied and receives the interdisciplinary theoretical foundation including brain science (Caviness, 2007; Lin, 2013, 2016a; McCarthy & O'Neill-Blackwell, 2007). The Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model was published 60 years ago and its wide application to learning performance evaluation has been proven as well (Chen et al., 2012; Hsiao, 2010; Huang &

Hsieh, 2011; Lin, 2016b; Reio et al., 2017; United States, 2008). Given that, a combination of brain science theory and Fractal Information Theory has verified initially how the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model subsume and superimpose in terms of the theoretical framework, i.e., the unity between a teaching theory and a learning performance evaluation theory. Such integration not only originates from the inherent unity verified by a thoughtful literature review but also receives theoretical support from interdisciplinary studies. Meanwhile, this integration is intertwined with language input and output in a psycholinguistic/neurolinguistic manner.

Q4: Integration of Language  
Input and Output

Q1: Major Stages of Language  
Input



Q3: Language Output

Q2: Language Input to Output  
(Concept Formation)

**Figure 2.** Wholeness of how the 4MAT Teaching and Learning Model, the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model, social learning theory/cognitive development theory/behaviorism, and language input and output inter-subsume and inter-superimpose (Agrawal et al., 2018; Caviness, 2001; Caviness, 2007: 25; Gazzaniga et al., 2002; Glasser, 1986; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011, 2019; Kalat, 2013; Lin, 2013: 33; Lin, 2016a: 10; Lin, 2016b: 3; McCarthy, 2000; McCarthy & O'Neill-Blackwell, 2007; Baum, 2016; Sousa, 2011a, 2011b; Derry, 2013; Wolfe, 2010; Zull, 2002).

A primary investigation using brain science theory and other theories to analyze the integration between the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model shows the unity between both models. This investigation led to achieving the purpose of the study: modernizing the methodology of psycholinguistic research. With implementing the components/stages of language input and output as this article proposed, it is expected to be promising in extending and applying both models theoretically and practically in linguistics and other relevant areas in the future. As it comes to studies, it is recommended that the two Models be connected to analyze more teaching models and/or learning performance evaluation models for unity, inquire performance evaluation in collaborations with scenarios in practice, or even associate other disciplines under the implementation of Fractal Information Theory (Lin, 2016b). A possible suggestion for psycholinguistic researchers is to design curricular and lessons based on the Unified Models (Figure 1 and 2) proposed in this study and evaluate instructional efficacy and student learning performance. Another potential research direction is to use each quadrant of the Unified Models and analyze related components in more specific language input and output phases: listening, reading, speaking, writing, and even smaller components in the four types of language skills.

As it comes to practice, especially in psycholinguistics and/or other relevant disciplines, the key to apply the two target Models simultaneously depends on how to regulate respective *quadrants/levels* pro rata as well as the wholeness between them to simultaneously achieve «dynamic equilibrium» in the 4MAT Teaching and Learning Model and «The end is the beginning» in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model (Caviness, 2007; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011: 60; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2019; Lin, 2013, 2016a, 2016b).

«Dynamic equilibrium» in the 4MAT Teaching and Learning Model (Caviness, 2007; Lin, 2013, 2016a) and «The end is the beginning» in the Kirkpatrick Four-Level Evaluation Model (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2011: 60; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2019) as well as the unity between them in particular can be identified as the important reference to the conception of teaching design and learning performance evaluation in psycholinguistics (Aish & Hanna, 2017). The long-term interdisciplinary studies associated therewith and the inter-subsuming contents thereof evidence the 4MAT Teaching and Learning Model and the Kirkpatrick

Four-Level Evaluation Model with reliability and validity as applied to teaching and learning performance evaluation. The authors suggest simultaneous application to more teaching links such as the aspects of curriculum design, teaching design and learning performance evaluation and expects future studies to identify their performance in psycholinguistic and/or other relevant areas.

## References

- Agrawal, L., Chhajed, R., Ghosh, S., Ghosh, B., Ray, K., Sahu, S., & Fujita, D. (2018). Fractal Information Theory (FIT)-Derived Geometric Musical Language (GML) for Brain-Inspired Hypercomputing. In Pant M., Ray K., Sharma T., Rawat S., & Bandyopadhyay A. (Eds), Proceedings of SoCTA' 18 «Soft Computing: Theories and Applications». Part of *Advances in Intelligent Systems and Computing* (Vol. 584, pp. 343–372). Springer. Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-5699-4\\_33](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5699-4_33)
- Aish, R., & Hanna, S. (2017). Comparative evaluation of parametric design systems for teaching design computation. *Design Studies*, 52, 144–172. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2017.05.002>
- Arnone, M.P., Small, R.V., Chauncey, S.A., & McKenna, H.P. (2011). Curiosity, interest and engagement in technology-pervasive learning environments: A new research agenda. *Educational Technology Research and Development*, 59 (2), 181–198. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9190-9>
- Baum, W. (2016). *Understanding Behaviorism: Behavior, Culture, and Evolution*. Third Edition. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119143673>
- Bazaluk, O., & Blazhevych, T. (2015). Modern Basics of the Philosophy of Education. *Future Human Image*, 2 (5), 93–100.
- Caviness, L.B. (2001). Educational brain research as compared to E.G. White's counsels to educators. *Doctor's thesis*. Available from ProQuest Dissertation and theses database (UMI No. 3019334).
- Caviness, L.B. (2007). A qualitative analysis of whole-child nurture from brain science perspective. In A. Nava (Ed.), *Critical Issues in Brain Science and Pedagogy* (pp. 5–31). New York, NY: McGraw-Hill.
- Chen, T.L., Jeang, S.G., & Liu, Y.L. (2012). A training evaluation study based on Kirkpatrick's four-level evaluation model in public sector training. *Review of Agricultural Extension Science*, 29, 22–44 [in Chinese].
- Czyż, A., & Svyrydenko, D. (2019). Science Education as a Response to the Needs of the Modern Open «Education for Everyone» System. *Future Human Image*, 11, 14–21. <https://doi.org/10.29202/fhi/11/2>
- Derry, J. (2013). *Vygotsky: Philosophy and Education*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118368732>
- Driskill, G.W. (2019). *Organizational Culture in Action*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429427473>
- Fatkhutdinov, V., & Bazaluk, O. (2018). The Importance of the Brain Neuro-Programming Technologies in National and Regional Security Strategies. *Philosophy and Cosmology*, 20, 74–82. <https://doi.org/10.29202/phil-cosm/20/6>

- Gazzaniga, M.S., Ivry, R.B., & Mangun, G.R. (2002). *Cognitive neuroscience: The biology of the mind* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Norton.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York, NY: Harper & Row.
- Hanfstingl, B., Benke, G., & Zhang, Y. (2019) Comparing variation theory with Piaget's theory of cognitive development: more similarities than differences? *Educational Action Research*, 27 (4), 511–526. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1564687>
- Hsiao, Y.C. (2010). The implication of public sector training evaluated by Kirkpatrick levels. *T&D Fashion*, 90, 1–17. [in Chinese].
- Huang, J.T., & Hsieh, H.H. (2011). Training evaluation of management development training program: A case study of public sector training institution. *Journal of Human Resource Management*, 11, 1–26. [in Chinese].
- Kalat, J.N. (2013). *Biological psychology* (11<sup>th</sup> ed.). Belmont, CA: Wadsworth CENGAGE Learning.
- Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3<sup>rd</sup> ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kirkpatrick, J.D., & Kirkpatrick, W. (2011). Creating ROE: The end is the beginning, *T+D*, 65 (11), 60–64.
- Kirkpatrick, J.D., & Kirkpatrick, W. (2019). *An introduction to the New World Kirkpatrick Model*. Newnan, GA: Kirkpatrick Partners: The One and Only Kirkpatrick.
- Lin, Y.W. (2013). The effects of cognitive flexibility and openness to change on college students' academic performance. *Doctor's thesis*.
- Lin, Y.W. (2016a). Analysis of the curriculum design of the Academy of Civil Service's personnel management skills development and training program for newly appointed supervisors using the 4MAT teaching and learning model. *T&D Fashion*, 214, 1–32 [in Chinese]
- Lin, Y.W. (2016b). The development and application of the exploration and action learning course: The 2012–2015 research results of the Academy of Civil Service's personnel management skills development and training program for newly appointed supervisors. *T&D Fashion*, 223, 1–29 [in Chinese].
- McCarthy, B. (1980). *The 4MAT system*. Oakbrook, IL: Excel.
- McCarthy, B. (1997). A table of four learners: 4MAT's learning style. *Educational Leadership*, 54 (6), 46–51.
- McCarthy, B. (2000). *About teaching*. Wauconda, IL: About Learning Inc.
- McCarthy, B., & O'Neill-Blackwell, J. (2007). *Hold on, you lost me: Use learning styles to create training that sticks*. Alexandria, VA: ASTD Press.
- Reio, T.G., Rocco, T.S., Smith, D.H., & Chang, E. (2017), A Critique of Kirkpatrick's Evaluation Model. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 29, 35–53. <https://doi.org/10.1002/nha3.20178>
- Sim, J. (2017). Using Kirkpatrick Four Level Evaluation model to assess a 12-week accelerated ultrasound intensive course. *Sonography*, 4, 110–119. <https://doi.org/10.1002/sono.12116>
- Sousa, D.A. (2011a). *How the brain learns* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sousa, D.A. (2011b). *How the ELL brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*. Alexandria, VA: ASTD Press.
- United States Office of Personnel Management. (2008). Best practice: Mentoring. Retrieved from <http://www.opm.gov/hrd/lead/BestPractices-Mentoring.pdf>

- Watson, M.K., Pelkey, J., Noyes, C., & Rodgers, M.O. (2019) Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Sustainability Knowledge. *Sustainability*, 11, 4602. <https://doi.org/10.3390/su11174602>
- White, E.G. (1903). *Education*. Nampa, ID: Pacific Press.
- Wolfe, P. (2010). *Brain matters: Translating research into practice* (2<sup>nd</sup> ed.). Alexandria, VA: ASTD Press.
- Zull, J.E. (2002). *The art of changing the brain*. Sterling, VA: Stylus.

## **АНОТАЦІЯ**

**Мета дослідження.** Модель викладання й вивчення 4MAT і чотирьохрівнева еволюційна модель Киркпатріка широко застосовуються в сучасній освіті. У статті автори роблять компаративний огляд літератури з метою уточнення інтеграції та єдності між ними, а також для окремих теоретичних розвідок, які дозволяють переосмислити широкий діапазон дизайну лінгвістичного навчання й оцінки результатів навчання. Автори стверджують, що між дизайном викладання і оцінкою ефективності навчання в світлі мовних конструкцій введення / виведення існує єдність, яка допомагає викладачам / тренерам лінгвістики використовувати холистичну й дієву схему на початку навчання студентів. Ця єдність, також відповідає принципу Дж. Киркпатріка і В. Кіркпатрік: «Кінець є початок».

**Методики дослідження.** Дослідження проводилося з використанням багатомірного шкалювання при обробці даних методу семантичного диференціала, а також методу документального аналізу.

**Результати.** Комбінація теорії системної роботи мозку та теорії фрактальної інформації на початковій стадії підтвердила, що модель викладання й навчання 4MAT і чотирирівнева модель оцінки Киркпатріка об'єднуються і накладаються одна на одну з точки зору теоретичних засад, тобто єдність між теорією викладання і теорією оцінки ефективності навчання. Така інтеграція бере свій початок не тільки від внутрішньої єдності, що підтверджується компаративним оглядом літератури, а й отримує теоретичну підтримку в міждисциплінарних дослідженнях. До того ж, ця інтеграція тісно пов'язана з мовними конструкціями введення / виведення у психолінгвістичному / нейролінгвістичному розумінні.

**Висновки.** Первинне дослідження з використанням теорії системної роботи мозку та інших теорій для аналізу інтеграції між моделлю викладання і навчання 4MAT і чотирирівневої оціночної моделлю Киркпатріка засвідчує єдність обох моделей. Це дослідження підтвердило мету написання статті – модернізація методології психолінгвістичного дослідження. Очікується, що реалізація компонентів / етапів мовних конструкцій введення / виведення, які пропонуються авторами в статті, в майбутньому розширить застосування обох моделей у теоретичній і практичній лінгвістиці та інших відповідних галузях. Що стосується навчання, автори рекомендують поєднувати дві моделі для аналізу більшої кількості моделей навчання та / або моделей оцінки ефективності навчання на предмет єдності, запиту оцінки ефективності



навчання у взаємодії з практикою, або навіть зв'язати інші дисципліни в рамках імплементації фрактальної теорії інформації. Можливою пропозицією для дослідників у галузі психолінгвістики є розробка навчальних програм і уроків на засадах уніфікованих моделей (рис. 1 і 2), запропонованих у цьому дослідженні, а також оцінки ефективності навчання й успішності учнів. Іншим потенційним напрямком дослідження є використання кожного квадранта уніфікованих моделей і аналіз відповідних компонентів у більш специфічних мовних конструкціях введення / виведення в різних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо. Що стосується практики, особливо в психолінгвістиці та / або інших відповідних галузях знань, то ключ до одночасного застосування двох цільових моделей залежить від того, наскільки пропорційно регулювати відповідні квадранти / рівні, а також від цілісності між ними для одночасного досягнення «динамічної рівноваги» в моделі викладання і навчання 4MAT і «Кінець є початок» в чотирирівневої моделі оцінки Киркпатріка.

**Ключові слова:** психолінгвістика, теорія мозку, викладання, оцінка успішності, 4MAT, Кіркпатрік, мовні конструкції, введення / виведення.

**Лин Я-Вей & Базалук Олег. Использование теории системной работы мозга для анализа единства между языковыми конструкциями ввода/вывода: обоснование улучшения методологии**

#### **АННОТАЦИЯ**

**Цель исследования.** Модель преподавания и изучения 4MAT и четырехуровневая эволюционная модель Киркпатрика широко применяются в современном образовании. В статье авторы делают компаративный обзор литературы с целью уточнения интеграции и единства между ними, а также для отдельных теоретических разведок, которые позволяют переосмыслить широкий диапазон дизайна лингвистического обучения и оценки результатов обучения. Авторы утверждают, что между дизайном преподавания и оценкой эффективности обучения в свете языковых конструкций ввода/вывода существует единство, которое помогает преподавателям/тренерам лингвистики использовать холистичную и действенную схему на начальном этапе обучения студентов. Это единство также соответствует принципу Дж. Киркпатрика и В. Киркпатрик: «Конец есть начало».

**Методики исследования.** Исследование проводилось с использованием многомерного шкалирования при обработке данных метода семантического дифференциала, а также метода документального анализа.

**Результаты.** Комбинация теории системной работы мозга и теории фрактальной информации на начальной стадии обучения студентов подтвердила, что модель преподавания и обучения 4MAT и четырехуровневая модель оценки Киркпатрика объединяются и накладываются друг на друга с точки зрения теоретической основы, т.е. образуется единство между теорией преподавания и теорией оценки эффективности обучения. Такая

інтеграція берет своє начало не тільки от внутрішнього єдинства, которое підтверджується компаративним оглядом літератури, но и отримує теоретическую підтримку в междисциплінарних дослідженнях. К тому же эта інтеграція тісно зв'язана с мовними конструкціями вводу/вывода в психолінгвістическом/нейролінгвістическом розумінні.

**Выводы.** Первичное исследование с использованием теории системной работы мозга и других теорий для анализа интеграции между моделью преподавания и обучения 4MAT и четырехуровневой оценочной моделью Киркпатрика утверждает единство обеих моделей. Это исследование привело к достижению цели написания статьи – модернизация методологии психолінгвістического исследования. Ожидается, что реализация компонентов/этапов мовних конструкцій вводу/вывода, которые предлагаются авторами в статье, в будущем расширит и применение обеих моделей в теоретической и практической лингвистике и других соответствующих областях. Что касается обучения, авторы рекомендуют соединить две модели для анализа большего количества моделей обучения и/или моделей оценки эффективности обучения на предмет единства, запроса оценки эффективности обучения во взаимодействии с практикой, или даже связать другие дисциплины в рамках имплементации фрактальной теории информации. Возможным предложением для исследователей в области психолінгвістики является разработка учебных программ и уроков на основе унифицированных моделей (рис. 1 и 2), предложенных в этом исследовании, и оценка эффективности обучения и успеваемости учащихся. Другим потенциальным направлением исследований является использование каждого квадранта унифицированных моделей и анализ соответствующих компонентов в более специфических мовних конструкціях вводу/вывода (в разных видах речевой деятельности – аудирование, чтение, говорение, письмо). Что касается практики, особенно в психолінгвістике и/или других соответствующих областей знаний, то ключ к одновременному применению двух целевых моделей зависит от того, насколько пропорционально регулировать соответствующие квадранты/уровни, а также от целостности между ними для одновременного достижения «динамического равновесия» в модели преподавания и обучения 4MAT и «Конец есть начало» в четырехуровневой модели оценки Киркпатрика.

**Ключевые слова:** психолінгвістика, теория мозга, преподавание, оценка успеваемости, 4MAT, Киркпатрик, мовные конструкции, ввод/вывод.

## Ego States and the Image of God in Personal Prayer: Psycholinguistic Analysis

### Его-стани та образ Бога в персональній молитві: психолінгвістичний аналіз

**Nataliya Savelyuk**

Dr. in Psychology,  
Assistant professor,  
Head of the Department of Pedagogy  
and Psychology

**Наталія Савелюк**

доктор психологічних наук,  
доцент,  
завідувач кафедри педагогіки  
та психології

E-mail: [nsavelyuk@ukr.net](mailto:nsavelyuk@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0002-2394-8588>

*Kremenets Regional Humanitarian  
and Pedagogical Academy  
named after Taras Shevchenko*  
✉ 1, Litseyna Str., Kremenets,  
Ukraine, 47003

*Кременецька обласна  
гуманітарно-педагогічна академія  
ім. Тараса Шевченка*  
✉ вул. Ліцейна, 1, Кременець,  
Україна, 47003

*Original manuscript received October 05, 2019*

*Revised manuscript accepted March 08, 2020*

#### **ABSTRACT**

**Introduction.** *The results of theoretical substantiation and empirical study of personal prayer in the context of an interdisciplinary approach, which combines, on the one hand, the basic ideas and positions of the theory of transactional analysis and Ego states according to E. Bern, on the other hand, the ideas and techniques of modern psycholinguistics are describes and interprets in the article. It is substantiated that such an approach makes it possible to constructively supplement the basic metaphysical, spiritual, theological understanding of prayer with its full-fledged scientific analysis.*

**Methods & Techniques.** *The sample of Ukrainian respondents of different ages and social status, self-identified as «Christians», according to the «Techniques of Studying Religious Activity» (D. Smirnov), is divided into four subgroups: the lowest, the lowest than the average, the highest than the average and the highest level*

of religious activity. Each was offered two related tasks («My Prayer» and «God's Answer») with special instructions, after which the texts of personalized prayers as discourses of two «Ego states» were received and analyzed. In the context of the psycholinguistic direction of the study, the method of predicative text analysis was used (A. Leontiev, T. Dridze, N. Zhinkin). For the sake of clarification, the qualitative data was supplemented by a quantitative content analysis method using the «Textanz» computer software (version 2.4.2.0). And the results were summarized and compared in the context of four previously separated subgroups of respondents.

**Results.** It is theoretically substantiated that prayer as a religious discourse should be considered not only in the context of broad social cognition and interaction, but also as a component of self-knowledge, self-understanding, self-construction of Personality. It has been empirically established that in the process of personal prayer as a reference to God with certain requests, thanksgiving, repentance and praise, the harmonious communicative transaction «Child»/«Father» is most often implicated (31.45% persons). So, for almost a third of the surveyed God, God is definitely a loving Father. However, disharmonious, conflicting transactions of various types – «Child» / «Parent», «Child» / «Adult», «Adult» / «Adult», are found quite frequently (approximately 40% persons).

**Conclusions.** The results are viewed as one of the consequences and manifestations of the current crisis of the whole society, when, in the context of chronic and global distrust of any authority, centuries-old sacral values are also partially negated, and God begins to be perceived as an indifferent «Father» or an too liberal «Head».

**Key words:** social transaction, Ego state, «Child», «Father», «Adult», image of God, religious discourse, personal prayer.

## Вступ

Сучасне суспільство продовжує перебувати в активному пошуку, осмисленні, апробації ефективних засобів підтримки психологічного благополуччя особистості. Й серед них одним із найбільш давніх є молитва – спеціальне комунікативне звертання людини до Бога чи Вищих Сил із певними проханнями, подяками, покаєннями, уславленнями. В рамках постнекласичної парадигми наукового аналізу її можна розглядати, зокрема, як основний жанр релігійного дискурсу. Зазначений підхід, на нашу думку, дає змогу доповнювати базове метафізичне, духовне розуміння молитви психолінгвістичним її аналізом як способу комунікативного зв'язку людини з дискурсивно сконструйованим й індивідуально осмисленим Вищим Світом.

Очевидно, що молитва у психологічному аспекті розгляду є доволі особливим жанром дискурсу як такого в цілому і релігійного зокрема. Адже, наприклад, при сповіді контактують дві особи – священнослужитель і вірянин, під час проповіді її суб'єкт також звертається до когось реального, фізично відчутного, нехай навіть й озвученого як «маса». Агенти такої комунікації можуть взаємно бачити й чути один одного, вислуховувати чи перебивати додатковими запитаннями, корегувати, зупиняти чи в міру потреби пролонговувати свою взаємодію. Натомість з точки зору науки є доволі дискусійним питання про те, з ким або чим комунікує людина у процесі персональної молитви: зі своєю «духовною іпостассю», власним «Супер-Его» або «Альтер Его», певними релігійними (батьківськими) інтроєктами, уявним образом Бога чи ще з чимось? І якщо, наприклад, це – уявний образ Бога, то яким він є: люблячим або жорстоким, добрим чи караючим, тощо? На нашу думку, принаймні часткову відповідь на подібні запитання можна отримати за допомогою психолінгвістичних методик.

Як зазначають Б. Спілка і К. Ледд, молитва

*«у прямому сенсі, відображає практично кожний аспект поведінкової наукової психології – від її витоків у нервовій системі до складної (комплексної) соціальної чутливості»* (Спілка & Ледд, 2015: 15).

Найбільш очевидною особливістю молитви відомі зарубіжні дослідники називають її соціально-комунікативний аспект. Адже

*«через молитву людина пов'язує або навіть ідентифікує себе з Божественним», а «між тим, хто молиться, і Сутністю, до якої звернена молитва, існують взаємовідносини, і суб'єкт молитви привносить у цю взаємодію свої різноманітні інтерпретації та очікування»* (Спілка & Ледд, 2015: 28).

Базовий інноваційний рівень наукового аналізу комунікативного, як і, отже, психолінгвістичного змісту молитви – нейрофізіологія, сучасні методи й технологічні пристрої якої надають розлогу можливість дослідження нейронних корелятив багатьох станів і процесів. Зокрема, учасниками дослідів Р. Неубауера (Neubauer, 2014) стали представники різних модерних течій християнства, котрі повідомляли про власний безпосередній досвід переживання Бога під час імпровізованої персональної молитви. При цьому молитва

порівнювалася із «внутрішньою розмовою з любимою людиною, тобто зі значущим іншим в індивідуальному житті». Паралельне сканування мозку піддослідних підтвердило той факт, що під час молитви активізуються зони мозку, відповідальні за значущі соціальні взаємини. Крім того, активізуються й ділянки, пов'язані з мисленнєвим оцінюванням минулого досвіду переживання рис власного «Я», як і переживання власного гіпотетичного майбутнього. У зв'язку з такими емпіричними даними вчений стверджує, що висока особистісна значущість молитовного досвіду для вірян пов'язана з вагомими аспектами їх саморозуміння (Neubauer, 2014).

Традиція наукового психологічного дослідження молитви як «внутрішнього соціального процесу», свого роду самодіалогу, пов'язаного із саморозумінням і самоконструюванням, сягає початків минулого століття. Так, у своїй праці «Психологія молитви», датованій 1909 роком, А. Стронг (Strong, 1909) зазначений процес розглядає як перманентне розширення особистістю власної самості. Наголошуючи на соціальній природі людського «Я», вчена, відповідно, і молитву розглядає як складову невпинної соціальної інтеракції, через яку тільки й може існувати свідомість. У найбільш стислому вигляді психологічну сутність молитви, на її думку, можна виразити як взаємодію між «Его» та «Альтер Его» в межах цілісної особистості (Там само).

Ці та подібні ідеї підводять нас до доцільності використання при дослідженні молитви теорії трансактного аналізу та Его-станів, розробленої Е. Берном (2016) приблизно через півстоліття від часу виходу згаданої праці А. Стронг (Strong, 1909). Основні її ідеї є загальновідомими у психології та полягають у наступному: (а) під час комунікування особистість може перебувати в одному із трьох основних станів свого «Я» – «Дитина», «Батько» чи «Дорослий»; (б) соціальна трансакція як основна одиниця комунікації буває як гармонійною (доповнювальною), коли Его-стани партнерів очікувані й передбачувані, так і дисгармонійною, конфліктною (перехресною), тобто коли суб'єкт звертається до якогось одного Его-стану, натомість відповідь отримує від іншого Его-стану (Берн, 2016).

Теорія трансактного аналізу (ТА) Е. Берна (2016) швидко стала дуже відомою у психології та за її межами. Але в рамках психології релігії її положення та основні ідеї розглядаються лише окремими зарубіжними вченими, при цьому використовується, насамперед,

прагматичний – психоконсультативний та психотерапевтичний – контекст. Наприклад, К. Тьюдор (Tudor, 2019) здійснює стислий огляд наукової літератури про релігію, віру і духовність у межах основних понять ТА (таких, як «трансакції», «Его-стани», «сценарії» та «ігри»), намагаючись класифікувати відповідні концептуальні взаємозв'язки. Основний аспект авторського аналізу – особистісний розвиток, супервізія, навчання і практикування психотерапевтів відповідного спрямування. П. Майлнес (Milnes, 2017) обґрунтовує власну «модель пілігрима», яка, своєю чергою, базується як на давньогрецькій моделі пізнання з її «логосом» (логіка й наука) і «мітосом» (міфологія і релігійні тексти), так і на сучасній концепції ТА. Зазначена модель, на думку автора, може використовуватися при роботі з особами будь-якого віросповідання і є певним внеском у «релігійний або духовний трансактний аналіз» (там само). В. Сарухан (Saruhan, 2019) поставив за мету власних досліджень «пролити світло» на роль трансактного аналізу в розумінні міжособистісних взаємин як міри прояву людської духовності назагал. У такому контексті ваговою складовою ТА розглядається оптимізація духовної самотрансценденції особистості.

Натомість описів спроби поєднання основних ідей трансактного аналізу із психолінгвістичними напрацюваннями й методиками в певних цілісних рамках міждисциплінарного підходу до проблем психології релігії ані в зарубіжній, ані в українській психології досі фактично не зустрічаємо. А тому, враховуючи, зокрема, новітні вітчизняні психолінгвістичні дослідження молитви (Савелюк, 2017; Хомуленко, Кузнецов & Фоменко, 2018; Коструба, 2019 та ін.), вважаємо зазначену спробу дійсно новою, актуальною та перспективною науковою розвідкою.

Отже, **мета статті** – опис та інтерпретація результатів емпіричного психолінгвістичного дослідження масиву зафіксованих текстів персоналізованих молитов із використанням основних ідей та окремих понять трансактного аналізу Е. Берна (2016).

## **Методи й методики дослідження**

Базовою теоретико-методологічною основою дослідження є розуміння молитви як основного жанру релігійного дискурсу – процесу й водночас поточного результату когнітивно-мовленнєвої

активності у релігійно релевантній соціально-комунікативній ситуації, що передбачає рецепцію, передавання та/або творення (співтворення) певних релігійних текстів у певному контексті. Важливим є також наголошування на тому, що така активність тісно взаємозв'язана з релігійною активністю назагал, яку не можна розглядати абстрактно, а в умовах дослідження доцільно диференціювати залежно від різних її аспектів (когнітивного, емотивного, мотиваційного, конативного), а також форм і рівнів (Савелюк, 2017).

Із врахуванням цього теоретичного орієнтиру, первинно відібрана вибірка (543 особи різного віку і соціального статусу, всі самоідентифіковані як «християни») після застосування питальника *«Методика вивчення релігійної активності»* Д. Смірнова (Смирнов, 1999) і математично-статистичної обробки його результатів була поділена на чотири підгрупи: з найнижчою, нижчою за середній рівень, вищою за середній рівень та найвищою релігійною активністю (РА).

Далі кожному респонденту пропонувалися два завдання з різними інструкціями.

Інструкція 1: *«Уявіть, що саме «тут-і-тепер» Вам необхідно звернутися до Бога з молитвою. Будь ласка, запишіть все те, що спаде Вам при цьому на думку. Дослідження цілком анонімне, тому прохання бути якомога відвертішим (ою) у своєму молитовному зверненні до Бога. Якщо зараз не виникло відповідного бажання, то можете це зробити пізніше. Головне, щоб Ваша молитва була щирою та сердечною».*

Інструкція 2 (після виконання завдання 1): *«А тепер уявіть і запишіть усе те, що, на Вашу думку, Бог відповів би на Вашу молитву. Прохання, по можливості, також бути максимально щирим (ою) у своїх висловлюваннях».*

Одразу зауважимо, що 79 респондентів із різних міркувань відмовилися виконати поставлені завдання. Наприклад, їх типові формулювання були наступними: «Це моя приватна справа» або «Я не можу уявити відповіді Бога». Отже, від 464 осіб ми отримали повноцінні зафіксовані тексти персоналізованих релігійних дискурсів, у яких експлікувалися два «Я» суб'єкта, котрі так чи інакше комунікували: Его-стан як стимул («Моя молитва») та як уявна реакція на нього («Відповідь Бога»).



У психолінгвістичному перетворені даних як основний було використано *метод предикативного аналізу тексту*, який поєднує у собі різні конкретні методики. Як зауважує О. Леонт'єв (Леонт'єв, 2008), «найбільш поширеною у цьому контексті є методика Т. Дрідзе, яка, своєю чергою, базується на теорії предикативної структури тексту, сформульованій М. Жинкіним. Основна її ідея полягає у тому, що текст – це ієрархія комунікативних програм, які ведуть нас до основної думки як предикації і першого порядку, услід за якою уже йдуть предикації другого, третього т. д. порядків» (Леонт'єв, 2008).

Згідно з поставленою метою, як предикація першого порядку в тексті визначався певний Его-стан суб'єкта (по 2 для кожного респондента) з відповідними психологічними станами та процесами (предикації другого порядку). Згідно з Е. Берном (2016), «Дитина» – це джерело архаїзмів, інтуїції, творчості та спонтанних емоційних реакцій; «Батько» – основа автоматичної засвоєної поведінки й наставницького ставлення до інших; «Дорослий» – стимул раціональної обробки інформації та зважування різних варіантів дій, балансування між вимогами «Дорослого», забаганками «Дитини» й запитамі реальності. Відповідно, основними психолінгвістичними маркерами зазначених станів визначено наступні: для «Дитини» – іменники, які передбачають звертання до Бога, як до «Батька», дієслова з наголосом на власних бажаннях, вдячності та/або на підкоренні, а також прикметники, синонімічні значенню «рідний»; для «Батька» – іменники, які передбачають звертання до іншого, як до «Дитини», дієслова з наголосом на певних вказівках, наказах та/або заборонах, а також супутні прикметники з акцентом на «любимий/не любий»; для «Дорослого» – іменники, які передбачають звертання до іншого, як до зрілого й рівноцінного партнера, дієслова, що позначають, насамперед, різні когнітивні функції, а також прикметники з аналогічним інтелектуалізованим сенсом.

Отже, психолінгвістичний аналіз був насамперед квалітативним, а з метою уточнення його даних використовувався квантитативний метод контент-аналізу за допомогою комп'ютерної програми «Textanz» (версія 2.4.2.0). І, насамкінець, результати відповідного аналізу узагальнювалися й порівнювалися в розрізі чотирьох попередньо виокремлених підгруп.

## Результати

Спочатку відобразимо систематизовані й узагальнені квантитативні дані нашого психолінгвістичного дослідження у формі табл. 1, що дає змогу побачити найбільш загальну емпіричну картину його результатів:

**Таблиця 1.** Кількісні результати психолінгвістичного дослідження основних типів трансакцій, експлікованих у молитвах респондентів із різними рівнями РА

Рівень РА (релігійної активності)	Его-стани та типи трансакцій											
	«Дитина / Батько»				«Дитина / Дорослий»				«Дорослий / Дорослий»			
	Гармон.		Дисгармон.		Гармон.		Дисгармон.		Гармон.		Дисгармон.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Найнижчий	41	34,17	16	13,33	27	22,50	24	20,00	10	8,33	2	1,67
Нижчий за середній	26	21,67	21	17,50	22	18,33	38	31,67	9	7,50	4	3,33
Вищий за середній	47	39,17	22	18,33	17	14,17	22	18,33	8	6,67	4	3,33
Найвищий	32	30,77	16	15,38	20	19,23	5	4,81	19	18,27	12	11,54
<i>Усереднені показники</i>	<i>31,45%</i>		<i>16,14%</i>		<i>18,56%</i>		<i>18,70%</i>		<i>10,19%</i>		<i>4,96%</i>	

Проаналізуємо і проінтерпретуємо тепер детальніше – на конкретних типових прикладах, наведені узагальнені результати психолінгвістичного дослідження з використанням основних понять трансактного аналізу. Здебільшого у зафіксованих релігійних дискурсах психолінгвістично експлікується тип комунікативної трансакції «Дитина / Батько» (у 40,67% осіб, котрі назагал узяли участь у дослідженні). Зазначена тенденція стосується усіх підгруп, окрім підгрупи із нижчим за середній рівнем РА, де на першій позиції опинився тип «Дитина / Дорослий», що як виняток більш детально аналізуватиметься нижче. А в цілому доміганта «Дитина / Батько» відповідає і теологічній, і психологічній сутності молитви, у процесі якої в чомусь слабша, бодай ситуативно, істота звертається до сильнішої Постаті.

Приклад доповнювальної трансакції «Дитина / Батько»: *«Дорогий Батьку Небесний! Я звертаюся, щоби подякувати Тобі за любов, за прощення, за те, що Ти віддав Сина свого на муки*

заради мене. Дай мені мудрості у вчинках, у моїй повсякденній діяльності, охорони від лиха, допоможи любити ворогів своїх, не тримати зла ні на кого, робити добро, допомагати, любити. Збережи мою сім'ю, щоби були живі, здорові, щасливі. Дай серцю радіти від кожного промінчика сонця, віяння вітру, краплі роси, знаходити щастя у простих речах і дякувати за все Тобі. Ти створив прекрасний світ. Амінь» / *«Дочко Моя, я чую і бачу твою молитву, твоє серце, твої думки. Я – Господь Бог твій, Котрий навчає тебе корисному, що веде тебе по дорозі, якою ти маєш ходити. Не бійся, бо я ж із тобою».*

Предикторами першого порядку тут, очевидно, є звертання «Дорогий Батьку Небесний!» та уявна відповідь «Дочко моя». Зафіксований текст релігійного дискурсу – типовий взірць гармонійної комунікації у системі «Дитина / Батько». А тому як предиктори другого порядку в Его-стані «Дитина» можуть розглядатися, наприклад, очікувані від Небесного Батька «любов» і «прощення», а в Его-стані «Батько» – дієслово «навчати».

Саме така гармонійна трансакція «Дитина / Батько» в цілому домінує у письмово зафіксованих персоналізованих молитвах респондентів (31,45%). Але, зауважимо, домінує менш ніж у третини досліджених вірян, причому її відносна частка є доволі нестабільною на різних рівнях РА. Оскільки, з одного боку, спостерігаються також дисгармонійні трансакції відповідного типу, а з іншого боку, суб'єкти релігійного дискурсу нерідко формулюють уявні відповіді також з позиції Его-стану «Дорослий».

Отже, приклад конфліктної трансакції «Дитина / Батько»: *«Отче наш, дякую за свою сім'ю, за тата, що він у мене має міцне здоров'я і завжди підтримує мене. А також за маму, котра трішки хворіє, і я прошу Тебе, Боже, дай їй більше здоров'я або оберігай її. Дуже дякую за братика, котрого я люблю. Щоб мої рідні та близькі мали міцне здоров'я, і щоб у них усе було добре. Дякую, що біля мене є друзі, і я маю багато рідних і близьких. А також дякую, що я живу і зараз навчаюся. І проситиму Тебе, Боже, оберігай мене від негараздів...»* / *«Я дуже уважно вислухав твої прохання. Але ти часто грішила, і всі люди також дуже грішні. Піди у храм, покайся».*

Описану трансакцію віднесено до конфліктних, оскільки суб'єкт молитви звертається до свого Небесного Батька (предиктор –

«Отче наш»), очевидно, з очікуваним бажанням отримати безумовну його любов («Дякую», «Прошу Тебе...», «Оберігай...» та ін.) й тому нічого навзаєм не обіцяє. У відповіді формулюється типовий предиктор «Батька» («Я дуже уважно вислухав...»), котрий чітко наказує своїй «Дитині» («Піди у храм, покайся»), присоромлюючи й вимагаючи від неї розкаяння, перш ніж виконати певні її бажання. Отже, така батьківська любов, очевидно, не є безумовною (на що вказує, зокрема, психолінгвістичний маркер «але...»), а тому відповідна взаємодія не може вважатися гармонійною. У середньому подібні транзакції спостерігаються в молитвах 16,14% досліджених осіб.

Переходимо до другого за частотністю (у 31,89% респондентів) виявленого типу комунікативної транзакції – «Дитина / Дорослий». Приклад гармонійної такої транзакції: *«Дорогий Боже! Щиро вдячна Тобі за все те, що приніс мені та моїм рідним цей день: дякую і за погані хвилини й за приємні секунди, за щирих людей, з котрими сьогодні бачилися, за гарних друзів, з котрими провели час, і за заздрісних сусідів, Боже, теж дякую, але пошли їм трішки щастя, миру і злагоди. Дякую Тобі за все!» / «Приємно, що й сьогодні ти про Мене не забула. Не варто дякувати – ти заслужила цей день, я радий, що я зміг тебе потішити, але якимись хвилинами я тебе засмутив? А, здається, я здогадуюся, Олічко, – все так не буде, хоч є погане, але буде і хороше у житті, як у погоді після рясного дощику обов'язково з'являється яскраве сонечко. Ти хороший друг – от і в тебе друзі хороші, а за сусідів помолися, й вони про тебе згадають добрим словом, от побачиш».*

Основним предиктором, який вказує на первинний Его-стан «Дитини», є, насамперед, кількаразово повторювана «вдячність дорогому Богові». Натомість вторинний Его-стан, експлікований у зазначеному релігійному дискурсі, є саме «Дорослим», оскільки уявний суб'єкт дискурсу відверто намагається міркувати над ймовірними причинами тимчасової засмученості своєї «Дитини», перш ніж давати їй якісь поради. Типові предиктори такого стану – когнітивно орієнтовані дієслова «не забути», «здогадуватися», «згадати» та ін. Ця транзакція в цілому є доповнювальною, адже вона спрямована на заспокоєння, тобто «погладжування» первинного в контексті молитви Его-стану «Дитини» (за принципом «побачиш, усе так не буде...»).

В цілому такі гармонійні трансакції спостерігаються у 18,56% осіб. Найчастіше вони зустрічаються на найнижчому рівні РА – у 22,50% респондентів, тобто майже у кожного четвертого. З огляду на зміст використаного для розподілу респондентів на підгрупи питальника, в цій підгрупі віряни моляться найрідше і, мабуть, зазвичай тоді, коли інші копінг-стратегії не допомагають або допомагають мало. Водночас, слабка значущість попередньої релігійної соціалізації значною мірою заважає їм сприймати Бога, як «Батька», натомість часто молитва для них відбувається свого роду як комунікування з більш зрілою частиною власного «Я».

Приклад конфліктної трансакції «Дитина / Дорослий»: *«Любий Боже, я довго думала, що сказати, тому що мені не так багато років, але я грішна, справді грішна, мене мало хто розуміє, але напевно і не зрозуміють. Інколи буває настільки важко, що навіть жити не хочеться. Та все-таки я згадую про Тебе і вірю, що Ти мені допоможеш. Коли я звертаюся до Тебе, я дійсно вірю і надіюся на Твою допомогу. Боже, допоможи мені у всіх моїх починаннях, допоможи вдало закінчити навчальний рік. А найголовніше допоможи забути про нього, бо це, напевно, найголовніша з моїх проблем – його байдужість зараз. Амінь» / «Прийде час – і ти забудеш. Усе у житті я даю даремно. На чомусь ти будеш учитися, яким би поганим воно для тебе не здавалося. Без помилок життя неможливе».*

Конфліктною описана трансакція визначена тому, що її основний її «дитячий» предиктор («мені не так багато років»), і додаткові емотивні предиктори (наприклад, «інколи буває настільки важко, що навіть жити не хочеться») вказують на пошуки суб'єктом теплої «батьківської» підтримки «тут-і-тепер», коли у відповідь, проте, звучить суворе «доросле»: «...на чомусь ти будеш учитися, яким би поганим воно тобі не здавалося...» і т. ін.

У середньому по вибірці дисгармонійних трансакцій цього типу приблизно стільки ж, як і гармонійних (у 18,70% осіб). При цьому їх кількість різко збільшена на нижчому за середній рівні РА – спостерігаються аж у 31,67% осіб, дуже різко спадаючи на найвищому рівні РА – до 4,81 % осіб. На нашу думку, такі дані та їх стрімка динаміка засвідчують, що для низькорелігійних респондентів молитва більшою мірою є засобом розрядки або, принаймні, додаткового осмислення накопичених негативних емоцій,

коли особистість вдається до додаткового самообвинувачення через експлікацію Его-стану засуджуючого «Дорослого» (образ Бога, як жорсткого Судді). Також отримані дані відповідають попередньо дослідженому й описаному нами типу релігійної особистості на зазначеному рівні РА, як «афективно-амбівалентної» – такої, котра активно перебуває у пошуках власних, часто суперечливих сенсів релігії (Савелюк, 2017).

Приклад гармонійної трансакції «Дорослий / Дорослий»: «Боже, це лише тимчасові труднощі, мені потрібно зібратися з думками... Лише час, і все стане на свої місця. Я знаю, що потім настане «біла смуга». Проблеми потрібно вирішити, а не тікати від них. Нехай на моєму шляху трапляються лише хороші люди та порадики» / «Ти все зможеш. Потрібно бути сильним, контролювати свої думки та дії».

І перший, і другий експліковані Его-стани у відповідному релігійному дискурсі чітко окреслені раціональними предикторами: з одного боку, суб'єктові молитви «потрібно зібратися з думками», а з іншого, «потрібно контролювати свої думки». Ця комунікативна трансакція також є гармонійною, оскільки втілює собою приклад типового «погладжування» (Берн, 2016): «Потрібно зібратися з думками?» / «Так, потрібно».

Усереднена частота відповідного типу трансакції – 10,19%. Вона є відносно стабільною майже на всіх рівнях РА (8,33%; 7,50%; 6,67% – у розрізі від найнижчого до вищого за середній рівень РА), істотно зростаючи лише у підгрупі високорелігійних осіб (18,27%). Вважаємо це одним із проявів теж раніше емпірично встановленої нами тенденції раціоналізації релігійного дискурсу у вірян із найвищою РА, що розглядається в резонансі з масштабною інформатизацією усього сучасного соціуму (Савелюк, 2017).

Приклад конфліктної трансакції «Дорослий – Дорослий»: «Для чого все це? Чому не можна зробити просто, щоб усі були щасливі й не потребували нічого? Знаєш, іноді здається, що все пішло шкереберть – смерть, голод, війна. Тріщина на льоду – бо щось провалилося. Чому погані люди перемагають, а потяг до грошей у всіх на першому місці? Ти можеш сказати – давай, чекай на Рай та вічність, але інших людей Ти просто не цінуєш. В Африці діти гинуть з голоду на землі, та й узагалі світ з'їхав із глузду, а Тобі байдуже. Роби щось або просто передай керування комусь»

*іншому» / «Лише через страждання і біль людина стає іншою. Люди гинуть – знаю, хвороби існують – теж знаю. Це складніше, ніж я думав. Зробити так, щоб усі були щасливі, неможливо. Я хочу, щоби кожен пройшов свій шлях, як і я свій».*

Наведена транзакція цілком очевидно може й повинна розглядатися як не просто перехресна, а саме як конфліктна. Суб'єкт молитви звертається до Вищої Сили як до могутньої Постаті, але явно не як до турботливого чи вимогливого «Батька», а як до «Дорослого» зі своєрідним ліберальним стилем управління Світом, коли зло неодмінно перемагає. Своєю чергою, другий експлікований Его-стан – теж «Дорослий», що аж ніяк не збирається каятися в чомусь, а просто констатує фаталізм існуючого «неправильного» порядку речей, який долається лише персональними стражданнями.

Відповідний тип транзакції є найменш поширеним у дослідженій вибірці (4,96%). Водночас, найчастіше він есплікується на найвищому рівні РА (11,54%), що йде в унісон із загальною динамікою суттєвого зростання транзакцій типу «Дорослий / Дорослий» теж на даному рівні. На останній факт варто звернути увагу не тільки психологам, а і, зокрема, релігійним діячам. Адже це, на нашу думку, засвідчує не просто раціоналізацію сучасного релігійного дискурсу на тлі його традиційної фасилітативності, а й часткове підпадання під вплив соціальної інгібіції, коли загальна недовіра до управлінської вертикалі позначається навіть на найсвятішому в житті.

Так, згідно з результатами масштабного психосемантичного дослідження М. Єсип (2014), хоча майже кожному другому українському респондентові (48,5% осіб) й імпонує образ доброго та люблячого Бога, але, з усім тим, понад ніж третина опитаних вірян (36,7%) уявляють Його жорстоким і байдужим. А ще 14,8% респондентів не змогли визначитися з цим питанням (там само: 28). Ці результати можна вважати до деякої міри суголосними з нашими, оскільки, наприклад, у зафіксованих релігійних дискурсах експліковано близько 60% гармонійних транзакцій різних Его-станів суб'єктів персоналізованої молитви, в той час як інші 40% проаналізованих таких транзакцій є, щонайменше, суперечливими.

## **Висновки**

Отже, молитву – як базовий жанр релігійного дискурсу, доцільно розглядати не тільки в метафізичних, духовних, теологічних контекстах, а і з наукових міждисциплінарних позицій, що дає змогу побачити і врахувати важливі теоретичні та практичні аспекти відповідної особистісної активності як соціально-комунікативної за своєю природою. Як доведено сучасними дослідженнями, в тому числі із застосуванням нейропсихологічних методів і методик, під час молитви активізуються не тільки процеси соціального взаємопізнання та взаємодії, а і самопізнання, саморозуміння, самоконструювання особистості. А тому, зокрема, доволі новітнім і перспективним напрямком наукового пошуку є поєднання основних ідей теорії трансактного аналізу з напрацюваннями сучасної психолінгвістики. Це дає змогу вивчати молитву як взаємодію різних Его-станів її суб'єкта, що має і загальнотеоретичний, і психодіагностичний, і психоконсультативний сенс.

У нашому емпіричному дослідженні встановлено, що у процесі персональної молитви як звертанні до Бога з певними проханнями, подяками, покаєннями, уславленнями експлікується, насамперед, гармонійна комунікативна трансакція «Дитина / Батько» (у 31,45% осіб). Отже, Бог для майже третини досліджених респондентів – це безумовно люблячий «Батько». З усім тим, доволі частими є дисгармонійні, конфліктні трансакції різних типів – «Дитина / Батько», «Дитина / Дорослий», «Дорослий / Дорослий» (приблизно у 40% осіб). Такі результати ми розглядаємо як один із наслідків і проявів сучасного кризового стану суспільства, коли в контексті хронічної та глобальної недовіри до будь-якої влади частково нігілізуються й віковічні сакральні вартості, а Бог починає сприйматися, зокрема, в образі байдужого «Батька» або надміру ліберального «Управлінця».

Як перспективи подальших досліджень розглядаємо, з одного боку, залучення інших порівняльних аспектів у рамках напрацьованої психолінгвістичної методики – вікових, гендерних та інших; з іншого боку, поглиблення й доповнення проведеного аналізу описами типових життєвих сценаріїв, експлікованих у суб'єктів із різною релігійною активністю.



## Література

- Берн, Е. (2016). *Ігри, у які грають люди*. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».
- Єсип, М. (2014). Образ Бога як предиктор способів додання труднощів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Психологія*, 2 (2), 27–31.
- Коструба, Н. (2019). Концепт «молитва» у свідомості молоді: психолінгвістичний аналіз. *Психологічні перспективи*, 34, 65–79. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2019-34-65-79>
- Леонтьев, А.А. (2008). *Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации*. Москва: Смысл.
- Савелюк, Н.М. (2017). *Психологія розуміння релігійного дискурсу*. Київ: КНТ.
- Смирнов, Д.О. (1999). Описание процедуры стандартизации психометрической методики «Опросник религиозной активности». *Научный психологический журнал*, 1–2, 159–172.
- Спилка, Б., & Ледд, К.Л. (2015). *Психологія молитви. Научний підхід* (Пер. с англ.). Харків: Изд-во «Гуманитарний центр».
- Хомуленко, Т., Кузнецов, О., & Фоменко, К. (2018). Молитва як предмет мовленнєвої діяльності та її комунікативний намір. *Psycholinguistics*, 23 (1), 309–326. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211565>
- Milnes, P. (2017). The Pilgrim Model. Using Transactional Analysis to Explore the Spiritual Pathway Toward Meaning and Knowing. *Transactional Analysis Journal*, 47 (3), 203–217. <https://doi.org/10.1177/0362153717711698>
- Neubauer, R.L. (2014). Prayer is an Interpersonal Relationship: A Neuroimaging Study. *Religion, Brain and Behavior*, 4 (2), 92–103. <https://doi.org/10.1080/2153599X.2013.768288>
- Saruhan, V. (2019). Transactional Analysis Theory and Spirituality. *Spiritual Psychology and Counseling*, 4, 321–332. <https://doi.org/10.12738/spc.2019.4.3.070>
- Strong, A.L. (1909). *The Psychology of Prayer*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tudor, K. (2019). Religion, Faith, Spirituality and the Beyond in Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 49, 17–26. <https://doi.org/10.1080/03621537.2019.1577341>

## References

- Berne, E. (2016). *Ihry, u yaki hraiut liudy [Games People Play]*. Kharkiv: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia» [in Ukrainian].
- Jesyp, M. (2014). Obraz Boha yak predyktor sposobiv dolannia trudnoshchiv [Image of God as Predictor of Coping Strategies]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Psykholohiia – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series: Psychology*, 2 (2), 27–31 [in Ukrainian].
- Khomulenko, T., Kuznetsov, O., & Fomenko, K. (2018). Molytva yak predmet movlennievoi diialnosti ta yii komunikatyvnyi namir [Prayer as the Subject of Speech Activity and its Communicative Intension]. *Psiholingvistika –*

- Psycholinguistics*, 23 (1), 309–326. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211565> [in Ukrainian]
- Kostruba, N. (2019). Kontsept «molytva» u svidomosti molodi: psykholinhvistychnyi analiz [The Concept «Prayer» in the Consciousness of Young People: Psycholinguistic Analysis]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological Perspectives*, 34, 65–79. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2019-34-65-79> [in Ukrainian]
- Savelyuk, N. (2017). *Psykholohiya rozumynnya relihiynoho dyskursu [Psychology of Comprehending of Religious Discourse]*. Kyiv: KST [in Ukrainian].
- Smirnov, D.O. (1999). Opisaniye protsedury standartizatsii psikhometricheskoi metodiki «Oprosnik relihioznoi aktivnosti» [Description of Procedure of the Psychometric Methodic's «The Questionnaire of Religious Activity» Standardization]. *Nauchnyi psikhologicheskii zhurnal – The Scientific Psychological Journal*, 1–2, 159–172 [in Russian].
- Spilka, B., & Ladd, K.L. (2015). *Psikhohohiya molitvy: Nauchnyi podkhod [The psychology of prayer: A scientific approach]*. Kharkov: Humanytarnyi tsentr [Humanitarian Centre] [in Russian].
- Milnes, P. (2017). The Pilgrim Model. Using Transactional Analysis to Explore the Spiritual Pathway Toward Meaning and Knowing. *Transactional Analysis Journal*, 47 (3), 203–217. <https://doi.org/10.1177/0362153717711698>
- Neubauer, R.L. (2014). Prayer is an Interpersonal Relationship: A Neuroimaging Study. *Religion, Brain and Behavior*, 4 (2), 92–103. <https://doi.org/10.1080/2153599X.2013.768288>
- Saruhan, V. (2019). Transactional Analysis Theory and Spirituality. *Spiritual Psychology and Counseling*, 4, 321–332. <https://doi.org/10.12738/spc.2019.4.3.070>
- Strong, A.L. (1909). *The Psychology of Prayer*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tudor, K. (2019). Religion, Faith, Spirituality and the Beyond in Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 49, 17–26. <https://doi.org/10.1080/03621537.2019.1577341>

## АНОТАЦІЯ

**Вступ.** У статті здійснюється опис та інтерпретація результатів теоретичного обґрунтування та емпіричного дослідження персональної молитви в контексті міждисциплінарного підходу, в якому поєднані, з одного боку, основні ідеї та положення теорії трансактного аналізу й Его-станів за Е. Берном, з іншого боку, напрацювання й методики сучасної психолінгвістики. Обґрунтовується, що такий підхід дає змогу конструктивно доповнювати базове метафізичне, духовне, теологічне розуміння молитви її повноцінним науковим аналізом.

**Методи й методика.** Вибірку українських респондентів різного віку і соціального статусу, самоідентифікованих як «християни», за результатами «Методики вивчення релігійної активності» (Д. Смірнов) поділено на чотири підгрупи: з найнижчою, нижчою за середній рівень, вищою за середній рівень і найвищою релігійною активністю. Кожному пропонувалося по два споріднених завдання («Моя молитва» і «Відповідь Бога») зі спеціальними інструкціями,

після виконання яких отримано і проаналізовано тексти персоналізованих молитов як дискурсів двох «Его-станів». У контексті психолінгвістичного спрямування дослідження використано метод предикативного аналізу тексту (О. Леонтьєв, Т. Дрідзе, М. Жинкін). З метою уточнення квалітативні дані доповнено квантитативним методом контент-аналізу за допомогою комп'ютерної програми «Textanz» (версія 2.4.2.0). У підсумку отримані результати узагальнювалися й порівнювалися в розрізі чотирьох попередньо виокремлених підгруп респондентів.

**Результати.** Теоретично обґрунтовано, що молитва як релігійний дискурс повинна розглядатися не лише в контексті широкого соціального взаємопізнання і взаємодії, а і як складова самопізнання, саморозуміння, самоконструювання особистості. Емпірично встановлено, що у процесі персональної молитви як звертання до Бога з певними власними проханнями, подяками, покаєннями, уславленням відносно найчастіше експлікується гармонійна комунікативна трансація «Дитина / Батько» – у 31,45% осіб. Отже, Бог для майже третини досліджених респондентів – це безумовно люблячий «Батько». З усім тим, доволі частими є дисгармонійні, конфліктні трансації різних типів – «Дитина / Батько», «Дитина / Дорослий», «Дорослий / Дорослий», виявлені приблизно у 40% осіб.

**Висновки.** Отримані результати розглядаються як один із наслідків і проявів сучасного кризового стану всього суспільства, коли в контексті хронічної та глобальної недовіри до будь-якої влади частково нігілізуються й віковічні сакральні вартості, а Бог починає сприйматися в образі байдужого «Батька» або надміру ліберального «Управлінця».

**Ключові слова:** соціальна трансація, Его-стан, «Дитина», «Батько», «Дорослий», образ Бога, релігійний дискурс, персональна молитва.

**Савелюк Наталія. Его-состояния и образ Бога в персональной молитве: психолингвистический анализ**

#### **АННОТАЦИЯ**

**Вступление.** В статье представлено описание и интерпретация результатов теоретического обоснования и эмпирического исследования персональной молитвы в контексте междисциплинарного подхода, в котором соединены, с одной стороны, основные положения и идеи теории транзакционного анализа и Эго-состояний по Э. Берну, с другой стороны, наработки и методика современной психолингвистики. Обосновывается, что такой подход дает возможность конструктивно дополнять базовое метафизическое, духовное, теологическое понимание молитвы ее полноценным научным анализом.

**Методы и методики.** Выборку украинских респондентов разного возраста и социального статуса, самоидентифицированных как «христиане», по результатам «Методики изучения религиозной активности» (Д. Смирнов) поделено на четыре подгруппы: с наиболее низкой, ниже среднего уровня, выше среднего уровня и наивысшей религиозной активностью. Каждому предлагались

по два сродных задания («Моя молитва» и «Ответ Бога») со специальными инструкциями, после исполнения которых получено и проанализировано тексты персонализированных молитв как дискурсов двух «Его-состояний». В контексте психолингвистического направления исследования использовано метод предикативного анализа текста (А. Леонтьев, Т. Дридзе, Н. Жинкин). С целью уточнения качественных данные дополнено количественным методом контент-анализа с помощью компьютерной программы «Textanz» (версия 2.4.2.0). В итоге полученные результаты обобщались и сравнивались в разрезе четырех раньше выделенных подгрупп респондентов.

**Результаты.** Теоретически обосновано, что молитва как религиозный дискурс должна рассматриваться не только в контексте широкого социального взаимопознания и взаимодействия, но и как составляющая самопознания, самопонимания, самоконструирования личности. Эмпирически установлено, что в процессе персональной молитвы как обращении к Богу с определенными личными просьбами, благодарностями, покаяниями, восхвалениями относительно наиболее часто эксплицируется гармоническая коммуникативная транзакция «Ребенок / Родитель» – у 31,45% индивидов. Таким образом, Бог для почти трети исследованных респондентов – это безусловно любящий «Родитель». Вместе с этим, довольно частыми есть дисгармонические, конфликтные транзакции разных типов – «Ребенок / Родитель», «Ребенок / Взрослый», «Взрослый / Взрослый», обнаруженные у приблизительно 40% индивидов.

**Выводы.** Полученные результаты глобально рассматриваются как одно из следствий и проявлений современного кризисного состояния всего общества, когда в контексте хронического и глобального недоверия любой власти частично нигилизируются и вековые сакральные ценности, а Бог начинает восприниматься в образе равнодушного «Родителя» или слишком либерального «Управителя».

**Ключевые слова:** социальная транзакция, Его-состояние, «Родитель», «Ребенок», «Взрослый», образ Бога, религиозный дискурс, молитва.

## Formation of Dialogic Interactions in Children with Autism Spectrum Disorders

### Формування діалогічних інтеракцій у дітей з розладами аутистичного спектра

**Tetiana Skrypnyk**

Dr. in Psychology,  
Professor

**Тетяна Скрипник**

доктор психологічних наук,  
професор

E-mail: [t.skrypnyk@kubg.edu.ua](mailto:t.skrypnyk@kubg.edu.ua)  
<https://orcid.org/0000-0002-8511-4984>

**Olga Lozova**

Dr. in Psychology,  
Professor

**Ольга Лозова**

доктор психологічних наук,  
професор

E-mail: [o.lozova@kubg.edu.ua](mailto:o.lozova@kubg.edu.ua)  
<https://orcid.org/0000-0002-3549-195X>

*Borys Grinchenko University of Kyiv*

✉ 18/2, I. Shamo Str., Kyiv,  
Ukraine, 02154

*Київський університет*

*імені Бориса Грінченка*  
✉ вул. І. Шамо, 18/2, Київ,  
Україна, 02154

*Original manuscript received November 09, 2019*

*Revised manuscript accepted March 19, 2020*

#### **ABSTRACT**

**Introduction.** *In the course of the presented research, the aim was to identify a group of factors that determine the so-called «inability to dialogue» in children with Autism Spectrum Disorders and to analyze possible ways of forming dialogic interactions in them.*

**Methods.** *The methods of analysis, systematization, generalization and theoretical triangulation of scientific data have been applied.*

**Results.** *As a result of the analysis, problems caused by socio-pragmatic situations were attributed to: difficulties in switching the communicative role of «the speaker»*

to «the listener»; the lack of positive feedback; alienation from the environment; weakness of communication initiation; monologic manipulability, in which the need to produce a statement is not objectified in the motive and is not realized in the purpose of the statement. Problems associated with psycholinguistic pragmatics include: disturbance of rhythmic-temporal synchronized communication; ignoring partner's speech behavior; linguistic aspects of expression (content and construction of verbal reactions), extralinguistic aspects of expression (gestures, nuances, intonations, emotions); disturbance of the structure of the image and its «sensual tissue»; inability to provide thematic focus of the message; difficulties in forming «verbal networks»; deficiency of socio-pragmatic conclusions (misunderstanding of hidden meanings). The Program of Dialogical Interaction Formation in Children with ASD is proposed as a system of psycho-corrective measures, concluded in accordance with the principles of social orientation, nature compliance and in partnership with the RAS-affected child's family. The program activates mechanisms of reflection, adaptive response and imitation in children with autism (the participants of the dialogue). The content of the components of the Program is structured according to the state of functional limitations of the communication and speech sphere of children with autism, the methods used and the expected results.

**Key words:** children with autism spectrum disorders, dialogic interactions, speech disorders, psychocorrection.

## Вступ

Провідною умовою повноцінного розвитку дитини є сприятлива соціальна ситуація, яка створює умови для продуктивного спілкування з дорослими та враховує досвід позитивної взаємодії з однолітками. Ця відома закономірність психічного розвитку у випадку дітей з розладами аутистичного спектра (далі – РАС) реалізується надзвичайно важко, оскільки ядерним порушенням психіки таких дітей визначають стійкий дефіцит соціальної комунікації та взаємодії. Відтак, це єдина категорія дітей, яких треба спеціально вчити комунікаційним навичкам: дивитися в обличчя (на очі, губи) співбесідника, наслідувати їх артикуляційні рухи, відгукуватися на звернення, реагувати згодою чи запереченням, звертатися по допомогу чи з запитанням, ділитися емоціями тощо.

Згідно з Міжнародною класифікацією функціонування обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ, 2018), яка слугує сучасним орієнтиром для виявлення функційних обмежень дітей з

особливими освітніми потребами, у дітей з РАС визначаються такі типові комунікативні труднощі:

- (а) підтримання стосунків з дорослими та однолітками;
- (б) взаємний обмін думками й ідеями за допомогою усного, писемного, знакового або інших форм мовлення з однією або кількома особами;
- (в) отримання інформації про різні об'єкти світу в аспекті їх причинно-наслідкових зв'язків, у відповідь на запитання «чому, де, як»;
- (г) розуміння прихованих значень повідомлень усного мовлення та повідомлень, переданих жестами, символами, малюнками;
- (д) виконання дій, спрямованих на розуміння та інтерпретацію письмового матеріалу з метою отримання загальних знань або спеціальної інформації тощо (Аппе, 2006).

Основний зміст означених труднощів функціонування свідчить про те, наскільки важко дітям з РАС адаптуватись у довіллі, взаємодіяти та спілкуватися з іншими людьми.

Магістральною характерною особливістю мовлення аутичних дітей є та, що попри збереженість мовленнєвої комунікативно-пізнавальної потреби, це мовлення по суті не має комунікативного характеру. Іншими словами, такі діти мають потребу і можуть комунікувати, але не знають як, і це незнання підсилюється тим, що в комунікативній взаємодії вони не орієнтуються на іншу людину. Особливо утруднено етап ініціювання комунікації: багатьом аутичним дітям притаманна нездатність адекватно виражати власні комунікативні наміри, інтенції (прохання, вимоги, коментарі, почуття тощо), використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації (Wetherby & Rodriques, 1992). Натомість, діти з РАС повідомляють про свої наміри невідповідними до ситуації засобами (Watson et al., 1989). Наприклад, прохання може виражатися у формі паралінгвістичних фонаційних засобів (вигуки), а також кінесико-гаптичних засобів (падання на підлогу, смикання за одяг тощо). Водночас мовленнєві та екстралінгвістичні засоби в комунікації дітей з РАС часто використовуються з метою аутостимуляції, що також нівелює комунікативну функцію мовлення. Так, інтенція висловлювання часто виражається у вигляді ехолалії, яка, в силу своєї неочевидної комунікативної спрямованості, може бути кваліфікована як дезадаптивна мовленнєва поведінка.

Емпірично встановлено, що в аутичних дітей наявні труднощі експресивної, рецептивної комунікації (Kubicek, 1980; Sparling, 1991; Venker, 2014), а саме: (а) недостатня ритміко-часова, синхронізована комунікація; (б) недостатня відповідність експресії обличчя та рухів тіла; (в) відсутність позитивного зворотного зв'язку, необхідного для встановлення взаємодії між матір'ю і дитиною; (г) відсутність диференційованих реакцій у відповідь на певні зміни в поведінці матері.

Соціально-прагматичні труднощі у дітей з РАС було пояснено у світлі різноманітних когнітивних теорій (когнітивно орієнтованих прагматичних теорій), таких як *Theory of Mind* (Happé, 1993; Martin & McDonald, 2004), теорія слабого центрального зв'язку (Loukusa, 2018), *теорія виконавчої дисфункції* (Hill, 2004), *теорія релевантності* (Happé, 1993; Loukusa et al., 2018), *теорія емпатійності-систематизації* (теорія E-S).

Зокрема, згідно з теорією E-S, С. Барон-Коен (Baron-Cohen, 2009) розмежує емпатію (E) й коефіцієнт емпатії (EQ), з одного боку, а з іншого – систематизацію (S) та коефіцієнт здатності до систематизації (SQ). Наукові розвідки С. Барон-Коена дали змогу сформулювати такі специфічні прояви осіб з аутизмом, як дефіцит та затримка емпатії у поєднанні з неушкодженою або навіть високорозвиненою здатністю до систематизації (Baron-Cohen, 2009, 2010; Goldenfeld et al., 2005). У межах теорії E-S це може вказувати на те, що діти з РАС неспроможні впоратися з соціально-прагматичними ситуаціями, тому що такі ситуації не відповідають певним передбачуваним уявленням і засвоєним правилам. Усвідомлення стилю обробки інформації особами з РАС важливе як для них самих, так і для їхнього оточення, оскільки труднощі соціально-прагматичного плану впливають на якість життя, погіршуючи взаємодію з однолітками та, в ширшому сенсі, у життєдіяльності в цілому (Loukusa, 2018).

Визначено також, що особливості соціально-прагматичного функціонування осіб з РАС залежать від багатьох чинників. Наприклад, можуть бути ситуації, коли вони розпізнають зміст задуму інших людей у питаннях помилкових переконань або окремі контекстуальні подробиці, але не може використовувати ці відомості в ситуаціях, коли змінюються умови або виникають нові обставини



щодо взаємодії учасників у певній ситуації (Gibbs & Colston, 2012; Perkins, 2005).

Окремі лінгвістичні та психолінгвістичні спостереження свідчать, зокрема, про те, що синтаксична грамотність висловлювання дітей з РАС може бути на високому рівні (Whyte, Nelson & Scherf, 2014). Проте, для ширших узагальнень на сьогодні бракує системних психолінгвістичних досліджень мовлення осіб з РАС.

**Мета** цього дослідження – окреслити шляхи формування у дітей з РАС здатності до діалогічних інтеракцій, що сприятиме покращенню стану їхньої соціальної адаптації та життєвої компетентності.

Мету конкретизовано в таких дослідницьких **завданнях**:

- (1) на основі аналізу спеціальної літератури систематизувати проблематику соціально-прагматичних труднощів дітей з аутизмом;
- (2) в межах психолінгвістичної прагматики визначити шляхи подолання труднощів діалогічних інтеракцій у дітей з аутизмом;
- (3) описати та розкрити зміст Програми формування діалогічних інтеракцій дітей з РАС.

## **Методи дослідження**

У дослідженні застосовано методи аналізу наукових досліджень проблеми, метод систематизації та узагальнення наукових даних. Дослідження предмета відбувалось на методологічній підставі з'ясування відповідності (конгруентності) змісту запропонованих психокорекційних засобів – безпосередньому, «живому» матеріалу вербальної та невербальної комунікації дітей з РАС. З огляду на це, замість формальної обробки емпіричних результатів нами презентовано інтуїтивно-логічний аналіз проблеми. Для перевірки й підвищення надійності інтерпретацій застосовувалась процедура теоретичної тріангуляції – використання різних поглядів на інтерпретацію однакових даних, а саме: психолінгвістичний, психологічний підходи та підходи спеціальної психології та педагогіки.

## **Результати та дискусії**

Мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований процес реценції та/або продукування мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей один з одним (Долженков, 2011). Відштовхуючись від соціально-інтерактивної природи висловлювання, М. Бахтін вибудовує на цьому постулаті діалогічну концепцію свідомості, згідно з якою діалог виступає не засобом існування свідомості, а самою сутністю свідомості (Бахтин, 1979).

В центрі нашого дослідження постає такий комунікативний процес, як діалог, що має інтерактивну природу і вимагає від учасників взаємної регуляції багатьох мовленнєвих процесів, кожний з яких впливає на значення, структуру та інші властивості діалогу. Одним з базових недоліків вербальної комунікації у дітей з аутизмом визнано нездатність до діалогу (Никольская, Баенская & Либлинг, 1997; Prizant & Schuler, 1987; Rutter, 1978). Емпіричним шляхом встановлено, що діти з аутизмом демонструють відсутність позитивного зворотного зв'язку, необхідного для встановлення взаємодії між матір'ю і дитиною, демонструють відсутність диференційованих реакцій у відповідь на незначні зміни в поведінці матері. Також йдеться про те, що у них вже з ранніх етапів розвитку наявні порушення ритміко-часової, синхронізованої комунікації, яка властива нормотиповим дітям (Хаустов, 2008).

Своєю чергою, особливості діалогу визначаються роллю комунікантів у діалогічній взаємодії, що пов'язано з виконанням ними певних функцій з керування діяльністю партнера й оптимальної організації соціовербальної інтеракції, в цілому. Соціальна взаємність є центральною як у вербальній, так і у невербальній комунікації, і, отже, немає спілкування без соціальної взаємодії (Baron-Cohen, 2009; Vaughan & Hogg, 2014). Важливим чинником побудови змістовного та послідовного діалогу є орієнтир комунікантів один на одного, що дає можливість здійснити оцінку мовленнєвої поведінки партнера і продовжити діалог відповідним чином з урахуванням специфіки цієї поведінки. Визначено, що ця мовленнєва поведінка зумовлена особливостями міжособистісного сприйняття мовців. Партнер ініціатора, розуміючи суть висловленого і наміри ініціатора, здійснює низку когнітивних операцій, що

дає йому змогу визначити напрям власного реагування, а саме: унісонних (як згода) або дисонансних (як розбіжність) взаємодій з партнером (Хаустов, 2008).

Поряд з тим, продуктивність мисленнєво-мовленнєвої діяльності індивіда, зокрема варіативність його мовлення ми пов'язуємо з таким психологічним механізмом розвитку пізнавальних здібностей особи, як децентрація. Під час продукування мовлення механізм децентрації стимулює пошукові дії мовця серед тих мовних можливостей, які найбільш адекватного виражають сенс вислову. Детермінантою цього процесу виступає семантична настанова, що розуміється нами як схильність індивіда до актуалізації певних семантичних структур, які містяться в його мовному досвіді (Лозова, 1990).

На думку U. Frith (1989), в аутичних дітей мають місце труднощі при зміні комунікативної ролі «мовця» на роль «слухача», що є наслідком проблем в інтегруванні значущої інформації. Вочевидь, спостерігаємо ситуацію, яка суперечить відомому положенню М. Бахтіна:

«<...> мовець налаштований саме на <...> активну зустрічну увагу; він чекає <...> відповіді, згоди, співчуття, заперечення, виконання та ін.» (Бахтин, 1979: 247).

Висловлене про діалог як такий, це судження зайвий раз підкреслює специфічність ситуації діалогічного спілкування в осіб з РАС.

Зрозуміло, що дітям з аутизмом, відмітною рисою яких є стійкий дефіцит соціальної комунікації та певна відчуженість від оточення, важко враховувати мовленнєву поведінку партнера. З іншого боку, у таких дітей виникають труднощі з продукуванням мовленнєвого висловлення, які виникають при необхідності демонструвати власну мовленнєву поведінку, лінгвістичні (зміст та побудова словесних реакцій) та екстралінгвістичні (жести, акценти, інтонації, емоції) аспекти висловлення, спрямовані на урахування іншої людини заради того, щоб вона зрозуміла мовця. Іншими словами, страждає саме перцептивний бік діалогічного спілкування.

Теорія образу О. Леонтьєва (Леонтьев, 1979) проголошує, що становлення образу формується лише тоді, коли його чуттєва тканина органічно об'єднується зі значенням, тобто коли чуттєве й

раціональне відображення утворюють єдиний сплав. Інтерпретація проблеми в річищі цієї теорії дає змогу припустити, що у дітей з РАС структуру образу порушено саме в частині структурного компонента «чуттєва тканина». Наше твердження підкріплюється даними клінічних спостережень: зокрема, Б. Мікіртумов і П. Завітаєв пишуть про порушення об'єктивації думки:

*«При аутизмі суб'єкт мовлення не вживає слова в їх основному значенні – вказування на предмет, явище, подію. Виражена в словах думка не спрямована на конкретні властивості останніх. Сенс сказаного не відповідає реальності» (Микиртумов & Завитаєв, 2012).*

Відтак, цілком логічною постає теза про те, що в діалогічному процесі діти з аутизмом не здатні забезпечити тематичну спрямованість інформації (Хаустов, 2008).

У випадку діалогічних інтеракцій осіб з РАС також порушується самий принцип інтеракційності діалогічного контакту: вона поступається місцем монологічній маніпулятивності. Розглянемо цю дещо парадоксальну тезу з позиції загальновідомої структури мовленнєвої діяльності, яка складається зі спонукально-мотиваційної частини (потреба – мотив – мета); предмета діяльності; відповідності предмета діяльності її мотиву; продукту або результату діяльності (Зимняя, 1974). Імовірно, що в діалогічних інтеракціях осіб з РАС потреба говоріння (продукування вислову) не об'єктивується в мотиві, а відтак не усвідомлюється в меті говоріння як певному рівні впливу на інших людей в комунікативній сфері. Оскільки ж необхідність вираження своїх потреб у дитини з РАС зберігається, то маніпулятивна стратегія виявляється майже єдиним способом впливу на поведінку співрозмовника, а також єдиним засобом самокерування, за якого відповіді «об'єкта» маніпуляції потрібні лише для якомога повнішого підвищення впливовості (Арпентьева, 2015).

З точки зору психофізіології мозку, опанування мовою і продукування мовлення пов'язане з формуванням функціональних структур, кожна з яких, будучи об'єднана тимчасовими зв'язками, утворює «вербальні мережі» (Ушакова, 1985). Часто повторювані сліди словесних подразників створюються на основі мовлення (мовленнєвих сигналів), що сприймається ззовні, та акумулюють

мовленнєвий досвід суб'єкта. Оскільки перцептивна функція осіб з РАС порушена (Ковалёв, 1985; Микиртурмов & Завитаев, 2012), то логічно припустити, що труднощі формування «вербальних мереж» відбуваються саме у внутрішньомовленнєвій діяльності цих суб'єктів.

У вербальній взаємодії та ігрових ситуаціях діти з РАС рідше за нормотипових однолітків ініціюють комунікацію, дають менше відповідей на запитання, менше спілкуються з іншими, використовують стереотипний словниковий запас, можуть висловлювати соціально неприйнятні зауваження (Ruser, 2007). Виявлено також, що діти цієї категорії не розуміють приховані смисли тексту, епітети, ідіоми (Whyte, 2014). За нашими спостереженнями, у дітей з РАС нерідко спостерігаються труднощі розуміння зверненого до них мовлення, що може супроводжуватися проблемною (асоціальною) поведінкою.

Наявні в осіб з РАС утруднення з розумінням мовлення, з орієнтуванням у контексті мовленнєвої ситуації, з продукуванням мовлення, зі продукуванням умовиводів – зазначені проблеми розташовуються в межах наукових інтересів психолінгвістичної прагматики. Підхід до вивчення комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей з аутизмом, що базується на ідеях прагматики, практикується, наприклад, М. Perkins (2005) зазначає, що процес формування умовиводу залежить від низки пізнавальних дій, таких як увага, запам'ятовування, абстрагування й розв'язання проблем, а також від сприйняття – слухової та візуальної обробки. Наприклад, нездатність виявити іронію, сарказм, образу за поглядом, виразом обличчя, інтонаціями, лексикою, повторами, паузами, акцентами тощо.

У науковій літературі труднощі розуміння сенсу висловлення, метафори, соціальних сценаріїв знайшли своє узагальнення в терміні «*дефіцит соціально-прагматичного висновку*» (Dennis, Lazenby & Lockyer, 2001). У реальних ситуаціях вербальної взаємодії розуміння змісту мовлення та намірів мовця є нелегким процесом (Gibbs & Colston, 2012; Loukusa, 2018). Прагматичний висновок – це не просто інтерпретація значення або наміри, це постійно мінливий процес адаптації людини до світу (Gibbs & Colston, 2012). Прагматичні здібності впливають на те, як суб'єкт спілкується і поводить себе в соціальних ситуаціях, що, своєю

чергою, визначає спосіб, яким інші реагують на нього та на його дії. Соціальне сприймання відіграє важливу роль у прагматичному висновку, оскільки для успішного спілкування людині необхідно враховувати емоції, бажання й наміри інших (Loukusa, 2018). Як відомо, особи з РАС не мають сформованої «теорії розуму» (Theory of Mind), завдяки якій одна людина може здогадатися про емоції й наміри іншої людини, поставити себе на її місце (Аппе, 2006).

Згідно з науковими дослідженнями (Goldin-Meadow, 2000; Perkins, 2005) можна зробити висновок про те, що для формування діалогічних інтеракцій важливими є як вербальні, так і невербальні компоненти мовлення, такі як жест, погляд, вираз обличчя, поза. Останні, невербальні, компоненти комунікації є додатковим ресурсом для кодування значення, які разом із мовленням складають інтегровану систему комунікативної сигналізації.

Розглядаємо мовленнєву інтеракцію як послідовність мовленнєвих актів або висловлювань партнерів з комунікації. Мовленнєвий акт (мовленнєва дія, мовленнєвий вчинок) вбачається елементарною, мінімальною одиницею мовленнєвої поведінки.

У структурі феномену мовленнєвої інтеракції виокремлюють вербальні та невербальні компоненти (Бердалиева, 2019; Ильина, 2015; Чекулай, 2001 та ін.). Вербальні діалогічні інтеракції, своєю чергою, диференціюються на експресивні та рецептивні. Прикладами експресивних вербальних інтеракцій є вербальна ініціатива (мовець розпочинає діалог, звертається по допомогу, просить припинити певну дію) та адресна передача повідомлення.

Рецептивні вербальні інтеракції – це відповідна реакція мовця на звернене до нього мовлення, вирази спонукального характеру, це відповіді на закриті питання (що передбачають реакцію «так/ні») та на питання особистого характеру. Невербальні інтеракції поділяються на перцептивні та комунікативні підвиди. Перцептивні невербальні інтеракції визначаються тим, що мовець орієнтується на інтонації, вловлює контекст ситуації йі підпорядковує свої прояви цьому контексту (наприклад, у транспорті не розмовляє голосно); орієнтується на знак/жест, орієнтується на мовлення.

У випадку комунікативних невербальних інтеракцій мовець орієнтується на вказівні жести, соціальну посмішку, розподілену увагу, повідомлення через дію (предмети, картки). Усі зазначені вербальні та невербальні інтеракції мають узгоджено генерувати інтерпсихічні

основи комунікації, і лише тоді ця комунікативна взаємодія триватиме послідовно, логічно й узгоджено між її учасниками.

Порушення рецептивного мовлення у дітей з РАС пов'язане із труднощами соціального функціонування: так, вони можуть наслідувати мовлення, при цьому не розуміти його сенс. Дитина з такими порушеннями розвитку не демонструє адекватної реакції на вербальні стимули (натомість продукує ехолалії, недиференційовані вокалізації, демонструє відсутність довільної поведінки, тривогу, уникає взаємодії тощо). Експресивне мовлення нерідко буває представлене безпосередніми ехолаліями. Так, дитина повторює поставлене їй запитання, певне слово з фрази звернення до неї (на кшталт, «хочеш?», виокремлене, наприклад, із запитання «ти хочеш їсти?»), фрагмент почутого висловлення, пісні, завченого тексту, шкільного правила, рекламних роликів. Ці мовленнєві прояви частіш за все дитина чинить несвідомо, хоча інколи вони асоціативно пов'язані з наявною ситуацією: наприклад, коли дитина, що почувается ображеною, співає пісню, де йдеться про образу.

Не зайве зацентувати на тому, що у дітей з РАС зберігається мовленнєва комунікативно-пізнавальна потреба, за термінологією І. Зимньої (Зимняя, 2001), проте вона виявляється незвичним чином, що сприяє трактуванню мовленнєво-поведінкових проявів цих дітей як неадекватних. Уникнення вербального спілкування з оточенням, замкненість та ізолюваність виникають в результаті того, що дитина набула негативний досвід, коли її нездатність зрозуміти мовця приводила до «неприємних» наслідків (роздратування або гнів батьків, покарання за «непослух» тощо). З часом зростає ризик дискримінації з боку однолітків та труднощів при інтеграції в суспільство (Loukusa, 2018).

Оскільки специфікою дітей з РАС є функціональні обмеження в соціальній комунікації, то необхідно правильно оцінити соціально-прагматичні навички цих дітей. Така оцінка уможливорює розроблення та планування ефективного втручання.

Переходячи до викладу суті *Програми формування діалогічних інтеракцій у дітей з РАС* варто актуалізувати два *теоретичні постулати*, покладені в її основу.

По-перше, Л. Виготський, виходячи з бачення будови вищих психічних функцій як складно структурованої ієрархічної системи, так само системно осмислював порушення психічного розвитку:

дефект одного з елементів системи неминуче впливає на інші елементи системи (Выготский, 1983). Очевидно, що твердження Т. Ушакової про те, що чим більше вираженим є недорозвинення мовлення, тим більш значущі відхилення спостерігаються в розвитку інших психічних функцій (Ушакова, 1979), стосовно дітей з РАС справедливе також у зворотному напрямі: відхилення комунікативного розвитку гальмує розвиток їхнє мовлення.

По-друге, слід особливо підкреслити роль мовленнєвої практики у формуванні мовленнєвих навичок. Всі навички (як мовні, так і власне мовленнєві) формуються при кратному виконанні мовленнєвих дій. Здійснення мовленнєвої діяльності передбачає при цьому, що мовні дії повинні бути доведені до такого рівня досконалості їх виконання, як «навичка» (Зимняя, 1974).

Наявні нині практики втручання з метою нормалізації стану дітей з РАС, такі, як метод «*Exercises*» (інтенсивні фізичні вправи та фізичне навантаження), «*сенсорно-інтегративна терапія*» (Айрес, 2013) та *нейродинамічне моделювання руху* (Смолянинов, 2011), – це практики з науково доведеною ефективністю, спрямовані на позитивні зрушення на чинниковому рівні. Використання ресурсів цих методів за умови дотримання фахівцями визначених вимог уможливорює нормалізацію психофізіологічного стану дітей з РАС. Крім цього, у дослідженні (Yoder & Stone, 2006) доведено, що застосування підходу PECS (система обміну зображеннями для комунікації) було більш успішним щодо збагачення як рецептивного, так і експресивного мовлення, аніж інтенсивне вербальне навчання.

Попри наявні цінні науково- і навчально-методичні напрацювання, спрямовані на дієву підтримку та допомогу дітям з РАС, наразі вкрай не достатньо інструментів втручання, що враховували б особливі освітні потреби дітей з РАС дошкільного віку. Позитивні перетворення на комунікативно-мовленнєвому рівні у цих дітей як наслідок комплексного впливу складуть підґрунтя їхнього подальшого навчання й розвитку та уможливлять здобуття ними якісної освіти разом з їх нормотиповими однолітками.

### **Програма формування діалогічних інтеракцій дітей з РАС**

Торкнемось головних *принципів* реалізації Програми.

*Цілісність та закономірність розвитку* як цілеспрямованість та послідовність розвитку структурних компонентів психічної



організації людини. За цим принципом побудови Програми, було враховано послідовні етапи розвитку, а саме те, що вищі психічні функції, до яких належить мовлення, базуються на нижчих, фундаментальних. Тому логічно, що з метою нормалізувати діагностовані утруднення у розвитку вищих психічних функцій попередньо мають нормалізуватися базові психічні функції. У розгляді ситуації цілісного розвитку дітей з аутизмом, на нашу думку, доречно спиратися на наукове підґрунтя вищезгаданого сенсорно-інтегративного підходу (Айрес, 2013), адже в результаті наукових досліджень визначено, що у дітей з аутизмом через вразливість їхньої психіки, страждають саме фундаментальні сенсорні системи, якими є вестибулярна та пропріоцептивна (Ayres, 1983; Dunn & Tomchek, 2007 та ін.).

*Принцип соціальної спрямованості* має на увазі послідовне формування соціальних функцій дитини, її здатність до продукування соціально зумовлених інтеракцій.

*Природовідповідність* як здійснення психолого-педагогічного впливу на аутичних дітей в адекватних культурних контекстах взаємодії – у закладах освіти, вдома, на дитячому майданчику тощо. Діалог є основою комунікації в цих культурних контекстах.

*Партнерська взаємодія з родиною* дитини з РАС, завдяки якій можна здійснити позитивний вплив на внутрішньородинну ситуацію дитини, а також продумати і узгоджено впроваджувати стратегію втручання у контексті розвитку її діалогічного мовлення.

Системність нашого підходу полягає у тому, що всю необхідну діяльність у плані нормалізації базових психічних (сенсомоторних) функцій (власне, реалізацію принципу цілісності та закономірності розвитку) ми здійснюємо з опорою на інші із зазначених принципів: соціальну спрямованість, природовідповідність та партнерську взаємодію з родинами дітей з РАС (Скрипник, 2019).

Програма формування діалогічних інтеракцій спрямована на актуалізацію та активізацію таких психічних *механізмів*, як:

*Рефлексія* (усвідомлення та здатність до переосмислення себе і продуктів своєї діяльності). Йдеться про використання стану усвідомленості як інструменту для фокусування на подіях теперішнього часу, на змісті того, що відбувається.

*Зворотний зв'язок* («адаптивна відповідь», за Дж. Айрес). Налагодження цього механізму дає змогу: перетворити спілкування

на «відкриту систему», що має двосторонній обмін інформацією; досягнути певної «діалоговості» на різних рівнях психічної організації. У цьому сенсі можна говорити про здатність до вербального (словесного) і невербального (тілесного, емоційного контакту, контакту очима, орієнтуру на напрям погляду як розділеної уваги) відгуку.

*Наслідкування* як механізм соціалізації, завдяки якому відбувається засвоєння нових форм поведінки, а також усвідомлення сенсу цих дій.

Змістове наповнення Програми представлено у таблиці (табл. 1).

**Таблиця 1.** Зміст структурних компонентів Програми формування діалогічних інтеракцій відповідно до стану функціональних обмежень комунікативно-мовленнєвої сфери дітей з аутизмом

№	Функціональні обмеження	Методика	Прогнозований результат
1.	Брак бажання комунікувати з іншою людиною, дорослою або дитиною. Маніпулятивний характер комунікації (виключно за власної потреби), яка здійснюється невідповідним чином (фрагментарно, стереотипно, через незвичні дії, істеричні реакції).	Авторська програма втручання «Синергія» (система підходів, спрямованих на нормалізацію базових психічних функцій): 1–2 рівні сенсорно-інтегративної терапії. Використання емоційно насиченого мовлення, зміна тембру, інтонацій з метою приваблення уваги дитини.	Сформовано базове почуття безпеки та довіри у дитини. Розвинуто інтерес до людини. Поява досвіду позитивної взаємодії з іншою людиною
2.	Ехолалії (повторення слів чи фраз іншої людини, реклами тощо), повторення готових фраз без самостійного конструювання речень, труднощі в ініціації та підтримці діалогу, заміна займенників. «Застрягання» на певних звуках, висловах, запитаннях, текстових фрагментах пісень, які при цьому можуть бути контекстуально пов'язані з ситуацією спілкування. Брак використання вербальних і невербальних засобів з комунікативною метою.	2–3 рівні сенсорно-інтегративної терапії. Метод «Візуальна підтримка» (візуалізовані правила, алгоритми комунікативних дій). Приєм імітування комунікативних і мовленнєвих проявів дитини з подальшим урізноманітненням цих проявів. Обігравання стереотипів, розширення комунікативного репертуару дитини. Приєм «слідувати за інтересами дитини». Метод обміну картками для комунікації PECS	Розвинена здатність на елементарному рівні спілкування та взаємодія з іншими. Поява здатності використовувати мовлення відповідно до комунікативної ситуації. Поява у дитини: здатності витримувати емоційні та фізичні навантаження, уважності до слів іншої людини, розумінням мовлення запам'ятовування, орієнтація на комунікатора.
3.	Нездатність виявляти комунікативну ініціативу. Неадекватність комунікативних проявів (коли щось хоче, то бере за руку іншу людину і тягне	3–4 рівень сенсорно-інтегративної терапії. Приєм зосередження на невербальній комунікації Приєм гіпертрофованої невербальної комунікації.	Розвинуто міжособистісне сприймання. Наявна здатність здійснювати оцінку мовленнєвої поведінки партнера і продовжити діалог відповідним чином

<p>туди, де стоїть бажана річ; при цьому вказівний жест чи погляд, звернений на іншу людину, відсутні).</p>	<p>Формування найпростіших жестів («так», «ні») у природних умовах (за потреби – з використанням фізичної та вербальної допомоги). Приєм гіпертрофованого реагування на жести самої дитини. Активізація імітації дитини (наприклад, прості жести: випростовування і розведення рук, плескання у долоні, стискання пальців з піднятим до гори великим пальцем «Во!»). Методи: «Терапія з однолітком», «Соціальні історії». Застосування допоміжних технологій (прилади-комунікатори, додатки до планшетів) та візуальної підтримки.</p>	<p>з урахуванням специфіки цієї поведінки. Закладено підґрунтя розвитку виразного експресивного мовлення</p>
<p>4. Нездатність підтримувати й завершувати діалог. Наявність вербальних ритуалів як фіксованої послідовності висловів.</p>	<p>4-й рівень сенсорно-інтегративної терапії. Відпрацювання моделі діалогу: 1) встановлення контакту зі співрозмовником (зоровий, мовленнєвий, тактильний); 2) початок розмови; 3) розвиток теми (реакції партнера та репліки); 4) кінцівка діалогу.</p>	<p>Розвинуто здатність розпочинати та підтримувати діалог, орієнтуватися на вербальні й невербальні прояви іншої людини, підлаштовуючи свої комунікативно-мовленнєві прояви до тематичного та соціально-емоційного контексту.</p>
<p>5. Неузгодженість вербальних і невербальних компонентів: Брак правильних інтонацій (наприклад, замість стверджувальних – питальні) Відсутність контролю гучності голосу (може бути стереотипно тихим, або надмірно гучним, напруженим), характерні риси мовлення одноманітність, невиразність, «механістичність», «скандованість» (штучність, «рубаність»), брак експресії, емоціональна збідненість, маловаріативність. Порушені тон, тембр, ритм мовлення, наголоси у словах та інтонаційні наголоси. Можлива дивність, химерність інтонацій, чужі інтонації (наприклад, інтонації певних персонажів).</p>	<p>Стимулювати міжособистісний розвиток: заняття у парі та мікрогрупі. Метод з науково доведеною ефективністю «Терапія з однолітками». Розширення умов для соціального використання мовлення дитиною. Формування моделей контакту та відпрацювання їх з різними людьми – дорослими та дітьми.</p>	<p>Досягнуто синтезу вербального і невербального компонентів мовлення Розвинено прагматичний аспект мовлення (здатність до модифікації та застосування мови в залежності від соціального контексту).</p>

---

Грамотний супровід дитини з РАС полягає в тому, що фахівець тим чи тим чином звертає її увагу на інших, створюючи умови, щоб вона бачила їх, чула, відчувала і розуміла, що саме вони роблять. Такий супровід формує здатність дитини орієнтуватися на іншу людину, наслідувати її, розпізнавати емоційні стани та «мову тіла»; поводити себе відповідно до контексту ситуації; помічати й розуміти правильність/неправильність дій. При цьому незамінним є коректне виконання педагогом функцій супроводу: звертати увагу на інших дітей, надавати імпульс до виконання завдання, використовувати відповідний вид підказки (фізичної, візуальної, вербальної, комбінованої).

Під час корекційних занять з метою відпрацювання моделі діалогу формуються інтерактивні реакції дитини на ініціативу з боку іншої дитини: відгукуватися на звернення; використовувати соціальну посмішку, слідкувати за поглядом очей, вказівним жестом (розподілена увага), вибачатися та шукати допомогу (за потреби), просити дозволу взяти чужі предмети, дарувати подарунки тощо.

## **Висновки**

У представленому дослідженні на підставі застосування методів аналізу, систематизації, узагальнення, а також процедур теоретичної тріангуляції наукових даних проаналізовано діалогічні інтеракції дітей з розладами аутистичного спектра. Діалог як комунікативний процес інтерактивної природи вимагає від учасників взаємної регуляції низки мовленнєвих та позамовленнєвих психічних процесів. Визначено структуру діалогічних інтеракцій, що охоплює такі блоки, як: вербальний (експресивні й рецептивні) та невербальний (візуальні, перцептивні, емоційні, фізичні) інтеракції.

Логічно доведено, що так звана «нездатність до діалогу» осіб з РАС зумовлюється двома групами чинників. Труднощами, викликаними соціально-прагматичними ситуаціями, визнано: утруднення при зміні комунікативної ролі «мовця» на роль «слухача»; відсутність позитивного зворотного зв'язку; відчуженість від оточення; слабкість ініціювання комунікації; монологічна маніпулятивність, за якої потреба продукування вислову не об'єктивується в мотиві і не усвідомлюється в меті висловлення.

Труднощами, асоційованими з психолінгвістичною прагматикою визнано: порушення ритміко-часової синхронізованої комунікації; ігнорування мовленнєвої поведінки партнера; лінгвістичні аспекти висловлення (зміст та побудова словесних реакцій) екстралінгвістичні аспекти висловлення (жести, акценти, інтонації, емоції) аспекти висловлення; порушення структури образу в частині його «чуттєвої тканини»; нездатність забезпечити тематичну спрямованість повідомлення; труднощі формування «вербальних мереж»; дефіцит соціально-прагматичного висновку (нерозуміння прихованих смислів, тропіки).

Проаналізовано матеріали вербальної та невербальної комунікації дітей з РАС. Окреслено шляхи подолання труднощів діалогічних інтеракцій у дітей з аутизмом. Необхідно починати корекцію порушень розвитку мовлення з корекції комунікативного розвитку та правильної оцінки соціально-прагматичних навичок дитини. Всі навички (як мовні, так і власне мовленнєві) формуються при кратному виконанні мовленнєвих дій.

Запропоновано *Програму формування діалогічних інтеракцій у дітей з розладами аутистичного спектра як систему психокорекційних засобів, укладену згідно з принципами соціальної спрямованості, природовідповідності, партнерської взаємодії з родиною дитини з РАС*. Програма активізує у психіці учасників механізми *рефлексії, адаптивної відповіді та наслідування*. Зміст структурних компонентів Програми структуровано відповідно до стану функціональних обмежень комунікативно-мовленнєвої сфери дітей з аутизмом, застосовуваних методик та очікуваних результатів.

**Перспективи подальших досліджень.** Запропонована Програма охоплює систематизовані та вибудовані за науково обґрунтованим алгоритмом дієві практики допомоги особам з РАС, які визнані в межах міжнародного досвіду та професійного досвіду авторів цієї розвідки. Подальші дослідницькі зусилля будуть спрямовані на доведення ефективності Програми. Передбачаємо, що реалізація Програми матиме вплив на цілісний розвиток дітей з розладами аутистичного спектра, і в цьому контексті сприятиме становленню у них здатності до діалогічної взаємодії як необхідної умови соціальної адаптації та життєвої компетентності.

## Література

- Айрес, Дж. (2013). *Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития*. Москва: Теревинф.
- Аппе, Фр. (2006). *Введение в психологическую теорию аутизма*. Д.В. Ермолаева (Перевод). Москва: Теревинф.
- Арпентьева, М.Р. (2015). Ожидания и игры: диалогическое и монологическое общение. *Социальные явления, 3*, 32–40.
- Бахтин, М.М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.
- Бердалиева, Р.Ш. (2019). Ментальные различия коммуникантов в процессе невербального общения. *Проблемы современной науки и образования, 5* (138), 46–49.
- Выготский, Л.С. (1983). Основы дефектологии. *Собрание сочинений* (Т. 1–6). (Т. 5). Москва: Педагогика.
- Долженков, В.Н. (2011). Семантико-прагматические характеристики словесной оценки речевого поведения партнера в диалоге: на материале английского и русского языков. *Дисс. канд. психол. наук*. Москва.
- Зимняя, И.А. (2001). *Лингвopsихология речевой деятельности*. Москва: Москов. психолого-социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК.
- Зимняя, И.А. (1974). Речевая деятельность и психология речи. А.А. Леонтьев (Ред.), *Основы теории речевой деятельности* (с. 64–72). Москва: Наука, .
- Ильина, И.Е. (2015). Основные подходы к изучению невербальных средств коммуникации. *Научный альманах Тамбовского государственного университета, 3*, 211–221.
- Ковалев, В.В. (1985). *Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков*. Москва: Медицина.
- Леонтьев, А.Н. (1979). Психология образа. *Вестник МГУ. Психология, 2*, 3–13.
- Лозовая, О.Н. (1990). Психологический анализ реноминативных процессов в речевом мышлении (на материале профессиональной речи учителя). *Дисс. канд. психол. наук*. Киев.
- Микиртумов, Б., & Завитаев, П. (2012). *Аутизм: история вопроса и современный взгляд*. Санкт-Петербург: Н-Л.
- Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я: МКФ*. (2018). Дані каталогізації публікацій бібліотечної служби ВОЗ. Режим доступу: [https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn\\_20180523\\_981\\_dod\\_1.pdf](https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf)
- Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., & Либлинг, М.М. (1997). *Аутичный ребенок: Пути помощи*. Москва: Теревинф.
- Скрипник, Т.В. (2019). *Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху*. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.
- Смолянинов, А.Г. (2011). *Нейрокинезитерапия. Рука – мозг*. Киев: Пресс-КИТ.
- Ушакова, Т.Н. (1985). Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии. *Психологические и психофизиологические исследования речи* (с. 13–26). Москва: Наука.
- Ушакова, Т.Н. (1979). *Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи*. Москва: Наука.
- Хаустов, А.В. (2008). Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями. *Детский аутизм: исследования и практика* (с. 208–235). Москва: Образование и здоровье.

- Чекулай, О.П. (2001). Основи, розвиток та перспективи аналізу вербальних інтеракцій. *Вісник Запорізького державного університету*, 3, 67–73.
- Ayres, A.J. (1983). *Sensory Integration and Learning Disorders*. Los Angeles, CA, Western Psychological Services.
- Baron-Cohen, S. (2009). Autism: The empathising-systemising (E-S) theory. *Annals of the New York Academy Sciences*, 1156, 68–80. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04467.x>
- Dennis, M., Lazenby, A.L., & Lockyer, L. (2001). Inferential language in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 147–154. <https://doi.org/10.1023/A:1005661613288>
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford, UK: Blackwell.
- Gibbs, R.W.Jr., & Colston, H.L. (2012). *Interpreting figurative meaning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139168779>
- Goldenfeld, N., Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2005). Empathizing and systemizing in males, females and autism. *Clinical Neuropsychiatry*, 2, 338–345. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511543753.019>
- Goldin-Meadow, S. (2000). Beyond Words: The Importance of Gesture to Researchers and Learners. *Child Development*, 71 (1), 231–239. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00138>
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism a test of Relevance theory. *Cognition*, 48, 101–109. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(93\)90026-R](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90026-R)
- Hill, E.L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24 (2), 189–233. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.01.001>
- Kubicek, L.F. (1980). Organization in two mother-infant interactions involving a normal infant and his fraternal twin brother who was later diagnosed as autistic. In T. Field, S. Goldberg, D. Stein & A. Sostek (Eds.), *High risk infants and children: Adult and peer interactions* (pp. 99–110). New York: Academic press.
- Loukusa, S., Mäkinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., & Leinonen, E. (2018). Assessing social-pragmatic inferencing skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Communication Disorders*, 73, 91–105. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.01.006>
- Martin, I., & McDonald, S. (2004). An exploration of causes of non-literal language problems in individuals with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 311–328. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000029553.52889.15>
- Perkins, M.R. (2005). Pragmatic ability and disability as emergent phenomena. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 19 (5), 367–377. <https://doi.org/10.1080/02699200400027155>
- Prizant, B.M., & Schuler, A.L. (1987). Facilitating communication: Language approaches. In D.J. Cohen & A.M. Donnellan (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (pp. 289–300). New York: Wiley.
- Ruser, T.F., Arin, D., Dowd, M., Putnam, S., Winklosky, B., Sheidley, B.R., ... Folstein, S. (2007). Communicative Competence in Parents of Children with Autism and Parents of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1323–1336. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0274-z>
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definitions of childhood autism. *Journal of Autism & Childhood Schizophrenia*, 8 (2), 139–161. <https://doi.org/10.1007/BF01537863>

- Sparling, J.W. (1991). A prospective case report of infantile autism from pregnancy to four years. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21 (2), 229–236. <https://doi.org/10.1007/BF02284762>
- Tomblin, B., Tager-Flusberg, H., & Folstein, S. (2007). Communicative competence in parents of children with autism and parents of children with specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (6), 1323–1336. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0274-z>
- Tomchek, S.D., & Dunn, W. (2007). Sensory Processing in Children With and Without Autism: A Comparative Study Using the Short Sensory Profile. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 190–200. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.190>
- Vaughan, G.M., & Hogg, M.A. (2014). *Social psychology* (7<sup>th</sup> ed.). Australia: Pearson Education: Frenchs Forest.
- Venker, C.E. (2014). Statistical word learning and non-social visual attention in children with autism. *Doctor's thesis*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin-Madison.
- Watson, L., Lord, C., Schaffer, B., & Schopler, E. (1989). *Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children*. New York: Irvington.
- Wetherby, A.M., & Rodriguez, G.P. (1992). Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts. *Journal of Speech & Hearing Research*, 35 (1), 130–138. <https://doi.org/10.1044/jshr.3501.130>
- Whyte, E.M., Nelson, K.E., & Scherf, K.S. (2014). Idiom, Syntax, and Advanced Theory of Mind Abilities in Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 120–130. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0308\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0308))
- Yoder, P., & Stone, W.L. (2006). A Randomized Comparison of the Effect of Two Prelinguistic Communication Interventions on the Acquisition of Spoken Communication in Preschoolers With ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (4), 698–711. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/051\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/051))

## References

- Ayres, J.Dzh. (2013). *Rebenok i sensorная integratsiya. Ponimaniye skrytykh problem razvitiya [Child and sensory integration. Understanding the hidden development challenges]*. Moscow: Terevintf [in Russian].
- Appe, Fr. (2006). *Vvedeniye v psikhologicheskuyu teoriyu autizma [Introduction to the Psychological Theory of Autism]*. In D.V. Ermolayeva (Translation). Moscow: Terevintf [in Russian].
- Arpentyeva, M.R. (2015). Ozhidaniya i igry: dialogicheskoye i monologicheskoye obshcheniye [Expectations and games: dialogic and monologic communication]. *Sotsialnyye yavleniya – Social phenomena*, 3, 32–40 [in Russian].
- Bakhtin, M.M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]*. Moscow: Iskusstvo [in Russian].
- Berdaliyeva, R.Sh. (2019). Mentalnyye razlichiya kommunikantov v protsesse neverbalnogo obshcheniya [Mental differences of communicants in the process of non-verbal communication]. *Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya – Problems of modern science and education*, 5 (138), 46–49 [in Russian].



- Vygotskiy, L.S. (1983). *Osnovy defektologii [The basics of defectology]*. In A.V. Zaporozhec (Ed.), *Sobraniye sochineniy – Collected works*. (Vols. 1–6). (Vol. 5). Moscow: Pedagogika. [in Russian].
- Dolzhenkov, V.N. (2011). Semantiko-pragmatischekiye kharakteristiki slovesnoy otsenki rechevogo povedeniya partnera v dialoge : na materiale angliyskogo i russkogo yazykov [Semantic and pragmatic characteristics of verbal assessment of the partner's speech behavior in the dialogue: on the material of English and Russian languages]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- Zimnyaya, I.A. (2001). *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti [Linguopsychology of speech activity]*. Moscow: Moskovskiy psikhologo-socialnyj institut; Voronezh: MODEK [in Russian].
- Zimnyaya, I.A. (1974). Rechevaya deyatel'nost i psikhologiya rechi [Speech activity and speech psychology]. In A.A. Leontev (Ed.), *Osnovy teorii rechevoy deyatel'nosti – Fundamentals of the theory of speech activity* (pp. 64–72). Moscow: Nauka [in Russian].
- Ilina, I.E. (2015). Osnovnyye podkhody k izucheniyu neverbalnykh sredstv kommunikatsii [The main approaches to the study of non-verbal means of communication]. *Nauchnyy almanakh Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific Almanac of Tambov State University*, 3, 211–221 [in Russian].
- Kovalev, V.V. (1985). *Semiotika i diagnostika psikhicheskikh zabolevaniy u detey i podrostkov [Semiotics and diagnosis of mental illness in children and adolescents]*. Moscow: Meditsina [in Russian].
- Leontyev, A.N. (1979). Psikhologiya obraza [The psychology of the image]. *Vestnik MGU. Psikhologiya – Bulletin of Moscow State University. Psychology*, 2, 3–13 [in Russian].
- Lozovaya, O.N. (1990). Psikhologicheskiy analiz renominativnykh protsessov v rechevom myshlenii (na materiale professionalnoy rechi uchitelya) [Psychological analysis of renominative processes in speech thinking (based on the material of a teacher's professional speech)]. *Candidate's thesis*. Kiyev [in Russian].
- Mikirtumov, B., & Zavitayev, P. (2012). *Autizm: istoriya voprosa i sovremennyy vzglyad [Autism: A Background and a Modern Look]*. St. Peterburg: N-L [in Russian].
- Mizhnarodna klasyfikatsiia funktsionuvannia, obmezhen zhyttiediialnostita zdorovia: MKF [International Classification of Functioning, Life Constraints and Health: ICF]. (2018). Dani katalohizatsii publikatsij bibliotechnoi sluzhby VOZ – *Cataloging of WHO Library Service publications*. Retrieved from: [https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn\\_20180523\\_981\\_dod\\_1.pdf](https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf) [in Ukrainian].
- Nikolskaja, O.S., Baenskaja, E.R., & Libling, M.M. (1997). *Autichnyj rebenok: Puti pomoshhi [Autistic child: Ways of help]*. Moscow: Terevinf [in Russian].
- Skrypnyk, T.V. (2019). *Dity z autyzmom v inkluzii: stsenarii uspihu [Children with Autism in Inclusion: Success Scenarios]*. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
- Smolyaninov, A.G. (2011). *Neyrokineziterapiya. Ruka – mozg [Neurokinesitherapy. The hand is the brain]*. Kyiv: Press-KIT [in Russian].
- Ushakova, T.N. (1985). Problema vnutrenney rechi v psikhologii i psikhofiziologii. [The problem of internal speech in psychology and psychophysiology]. *Psikhologicheskiye i psikhofiziologicheskiye issledovaniya rechi – Psychological and psychophysiological studies of speech* (pp. 13–26). Moscow: Nauka [in Russian].

- Ushakova, T.N. (1979). *Funktionalnyye struktury vtoroj signalnoy sistemy. Psikhofiziologicheskkiye mekhanizmy rechi* [Functional structures of the 2nd signal system. Psychophysiological mechanisms of speech]. Moscow: Nauka [in Russian].
- Khaustov, A.V. (2008). Razvitiye rechevoy kommunikatsii u detey s autisticheskimi narusheniyami [The development of verbal communication in children with autistic disorders]. *Detskiy autizm: issledovaniya i praktika – Childhood Autism: Research and Practice* (pp. 208–235). Moscow: Obrazovaniye i zdorovye [in Russian].
- Chekulaj, O.P. (2001) Osnovy, rozvytok ta perspektyvy analizu verbal'nykh interaktsij [Fundamentals, development and perspectives of analysis of verbal interactions]. *Visnyk Zaporizkoho derzhavnoho universytetu – Bulletin of Zaporizhzhya State University*, 3, 67–73 [in Ukrainian].
- Ayres, A.J. (1983). *Sensory Integration and Learning Disorders*. Los Angeles, CA, Western Psychological Services.
- Baron-Cohen, S. (2009). Autism: The empathising-systemising (E-S) theory. *Annals of the New York Academy Sciences*, 1156, 68–80. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04467.x>
- Dennis, M., Lazenby, A.L., & Lockyer, L. (2001). Inferential language in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 147–154. <https://doi:10.1023/A:1005661613288>
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford, UK: Blackwell.
- Gibbs, R.W.Jr., & Colston H.L. (2012). *Interpreting figurative meaning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139168779>
- Goldenfeld, N., Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2005). Empathizing and systemizing in males, females and autism. *Clinical Neuropsychiatry*, 2, 338–345. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511543753.019>
- Goldin-Meadow, S. (2000). Beyond Words: The Importance of Gesture to Researchers and Learners. *Child Development*, 71 (1), 231–239. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00138>
- Happé, F (1993) Communicative competence and theory of mind in autism a test of Relevance theory. *Cognition*, 48, 101–109. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(93\)90026-R](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90026-R)
- Hill, E.L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24 (2), 189–233. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.01.001>
- Kubicek, L.F. (1980). Organization in two mother-infant interactions involving a normal infant and his fraternal twin brother who was later diagnosed as autistic. In T. Field, S. Goldberg, D. Stein & A. Sostek (Eds.), *High risk infants and children: Adult and peer interactions* (pp. 99–110). New York: Academic press.
- Loukusa, S., Mäkinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., & Leinonen, E. (2018). Assessing social-pragmatic inferencing skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Communication Disorders*, 73, 91–105. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.01.006>
- Martin, I., & McDonald, S. (2004). An exploration of causes of non-literal language problems in individuals with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 311–328. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000029553.52889.15>
- Perkins, M.R. (2005). Pragmatic ability and disability as emergent phenomena *Clinical Linguistics and Phonetics*, 19 (5), 367–377. <https://doi.org/10.1080/02699200400027155>

- Prizant, B.M., & Schuler, A.L. (1987). Facilitating communication: Language approaches. In D.J. Cohen & A.M. Donnellan (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (pp. 289–300). New York: Wiley.
- Ruser, T.F., Arin, D., Dowd, M., Putnam, S., Winklosky, B., Sheidley, B.R., ... Folstein, S. (2007). Communicative Competence in Parents of Children with Autism and Parents of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1323–1336. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0274-z>
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definitions of childhood autism. *Journal of Autism & Childhood Schizophrenia*, 8 (2), 139–161. <https://doi.org/10.1007/BF01537863>
- Sparling, J.W. (1991). A prospective case report of infantile autism from pregnancy to four years. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21 (2), 229–236. <https://doi.org/10.1007/BF02284762>
- Tomblin, B., Tager-Flusberg, H., & Folstein, S. (2007). Communicative competence in parents of children with autism and parents of children with specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (6), 1323–1336. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0274-z>
- Tomchek, S.D., & Dunn, W. (2007). Sensory Processing in Children With and Without Autism: A Comparative Study Using the Short Sensory Profile. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 190–200. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.190>
- Vaughan, G.M., & Hogg, M.A. (2014). *Social psychology* (7<sup>th</sup> ed.). Australia: Pearson Education: Frenchs Forest.
- Venker, C.E. (2014). Statistical word learning and non-social visual attention in children with autism. *Doctor's thesis*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin-Madison.
- Watson, L., Lord, C., Schaffer, B., & Schopler, E. (1989). *Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children*. New York: Irvington.
- Wetherby, A.M., & Rodriguez, G.P. (1992). Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts. *Journal of Speech & Hearing Research*, 35 (1), 130–138. <https://doi.org/10.1044/jshr.3501.130>
- Whyte, E.M., Nelson, K.E., & Scherf, K.S. (2014). Idiom, Syntax, and Advanced Theory of Mind Abilities in Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 120–130. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0308\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0308))
- Yoder, P., & Stone, W.L. (2006). A Randomized Comparison of the Effect of Two Prelinguistic Communication Interventions on the Acquisition of Spoken Communication in Preschoolers With ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (4), 698–711. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/051\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/051))

#### **АНОТАЦІЯ**

**Вступ.** У ході представленого дослідження переслідувалась мета виявити групу чинників, які зумовляють так звану «нездатність до діалогу» у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) та проаналізувати шляхи формування у них діалогічних інтеракції.

**Методи.** Застосовано методи аналізу, систематизації, узагальнення та теоретичної триангуляції наукових даних.

**Результати.** В результаті аналізу до проблем, викликаних соціально-прагматичними ситуаціями, було віднесено: утруднення при зміні комунікативної ролі «мовця» на роль «слухача»; відсутність позитивного зворотного зв'язку; відчуженість від оточення; слабкість ініціювання комунікації; монологічна маніпулятивність, за якої потреба продукування вислову не об'єктивується в мотиві і не усвідомлюється в меті висловлення. До проблем, асоційованих із психолінгвістичною прагматикою, віднесено: порушення ритміко-часової синхронізованої комунікації; ігнорування мовленнєвої поведінки партнера; лінгвістичні аспекти висловлення (зміст та побудова словесних реакцій), екстралінгвістичні аспекти висловлення (жести, акцентування, інтонації, емоції); порушення структури образу в частині його «чуттєвої тканини»; нездатність забезпечити тематичну спрямованість повідомлення; труднощі формування «вербальних мереж»; дефіцит соціально-прагматичного висновку (нерозуміння прихованих смислів, тропіки). Запропоновано Програму формування діалогічних інтеракцій у дітей з розладами аутистичного спектра як систему психокорекційних засобів, укладену згідно з принципами соціальної спрямованості, природовідповідності, партнерської взаємодії з родиною дитини з РАС. Програма активізує у психіці дітей з аутизмом – учасників діалогу – механізми рефлексії, адаптивної відповіді та наслідування. Зміст структурних компонентів Програми структуровано відповідно до стану функціональних обмежень комунікативно-мовленнєвої сфери дітей з аутизмом, застосовуваних методик та очікуваних результатів.

**Ключові слова:** діти з розладами аутистичного спектра, діалогічні інтеракції, порушення мовлення, психокорекція.

### **Скрипник Татьяна & Лозова Ольга. Формирование диалогических интеракций у детей с расстройствами аутистического спектра**

#### **АННОТАЦИЯ**

**Введение.** В ходе представленного исследования преследовалась **цель** – выявить группу факторов, обуславливающих т. н. «неспособность к диалогу» у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и проанализировать пути формирования у них диалогических интеракции.

**Методы.** Применены методы анализа, систематизации, обобщения и теоретической триангуляции научных данных.

**Результаты.** В результате анализа к проблемам, вызванным социально-прагматическими ситуациями, были отнесены: затруднения при изменении коммуникативной роли «говорящего» на роль «слушателя»; отсутствие положительной обратной связи; отчужденность от окружающих; слабость инициирования коммуникации; монологическая манипулятивность, при которой потребность продуцирования речи не объективируется в мотиве

и не осознается в цели высказывания. К проблемам, ассоциированным с психолингвистической прагматикой, отнесены: нарушение ритмико-временной синхронизированной коммуникации; игнорирование речевого поведения партнера; лингвистические аспекты высказывания (содержание и построение словесных реакций), экстралингвистические аспекты высказывания (жесты, акцентирование, интонации, эмоции); нарушение структуры образа в части его «чувственной ткани»; неспособность обеспечить тематическую направленность сообщения; трудности формирования «вербальных сетей»; дефицит социально-прагматического вывода (непонимание скрытых смыслов, тропики). Предложена Программа формирования диалогических интеракций у детей с расстройствами аутистического спектра как система психокоррекционных средств, структурированную в соответствии с принципами социальной направленности, природосообразности, партнерского взаимодействия с семьей ребенка с РАС. Программа активизирует в психике детей с аутизмом – участников диалога – механизмы рефлексии, адаптивного ответа и подражания. Содержание структурных компонентов Программы согласовано с состоянием функциональных ограничений коммуникативно-речевой сферы детей с аутизмом, применяемых методик и ожидаемых результатов.

**Ключевые слова:** дети с расстройствами аутистического спектра, диалогические интеракции, нарушения речи, психокоррекция.

## Multidisciplinary Nature of the Psycholinguistic Discourse Neuroeconomics

### Мультидисциплинарный характер психолингвистического дискурса нейроэкономики

**Tamara Tkach<sup>1</sup>**

Dr. in Psychology,  
Professor

**Тамара Ткач<sup>1</sup>**

доктор психологических наук,  
профессор

E-mail: [tkachtam@gmail.com](mailto:tkachtam@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5290-5395>

ResearcherID: AAD-9363-2020

**Anatoliy Tkach<sup>2</sup>**

Dr. in Economics,  
Professor

**Анатолий Ткач<sup>2</sup>**

доктор экономических наук,  
профессор

E-mail: [tkachprof@gmail.com](mailto:tkachprof@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7207-117X>

ResearcherID: AAD-9394-2020

**Ivan Rekun<sup>3</sup>**

Dr. in Economics,  
Professor

**Иван Рекун<sup>3</sup>**

доктор экономических наук,  
профессор

E-mail: [docrekun@gmail.com](mailto:docrekun@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3536-7369>

ResearcherID: H-7728-2018

<sup>1</sup>*Pereiaslav-Khmelnytskyi  
Hryhorii Skovoroda State  
Pedagogical University*  
✉ 30, Sukhomlynskyi Str.,  
Pereiaslav, Kyiv Reg.,  
08401

<sup>1</sup>*ГВУЗ «Переяслав-  
Хмельницкий государственный  
педагогический университет  
имени Григория Сковороды»*  
✉ ул. Сухомлинского, 30,  
Переяслав, Киевская обл.,  
Украина, 08401

<sup>2</sup>University of Technology, Rzeszow  
✉ 12, Aleja Powstańców Warszawy,  
Rzeszów, 35-959

<sup>2</sup>Жешувский политехнический  
университет  
✉ Аллея Варшавского восстания,  
12, Жешув, Польша, 35-959

<sup>3</sup>Dnipro National University  
of Railway Transport named  
after Academician V. Lazaryan  
✉ 2, Lazaryana Str., Dnipro,  
Dnipropetrovsk reg., Ukraine,  
49010

<sup>3</sup>Днепровский национальный  
университет железнодорожного  
транспорта имени  
академика В. Лазаряна  
✉ ул. Лазаряна, 2, Днепр,  
Днепропетровская обл.,  
Украина, 49010

*Original manuscript received November 10, 2019*

*Revised manuscript accepted March 10, 2020*

#### **ABSTRACT**

**Introduction.** *The article is devoted to the issues of multidisciplinary interaction in new scientific fields, which involve a wide variety of convergences, no matter how strange at first glance they may seem. One of these phenomena is the interaction of psycholinguistics and neuroeconomics.*

**The goal.** *The article examines the transition of modern science to multidisciplinary discourse, which makes it necessary to conceptualize and possibly operationalize methods of psycholinguistics. The conceptualization of new areas of neuroeconomics, in a psycholinguistic context, presupposes a certain mental experience that includes, in addition to the processes of creating new concepts and contextual economic knowledge, also defining the role of interests, intentions, emotions in human economic activity.*

**Methods.** *Multivariate analysis, comparative analysis, extrapolation.*

**Results.** *It is proved that in recent decades the development of new areas of economic science, namely those related to the development of neuroeconomics, has significantly expanded the field of psycholinguistics. The production of new paradigms of economic theory, the formation of the corresponding definitions, objects requires the design and definition of them both in form and in content. It considers the need for a theoretical and orderly definition of the functional meaning of the psycholinguistic context of new definitions, the result of which can be a conceptual system for communication between specialists in various fields of science at the level of their professional understanding. It seems that the central issues in the psycholinguistic discourse of neuroeconomics have become the relationship between economics, psychology, linguistics and psycholinguistics. Such connection is undoubtedly of a multidisciplinary nature, which contributes to the deepening of the relationship between scientific thought, culture and language and became the impetus for understanding the nature of human cognition at a higher, multidisciplinary level of development of science.*

*This is a necessary component for understanding the meanings and structure of concepts, terms and definitions, as well as communications at a higher scientific level.*

**Conclusions.** *It is concluded that new areas of neuroeconomics such as behavioral economics, behavioral finance, emotional economics, psychological economics, have become areas of economic theory that, explicitly or implicitly, take into account the psychological characteristics of human perception and behavior in the process of economic activity. These definitions catalyze the theoretical integration of various scientific fields, and, above all, psycholinguistic science.*

**Key words:** *multidisciplinary nature of research, psycholinguistic discourse, neuroeconomics, behavioral economics, behavioral finance, psychological economics, emotional economics.*

## **Вступление**

Развитие новых областей экономической теории в последние десятилетия, а именно тех, которые связаны с нейроэкономикой, значительно расширили поле психолингвистики как эффективного механизма языковой обработки новых современных дефиниций. Психолингвистика, которая непосредственно имеет дело с психическими процессами, участвующими в продуцировании и понимании речи, определяет отношения между языком человека и его разумом, а именно, каким образом слово, предложение и значение дискурса представляются и усваиваются в процессе умственной деятельности. Это составляет суть научной дискуссии о проблеме мышления и языка, и о том, как мы воспринимаем психолингвистическую реальность. Подразделяется ли физический мир на естественные категории, которые люди легко распознают (реалистический взгляд)? Или они видят мир с точки зрения категорий, которым научил нас наш язык (конструктивистский взгляд)?

В экономической науке сложилась такая удивительная ситуация, что еще лет 20–25 назад многих дефиниций, терминов и даже новых ее сфер просто не существовало. На начальном этапе этого периода в научной среде испытывали состояние некоторого потрясения, когда возникла необходимость в дефинициировании многих новых понятий, которые имеют отношение к новым направлениям экономической теории. Это произошло по мере



углубления и расширения знаний о нейронных, психологических, лингвистических и биологических особенностях восприятия и обработки информации. Ученые в разных научных сферах все больший интерес стали проявлять к механизмам мотиваций и действий на основе принятия решений, теории выбора и моделирования поведения субъектов экономической деятельности. Из многих нововведений наибольшее развитие получили двойственные понятия экономики, нейропсихологии, психологии других научных сфер. В процессе мультидисциплинарных коммуникаций на концептуальном уровне возникают проблемы, связанные с использованием учеными непривычных методов обоснования теоретического знания, а именно, с разным пониманием равнозначных понятий и терминов. Но в создании соответствующих лингвистических коммуникативных кодов и средств только одной лингвистики не достаточно. Важным является и то, каким образом формируется структура научного языка, и, в равной мере, то, как он обрабатывается людьми. Таким образом, речь идет о психолингвистике. В XXI веке психолингвистика становится неотъемлемой частью когнитивных наук.

**Цель** статьи заключается в теоретическом обосновании и расширении психолингвистического анализа мультидисциплинарного формата новых сфер экономической теории, который основан на новых достижениях в нейроэкономике и ее модификациях.

Несмотря на распространенность и актуальность терминов, используемых для обозначения новых разделов экономической теории, психолингвистические и содержательные характеристики этой важной части лексико-семантической области никогда не были специально исследованы. В статье сделана попытка объяснить чрезвычайную неуловимость новых психолингвистических идей в создании нормированной структуры дефиниций, связанных с новыми разделами современной экономической теории.

Ведущими становятся вопросы, каким образом следует понимать связи между экономикой, психологией, лингвистикой и психолингвистикой. Было признано, что такая связь, несомненно, имеет мультидисциплинарный характер, что способствует углублению отношений между научной мыслью, культурой и языком и стало толчком для понимания природы человеческого познания на более высоком, мультидисциплинарном уровне развития науки.

В последнем меморандуме Римского клуба эта тенденция была обозначена как «идея формирования целостного мировоззрения и нового содержания образования и науки» (Weizsäcker & Wijkman, 2018).

## **Методология и методы исследования**

В основу исследования психолингвистического дискурса нейроэкономики положена методология, которая базируется на мультидисциплинарности современных научных исследований.

Растущий интерес к проблемам изучения дискурсивного оформления взаимодействий психолога и адресата, целевых и интенциональных характеристик, среди которых Г. Калмыков (Kalmykov, 2017), выделяет психотерапевтический, психопрофилактический, психокоррекционный, психоконсультативный, психолого-педагогический и др., важно признать одной из приоритетных задач современного дискурсивного подхода в психолингвистике.

Переход науки к мультидисциплинарному дискурсу вызвал необходимость концептуализации, и возможной её операционализации, что влечет необходимость решения таких специфических проблем, которых нет в монодисциплинарных науках.

Применяемый многофакторный анализ мультидисциплинарного характера новых тенденций и закономерностей в развитии экономической теории, роста неопределенности и непредсказуемости в ее институциональной среде создал возможность психолингвистического осмысления значений и структуры новых понятий, терминов и дефиниций. Это стало важным компонентом для установления объективной научной истины, а также коммуникаций в более широком научном диапазоне.

Применение метода сравнительного анализа позволяет строить на фактическом материале научные гипотезы относительно дальнейшего пути развития нейроэкономики, что стимулирует развитие и конкретизацию психолингвистических знаний, способствует их практическому использованию.

В процессе психолингвистического дискурса нейроэкономики использовался, также такой метод научного исследования, как

экстраполяция. Его результаты являются одной из важных составляющих научного объяснения психолингвистического анализа сложных мультидисциплинарных взаимодействий.

## **Результаты исследования**

Мультидисциплинарность научных исследований предполагает владение учеными языком однородного речевого сообщества и избегание ошибок в использовании языка. Ни одно из научных исследований не обходится без анализа понятий, дефиниций, терминов. Ученые утверждают, что психолингвистическая сфера человека настолько велика, насколько человеческий мозг может думать. Например, трудно представить, как языковые единицы находятся в узлах мозга человека. В процессе своей мыслительности мы являемся свидетелями того, что иногда говорим, не задумываясь, и радуемся тому, что другие люди нас понимают, о чем мы говорим. Такой феномен способствует развитию *языковой компетенции*. По мнению Н. Хомского,

«*языковая компетенция – часть ментальной реальности, а психолингвистическая теория, относящаяся к ней, как своего рода менталистической теорией*» (Chomsky, 1965).

В этой теме важным является психолингвистическое содержание языковых процессов в общении и разуме, что позволяет человеческим языкам объяснить, как появляются уникальные и автономные системы в психической сфере человека и изучить их имманентные структуры. Об этом Н. Хомский детально излагает в созданной им *теории иннатизма* (*innatismo*). Ученый доказывает:

«*будучи детьми, мы биологически запрограммированы на язык. С рождения у человека познавательно заложены врожденные средства, необходимые для изучения языка*» (Chomsky, 1965).

Д. Каплан (Caplan, 1987) дополняет это понимание, считая, что некоторые языковые структуры, особенно некоторые синтаксические структуры, и ментальные процессы, которые их реализуют, весьма специфичны и сильно отличаются от любых ранее описанных неязыковых умственных действий людей. По этой причине они должны считаться уникальными и автономными.

Современные практики мультидисциплинарного взаимодействия предполагают самые разные сближения, какими бы странными на первый взгляд они не казались. Одним из таких, является сближение и взаимодействие психолингвистики и нейроэкономики, что в современной экономической теории стало одной из одной из важнейших тем. Психологи признают, что экономика очень точная область науки с гораздо более длинной историей, чем психология. Однако для изучения экономического поведения она нуждается в поддержке со стороны так называемых, социальных, поведенческих наук, стимулируя новые подходы и новые теоретические представления. Вследствие парадигмальных сдвигов в мире современной экономики произошло продуцирование новых сфер экономической теории, таких как нейроэкономика и ее субдисциплины. В процессе их формирования возникла необходимость в соответствующих дефинициях, научных предметах исследования, что требует их оформления и определения, как по форме, так и по содержанию. Создание новых дефиниций, терминов, а также хранения абстрактных лингвистических знаний вызвало необходимость активации соответствующих связей в правильном использовании психолингвистических формул. Многие новые дефиниции изобилуют тонкими различиями. Следует заметить, что само слово «язык» связано не только с различными концепциями или идеями, но также «обременено» различными дополнительными убеждениями, ассоциациями, а иногда и эмоциональными формами. Кроме того, слово «язык» используется как в дискурсах, так и в повседневных, разговорных контекстах, а также в контексте специальной, профессиональной деятельности (Stern, 1983).

Преодоление лексического барьера связано с овладением определенным терминологическим словарем, являющимся существенной опорой в формировании необходимых коммуникативных компетенций. Ученые, которые обладают коммуникативной компетентностью знания, имеют гораздо более широкую компетентность, чем это предусматривает компетенция лингвистическая. В коммуникативной компетенции, считает Р. Хадсон, важно не просто ссылаться только на знание лингвистических форм, а, кроме этого, включать также суть научные знания, и в таком случае, более уместен термин «способность» использования языковых форм (Hymes, 1972).

Психолингвисты (Pavlova, Zachesova & Grebenshnikova, 2018) изучают, как значение слова, значение предложения и дискурс-смысл вычисляется и представлен в уме; как сложные слова и предложения составляются в речи и как они разбиваются на составляющие в актах слушания и чтения. Отсюда возникает необходимость в теоретическом и системном поиске функционального значения психолингвистического контекста новых дефиниций. Результатом может стать концептуальная система для дискурсивного общения специалистов в разных областях науки на уровне их профессионального понимания. В условиях дискурса интенциональное состояние собеседников определяет направленность на партнера и текущую коммуникацию. При этом, наряду с интенциями, возникающими по ходу взаимодействия (ответить, уточнить, подтвердить), движение разговора обуславливают и более общие устремления, формирующиеся за рамками диалога в связи с практической деятельностью коммуникантов.

Это предполагает логичный, упорядоченный и целостный анализ материала, содержащегося в новых значениях, терминах и дефинициях, с точки зрения их смысла и структуры.

### ***Концептуальное обобщение мультидисциплинарного психолингвистического дискурса***

Ученые-психолингвисты опираются на мультидисциплинарный характер дискурса смежных областей знания, в том числе и на такие понятия лингвистической типологии, как фонология, синтаксис и семантика (чистая лингвистика). Концептуальная цель психолингвистики состоит в том, чтобы найти лингвистическую и психологически обоснованную теорию языка, конструкцию, способную объяснить язык и процесс его освоения. Таким образом, психолингвисты пытаются объяснить суть языковой структуры и то, как она приобретает и используется в речи, и понимать высказывания. На практике психолингвисты применяют своеобразный гибрид сугубо лингвистических и психологических знаний в таких вопросах, как общение, человеческий разум, диалекты, фонетизация и творение, а также другие социально-психологические проблемы. Психолингвистические исследования показали, что многие концепции, используемые при анализе

звуковой структуры, структуры слов и структуры предложений также играют важную роль в обработке языка. Тем не менее, для учета языковой обработки также необходимо, чтобы мы понимали, как эти лингвистические концепции взаимодействуют с другими аспектами человеческой деятельности, что позволяет создавать и понимать язык.

Для того, чтобы говорить на каком-то языке необходимо иметь грамматику, которая была усвоена человеком в голове на протяжении его жизни. Лингвисты, которые пишут грамматику, выдвигают гипотезы об усвоенной системе. Термин «грамматика» используется с целью внутреннего представления языка в сознании человека. Ключевым является то, что грамматика – это вопрос не только структуры предложений, но также фонологии, синтаксиса и семантики (Рис. 1).



Рис. 1. Мультидисциплинарная модель психолингвистического дискурса

В большинстве областей изучения языка он – язык – рассматривается главным образом в терминах письменного слова, поскольку именно в этой форме мы обычно фиксируем записи важных идей. Относительно мало внимания уделяется чему-то столь же мимолетному и ничем не примечательному, как разговорная речь. В психолингвистике, однако, устная речь, а не письмо, считается более важной частью человеческого языка по нескольким причинам. *Во-первых*, люди использовали разговорные языки в течение 100 000 лет, возможно, дольше. *Во-вторых*, письменность – относительно недавняя разработка, которой всего несколько тысяч лет. Даже сегодня большинство из 7000 языков мира не имеют устоявшейся системы письма. Но нет общества, которое общается просто письменно, без разговорного языка. Так, например, дети учатся говорить задолго до того, как они научатся читать и писать. Изучение разговорного языка у них происходит без формального обучения. Обычно мы воспринимаем процессы производства и распознавания речи как нечто само собой разумеющееся, они включают в себя целый ряд удивительно сложных умственных способностей – часть того, что мы знаем о языке, на котором мы говорим. Слова, которые мы хотим выразить, кажутся необъяснимыми из наших уст, как звуковые волны. Какая психическая система может лежать в основе этой способности производить и распознавать речь? Какие аспекты этой системы кажутся общими для всех людей, и какие аспекты варьируются от языка к языку? Такого рода вопросы относятся к области фонетики и фонологии (оба от греческого корня фон – «звук»), двух подполей лингвистики, связанных со звуками речи.

Понимание, наряду со знанием, достигается, прежде всего, исходя из структуры предложения, т.е. посредством синтаксического подхода. Синтаксис в структуре образования является наиболее важной основой, в силу того, что основное исследование психолингвистики в значительной степени опирается на синтаксические правила. Главная цель психолингвистики – «найти» теорию языка, которая бы подходила и превосходила лингвистику и психологию, и была бы способной объяснить природу языка и его освоение. Другими словами, психолингвистика пытается объяснить природу структуры языка и то, как эта структура получается и используется при порождении и понимании предложений

(высказываний). В практическом плане психолингвистика пытается применить лингвистические и психологические знания к таким вопросам, как исследование, преподавание и изучение языка.

Синтаксический и семантический подходы являются важными в понимании языка, наряду со знанием. Понимание осуществляется путем распознавания звуков, слов и словосочетаний, содержащихся в предложении, чтобы уловить смысл утверждений, содержащихся в предложении.

Кроме того, понимание происходит также с помощью семантического подхода, что осуществляется путем предоставления интерпретации значения утверждения, предложения, которое он получает, на основе контекста, фактов и функций, а затем идентифицируют звуки, слова и составляющие, которые поддерживают интерпретацию. Оба подхода на практике используются одновременно. Из этих определений становится ясно, что психолингвистика – это междисциплинарная наука, рожденная в результате осознания того, что изучение языка является очень сложным вопросом. Таким образом, одна дисциплина науки не может и не может объяснить язык. Такое междисциплинарное сотрудничество не является чем-то новым в области науки. Другие междисциплинарные науки, такие как нейропсихология, социолингвистика, психофизиология, психобиология, психофармакология и так далее.

### ***Институционализация нейропсихологического знания в экономической теории***

С начала 1980-х годов экспликация новых разделов нейроэкономики стала центром внимания не только в экономической науке, но и в нейропсихологии. Это связано с тем, что в течение последних 20–30 лет прошлого столетия в экономических науках все большее значение приобретает важность психологического знания. Этому способствовало, прежде всего, влияние глобализации, развитие современных технологий, а также расширение и смена традиционных научных сфер.

Ф. Культер, В. Клейн и С. Левинсон (Cutler, Klein & Levinson, 2005) утверждают, что исследователь не должен быть или только психологом, или только лингвистом в равной степени. И далее уточняют: ученый может быть, прежде всего, психологом, но таким,



который изучает лингвистическое поведение, или лингвистом, но таким, который использует психологические методы, позволяющие исследовать лингвистическое поведение. Чаще всего случается нежелание психолингвистов-психологов углубляться в теоретико-языковедческие нюансы, а со стороны психолингвистов-языковедов отсутствие веры в точность психологических методов.

Таким образом, основная идея интерпретации научных фактов и их взаимных импликаций, то есть фактически объектом исследований, является стремление найти внутри новой, полной и, в то же время, открытой системы непрерывно возникающих знаний мультидисциплинарную общность, что является логической формой вклада в развитие психолингвистической науки. Следовательно, широкий спектр полученных знаний путем психолингвистических исследований никогда бы не возник только внутри самой лингвистики, будучи только психологическим. Вместе с тем, психолингвистические подходы обогащают знания о языке, но, что не менее важно, расширяются знания и о когнитивных процессах человек. Ведь психолингвистика изучает то, как люди приобретают, интерпретируют и используют язык. Тем самым подобные исследования включают в себя нейробиологические факторы.

В 1990-х годах определилась нейроэкономика (*neuroeconomics*) как наука, которая занимается исследованием причин и прогнозированием будущего поведения человека в сфере широко понимаемой экономики. Эта наука интегрирует познания в нескольких областях науки: неврологии, психологии, экономики, психолингвистики, когда появились возможности использования существующего опыта экономистов, неврологов и психологов для изучения общих научных целей. Первоначально нейроэкономика возникла в результате изучения биологических основ экономического познания и экономического поведения. Нейрохимические механизмы регуляции функционального состояния мозга (области мозга, нейроны, гены, нейромедиаторы) стали основными биологическими микрофундаментами в изучении экономического поведения человека. Таким образом, общими чертами экономики, психологии и неврологии стали поиск причин явлений, связанных с человеческими решениями, создание поведенческих теорий и прогнозирование будущего поведения на их основе (Walker, 1978). Ученные пришли к признанию того факта, что экономическое

познание включает в себя память, предпочтения, эмоции, мысленные представления, ожидания, восприятие, обработку информации, умозаключения, интуицию и субъективный опыт (Sameter, Loewenstein & Prelec, 2005), что в классической экономике не привлекало особого внимания. И возникла необходимость связать все эти процессы в единую терминологию, дефиницировать их, что и составляет основную задачу психолингвистики – связать слова в процессе взаимодействия людей в любом акте общения, в данном случае, научных, исследовательских коммуникаций.

Динамика таких изменений выходит за рамки формальных институциональных решений. Основными направлениями исследований в области нейроэкономики, где были сосредоточены интересы ученых, стали построение и эмпирическая проверка биологически обоснованных моделей, которые связывают когнитивные структуры мозга с экономическим поведением. Результат поразил научный мир. В 2002 году Нобелевскую премию в области экономики получил психолог Даниэль Канеман (Daniel Kahneman) за попытку объяснить идиосинкразию в способах принятия решений людьми. Это стало началом институционализации психологического знания, которое в экономической теории не вписывалось в ортодоксальные рамки. Сейчас Даниэля Канемана называют «самым влиятельным живым психологом в мире».

В 2017 году признание того, что психология все больше и больше входит в современную экономику, стало, также, награждение экономиста Ричарда Талера (Richard Thaler) Нобелевской премией. Ричард Талер, аналогично Д. Канеману, включил психологические предположения в анализ экономических решений, вследствие чего стал основоположником теории подталкивания (*Nudge Theory*). Эта теория основана на психологических особенностях индивидуального выбора. Исследуя, как интуитивные инстинкты могут часто отвергать рациональные выборы, Р. Талер (Thaler, 2015) приводит очень убедительный пример по психологии поведения человека. Он предположил, что каждого человека необходимо рассматривать как двух разных людей: один из них планирует, а другой выполняет (или не выполняет) запланированное. Такое психологическое понимание играет главную роль в теории подталкивания. Таким образом, в теории подталкивания детерминируются стимулы влияния на поведение человека. Важно то, что эта теория работает не только

на индивидуальном, но и на групповом (например, применительно для компаний) уровне.

И в психологических, и в экономических науках (Kahneman & Tversky, 1979; Thaler, 1991, 2015) на основе поведенческого анализа стали основателями концепций влияния на процесс принятия групповых и индивидуальных решений посредством положительного подкрепления и непрямых указаний.

Анализ новых современных научных теорий сейчас осуществляется в диалектической взаимосвязи психолингвистического, психологического и лингвистического аспектов, их концептов, что способствует выявлению неповторимости, многогранности и глубины этих теорий, а также их механизмов.

Таким образом, нейроэкономика включает в себя как теоретическое моделирование, так и эмпирические исследования. Такой подход способствовал быстрому росту объема эмпирических знаний, что привело к появлению новых научных субдисциплин нейроэкономики. К ним относятся поведенческая экономика, поведенческие финансы, психологическая экономика, экономическая психология, эмоциональная экономика. Эти научные области стали отраслями экономической теории, учитывающей в явном или неявном виде психологические особенности человеческого восприятия. Новые дефиниции катализируют теоретическую интеграцию разных научных сфер, прежде всего, в психолингвистике, как науки, способной к решению проблем, которые не могут быть решены ни в психологии, ни в лингвистике для описания языковой формы речевых высказываний и понятийного аппарата психологии, для описания и объяснения психических процессов производства и восприятия речи, онтогенеза языка и языковой способности как психофизиологической функции человека, формирующейся прижизненно.

### ***Психолингвистический формат поведенческой экономики***

Знакомство с работами (Kahneman & Tversky, 1974; Thaler, 1991, 2015) по исследованию психологии суждений и принятия решений для многих ученых стали толчком к развитию нового поколения более реалистичных психологических моделей экономического поведения человека. Это послужило основой для

создания новой сферы нейроэкономики – *поведенческой экономики* (*Behavioral Economics*).

В отличие от классической экономики, в которой принятие решений основано на хладнокровной логике, основные положения поведенческой экономики допускают иррациональные действия, а также делают попытку понять, почему это может иметь место. Такая концепция может быть применена к отдельным ситуациям или, в более широком смысле, для охвата более широких действий общества или тенденций на финансовых рынках (Camerer & Loewenstein, 2004). Таким образом, поведенческая экономика возникла в связи с изучением способности человека прогнозировать экономическое поведение, с разработкой вмешательств, которые изменяют поведение других, управлением индивидуальными интенциями, собственными желаниями, интересами и побуждениями.

В качестве моделей необходимых психолингвистических и коммуникативных навыков ученые-экономисты рассматривают такие, как мотивы людей доверять друг другу, готовность к принятию намеренно нерациональных рисков, относительное оценивание краткосрочных и долгосрочных издержек и выгод, альтруистическое или благотворительное поведение, вредные привычки. Они утверждают, что выбросы дофамина, мозгового гормона удовольствия, могут определять экономическую полезность или ценность (Falk et al., 2013). Таким образом, психолингвистический формат поведенческой экономики интегрирует следующие две составляющие смысла. Наряду с пониманием ценности регулирования иррационального поведения людей, признавая право на эту тенденцию, люди могут составлять лучшие планы на будущее – такие, за которыми «действующие» стороны будут следовать согласовано. Взаимодействие, проникновения и дополнение психодинамики и экономики способствовали созданию поведенческой экономики (Frey & Stutzer, 2007).

### ***Психолингвистические связи поведенческих финансов***

С помощью законов поведенческой экономики на основе наблюдения в качестве интерпретатора открываются возможности выявления причин аномалии классических моделей поведения, а также объяснения поведения человека. Особенно если поведение

происходит в условиях неопределенности, изменчивости, причем трудно четко определить детерминанты, существенно влияющие на процесс принятия решений (Wilkinson, 2008). В своих дальнейших исследованиях (Kahneman & Tversky, 1979; Thaler, 2015), которых сейчас называют одними из основателей новых дисциплин экономической теории, заинтересовались неспособностью традиционной экономической науки объяснить многие эмпирические модели психологии принятия финансовых решений, принятия финансовых рисков, вложения финансов в условиях неопределенности, ведения переговоров. В результате интерпретации психологического содержания финансового поведения сформировалась новая отрасль нейроэкономики – *поведенческие финансы (Behavioral Finance)*. Основными компонентами концепции поведенческих финансов, прежде всего, стали когнитивная психология, как наука объясняющая, каким образом мыслят люди, и, непосредственно, теория финансов, изучающая условия эффективности финансовых рынков. Психолингвистические связи поведенческих финансов – это область финансовой науки, а также сфера психологических, социальных и антропологических вопросов, используемых для рассмотрения экономического поведения финансовых рынков и их участников. В этом контексте психолингвистика охватывает когнитивные процессы, которые позволяют генерировать грамматические структуры поведенческих финансов, позволяют понять высказывания, слова, текст в этой сфере.

В настоящее время поведенческие финансы это быстро развивающаяся дисциплина, которая имеет серьезные перспективы в поиске и регулировании определенной инвестиционной среды. Исследования психологов доказывают, что люди делают систематические ошибки в экономическом мышлении. Часто бывает, что люди или чрезмерно уверены в своих финансовых решениях, или пренебрегают своим опытом, или слишком доверяют своим предпочтениям, что часто вводит их в заблуждения и приводит к принятию ошибочных решений.

Тем не менее, попытки интерпретировать основательно различное экономическое поведение часто терпит неудачу, даже когда экономические теории дополняются психологическими знаниями. Ситуации такого рода возникают в случае, когда при

принятии финансовых решений люди слишком эмоциональны, или, наоборот, апатичны (Ekman, 2016).

Именно поэтому, суть поведенческого подхода к теории финансов представляет собой разнообразные психологические механизмы поведения участников финансового рынка. Поведенческие финансы представляют собой тесную комбинацию индивидуального поведения и рыночных явлений, т.е. используют знания, заимствованные из психологии и теории финансов.

В научных публикациях последних лет по поведенческой экономике ученые эмпирически доказали, что эмоции часто стоят за человеческими решениями, иногда чаще, чем так называемые здравый смысл и рациональность.

Все большее число ученых сходятся во мнении о значимости и влиянии эмоций, чувств и поведения на потенциальные результаты их экономической жизнедеятельности. Целью научного познания, считает Ф. Brentано (Brentano, 1999), является социальная деятельность, которую нужно изучать как интенциональное поведение. Поэтому человеческую деятельность можно попытаться объяснить в ответ на поведение других людей, ища смысл и мотивы человеческой деятельности.

Компании-производители отслеживают, насколько сильные эмоции могут возникнуть, когда дело доходит до укрепления лояльности к определенным производителям. Создание реальных эмоциональных связей побуждает клиентов отдавать значительное конкурентное преимущество этим компаниям.

В исследовании экономического поведения, ученые все больше сходятся во мнении, что мысли, чувства, намерения, коммуникации – все причинно порождаются мозговыми процессами, и именно это является основой для принятия экономических решений. Антонио Дамасио в своих исследованиях нейронных систем, которые лежат в основе памяти, сознания и языка, доказывает, что эмоции играют центральную роль в социальном познании и принятии решений (Damasio, 1994). Известно, что экономические модели принятия решений в классической экономической теории имеют последовательный характер. Они предполагают, что лица, принимающие решения, выбирают между двумя альтернативами: между действиями по оценке целесообразности и вероятности их последствиями, и

интеграции этой информации на строгой основе математического ожидания. При этом, экономисты ссылаются на целесообразность желаемых результатов как их «полезности», а принятия решений представляется как вопрос максимизация полезности. Однако, как показывает практика, это, не всегда означает, что те, кто принимает решения, не имеют эмоций или иммунитета к их влиянию. Поэтому возникла необходимость изучения значения эмоций в процессе принятия экономических решений, и соответствующая сфера экономической теории получила название *эмоциональная экономика (Emotional Economy)*. Методология эмоциональной экономики основана на результатах исследований различий в некоторых видах эмоциях, которые присутствуют в экономическом поведении людей. Так, например, ожидаемые эмоции (*Expected Emotions*) – это те, которые ожидаются, как результаты, связанных с различными возможными направлениями действий. Ключевой особенностью ожидаемых эмоций является то, что они испытываются, когда результаты принятия решений материализуются, но не в момент выбора, на момент выбора происходит только предположение о будущих эмоциях. Непосредственные эмоции (*Immediate Emotions*), напротив, испытываются в момент выбора одного из возможных вариантов решений и попадают в одну из категорий. Первая, – это интегральные эмоции, как и ожидаемые эмоции, которые возникают в результате размышлений о последствиях своего решения, но неотъемлемые эмоции, в отличие от ожидаемых, испытываются в момент выбора. Или вторая категория (Loewenstein, Weber, Hsee, & Welch, 2001) – под непосредственными эмоциями следует понимать «горячие» интуитивные эмоции, которые испытывают люди, когда они рассматривают конкретный вариант решения на пороге принятия решения. Их называют еще «случайными» эмоциями (*Incidental Emotions*), которые возникают в момент выбора под влиянием объективных или ситуативных факторов, которые объективно не связанные с поставленной задачей. Для экономистов влияние на принятие решений случайных, сиюминутных эмоций представляет значительно более фундаментальный вызов, потому что такие эмоции, по определению, не имеют отношения к адекватному принятию решений.

Безусловно, что в некоторых случаях, эмоции играют позитивную роль в принятии решений. Но в других случаях, такие

как страх, неуверенность, эмоции могут провоцировать у людей действовать вопреки своим экономическим интересам. В результате возникает насущная необходимость для исследований причин и последствий влияния эмоций на экономическое поведение человека.

***Психологическая экономика как наука о психологических механизмах, лежащих в основе экономического поведения***

На протяжении многих лет экономисты в разной степени осознавали влияние психологии на то, что происходит в сфере экономики. К.-Е. Варнерид (Warneryd, 1999) подчеркивал, что в прошлом столетии расстояние между экономикой и психологией увеличивалось. По его словам, это связано не только с разным характером проблем, рассматриваемых в обеих этих областях, но также с различиями в методологических подходах. В то же время он указывал, что эта ситуация в настоящее время меняется, а именно: можно заметить симптомы взаимного удобства использования и сотрудничества.

В современной науке пути развития психологии и экономик пути все чаще и чаще сходятся, однако экономисты должны больше учиться в области психологических знаний, чем наоборот. Понимание этого стало причиной появления следующей относительно молодой субдисциплины, какой стала *экономическая психология (Psychological Economics)*. Психологическая экономика является областью, занимающейся изучением взаимодействия человека с экономическими системами, в результате чего формируются знания об организации экономической реальности, которые хорошо вписываются в психологические теории. Эта научная сфера интегрирует теоретические модели и эмпирические исследования, описывающие предпочтения, суждения, модели выбора экономического взаимодействия и факторов, влияющих на них, а также последствий суждений и решений в таких взаимодействиях.

Это сфера и психологического, и экономического знания, которая изучает поведение людей, связанных с производством, распределением и потреблением товаров, включая мотивацию покупки, использует опросы общественного мнения в качестве метода оценки ожиданий потребителей. Современные исследователи, имеющие дело с обеими сферами знаний



(экономической и психологической), осознали тот факт, что они могут научиться чему-то полезному друг у друга. Что касается психологов, они внесли свой вклад в изучение экономического поведения, в частности, в процессы принятия решений. В свою очередь, экономисты согласились с методологией исследования, специфичной для психологии. Они начали использовать методы исследования, такие как лабораторный эксперимент, а также представили концепцию и гипотезы в области как социальной, так и когнитивной психологии.

Экономисты согласились с тем, что применение психологии способствует более реальному пониманию экономического поведения человека. Психологи, в свою очередь, демонстрируя сложность человеческой мотивации и восприятия реального мира, помогают установить истинность экономических законов и выборов (Maital, S. & Maital, S.L., 1993). Таким образом, психология оказала революционное влияние на развитие современной экономической теории.

## **Выводы**

Обращение к интегральному понятию психолингвистического дискурса позволяет целостно охватить основные аспекты проблемы мультидисциплинарного взаимодействия в развитии современных научных теориях. Долгое время традиционное экономическое мышление считалось адекватным тому, что происходит в окружающем мире. Как казалось, оно представляло собой наилучшие возможные модели мира и поведения людей. Но, с течением времени, стало ясно, что эта теория несовершенна и, по меньшей мере, частична. Происходящие аномалии в действии законов экономики были необъяснимы с помощью традиционных парадигм, и подлежали пересмотру.

Современная психолингвистическая наука активно исследует психологические процессы, происходящие в ходе создания и понимания человеком лингвистических форм. Поэтому для эмпирического анализа выбирается логическая, лингвистическая модель языка, которая учитывает психологические процессы восприятия, мыслительного преобразования и создания языковой

информации. С этой целью главная цель возникновения современных научных дисциплин, а в данном случае нейроэкономики и ее субдисциплин, состоит не в том, чтобы полностью изменить каким образом следует понимать современную экономическую теорию, или разрушить традиционный экономический образ мышления. Более важным является сближение экономической теории с реальным миром, равно как и с «человеком психологическим» с его эмоциями, характером, интенциями.

Уникальность психолингвистического дискурса нейроэкономики состоит в том, что теории и модели, которые развивались на основе одного учения, систематически проверяются с использованием методов, разработанных другой наукой. Это динамичная и открытая система нового постоянно формирующегося знания.

Революционное влияние на развитие мультидисциплинарных научных исследований, с использованием экономического и психолингвистического знания, оказали прогрессивные достижения в мультидисциплинарных научных исследованиях, которые объединены единым исследовательским интересом.

Дискурсивный анализ мультидисциплинарных исследований предусматривает общение между учеными различных научных направлений, и, следовательно, использование различных научных языков. Отсюда возникает необходимость создания и внедрения унифицированного единого пространства новых знаний, основными характеристиками которых является довольно динамичное развития, в том числе благодаря уровню абстракции (моно, меж- и мультидисциплинарной), что гарантирует успешную методологическую рефлексивность.

Психолингвисты, исследуя отношения между языком и мышлением, продолжают предметный спор о том, является ли язык функцией мышления или мышлением как функцией использования языка. Еще недостаточно изучено, каким образом слова оказывают влияние на людей. Психолингвистика является той наукой, которая стремительно развивается и имеет все возможности глубоко исследовать эту научную проблему. Ее научно моральный деонтологический долг состоит в том, чтобы делать новые открытия в этой области. Поэтому психолингвистика продолжает развиваться как сложная, междисциплинарная

область исследования. Большинство проблем в психолингвистике со временем формируются более конкретными, включая изучение лингвистической деятельности и овладение языком. В методологическом смысле, с этой точки зрения, современная психолингвистика является мультидисциплинарной наукой и возглавляет пирамиду наук мультидисциплинарного характера.

## Литература

- Brentano, F. (1999). *Psychologia z empirycznego punktu widzenia, przeł. Włodzimierz Galewicz*, PIW, Warszawa.
- Camerer, C., & Loewenstein, G. (2004). Behavioral Economics: Past, Present, Future. In C. Camerer, G. Loewenstein & M. Rabin (Eds.), *Advances in Behavioral Economics* (pp. 3–51). Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400829118>
- Camerer, C., Loewenstein, G., & Prelec, D. (2005). Neuroeconomics: How Neuroscience Can Inform Economics. *Journal of Economic Literature*, 43, 9–64. <https://doi.org/10.1257/0022051053737843>
- Caplan, D. (1987). *Neurolinguistics and Linguistic Aphasiology. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620676>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. <https://doi.org/10.21236/AD0616323>
- Cutler, A., Klein, W., & Levinson, S.C. (2005). The Cornerstones of Twenty-First Century Psycholinguistics. In A. Cutler (Ed.), *Twenty-First Century Psycholinguistics. Four Cornerstones* (pp. 1–20). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York, NY: G. P. Putnam's Sons.
- Ekman, P. (2016). What scientists who study emotion agree about. *Perspectives on Psychological Science*, 11 (1), 31–34. <https://doi.org/10.1177/1745691615596992>
- Falk, E.B., Morelli, S.A., Welborn, B.L., Dambacher, K., & Lieberman, M.D. (2013). Creating Buzz: The Neural Correlates of Effective Message Propagation. *Psychological Science*, 24 (7), 1234–1242. <https://doi.org/10.1177/0956797612474670>
- Frey, B.S., & Stutzer, A. (2007). *Economics and Psychology. A Promising New Cross-Disciplinary Field*, MIT Press, Cambridge, MA. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2604.003.0004>
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1974). Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185 (4157), 1124–1132. Reprinted in Kahneman, D. (2011). *Thinking Fast and Slow*. London: Penguin, 419–432.
- Kalmykov, H. (2017). Profesiyno-psihologichnij diskurs yak instrument vplivu na adresata [Professional and Psychological Discourse as an Instrument of Influence on the Addressee]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 22 (1), 104–123. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1087770> [in Ukrainian].

- Kaneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47 (2), 26–291. <https://doi.org/10.2307/1914185>
- Loewenstein, G., Weber, E.U., Hsee, C.K., & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological Bulletin*, 127 (2), 267–286. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.267>
- Maital, S., & Maital, S.L. (1993). Psychology and Economics. In W.S. Maital & S.L. Maital (Eds.), *Economics and Psychology* (pp. 3–35). Brookfield: Edward Elgar Company Press.
- Pavlova, N., Zachesova, I., & Grebenshnikova, T. (2018). Vzaimoponimanie partnerov v diskurse [Mutual Understanding Between Partners in Discourse.]. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 24 (1), 269–288. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-269-288> [in Russian].
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Thaler, R.H. (1991). *Quasi-Rational Economics*. New York: Russell Sage Foundation.
- Thaler, R.H. (2015). *Misbehaving: The Making of Behavioral Economics*. W.W. Norton & Company, Inc., New York.
- Walker, E. (Ed.). (1978). *Explorations in the Biology of Language*. Montgomery, Vermont: Bradford Books, and Hassocks, Sussex: Harvester Press. <https://doi.org/10.1017/S0022226700006848>
- Warneryd, K.-E. (1999). *The Psychology of Saving: A Study on Economic Psychology*. Cheltenham, UK, Northampton, MA: Elgar.
- Weizsäcker, E., & Wijkman, A. (2018). *Come on!: Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – a Report to the Club of Rome*. New York, NY: Springer Science + Business Media LLC. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7419-1>
- Wilkinson, N. (2008). *An Introduction to Behavioral Economics*. New York: Palgrave Macmillan.

## **АННОТАЦИЯ**

**Вступление.** Статья посвящена вопросам мультидисциплинарного взаимодействия новых научных направлений, которые предполагают самые разнообразные сближения, какими бы странными на первый взгляд они не казались. Одним из таких феноменов является взаимодействие психолингвистики и нейроэкономики.

**Цель исследования.** В статье исследуется переход современной науки к мультидисциплинарному дискурсу, что вызывает необходимость концептуализации и возможной операционализации методами психолингвистики. Концептуализация новых направлений нейроэкономики, в психолингвистическом контексте, предполагает некий ментальный опыт, включающий кроме процессов создания новых концепций и контекстуального экономического знания, также определение роли интересов, интенций, эмоций в экономической деятельности человека.

**Методы исследования.** Многофакторный анализ, сравнительный анализ, экстраполяция.

**Результаты.** В последние десятилетия формирование новых областей экономической науки, а именно тех, которые связаны с развитием нейроэкономики, значительно расширили поле психолингвистики. Продуцирование новых парадигм экономической теории, формирование соответствующих дефиниций, научных предметов требуют оформления и их определения как по форме, так и по содержанию. Рассматривается необходимость теоретического и упорядоченного определения функционального значения психолингвистического контекста новых дефиниций, результатом которого может стать концептуальная система для общения специалистов в разных областях науки на уровне их профессионального понимания. Представляется, что центральными вопросами в психолингвистическом дискурсе нейроэкономики стала взаимосвязь между экономикой, психологией, лингвистикой и психолингвистикой. Такая связь, несомненно, имеет мультидисциплинарный характер, что способствует углублению отношений между научной мыслью, культурой и языком и стало толчком для понимания природы человеческого познания на более высоком, мультидисциплинарном уровне развития науки. Это является необходимым компонентом для осмысления значений и структуры понятий, терминов и дефиниций, а также коммуникаций на более высоком научном уровне.

**Выводы.** Новые сферы нейроэкономики такие как поведенческая экономика, поведенческие финансы, эмоциональная экономика, психологическая экономика, стали самостоятельными разделами экономической теории, которые, в явном или неявном виде, учитывают психологические особенности человеческого восприятия и поведения в процессе хозяйственной деятельности. Эти дефиниции катализируют теоретическую интеграцию разных научных сфер, и, прежде всего, психолингвистическую науку.

**Ключевые слова:** мультидисциплинарный характер исследований, психолингвистический дискурс, нейроэкономика, поведенческая экономика, поведенческие финансы, психологическая экономика, эмоциональная экономика.

**Ткач Тамара, Ткач Анатолій & Рекун Іван. Мультидисциплінарний характер психолінгвістичного дискурсу нейроеконіміки**

#### **АНОТАЦІЯ**

**Вступ.** Статтю присвячено питанням мультидисциплінарної взаємодії нових наукових напрямків, які передбачають найрізноманітніші зближення, якими б дивними, на перший погляд, вони не видавалися. Одним з таких феноменів є взаємодія психолінгвістики і нейроеконіміки.

**Мета дослідження.** У статті досліджується перехід сучасної науки до мультидисциплінарного дискурсу, що викликає необхідність концептуалізації та можливої операціоналізації методами психолінгвістики. Концептуалізація нових напрямків нейроеконіміки в психолінгвістичному контексті передбачає певний ментальний досвід не тільки у процесах формування нових концепцій

і контекстуального економічного знання, а також визначення ролі інтересів, інтенцій, емоцій в економічній діяльності людей.

**Методи дослідження.** Багатофакторний аналіз, порівняльний аналіз, екстраполяція.

**Результати.** Останніми десятиліттями розвиток нових галузей економічної науки, а саме тих, які пов'язані з розвитком нейроеконіміки, значно розширили поле психолінгвістики. Продукування нових парадигм економічної теорії, формування відповідних дефініцій, наукових предметів вимагають оформлення та їх визначення як за формою, так і за змістом. Розглядається необхідність теоретичного і впорядкованого визначення функціонального значення психолінгвістичного контексту нових дефініцій, результат якого може стати концептуальною системою для спілкування фахівців різних галузей науки на рівні їх професійне розуміння. Визначено, що центральні питання нейроеконіміки в психолінгвістичному дискурсі стали взаємозв'язком між економікою, психологією, лінгвістикою і психолінгвістикою. Такий зв'язок, безсумнівно, має мультидисциплінарний характер, що сприяє поглибленню відносин між науковою думкою, культурою і мовою і стало поштовхом для розуміння природи людського пізнання на більш високому, мультидисциплінарному рівні розвитку науки. Це є необхідним компонентом для осмислення значень і структури понять, термінів і дефініцій, а також комунікацій на більш високому науковому рівні.

**Висновки.** Нові сфери нейроеконіміки такі як поведінкова економіка, поведінкові фінанси, емоційна економіка, психологічна економіка, стали самостійними розділами економічної теорії, які, в явному чи в неявному вигляді, враховують психологічні особливості людського сприйняття і поведінку в процесі господарської діяльності. Ці дефініції каталізують теоретичну інтеграцію різних наукових сфер, і, перш за все, психолінгвістичну науку.

**Ключові слова:** мультидисциплінарний характер дослідження, психолінгвістичний дискурс, нейроеконіміка, поведінкова економіка, поведінкові фінанси, емоційна економіка, психологічна економіка.

## Conceptualization of the Subjective Image of Adulthood in the Semantic Space of a Linguistic Personality

### Концептуалізація суб'єктивного образу дорослості у семантичному просторі мовної особистості

**Natalya Tokareva<sup>1</sup>**

Dr. in Psychology,  
Associate Professor,  
Head of Common and  
Age Psychology Faculty

**Наталія Токарева<sup>1</sup>**

доктор психологічних наук,  
доцент,  
завідувач кафедри загальної  
та вікової психології

E-mail: [tokareva152681@gmail.com](mailto:tokareva152681@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1428-3729>

ResearcherID: G-8396-2019

**Anzhelika Shamne<sup>2</sup>**

Dr. in Psychology,  
Associate Professor

**Анжеліка Шамне<sup>2</sup>**

доктор психологічних наук,  
доцент

E-mail: [shamne@ukr.net](mailto:shamne@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0003-1541-6079>

ResearcherID: S-5684-2019

<sup>1</sup>*Kryvyi Rih State  
Pedagogical University*

✉ 54, Gagarin Av., Kryvyi Rih,  
Dnepropetrovsk Reg.,  
Ukraine, 50027

<sup>1</sup>*Криворізький державний  
педагогічний університет*

✉ пр. Гагаріна, 54, Кривий Ріг,  
Дніпропетровська обл.,  
Україна, 50027

<sup>2</sup>*National University of Life and  
Environmental Sciences of Ukraine*

✉ 10, Heroyiv Oborony Str., Kyiv,  
Ukraine, 03127

<sup>2</sup>*Національний  
університет біоресурсів і  
природокористування України*

✉ вул. Героїв оборони, 10, Київ,  
Україна, 03127

*Original manuscript received October 15, 2019*

*Revised manuscript accepted March 18, 2020*

---

**ABSTRACT**

**Introduction.** The article is devoted to the analysis of the problem of cognitive-semantic modelling of the subjective image of adulthood by schoolchildren of adolescence in modern sociocultural space. The authors proved that the logical-meaningful constructs of the linguistic picture of the world explicate the sociolect of the subjects of speech and form the conceptual space of the mental continuum, which is especially important for rethinking the semantic indicators of a personality formation in the process of growing up. The image of adulthood is interpreted by the authors as the most personalized systemic structure, which reflects the representation of the subjects of linguistic consciousness about the ideal self in the temporal perspective.

**Research procedure.** The research procedure involved the use of conceptual analysis methods, analysis of vocabulary definitions, content analysis. Based on the results of 4207 text fragments and respondents' answers study, quantification units of the semantic field of the studied conceptsphere, the core (semantic constant) and the peripheral part (its information-content and interpretation segments) were identified.

**Results.** Empirically, the characteristics of the conceptual linguization were clarified to indicate the phenomenon of adulthood in the semantic space of the linguistic personality, the psycholinguistic features of the linguistic objectification of the concepts Adult and Becoming an Adult were identified in the consciousness of the subjects of ageing, and trends in the age-related dynamics of the cognitive-semantic nature of the adult concept in the minds of schoolchildren were specified. It has been stated that in the formatting of the subjective image of adulthood by schoolchildren of adolescence, there is a transition from empirical identification and awareness of predominantly «external» attributes of adulthood to a generalization of the internal relevant subsystems for assessing the world, oneself and other people (primarily adults). It is statistically confirmed that the main transformations of the subjective image of adulthood in the semantic space of the linguistic personality occur in adolescence, which should be the object of corrective and preventive interventions in the dynamic context of the psychological support of growing up.

**Conclusions.** The results obtained substantially complement the materials presented by the scientific community on the trends in the conceptualization of the indicators of modern youth growing up.

**Key words:** image of adulthood, linguistic picture of the world, linguistic personality, adolescence, conceptual sphere, semantic-cognitive model, logical-meaning construct, semantic field.

## Вступ

Глобальні трансформаційні процеси сучасності, нестримність і суперечливість інформаційної епохи постмодернізму у XXI столітті спричинили полімодальність та безперервну



варіативність хронотопу універсальної матриці світоустрою. Динамізм, відкритість реального контенту життєтворчості людства, пролонгованість ситуації невизначеності у генезі буття суттєво позначилися на специфіці моделювання картини світу як вихідного глобального образу, покладеного в основу світогляду людини, що репрезентує сутнісні властивості світу у розумінні його носіїв і є результатом всієї духовної активності людини (Постовалова, 1988). Метафорично позначене свідомістю відображення світу людини нового покоління (Internet-покоління, сповненого потенційними ресурсами ствердження своєї «інакшості») декларує еклектику світосприймання, відмову від догматів минулого, зумовлює фрагментарність Я-концепції й норми поведінки.

Картина світу людини може бути експлікована у різних формах і різними засобами, виключна роль серед яких належить мові як особливому коду концептуалізації та пізнання світу, про що свідчать дослідження вчених (Блох, 2010; Воркачев, 2001; Жайворонок, 2004; Лисиченко, 2009; Рогожнікова, 2008; Цейтлин, 2018; Evans, 2006; Nelson, 1973; Taylor, 2003) й інших науковців, котрі працюють у парадигмі інтегративного синтезу наукових концептів психолінгвістики, онтолінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології. На основі цілісної лексико-семантичної системи мови, формалізованої у комплексі знань, надбаних завдяки власному і суспільному досвіду мовної особистості, свідомістю людини продукується «концептуально-мовний універсум» (Жайворонок, 2004: 26) – мовна картина світу; відображені у ній логіко-сміслові конструкти, предметні, предикатні, модальні, дискурсивні та інші «кванти» значення (цит. за: Радзієвська, 2010: 8) складаються у цілісну єдність (своєрідну колективну філософію, що є проекцією соціолекту суб'єктів мовлення), яка утворює концептуальний простір ментального континууму. Загальні тенденції функціонування мовної картини світу в цілому та семантичного розвитку її окремих компонентів (зокрема, концептів та концептосфер) активно вивчаються науковцями у проблемному полі лінгвістики і психолінгвістики (Воркачев, 2014; Гоменюк, 2015; Городецька, 2002; Лисиченко, 2009; Радзієвська, 2010 та ін.). Разом з тим, нам видається переконливою думка професора Т.М. Рогожнікової, яка у контексті аналізу динамічних аспектів значення слова у вимірах буття людини наголошує, що світова наука все частіше приходить

до визнання недоцільності подальшого ігнорування відмінностей між значенням, котре описується із позицій логіко-раціонального підходу, і значенням, яке реально функціонує у свідомості людини (Рогожнікова, 2008: 209–210).

Аналіз наукової літератури доводить, що проблема розвитку й розуміння значення слова у індивідуальній свідомості в умовах норми займає вагомє місце у площинах наукової дискусії (Воркачев, 2001; Калмикова, 2003; Постовалова, 1988; Протасова, Родина & Васюкова, 2011; Рогожнікова, 2008; Токарева, 2015; Kharchenko, 2017 та інші). Адже слово у психолінгвістиці трактується як одиниця ментального лексикону людини і засіб доступу до єдиної інформаційної матриці людства – складного продукту перцептивно-когнітивно-афективного опрацювання особистістю полімодального досвіду пізнання і спілкування. Усвідомлення сутності функціонування слова у семантичному просторі суб'єкта мовлення дотичне проблематиці організації і структурування мовної свідомості людини, що обумовлює актуальність дослідницького інтересу до психологічних особливостей моделювання мовної картини світу людини в умовах несталого соціокультурного середовища. У вимірах онтолінгвістики (First Language Acquisition) науковці (Протасова, Родина & Васюкова, 2011; Цейтлин, 2018; Evans, 2006; Nelson, 1973 та ін.) наголошують, що оволодіння мовою, а отже й формування дитиною власної мовної системи, пов'язано із дорослішанням і розвитком дитини (Цейтлин, 2018: 17). Водночас онтогенетичний ракурс проблеми розгортання концептуальної сфери мовлення у свідомості мовної особистості підлітково-юнацького віку залишається у психолінгвістиці маловивченим.

Особливої уваги науковців потребує період зростання (дорослішання) дитини, протягом якого особистісні пошуки моделі «дорослого» життя набувають усвідомлюваного характеру, означають ускладнення системи уявлень про себе, ієрархізацію самооцінок на основі перших спроб самоаналізу, порівняння себе з іншими (і перш за все – із дорослими). Вагомим атрактором психічного розвитку особистості на етапі дорослішання є образ дорослості (Зоріна, 2017; Чернобровкіна, 2015 та ін.): він впливає на цілепокладання, осмислення програм самовиховання, розвиток персонологічних конструктів, виявлення активної життєвої позиції й суб'єктності, обумовлює форматування системи соціальної

поведінки підлітків та юнацтва (Зоріна, 2017; Токарева, 2015; Arnett, 2007; Massoglia & Uggen, 2010; Shamne, 2013 та ін.).

Не потребує доведення той факт, що динамічне інформаційне сьогодення висуває надвисокі вимоги до вимірів соціалізації та моделювання «дорослої поведінки» дитини, проте недостатність шляхів інтеріоризації соціального досвіду, «нечіткий» образ дорослості у свідомості дитини перешкоджають адекватному засвоєнню сценаріїв дорослості підлітками та юнацтвом. Форматування образу дорослості у суб'єктів дорослішання часто поєднується із категоричністю і прямолінійністю оцінок, демонстративним негативізмом і моральним скептицизмом; ідентифікаційні стратегії поведінки дітей є також відображенням інтелектуальних і моральних пошуків, прагненням переосмислити істини і прийняти їх не як нав'язані ззовні, а як самостійно відформатовані й змістовні. У площині означеного вважаємо доведеною актуальність переосмислення семантичних індикаторів (у тому числі й концептів, котрі втілюються у персонологічних картинах світу) особистісного становлення людини у вимірах сучасного суспільства.

**Метою** даної розвідки ми вважали виявлення психологічних особливостей мовної об'єктивації концептосфери на позначення феномену дорослості у свідомості суб'єктів дорослішання в сучасному соціокультурному середовищі.

*Концептосферу розглядаємо як складно структурований асоціативною множиною концептів когнітивно-семантичний простір мовної особистості, що відображує усвідомлюваний і вербалізований певний фрагмент дійсності у вимірах ментальної картини світу.*

Концептосфери, як наголошує професор М.Я. Блох,

*«можуть бути представлені у вигляді фреймів – номенклатурних схем, що поєднують об'єктивний і суб'єктивний контенти картини світу людини, адже відображують об'єктивний світ крізь призму суб'єктивного світосприймання» (Блох, 2010: 39).*

Відповідно, у мовних конструктах свідомості категоризуються не лише об'єкти фізичного світоустрою, але й суб'єктивні образи (складні системи соціальних уявлень людини), що

«спираються на культурні традиції, інституційні цінності, вимоги соціуму і суб'єктивний життєвий досвід» (Андреева, 2018: 6)

й концептуалізують інтелектуальний, соціальний, соціокультурний потенціал особистості у вимірах життєтворення; означене, на наш погляд, є надзвичайно важливим фактором організації кваліфікованого психологічного супроводу особистості у період дорослішання.

## **Методи та методика дослідження**

Континуум вивчення психологічних особливостей концептуалізації суб'єктивного образу дорослості у семантичному просторі мовної особистості декларує вимоги до коректного формування вибіркової когорти даного емпіричного дослідження. Зважаючи на закономірності вікового розвитку особистості, беззаперечною є значимість моделювання змісту концептосфери на позначення феномену дорослості у мовній свідомості школярів підлітково-юнацького віку, коли усезагальною формою розвитку стає дорослішання, а головною життєво-сисловою задачею – відкриття меж між ідеальною та реальною формами дорослості (Shamne, 2013). Процес такого «відкриття» (як взаємодії між концептами ідеальної та реальної формами дорослості у картині світосприймання суб'єкта дорослішання, у контексті якої «дорослий» є не просто «образом іншого», але й проекцією себе через іншого) втілюється у специфічних змінах самосвідомості особистості, пов'язаних із орієнтуванням у соціально заданих зразках дорослості та актуалізацією образу дорослості у свідомості: засвоєнні (і прийнятті на пізнавальному і потребово-мотиваційному рівнях) суттєвих рис дорослості як власного майбутнього, своєрідного «акцептора результату» подальшого особистісного становлення. У площині означеного вибірку дослідження склали 732 особи 10–17 років (учні 5–11 класів загальноосвітніх шкіл м. Кривого Рогу (Україна)). З метою більш повного означення загальної динаміки досліджуваного феномену цільова вибіркова сукупність була доповнена респондентами молодшого шкільного віку (57 учнів початкової школи віком 7–9 років), відповіді яких

інтерпретувалися нами як семантико-когнітивна модель презентації суб'єктивного образу дорослості у генезі дитинства, та студентами стаціонарної і заочної форм навчання Криворізького державного педагогічного університету віком 20–27 років (72 особи), відповіді яких розглядалися нами як модель концептосфери на позначення феномену дорослості у семантичному просторі дорослої мовної особистості. Матеріалом дослідження стали 4207 відповідей і текстових фрагментів респондентів.

Інтегративний контент предметного поля даного психолінгвістичного дослідження обумовив структурування логіки дослідницької програми у площині реалізації генетичного методу системних досліджень, котрий стверджує необхідність аналізу способів породження психічних утворень, закономірностей їх трансформацій, співвіднесення актуального і потенційного у психічному розвитку; даний метод покликаний забезпечити осмислення певного сегменту реальності як складного утворення, що функціонує під впливом сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів і, у свою чергу, активно впливає на них. Онтологічним референтом системно-інтегративного підходу до аналізу особливостей генези концептуалізації суб'єктивного образу дорослості у семантичному просторі мовної особистості, що дозволяє експлікувати, усвідомити і реконструювати семантичне поле репрезентації суб'єктивних можливостей з метою оптимізації вимірів суб'єктогенезу, можна вважати конвергенцію трьох векторів дослідження:

- уточнення особливостей лінгвалізації концептосфери на позначення феномену дорослості у семантичному просторі мовної особистості;
- дослідження психолінгвістичних особливостей концептуалізації суб'єктивного образу дорослості школярами підлітково-юнацького віку, що задовольняють певним вимогам до формування особистісних конструктів в умовах сучасного соціокультурного середовища;
- означення тенденцій вікової динаміки когнітивно-семантичної природи концептосфери дорослості у свідомості школярів.

На етапі визначення особливостей лексико-семантичного структурування концептосфери на позначення феномену дорослості

нами був застосований метод концептуального аналізу (Полюжин, 2005 та ін.), ресурсний потенціал котрого передбачає моделювання та опис відповідної концептосфери і є одним із засобів комплексної реконструкції когнітивних механізмів індивідуальної та/або колективної свідомості, які опосередковують формування і упорядкування мовної картини світу особистості. Залучення методу концептуального аналізу до психолінгвістичного континууму детермінує не лише означення смислів досліджуваних концептів, а й констатацію специфіки концептуального поля і логічних відношень між його елементами.

Об'єктивну інформацію про концептосферу на позначення феномену дорослості нами було отримано у словниках, а тому були використані окремі елементи методу аналізу словникових дефініцій.

Специфіка дослідження суб'єктивного образу дорослості (як нової форми самосвідомості у генезі підлітково-юнацького віку) у семантичному просторі мовної особистості ускладнювалася недостатньою рефлексивністю даного феномену, а отже – необхідністю опосередкованого дослідження. Для досягнення мети і виконання поставлених завдань щодо особливостей інтеріоризації концептосфери дорослості у свідомості суб'єктів дорослішання нами були використані методи і психодіагностичні методики, адекватні предмету дослідження:

- анкета (із запитаннями відкритого типу), зорієнтована на виявлення усвідомлюваних та неусвідомлюваних тенденцій розгортання образу дорослості, що репрезентує особливості розвитку когнітивно-семантичного компоненту мовної свідомості особистості в період переходу від дитинства до дорослості (у контексті становлення нової форми самосвідомості);
- модифікований варіант нестандартизованого самозвіту («Хто Я?») із подальшим контент-аналізом, розроблений М. Куном та Т. Мак-Партландом (модифікований Т.В. Румянцевою), що використовується для вивчення змістовних характеристик ідентичності (особистісної рефлексивності) особистості (цит. за: Токарева, 2015: 223);
- методика вільного (наративного) опису «Ідеальний світ дорослих», що надає можливість означити психологічно

значущі структури когнітивно-семантичної природи концептосфери дорослості у свідомості респондентів.

Первинна обробка даних здійснювалася методом контент-аналізу із подальшим ранжируванням значущості номінативних блоків та обчисленням статистичних значень отриманого матеріалу. Були використані критерій Колмогорова-Смірнова ( $\lambda$ ), що дозволяє означити статистичні відмінності отриманих даних від нормативного розподілу отриманих даних у семантичному полі концептосфери дорослості, та, задля підтвердження значимості отриманих даних, метод рангових кореляцій Спірмена ( $R_s$ ).

При узагальненні та аналізі емпіричних матеріалів була використана комп'ютерна статистична програма IBM SPSS Statistics 19 («Statistical Package for the Social Science» – статистичний пакет для соціальних наук). Змінні були перевірені на нормативність розподілу ознаки.

## **Результати та дискусії**

Побудова номінативного поля концептосфери на позначення феномену дорослості у семантичному просторі мовної особистості у межах даного дослідження була зорієнтована на встановлення та опис сукупності значень мовних засобів, що номінують ключовий концепт (як форму схематичної репрезентації знань про об'єкти дійсності та результати внутрішнього рефлексивного досвіду у свідомості людини) та його окремі ознаки. Разом з тим, метод концептуального аналізу обумовлює осмислення структури вербалізованого концепту, виокремлення ядра (семантичної константи) й периферійної частини досліджуваної лексики.

Аналіз представлених у лексикографічних джерелах, таких, як «Словник української мови» (Білодід, 1971), «Краткий психологический словарь» (Петровский & Ярошевский, ред., 1998 та ін.) номінацій різновидів денотату концептів, що входять до концептосфери на позначення феномену дорослості, фіксує дві найбільш поширені лексики: іменник *Дорослий* і дієслово *Доростати*, ядро котрих формується двома складниками: (1) який перестав бути дитиною, змужнів та (2) який досяг зрілості (певного

рівня, віку). Когнітивно-семантичний контент ядерного сегменту досліджуваної концептосфери (семантична константа) забезпечує об'єктивізацію абстрактних індикаторів дорослості у вимірах мовної свідомості із картиною світу носіїв мови. Синонімічний ряд концептів даного семантичного поля представлений лексемами *змушнілий, зрілий, старший та ставати дорослим, дозрівати*; антонімічні зв'язки досліджуваної концептосфери означені дихотомією *Дорослий – Дитина*.

Структура периферійної частини досліджуваного концепту (семантичний контент котрої відображує суб'єктивний досвід використання концепту у соціокультурному вимірі функціонування мовної свідомості) складається із інформаційно-змістового та інтерпретаційного елементів.

Інформаційно-змістовий контент («мовна фіксація концепту» (Мартинюк, 2006)) містить комплекс когнітивних ознак, значимих для розгортання семантичного простору слова і концептуалізації предметів або явищ світоустрою певною лінгвокультурною групою (означення концепту, опис, ознакова структура, дефініція тощо); у площині даного дослідження ми акцентували увагу, зокрема, на презентації феномену дорослості у науковому доробку фахівців-психологів. Було виявлено, що концепт *Дорослість* тлумачиться науковцями переважно як (1) *період онтогенезу, пов'язаний із досягненням найвищого рівня розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості* (див.: Краткий психологический словарь, 1998) та (2) *образ дорослості – особлива проекція ідеальної форми, що означає цілісність дитинства (його культурних рис) і є основним способом й орієнтиром для презентації дітьми їх майбутнього* (Выготский, 1984; Зоріна, 2017; Чернобровкина, 2015; Arnett, 1997; Arnett, 2007; Gurba, 2008; Massoglia & Uggen, 2010; Shamne, 2013 та ін.). Серед характеристик дорослої (зрілої) особистості дослідники переважно називають *відповідальність, потребу у піклуванні про інших, активну життєву позицію, здатність до конструктивного вирішення життєвих проблем на шляху до самореалізації* (Петровский & Ярошевский, 1998).

Інтерпретаційний сегмент структури периферійної частини номінативного поля концепту *Дорослість* фіксує когнітивні ознаки та інтерпретаційні схеми суб'єктивного досвіду носіїв мови у площинах індивідуального моделювання у мовній свідомості



прагматичних елементів лексем, конотацій, асоціацій (як мовних репрезентацій ключових когнітивних ознак), спрямованих на позначення феномену дорослості.

У площині дослідницької програми даної статті виявлення особливостей реального вживання мовних одиниць семантичного поля концептосфери на позначення феномену дорослості було здійснено авторами на підставі аналізу мовної об'єктивації (або концептуалізації) суб'єктивного образу дорослості у свідомості школярів підлітково-юнацького віку (за термінологією А.В. Шамне (Shamne, 2013)). У даному контексті образ дорослості визначається як максимально персоналізована системна структура, котра відображує уявлення суб'єктів мовної свідомості про ідеального себе у часовій перспективі (Зоріна, 2017: 143).

Дослідженню підлягали процес і результат концептуалізації як «форми вербалізації певного понятійного змісту» (Воркачев, 2001: 17–18) шляхом збагачення та/або розширення семантичної константи відповідного концепту.

Гіпотеза емпіричного дослідження означила припущення щодо значущості відмінностей концептуалізації суб'єктивного образу дорослості у мовній свідомості суб'єктів дорослішання різного віку.

Моделі специфічних способів концептуалізації феномену дорослості дітьми (на прикладі молодшого шкільного віку) й дорослими (на прикладі студентського періоду генези буття) інтерпретувалися нами як еталони співвідношення зовнішніх та внутрішніх детермінант моделювання мовної картини світу (зокрема й представлення у мовній свідомості концептів певної семантики). Процес рекомбінації компонентів системи детермінант концептуалізації як вторинного переосмислення (Мартинюк, 2006) і модифікації відповідної лексеми в період переходу від дитинства до дорослості був операціоналізований нами у формі констатації змінюваності в онтогенезі співвідношення зовнішніх та внутрішніх критеріїв оцінювання суб'єктом дорослішання світу, себе самого, інших людей (передусім, дорослих).

У процесі дослідження вивчалися відповіді респондентів на питання анкети (наприклад: «Чим, на ваш погляд, діти відрізняються від дорослих?», «Які риси ви вважаєте найбільш важливими для характеристики дорослої людини?», «Що означає, на ваш розсуд, твердження «стати дорослим», про які зміни

йдеться?»), а також когнітивно-семантичні характеристики (конструали) суб'єктивного образу дорослості, представлені у текстах нестандартизованого самозвіту («Хто Я?») і вільного нарративного опису «Ідеальний світ дорослих». Зібраний матеріал ми трактували як інтерпретаційний сегмент структури периферійної частини номінативного поля концепту *Дорослість*, що являє собою сукупність слабо структурованих предикацій, котрі відображають інтерпретацію окремих концептуальних ознак та їх сполучень у вигляді видових номінацій семантичної константи досліджуваного концепту, сентенцій, які впливають у культурі даної вікової групи зі змісту концепту.

Контент-аналіз отриманих даних дозволив означити одиниці квантифікації семантичного поля досліджуваної концептосфери й виділити базові конструкти (індикатори аналізу). Узагальнені результати психодіагностичного вимірювання тенденцій моделювання суб'єктивного образу дорослості у порівнюваних групах вибіркової сукупності наведені у таблиці 1.

**Таблиця 1.** Рангові місця конструктів образу дорослості в групових ієрархіях респондентів

Базові конструкти	Предиктори аналізу	Вікові групи респондентів					
		7–9 років (N=57)	10–11 років (N=296)	12–13 років (N=255)	14–15 років (N=121)	16–17 років (N=60)	20–27 років (N=72)
	Рангові місця конструктів						
Зовнішність		2	2	3	6	6	9
Робота, сім'я		1	3	7	10	11	8
Інтелектуальні властивості		3	1	1	2	3	5
Відповідальність		7	5	2	3	2	3
Автономність		10	8	10	5	7	4
Життєвий досвід		8	6	5	1	1	1
Особистісні характеристики		6	7	6	4	4	2
Життєві перспективи		12	12	12	8	9	7
Поведінкові схеми		4	4	4	7	5	11
Екзистенційні цінності		13	13	13	9	8	6
Компетенції		5	9	9	11	10	10
Емоційно-ціннісні оцінки		11	10	8	12	11	11
Інше		9	11	11	13	11	12

(1) Аналіз когнітивно-семантичних характеристик і рангових позицій конструктів суб'єктивного образу дорослості респондентів засвідчив суттєві зміни у віковій динаміці концептотворення. Звертає на себе увагу, передусім, динаміка змінюваності співвідношення зовнішніх (доступних спостереженню) і внутрішніх (пов'язаних із внутрішнім світом) індикаторів оцінювання дитиною концептів *Дорослий* і *Дорослішати (доростати)*, зафіксованих в одиницях мови. Так, молодші підлітки 10–11 років дотримуються переважно дитячої моделі концептуалізації образу дорослості (їх ранговий профіль близький до профілю респондентів молодшого шкільного віку), зосереджуючись на когнітивно-семантичних ознаках зовнішнього профілю: зовнішність, соціальні ролі (робота, сім'я), поведінка; хоча вагоме місце (1 рангова позиція) в образі дорослого для молодших підлітків відіграє інтелект («Дорослі більше знають», «Вони розумніші»). В цілому ж семантичне поле концептосфери на позначення феномену дорослості у картині світу дітей і молодших підлітків розгортається навколо дихотомії *Дорослий – Дитина* й означає перспективи дорослішання.

Старші підлітки 14–15 років й старшокласники періоду ранньої юності (16–17 років) у процесі концептуалізації образу дорослості більш зорієнтовані на дорослу модель виявлення даної концептосфери (про що свідчить частотність вживання ними лексем смислового поля інформаційно-змістових структур периферійного сегменту образу дорослості й означення ресурсного потенціалу суб'єктності). Концепт *Дорослий* респондентами даної групи окреслений переважно ознаками внутрішнього профілю: життєвий досвід («Вони більше прожили, більше бачили»), відповідальність («Дорослі мають виховувати дітей», «Вони відповідальні за свої вчинки») та інтелектуальні властивості («Дорослі здатні вирішувати складні задачі», «Можуть приймати важливі рішення»). Дані тенденції ще більше посилюються у семантиці вираження та об'єктивації суб'єктивного образу дорослості студентами.

Якісний аналіз емпіричного матеріалу дозволяє констатувати, що у віковій динаміці відповіді стають все більш розгорнутими та диференційованими; із 14–15 років у мовленнєвих сентенціях підлітків спостерігається помітне зростання абстрактності (зокрема, частіше використовується лексема *Дорослість* та її номінативні означення), лаконічності, обгрунтованості відповідей.

Подальший аналіз емпіричного матеріалу був здійснений із використанням критерію  $\lambda$  Колмогорова-Смірнова, який дозволяє виявити період накопичення в динаміці змін, в межах котрого сума накопичених відмінностей ( $d_{\max}$ ) між оцінками різних вікових груп буде максимальною. Отримане значення  $d_{\max}$  є в нашому випадку операціоналізованим показником появи у старших вікових групах нового типу семантичних значень (суттєво більших або менших) порівняно із попередніми віковими періодами, а отже – і появи якісно нових форм оцінки образу дорослості в онтогенезі. Критерій  $\lambda$  Колмогорова-Смірнова статистично підтвердив відмінності отриманих даних від нормативного розподілу відповідей у семантичних полях конструктів «Робота, сім'я» (тенденція зменшення використання:  $d_{\max}$  зафіксовано в показниках молодших підлітків ( $d_{\max}=0,248$  при  $p<0,01$ )) та «Компетенції»:  $d_{\max}$  зафіксовано у відповідях молодших школярів ( $d_{\max}=0,195$  при  $p<0,05$ ). Зафіксовано відмінності у семантичному контенті параметрів «Зовнішність» (тенденція до зменшення показників) і «Автономність» (тенденція до збільшення кількості конструалів даного типу): точка найбільшого акумулювання розходжень у них – старший підлітковий вік (відповіді підлітків 14–15 років):  $d_{\max}$  дорівнює відповідно 0,187 і 0,218 (при  $p<0,01$ ). Достовірно відрізняється від теоретичного розподіл відповідей у категоріях «Відповідальність» ( $d_{\max}=0,215$  при  $p<0,01$ ), «Життєві перспективи» ( $d_{\max}=0,333$  при  $p<0,01$ ), «Життєвий досвід» ( $d_{\max}=0,28$  при  $p<0,01$ ), в яких точка максимального накопичення змін також припадає на старший підлітковий вік. Таким чином, дослідження доводить статистично достовірне збільшення відсотку одиниць інформації, пов'язаних із «внутрішніми» індикаторами оцінювання концептуального змісту лексеми «Дорослість» (самостійність, відповідальність, досвід життя, наявність планів на майбутнє і цілей життя), форматування якої має зламним моментом ( $d_{\max}$  накопичення змін) період старшого підліткового віку.

З метою підтвердження значимості отриманих даних був використаний метод рангових кореляцій Спірмена ( $R_s$ ), що дозволив уточнити напрямок і силу кореляційних зв'язків між ієрархіями ознак образу дорослості у віковій динаміці (табл. 2).

Аналіз даних матриці інтеркореляцій уточнює описані вище трансформації концептуального змісту лексеми «Дорослість» та

ілюструє перехідний характер підліткового віку; суб'єктивні образи дорослості, створені респондентами молодшого і середнього підліткового віку, достовірно (при  $p < 0,05$  і  $p < 0,01$ ) корелюють із моделлю дитячого образу дорослості, а концепти старших підлітків та юнацтва – вже із дорослим баченням специфіки концептосфери на позначення феномену дорослості (із ранговим профілем студентства):  $R_s = 0,85$  і  $R_s = 0,8$  (при  $p < 0,01$ ). Змінення вектору орієнтування у площинах досліджуваної концептосфери обумовлені, перш за все, збагаченням життєвого досвіду респондентів.

**Таблиця 2.** Матриця інтеркореляцій групових ієрархій у профілях образу дорослості респондентів

Вікові групи респондентів	7–9 років (N=57)	10–11 років (N=296)	12–13 років (N=255)	14–15 років (N=121)	16–17 років (N=60)	20–27 років (N=72)
7–9 років (дитяча модель образу дорослості)	x	0,89**	0,72**	0,19	0,28	-0,15
10–11 років		x	0,97**	0,54	0,53	0,22
12–13 років			x	0,71**	0,72**	0,44
14–15 років				x	0,94**	0,85**
16–17 років					x	0,8**
20–27 років, студенти (нормативна модель дорослості)						x

\* $p < 0,05$     \*\* $p < 0,01$

Примітка: Використано критичні значення коефіцієнта кореляції рангів

Означені тенденції вікової динаміки когнітивно-семантичної модернізації суб'єктивного образу дорослості у свідомості школярів дозволяють констатувати, що, при значній стійкості ядра концептосфери на позначення феномену дорослості в цілому, периферійні сегменти цієї системи (і зокрема – інтерпретаційний) змінюються у віковій динаміці. Досліджувана концептосфера не лише входить до ядра мовної свідомості школярів підлітково-юнацького віку, але й моделює особливу семантичну зону у семантичному просторі становлення мовної особистості.

Отримані результати суттєво доповнюють представлені науковою спільнотою матеріали щодо тенденцій концептуалізації індикаторів дорослішання (*becoming an adult*) молоді. У публікаціях американських (Arnett, 1997, 2007; Massoglia & Uggan, 2010 ect.) та

польських (Gurba, 2008, *ect.*) науковців доведено виражену сталість характеристик образу дорослості в групах респондентів підлітково-юнацького віку (15/16–18 років) та у когорті дорослих осіб. Серед атрибутивних ознак дорослості респонденти обох вибірових сукупностей найменш важливими вважають такі «зовнішні» події, як досягнення певного віку, завершення навчання чи створення сім'ї; найбільш популярними категоріями позначення дорослості стали такі суб'єктивні властивості особистості як здатність приймати та виконувати нові соціальні ролі або брати на себе відповідальність за наслідки своїх дій. Іншими словами, ці дослідження підтверджують, що ранній юнацький вік (16–18 років) є завершенням процесу концептуалізації суб'єктивного образу дорослості. Проте, згідно із представленими у даній статті результатами дослідження, основні трансформації суб'єктивного образу дорослості у семантичному просторі мовної особистості відбуваються в онтогенезі раніше – у період середнього (12–13 років) та старшого (14–15 років) етапів підліткового віку, який, власне, і має бути об'єктом корекційних та профілактичних інтервенцій на шляху категоризації конструктивної моделі дорослості у мовній свідомості підлітків.

## **Висновки**

Осмислення проблеми концептуалізації суб'єктивного образу дорослості у семантичному просторі мовної особистості детермінує розуміння вимірів моделювання картини світу (що відображує когнітивно-семантичний контент усвідомлюваного світоустрою) у контекстуальності життєтворення як складний, багатоплановий процес трансформації особистісної ментальності суб'єкта дорослішання у системах мовної свідомості. Безперервно інтеріоризуючи інформаційні потоки й засвоюючи досвід, дитина модифікує їх у відповідні концепти, котрі логічно поєднуються у когнітивно-семантичному просторі концептосфери, означеної мовними знаками.

Зону потенційного розвитку особистості у період дорослішання визначає концептосфера на позначення феномену дорослості, в межах якої моделюються стратегічні зразки дорослішання. Особливо актуальною проблема осмислення індикаторів дорослості є у

підлітково-юнацькому віці, протягом якого концептосфера дорослості є відображенням вкрай необхідних суб'єктам дорослішання внутрішніх якостей і є тією суб'єктивною компонентою розвитку, котра стає чинником зміни соціальної ситуації. У форматуванні суб'єктивного образу дорослості школярами підлітково-юнацького віку відбувається перехід від емпіричного виявлення та усвідомлення переважно «зовнішніх» атрибутів дорослості до узагальнення внутрішніх релевантних підсистем дорослості, що задовольняють онтогенетичним вимогам до формування особистісних конструктів в умовах сучасного соціокультурного середовища і складають ядерну частину досліджуваного концепту.

Результати емпіричного дослідження доводять, що основним періодом концептуалізації суб'єктивного образу дорослості у семантичному просторі мовної особистості є середній (12–13 років) та старший (14–15 років) підлітковий вік. Аналіз змістової наповненості показників семантичного поля концептів *Дорослий* і *Дорослішати* (структурних елементів концептосфери на позначення феномену дорослості) дозволив виявити одиниці квантифікації семантичного поля досліджуваної концептосфери і підтвердити гіпотезу емпіричного дослідження щодо значущості відмінностей концептуалізації суб'єктивного образу дорослості у мовній свідомості суб'єктів дорослішання різного віку.

Представлені у статті результати дослідження питань концептуалізації у віковій динаміці мовної особистості суб'єктивного образу дорослості, за нашим переконанням, сприятимуть вирішенню широкого спектру теоретичних і практичних задач, пов'язаних із розумінням динамічного контексту семантики психологічного супроводу дорослішання.

Перспективи дослідження ми вбачаємо у дослідженні семантичних особливостей «образу власних змін» суб'єктів дорослішання, що дозволить вибудувати орієнтири роботи фахівців-психологів зі школярами у контексті попередження труднощів розвитку дорослості в цілому.

## **Література**

Андреева, А.Д. (2018). Особенности субъективного образа детства у родителей учащихся первых и пятых классов школ разного типа. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 11 (3), 6–20.

- Білодід, І.К. (Ред.). (1971). *Словник української мови* (Т. 1–11). (Т. 2). П.П. Доценко & Л.А. Юрчук (Ред.). Київ: Наукова думка.
- Блох, М.Я. (2010). Концепт и картина мира в философии языка. *Пространство и время, 1*, 37–40.
- Воркачев, С.Г. (2001). Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки, 1*, 64–72.
- Воркачев, С.Г. (2014). Лингвокультурная концептология и ее терминсистема (продолжение дискуссии). *Политическая лингвистика, 3* (49), 12–20.
- Выготский, Л.С. (1984). Педология подростка: Проблема возраста. Д.Б. Эльконин (Ред.), *Собрание сочинений* (Т. 1–6). (Т. 4, с. 5–269). Москва: Педагогика.
- Гоменюк, О.О. (2015). Концептосфери флори і фауни в українській дитячій прозі Є. Гуцола і М. Вінграновського. *Дис. канд. філол. наук*. Тернопіль.
- Городецька, О.В. (2002). Національно марковані концепти в британській мовній картині світу ХХ ст. *Дис. канд. філол. наук*. Київ.
- Жайворонок, В.В. (2004). Етнолінгвістика в колі суміжних наук. *Мовознавство, 5* (6), 23–35.
- Зоріна, В.І. (2017). Ідеальний образ дорослого як чинник особистісного розвитку підлітка. *Автореф. дис. канд. психол. наук*. Київ.
- Калмикова, Л.О. (2003). Розвиток значення і смислу слів в онтогенезі. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України, 5* (1), 96–104.
- Лисиченко, Л.А. (2009). *Лексико-семантичний вимір мовної картини світу*. Харків: Основа.
- Мартинюк, А.П. (2006). Когнітивно-дискурсивний напрям дослідження концептів у сучасній лінгвістиці. *Проблеми романо-германської філології* (с. 92–107). Ужгород: Ліра.
- Петровский, А.В., & Ярошевский, М.Г. (Ред.). (1998). *Краткий психологический словарь*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Положин, М.М. (2005). Концептуальна система як базове поняття когнітивної семантики й теорії мовної особистості. *Проблеми романо-германської філології* (с. 5–20). Ужгород: Ліра.
- Постовалова, В.И. (1988). Картина мира в жизнедеятельности человека. Б.А. Серебренников (Отв. ред.), *Человеческий фактор в языке: Язык и картина мира* (с. 8–69). Москва: Наука.
- Протасова, Е., Родина, Н., & Васюкова, Н. (2011). Эффективная речь взрослого. Т.А. Круглякова (Отв. ред.), *Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург, 4–6 мая, 2011)*, (с. 604–606). Санкт-Петербург: Златоуст.
- Радзівська, Т.В. (2010). *Нариси з концептуального аналізу та лінгвістики тексту: Текст – соціум – культура – мовна особистість*. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агенство».
- Рогожникова, Т.М. (2008). Человек как академия семантики: динамические аспекты значения слова. В.А. Пищальникова (Ред.), *Языковое бытие человека и этноса (Березинские чтения)*. (Вып. 14, с. 209–212). Москва: МГЭИ; ИНИОН РАН; МГЛУ.
- Токарева, Н.М. (2015). Психологія комунікативного моделювання особистісних конструктів у підлітковому віці. *Дис. д-ра психол. наук*. Київ.



- Цейтлин, С.Н. (2018). Онтолингвистика в пути. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 189, 12–22.
- Чернобровкина, С.В. (2015). Личностное взросление современных студентов: специфика и факторы образа и самооценки взрослости. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, 2, 24–29.
- Arnett, J.J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29 (1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0044118X97029001001>
- Arnett, J.J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1 (2), 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Evans, V. (2006). Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning-Construction. *Cognitive Linguistics*, 17 (4), 491–534. <https://doi.org/10.1515/COG.2006.016>
- Gurba, E. (2008). The Attributes of Adulthood Recognised by Adolescents and Adults. *Polish Psychological Bulletin*, 39 (3), 129–137. <https://doi.org/10.2478/v10059-008-0020-9>
- Kharchenko, N.V. (2017). Language personality of a preschool child: features of development in the process of listening. *Psiholingvistika – Psycholinguistics* 21 (1), 171–185.
- Massoglia, M., & Uggen, Ch. (2010). Settling Down and Aging Out: Toward an Interactionist Theory of Desistance and the Transition to Adulthood. *American Journal of Sociology*, 116 (2), 543–582. <https://doi.org/10.1086/653835>
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development* (Serial 149). (Vol. 38 (3–4), pp. 3–21). Wiley.
- Taylor, J.R. (2003). *Linguistic Categorization* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Shamne, A.V. (2013). The conceptual model of psychosocial development in the period of adolescence. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 3, 165–169.
- Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture and Cognition, Universal Human Concepts in Culture – Specific Configuration*. New York; Oxford: OUP.

## References

- Andreeva, A.D. (2018). Osobennosti subektivnogo obraza detstva u roditelej uchashihsvya pervyh i pyatyh klassov shkol raznogo tipa [Peculiarities of the subjective image of childhood in parents of schoolchildren of the first and fifth grades of schools of various types]. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psihologiya – Theoretical and Experimental Psychology*, 11 (3), 6–20 [in Russian].
- Bilodid, I.K. (Ed.). (1971). *Slovnnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]* (Vols. 1–11). (Vol. 2). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
- Bloh, M.Ja. (2010). Koncept i kartina mira v filosofii jazyka [Concept and picture of the world in the philosophy of language]. *Prostranstvo i vremja – Space and Time*, 1, 37–40 [in Russian].
- Vorkachev, S.G. (2001). Lingvokulturologija, jazykovaja lichnost, koncept: stanovlenie antropocentricheskoi paradigmy v jazykoznanii [Linguoculturology, linguistic personality, concept: the formation of an anthropocentric paradigm in linguistics]. *Filologicheskie nauki – Philological Sciences*, 1, 64–72 [in Russian].

- Vorkachev, S.G. (2014). Lingvokulturnaya konceptologiya i ee terminosistema (prodolzhenie diskussii) [Linguocultural conceptology and its terminology (continued discussion)]. *Politicheskaja lingvistika – Political Linguistics*, 3 (49), 12–20 [in Russian].
- Vygotskij, L.S. (1984). Pedologiya podrostka: Problema vozrasta [Adolescent Pedology: The Problem of Age]. In D.B. Elkonin (Ed.), *Sobranie sochinenij – Collected Works* (Vols. 1–6). (Vol. 4, pp. 5–269). Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Gomenjuk, O.O. (2015). Konceptosferi flori i fauni v ukrajinskij dityachij prozi Ye. Gucola i M. Vingranovskogo [Concepts of flora and fauna in Ukrainian children's prose by E. Gutsol and M. Vingranovsky]. *Candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
- Gorodecka, O.V. (2002). *Nacionalno markovani koncepty v brytanskij movnij kartyni svitu XX st.* [Nationally labeled concepts in the British linguistic picture of the XX century]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Zhajvoronok, V.V. (2004). Etnolingvistyka v koli sumizhnyh nauk [Ethnolinguistics in the circle of related sciences]. *Movoznavstvo – Linguistics*, 5 (6), 23–35 [in Ukrainian].
- Zorina, V.I. (2017). *Idealnyj obraz doroslogo jak chynnyk osobystisnogo rozvytku pidlitka* [The ideal image of an adult as a factor in the personal development of a teenager]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kalmykova, L.O. (2003). Rozvytok znachennja i smyslu sliv v ontogenezi [Development of meaning and meaning of words in ontogeny]. *Zbirnyk naukovykh prac Instytutu psihologii imeni G.S. Kostjuka APN Ukrainy – Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 5 (1), 96–104. Kyiv [in Ukrainian].
- Lysychenko, L.A. (2009). *Leksyko-semantychnyj vymir movnoi kartyny svitu [The Lexical-Semantic Dimension of the Linguistic Picture of the World]*. Harkiv: Osnova [in Ukrainian].
- Martynjuk, A.P. (2006). Kognityvno-dyskursyvnyj naprjam doslidzhennja konceptiv u suchasnij lingvystyци [Cognitive-discursive direction of concepts research in modern linguistics]. *Problemy romano-germanskoj filologii – Problems of Romano-Germanic Philology* (pp. 92–107). Uzhgorod: Lira [in Ukrainian].
- Petrovskij, A.V., & Jaroshevskij, M.G. (Ed.). (1998). *Kratkij psihologicheskij slovar [Brief Psychological Dictionary]*. Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].
- Poljuzhyn, M.M. (2005). Konceptualna systema jak bazove ponjattja kognityvnoi semantyky j teorii movnoi osobystosti [The conceptual system as a basic concept of cognitive semantics and linguistic personality theory]. *Problemy romano-germanskoj filologii – Problems of Romano-Germanic Philology* (pp. 5–20). Uzhgorod: Lira [in Ukrainian].
- Postovalova, V.I. (1988). Kartina mira v zhiznedejatelnosti cheloveka [The picture of the world in human life]. In B.A. Serebrennikov (Ed), *Chelovecheskij faktor v jazyke: Jazyk i kartina mira – The Human Factor in Language: Language and Worldview* (pp. 8–69). Moscow: Nauka [in Russian].
- Protasova, E., Rodina, N., & Vasyukova, N. (2011). Effektivnaya rech vzroslogo [Effective Adult Speech]. In T.A. Kruglyakova (Ed.), *Proceedings from: Mezhdunarodnaja konferenciya, posvjashhennaya 20-letiju kafedry detskoj rechi RGPU im. A.I. Gercena «Ontolingvistika – nauka XXI veka» – The International conference dedicated to the 20th anniversary of the department of children's speech at Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*

- «Ontolinguistics is a science of the 21<sup>st</sup> century» (Sant-Peterburg, May, 4–6, 2011), (pp. 604–606). Sant-Peterburg: Zlatoust [in Russian].
- Radzijevska, T.V. (2010). *Narysy z konceptualnogo analizu ta lingvistyky tekstu: Tekst – socium – kultura – movna osobystist [Essays on Conceptual Analysis and Linguistics of the Text: Text – Society – Culture – Linguistic Personality]*. Kyiv: DP «Inform.-analit. agentstvo» [in Ukrainian].
- Rogozhnikova, T.M. (2008). Chelovek kak akademija semantiki: dinamicheskie aspekty znachenija slova [Man as an academy of semantics: dynamic aspects of the meaning of a word]. In V.A. Pishhalnikova (Ed.), *Jazykovoje bytie cheloveka i jetnosa (Berezinskie chtenija) – Linguistic Being of Man and Ethnos (Berezinsky readings)*. (Vol. 14, pp. 209–212). Moscow: MGJEI; INION RAN; MGLU [in Russian].
- Tokareva, N.M. (2015). Psihologija komunikativnogo modeljuvannja osobystisnyh konstruktiv u pidlitkovomu vici [Psychology of communicative modeling of personality constructs in adolescence]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Tseytlin, S.N. (2018). Ontolinguistika v puti [Ontolinguistics on the way]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*, 189, 12–22 [in Russian].
- Chernobrovkina, S.V. (2015). Lichnostnoe vzroslenie sovremennyh studentov: specifika i faktory obraza i samoocenki vzroslosti [Personal maturation of modern students: specificity and factors of the image and self-esteem of adulthood]. *Vestnik Omskogo universiteta. Serija «Psihologija» – Bulletin of Omsk University. Series «Psychology»*, 2, 24–29 [in Russian].
- Arnett, J.J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29 (1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0044118X97029001001>
- Arnett, J.J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1 (2), 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Evans, V. (2006). Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning-Construction. *Cognitive Linguistics*, 17 (4), 491–534. <https://doi.org/10.1515/COG.2006.016>
- Gurba, E. (2008). The Attributes of Adulthood Recognised by Adolescents and Adults. *Polish Psychological Bulletin*, 39 (3), 129–137. <https://doi.org/10.2478/v10059-008-0020-9>
- Kharchenko, N.V. (2017). Language personality of a preschool child: features of development in the process of listening. *Psiholingvistika – Psycholinguistics* 21 (1), 171–185.
- Massoglia, M., & Uggen, Ch. (2010). Settling Down and Aging Out: Toward an Interactionist Theory of Desistance and the Transition to Adulthood. *American Journal of Sociology*, 116 (2), 543–582. <https://doi.org/10.1086/653835>
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development* (Serial 149). (Vol. 38 (3–4), pp. 3–21). Wiley.
- Taylor, J.R. (2003). *Linguistic Categorization* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Shamne, A.V. (2013). The conceptual model of psychosocial development in the period of adolescence. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 3, 165–169.
- Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture and Cognition, Universal Human Concepts in Culture – Specific Configuration*. New York; Oxford: OUP.

## **АНОТАЦІЯ**

**Вступ.** Стаття присвячена аналізу проблеми когнітивно-семантичного моделювання суб'єктивного образу дорослості школярами підлітково-юнацького віку у сучасному соціокультурному просторі. Авторами доведено, що логіко-сміслові конструкти мовної картини світу експлікують соціолект суб'єктів мовлення і утворюють концептуальний простір ментального континууму, що є особливо актуальним для переосмислення семантичних індикаторів особистісного становлення людини у період дорослішання. Образ дорослості інтерпретується авторами як максимально персоналізована системна структура, котра відображує уявлення суб'єктів мовної свідомості про ідеального себе у часовій перспективі.

**Процедура дослідження.** Процедура дослідження передбачала використання методів концептуального аналізу, аналізу словникових дефініцій, контент-аналізу. За результатами вивчення 4207 текстових фрагментів і відповідей респондентів були виділені одиниці квантифікації семантичного поля досліджуваної концептосфери, ядро (семантичну константу) й периферійну частину (її інформаційно-змістовий та інтерпретаційний сегменти).

**Результати.** Емпірично були уточнені характеристики лінгвалізації концептосфери на позначення феномену дорослості у семантичному просторі мовної особистості, виявлені психолінгвістичні особливості мовної об'єктивної концепції Дорослий і Дорослішати у свідомості суб'єктів дорослішання, означені тенденції вікової динаміки когнітивно-семантичної природи концептосфери дорослості у свідомості школярів. Констатовано, що у форматуванні суб'єктивного образу дорослості школярами підлітково-юнацького віку відбувається перехід від емпіричного виявлення та усвідомлення переважно «зовнішніх» атрибутів дорослості до узагальнення внутрішніх релевантних підсистем оцінювання світу, себе та інших людей (передусім, дорослих). Статистично підтверджено, що основні трансформації суб'єктивного образу дорослості у семантичному просторі мовної особистості відбуваються у підлітковому віці, який і має бути об'єктом корекційних та профілактичних інтервенцій у динамічному контексті психологічного супроводу дорослішання.

**Висновки.** Отримані результати суттєво доповнюють представлені науковою спільнотою матеріали щодо тенденцій концептуалізації індикаторів дорослішання сучасної молоді.

**Ключові слова:** образ дорослості, мовна картина світу, мовна особистість, підлітково-юнацький вік, концептосфера, семантико-когнітивна модель, логіко-смісловий конструкт, семантичне поле.

**Токарева Наталья & Шамне Анжелика. Концептуализация субъективного образа взрослости в семантическом пространстве языковой личности**

**АННОТАЦИЯ**

**Вступление.** Статья посвящена анализу проблемы когнитивно-семантического моделирования субъективного образа взрослости школьниками подростково-юношеского возраста в современном социокультурном пространстве. Авторами доказано, что логико-смысловые конструкты языковой картины мира эксплицируют социолект субъектов речи и образуют концептуальное пространство ментального континуума, что особенно актуально для переосмысления семантических индикаторов личностного становления человека в период взросления. Образ взрослости интерпретируется авторами как максимально персонализированная системная структура, отображающая представление субъектов языкового сознания о себе идеальном во временной перспективе.

**Процедура исследования.** Процедура исследования предусматривала использование методов концептуального анализа, анализа словарных дефиниций, контент-анализа. По результатам изучения 4207 текстовых фрагментов и ответов респондентов были выделены единицы квантификации семантического поля исследуемой концептосферы, ядро (семантическая константа) и периферийная часть (ее информационно-содержательный и интерпретационный сегменты).

**Результаты.** Эмпирически были уточнены характеристики лингвализации концептосферы для обозначения феномена взрослости в семантическом пространстве языковой личности, выявлены психолингвистические особенности языковой объективации концептов *Взрослый* и *Взрослеть* в сознании субъектов взросления, очерчены тенденции возрастной динамики когнитивно-семантической природы концептосферы взрослости в сознании школьников. Констатировано, что при форматировании субъективного образа взрослости школьниками подростково-юношеского возраста происходит переход от эмпирического выявления и осознания преимущественно «внешних» атрибутов взрослости к обобщению внутренних релевантных подсистем оценивания мира, себя и других людей (прежде всего, взрослых). Статистически подтверждено, что основные трансформации субъективного образа взрослости в семантическом пространстве языковой личности происходят в подростковом возрасте, который и должен быть объектом коррекционных и профилактических интервенций в динамическом контексте психологического сопровождения взросления.

**Выводы.** Полученные результаты существенно дополняют представленные научным сообществом материалы о тенденциях концептуализации индикаторов взросления современной молодежи.

**Ключевые слова:** образ взрослости, языковая картина мира, языковая личность, подростково-юношеский возраст, концептосфера, семантико-когнитивная модель, логико-смысловой конструкт, семантическое поле.

## Psychosemantic Content of the Concept of Sexuality in the Language Consciousness of Adults

### Психосемантичний зміст поняття сексуальності в мовній свідомості дорослих

**Andrii Shevtsov**

Dr. in Special Education Sciences,  
Professor, Corresponding Member  
of the National Academy of  
Educational Sciences of Ukraine

**Андрій Шевцов**

доктор педагогічних наук,  
професор,  
член-кореспондент Національної  
академії педагогічних наук України

E-mail: [dr\\_shevtsov@ukr.net](mailto:dr_shevtsov@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0002-7307-7768>

ResearcherID: AAL-7418-2020

**Viktoriiia Hupalovska**

Ph.D. in Psychology,  
Associate Professor

**Вікторія Гупаловська**

кандидат психологічних наук,  
доцент

E-mail: [viktoriiia.hupalovska@gmail.com](mailto:viktoriiia.hupalovska@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-5994-2102>

ResearcherID: AAF-6070-2019

*National Pedagogical  
M. Dragomanov University*  
✉ 9, Pyrogova Str., Kyiv,  
Ukraine, 01601

*Національний педагогічний  
університет ім. М.П. Драгоманова*  
✉ вул. Пирогова, 9, Київ,  
Україна, 01601

*Original manuscript received June 17, 2019  
Revised manuscript accepted March 10, 2020*

#### **ABSTRACT**

**Introduction.** *The article presents the results of psycho-linguistic study of the representation in the linguistic consciousness, psychosemantic and psychological content of the relative neologism «sexuality» formed in the conditions of natural*

transcultural semiosis. Herein the author's own definition of the phenomenon of sexuality was formulated.

**The aim** of the study is to research the semantic content of the concept of «sexuality», to analyze the existing definitions, to accentuate the concept of sexuality. On the basis of the results of psycho-linguistic and psychosemantic studies to formulate author's own definition.

**Research Methods & Techniques.** The psycho-linguistic methods were used: (a) extended word association experiment; (b) modified semantic differential method; (c) modified incomplete sentence method.

**Results.** The extended word association experiment has shown that in the linguistic consciousness of the student's youth (20–22 years), in the understanding of sexuality, most often there exist semantic associates to «sexy» (28,27%) calqued from the American English. In the associative field of persons the age of early adulthood, who have grown up in the conditions of natural linguistic semiosis, where there was no meaning of «sexy», other verbal reactions prevail, namely trust, openness, safety, reason, a man. The modified unfinished sentence method revealed that the psychosemantic understanding of sexuality in men and women has both common and distinct features.

**Conclusions.** The living word represents the cognitive-discursive activity of the individual and the society. Sexuality as a product of natural linguistic semiosis and as a psychological phenomenon is not reduced to sexual physicality. Being the part of a holistic self-concept and a meaningful identity, the concept of sexuality reaches the mental-spiritual level and is actively present in the linguistic consciousness of the adult. Therefore, sexuality functions on the physical, psycho-emotional and mental-spiritual levels and is considered in at least biological, psychological (psycholinguistic) and cultural aspects.

**Key words:** linguistic consciousness, associative fields, semantic space, associative experiment, psychosemantics of sexuality, sexuality.

## Вступ

Сьогодні, в епоху глобалізації, сучасне людство живе в умовах віртуального стирання меж між державами завдяки можливостям сучасних систем комунікацій, в умовах взаємопроникнення культур, стирання меж між різними когнітивними системами світосприйняття, до транслінгвістичного поширення понять, запозичення термінів і значень. Деякі слова і поняття запозичуються разом із значеннями, деякі ж запозичення здатні трансформуватися, об'єднуватися з культуральним семантичним «грунтом», на який вони потрапили. Саме живе слово є репрезентантом когнітивно-

дискурсивної діяльності як індивіда, так і соціуму. Тому перед психолінгвістикою часто постає питання дослідження природного семіозису, визначення психосемантики, змісту понять на рівні суб'єктивної індивідуальної або ж суспільної мовної свідомості, які в подальшому формують світогляд та поведінку людей. Саме психолінгвістика володіє потужним науковим методичним інструментарієм, сукупністю методологічних підходів, моделей, методів, методик, які дають змогу отримати результати досліджень психологічного змісту (індивідуальних і групових) значень і систем значень. Адже завданням психології суб'єктивної семантики якраз і є «дослідження та реконструкція (виявлення, опис і моделювання) не завжди зовні проявлених структур суб'єктивного досвіду (систем значень і смислів), на основі якого будується образ світу людини (парадигмальна, частіше словесна, модель). У свою чергу, образ світу розглядається як складова свідомості» (Серкин, 2016).

В. Петренко у праці «Основи психосемантики» (Петренко, 2010), попри багато іншого, аналізує «культурологічну відносність» картини світу на основі особливостей синтаксичної структури мови у представників різних народів (наприклад, в індіанців племені навахо). Екстраполюючи цей підхід на людську індивідуальність, конструювання понять людиною лише засобами мови, можна стверджувати, що розуміння кожного поняття (наприклад, сексуальність чи сексуальне благополуччя) відобразатиметься певним індивідуальним набором характеристик та суджень та впливатиме безпосередньо на життя та благополуччя людини. Причому цей процес має культурну забарвленість, те, якими словами послуговуються носії мови для позначення, опису сексуальності, властиве лише їхній культурі і буде відобразатися у способі життя (сексуального в тому числі) носіїв цієї мови. Це надзвичайно важливий момент в історії поняття «сексуальність», адже походження слова, як і походження сексології як науки, американське. Відтак у контексті даного дослідження нам близьке розуміння мовної свідомості як репрезентанта не лише мовної діяльності, а й життєдіяльності, формування світоглядних понять в умовах природного семіозу. Російська етно-лінгвіст С.Є. Нікітіна (Никитина, 1993) та вітчизняний учений-мовознавець П.О. Селігей (2009) вказують на зумовленість мовної свідомості рисами



особистості, такими як культурний статус, соціальна належність, стать, вік, світогляд, психологічний тип. Саме у такому контексті ми й розглядатимемо представленість досліджуваного поняття у мовній свідомості дорослих.

Інтерес до сексуальності людини та її проявів завжди був досить високий. Незважаючи на значне розширення останнім часом теоретичних уявлень в даній сфері, не вщухають наукові дискусії стосовно визначення самого поняття сексуальності. Розуміння цього феномену пересічними людьми, носіями цієї ж сексуальності, також доволі суперечливе, наповнене «білими плямами» неусвідомленості, не розуміння самого себе та інших, багате низькопробними кліше, нічим не обґрунтованими установками, стереотипами, нав'язаними інтернет-порноресурсами. В результаті суспільна свідомість наповнена невизначеністю, суперечностями, а наукові кола – контраверсійними дискусіями.

Небезпека такої невизначеності полягає у так званій «біхевіоральності» мови, її близькості до поведінки. Адже багато що з почутого або оформленого в думках за допомогою мови у формі суджень, поглядів «виливається» у поведінку. За твердженням Н.В. Романової, психологи-біхевіорісти Чарлз Осгуд, Джон Керолл та літературознавець, семіотик Томас Сібен, котрих вважають одними із засновників психолінгвістики, в якості вихідної схеми аналізу вважали формулу «стимул – асоціативний зв'язок – реакція». Стимул може мати різну форму: як вербальну (звук, склад, слово, словосполучення, речення, текст тощо), так і невербальну (музика, живопис, театр, кіно тощо) (Романова, 2012). А от реакцією може бути інше слово або ж поведінка людини. Таким чином, слово формує наш понятійний апарат, наші погляди, а відтак і поведінку. Мова також є інструментом нейролінгвістичного програмування (мимовільного та довільного) (Ковалевська, 2001), тому семіотика поняття «сексуальність» може мати прямий стосунок до ціннісного наповнення та статево-поведінкового арсеналу сучасної молоді.

Отже, **метою** нашого дослідження є вивчення психосемантичного наповнення поняття «сексуальність», аналіз наявних поглядів, увиразнення поняття сексуальності на основі результатів психолінгвістичного дослідження.

## **Методи та методики дослідження**

Для виконання поставлених завдань доцільно скористатися методом психосемантичного аналізу, методом семантичного диференціалу (Osgood, 1964), модифікованим методом незакінчених речень та асоціативним експериментом (Засекіна & Засекін, 2008), який сьогодні називають «ефективним методом дослідження глибинних закономірностей у мереживі сенсорних кореляцій загальної архітектоніки людської свідомості» (Ковалевська, 2001: 249). Використовуватимемо продовжений асоціативний експеримент (Курганова, 2019).

## **Результати та дискусії**

Психолінгвістичні дослідження тематики інтимних відносин стосувалися, зокрема, гендерних відмінностей. Наприклад, стосовно того, хто більше говорить – чоловіки чи жінки, і кого більше слухають (Кембріджський університет) (Curter & Scott, 1990). З точки зору психолінгвістичного аналізу головні праці також присвячено відмінностям у мовній поведінці чоловіків і жінок, наприклад, стаття Deborah Cameron (Cameron, 2010) в журналі «Applied Linguistics». Ще одна авторка (Gawda, 2019) робить висновок, що відповідні лінгвістичні доказові дослідження гендерних відмінностей у мовній поведінці не пояснюються біологічними особливостями статей; а більш адекватно інтерпретуються із використанням соціокультурних підходів, яким надає перевагу більшість лінгвістичних дослідників.

У деяких працях, зокрема Сергія Воркачова (Воркачѳв, 2007), Барбари Гавди (Gawda, 2019) з психолінгвістичної позиції аналізується концепт «любов». У монографії С. Воркачова (Воркачѳв, 2007) узагальнюються лінгвістичні погляди на концепт як на ментальний утвір, забарвлений етнокультурною специфікою, що знаходить своє мовне вираження. На матеріалі російської мови досліджуються понятійна, метафорично-образна і значимісна складові семантики концепту «любов», його міждискурсна, вікова і гендерна варіативність та асоціативні властивості. «Сексуальність» же, не дивлячись на факт запозичення з американської

англійської мови, поки що не стала предметом належної уваги психолінгвістичних студій.

*Етимологічний словник української мови* (Мельничук, 2006: 206) констатує, що термін «сексуальний» походить через середньоанглійське «sexe» і старофранцузьке «sexe» від латинського «sexus» («стать»), яке утворене від дієслова *secare* («різати», «відрізати») з первісним значенням «поділ», «відділення». Йдеться, імовірно, про поділ на статі. Однак, секс у розмовній мові означає також статеві зносини у людей та тварин. Отже, уже на пересічно-мовному рівні відбувається спрощення статевого прояву, зведення їх до одного виду статевої поведінки і статевої – статевого акту. Приблизно таке спрощення розуміння сексуальності знаходимо у більш ранніх дослідженнях і теоріях сексуальності, які можна назвати медико-біологічними та такими, що базуються на теорії психоаналізу, а відтак трактують сексуальність (1) як елементарний фізіологічний прояв, подібно до травлення чи дефекації, (2) як інстинкт, вроджений рефлекс на рівні організму, який діє за принципом елементарного парового котла, накопичуючи енергію та прагнучи розрядки (Кон, 2004).

Наприкінці 90-х років у пострадянському мовному просторі з'явилося слова «секс», «сексуальний», «сексуальність», усталилося розуміння останнього у значенні привабливості, атракції. Цей процес і його наслідки поки що не стали предметом наукових досліджень. Можна припустити з високою мірою імовірності, що походження такого розуміння на побутовому рівні англо-американомовне. Адже у психології відомий феномен впливу засобів масової інформації на масову свідомість, який у даному випадку реалізовувався голлівудським кінематографом шляхом трансляції з широкого екрану і «прививанням» українській та російській мові нового для пострадянського простору слова «сексуальний/сексуальна» (від англ. «sexu» – сексуально привабливий, привабливий/а).

Зважаючи на введене ще О.Ю. Артем'євою (Артемьева, 1999) розуміння сенсу як сліду діяльності і формування на основі цього психології суб'єктивної семантики, маємо підґрунтя для припущення, що вищеописані процеси матимуть своє відображення у мовній свідомості представників ранньої дорослості (20–40 років), а особливо – у наймолодших репрезентантів віку ранньої дорослості (20–22 роки), чий період найбільшої пластичності психіки

(дитинство) припало саме на час появи слів «секс» та «сексуальний» (у розумінні привабливий) у нашому мовному середовищі. Адже саме подібні процеси, як на то вказувала О. Артем'єва, є проявом функціонування та актуалізації слідів діяльності, які регулюють структурну презентацію світу суб'єктом і впливають на всі форми його поведінки (Там само).

За допомогою продовженого асоціативного експерименту (extended word association test (EWAT)) (Курганова, 2019) серед 78 осіб раннього дорослого віку (20–22 роки) вдалося виявити, що **ядерною зоною** (частота 11,45%) асоціативного поля слова «сексуальність» є *краса* (12), *секс* (12), **периферію ядра** з частотою 4,67–8,41% утворюють *привабливість* (9), *зовнішній вигляд* (9), *тіло* (6), *пристрасть* (6), *жінка* (5). **Перехідну зону** асоціативного поля (частота 2,80-3,73%) становлять *грація* (4), *впевненість* (4), *ніжність* (4), *харизма* (4), *поведінка* (4), *бажання* (4), *відчуття* (3), *запах* (3), *романтика* (3), *стать* (3), *захоплення* (3), *стать* (3), *запах* (3), *відчуття* (3), *манери* (3), *пара* (3) та інші (Табл. 1). Негативні конотації відсутні, нульових значень немає. Середня кількість реакцій на стимул в однієї людини – 3–5.

Таблиця 1. Семантичний простір поняття «сексуальність» у групі 20–22 роки

Частка асоціацій від загальної кількості асоціацій (у %)					
По 11,45%	По 8,41%	5–6%	По 3,73%	По 2,80%	По 1,87%
<i>Краса</i>	<i>Привабливість</i>	<i>Пристрасть</i> (5,54%)	<i>Грація</i>	<i>Романтика</i>	<i>Близькість</i>
секс	зовнішній вигляд	Тіло (5,54%)	впевненість	захоплення	самопрезентація
		Жінка (4,67%)	ніжність	стать	елегантність
			харизма	запах	проявленість
			поведінка	відчуття	демонстративність, сила
			бажання	манери	жіночність
				пара	посмішка
					голос
					червоний, губи, дотик, фігура, вигин

Як бачимо з асоціативного ряду, лише незначна частина слів-асоціатів (29,96%) стосуються фізично-тілесного рівня (секс, тіло, жінка, губи, фігура), інша незначна частина – торкаються зовнішнього вигляду, поведінки і відчуттів. Більшість асоціацій стосуються психологічних якостей (наприклад, ніжність, демонстративність) та абстрактних понять і цінностей (краса, грація, харизма, шарм, аура тощо). Переважають парадигмальні та тематичні асоціати.

Словесно-сміслові асоціати до американського «sexu» виявилися у студентів 20–22 років лексико-семантичним ядром поняття «сексуальність». Цей факт вказує на те, що лінгвістична наявність запозиченого слова тягне за собою і поширення його калькованого значення. А засоби масової інформації здатні глобалізувати цей процес. Покоління дітей, які народилися в 1998–2000 роках, в дошкільному і молодшому шкільному віці асимілювали хвилю поширення англomовного аналогу і це призвело до закріплення серед них значення «sexu» – красивий, привабливий.

Хоча найчастіше асоціації стосуються трактування сексуальності як привабливості (краса, привабливість, зовнішній вигляд – 28,27%), набагато більша їх частина – 71,73% – стосуються меншою мірою емоцій (пристрасть, захоплення – 8,34%), а більшою – конкретних понять, певних властивостей людини (розкутість, впевненість, хитрість, доглянутість, приємність, ввічливість) та її абстрактно-ціннісних (витонченість, інтимність) і абстрактно-духовних характеристик (легкість, ілюзія, шарм, аура, енергія, здоров'я).

Тому можна зробити висновок, що сексуальність, якщо і є потребою сучасної молоді чи явищем, їй притаманним, то вона не може бути зведена до фізично-тілесного рівня, рівня зовнішньої привабливості. Сексуальність сучасної молоді людини психологізована, не мислима без душевно-емоційних потреб і менталізована – сягає ментально-духовного рівня.

Наступний етап продовженого асоціативного експерименту проходив у групі старших осіб (96 опитаних віком 25–48 років), і виявив відмінні від попередньої групи результати.

Асоціативне поле слова «сексуальність» виглядає наступним чином. «Сексуальність» – *довіра* (надійність, безпека, відкритість, відвертість) (5), *близькість* (зв'язок, поєднання, інтимність,

контакт) (5), розум (інтелект, гумор) (5), енергія (4), чоловік, коханець (4), врода (краса, привабливість) (4), тіло (3), грація (гнучкість) (3), релакс (розслаблення, відпочинок) (3), свобода (вільність, розкутість) (3), червона помада (червоний) (3), грайливість (загадка, натяк) (3), подружжя (сім'я, пара) (3), обійми, поцілунки (3), впевненість (2), жінка (2), рух (2), кохання (2), ніжність (2), пристрасть (2), сексуальний потяг (2), витонченість (2), фігура (2), любов до себе, любов (2), радість, погляд, життя, жіночність, спокусливість, агресивність, флірт, догляд, легкість, парадокс, стегна жіночі, гострий язик, кучеряве волосся, наполегливість, витривалість, запах, бажання, море, білизна, ніч, постіль, панчохи, окуляри, здоров'я, закоханість, ейфорія, натхнення, секс, дорослість, губи, характер, досягнення мети, діловий костюм, стрункий, одяг, посмішка, чистота.

Як бачимо, переважають тематичні та парадигмальні асоціати, відсутні реакції з негативною конотацією. У старшій за віком групі семантичне забарвлення помітно відрізняється від студентів – наявний «зсув» асоціацій в бік внутрішніх потреб і характеристик та тематичних асоціатів. Усі асоціати нестереотипні: найпоширеніші довіра, близькість, розум – з низькою частотністю (0,045). Центр семантичного поля не сформований – відсутні реакції з частотою більше 10%, усі асоціати знаходяться в зоні ближньої периферії (найвища частота – 4,5%). Це свідчить про семантичну неоднорідність, не сформованість поняття у даній групі осіб. Менше асоціацій, пов'язаних із зовнішніми ефектами та виглядом, які відповідають значенню американського «sexu», що більше притаманно студентам – поколінню, яке виросло у нашому мовному просторі, в якому таке значення слова «сексуальність» уже з'явилося. Таким чином, ЗМІ та інші явища масової культури таки здатні непомітно формувати поняття і залишати цей слід в думках цілих поколінь.

Порівняно зі студентами, у групі, старшій за віком, привабливість і тілесні ознаки знаходяться далеко не на перших позиціях. Найважливішими для більшості є довіра, надійність, близькість, безпека, контакт.

Цікавим є той факт, що у не студентів – більш дорослих осіб, імовірно, уже з досвідом стосунків, в асоціаціях проглядається різноманітність і характер сексуальної поведінки, певний

сексуальний сценарій. Наприклад, в однієї особи (чоловік, 32 роки) сексуальність асоціюється з танцем, парою, гострим язиком, стегнами жінки, кучерявим волоссям, в іншої людини – з чоловіком, тілом, розумом, характером, діловим костюмом, досягненням мети, стрункістю. У третьої особи – з інтелектом, натхненням, грацією, гнучкістю, витонченістю, ейфорією. Можна сказати, що сексуально привабливою для першого чоловіка буде жінка з довгим кучерявим волоссям і стрункими стегнами, яка танцює й, імовірно, якщо він потрапить в таку ситуацію, чи споглядатиме її, то актуалізуватиметься сексуальна потреба. У випадку другої особи ми бачимо образ сексуально привабливого для неї чоловіка. У третьої особи сексуальна потреба є витончено емоційно-ментальною, і це або її особисті характеристики, або ж властивості потенційно сексуально привабливого партнера.

Для більш глибокого виявлення семантичного наповнення поняття сексуальності ми використали також метод семантичного диференціалу. В якості полярних характеристик було підбрано низку якостей, які опитувані співвідносили з поняттям «сексуальність» і могли оцінити за шкалою від 0 до 5. Полярні характеристики були обрані нами не випадково – це властивості сексуальних сценаріїв, узагальненими нами за характеристиками, представленими у доробку низки авторів (Sakaluk et al., 2014; Snell et al., 2001; Suvivuo, Tossavainen & Kontula 2010; Тёмкина, 2008).

Найбільш вираженими характеристиками поняття сексуальність в розумінні молоді є: у дівчат – сексуальність «романтична», «є набуттям досвіду», «є самореалізацією», грайлива, «є обміном», «є товаром», «потребує певних умов» (Рис. 1).

У молодих чоловіків актуальними є інші характеристики сексуальності: найвищий показник – сексуальність «потребує умов», далі подібно до дівчат «є набуттям досвіду», «є самореалізацією», потім – сексуальність «романтична», «є товаром», «є обміном», «раціонально не контрольована». Отже, як бачимо, хлопці підходять більш раціонально до сексуальності, не дивлячись на те, що охарактеризували сексуальність як раціонально не контрольовану, вона «потребує умов». Дівчата ж мають більше романтичних очікувань.

Молоді жінки найменш притаманними сексуальності вважають її репродуктивність та подібність до батьків, найменше

вважають її сферою, яка дає свободу. Серед молодих чоловіків найменш притаманними сексуальності характеристиками були: «така, як у батьків», «дружня», «закохана», «дає свободу». Отже, молодь відчуває обмеження, пов'язані з сексуальністю, не відчуває можливості бути вільними у цій сфері, не хоче бути подібною до батьків.

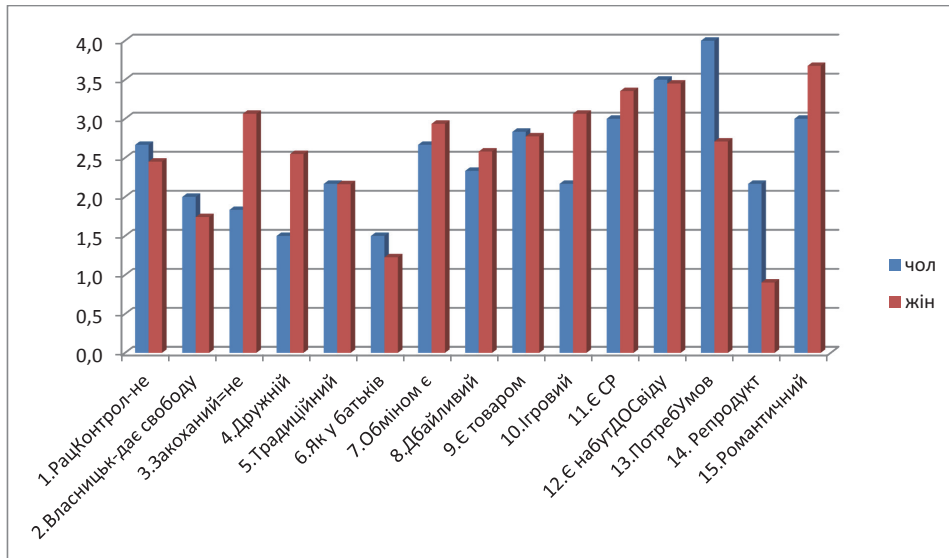


Рис. 1. Середні значення семантичного диференціалу стосовно поняття «сексуальність» у групах молодих чоловіків та жінок

Характер даних (наявність нормального розподілу) дав змогу нам статистично опрацювати результати – застосувати параметричний Т-критерій Стьюдента для порівняння середніх показників семантичними характеристиками поняття «сексуальність» між чоловіками та жінками. Було виявлено, що існують статистично значущі відмінності за характеристиками: «закоханий», «грайливий» (вищі значення у дівчат (при  $p \leq 0,01-0,05$ )), «потребує умов», «репродуктивний» (вищі у хлопців (при  $p \leq 0,01$ )).

Аналогічно за Т-критерієм Стьюдента ми здійснили порівняння середніх показників характеристик, виявлених методом семантичного диференціалу, поняття «секс» між чоловіками та жінками (Рис. 2).



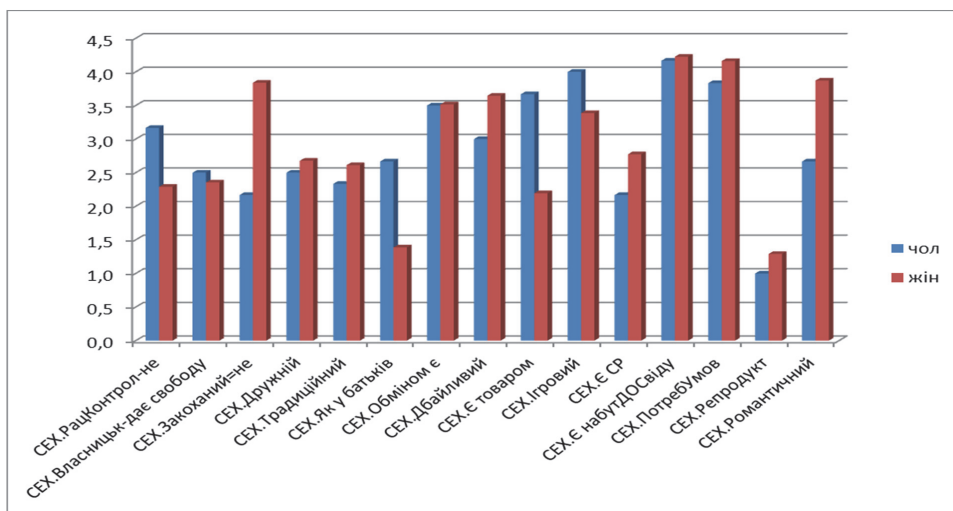


Рис. 2. Середні значення семантичного диференціалу стосовно поняття «секс» у групах молодих чоловіків та жінок

Статистично значущими виявилися відмінності: «раціонально не контрольований», і «як у батьків» (вищі значення у хлопців (при  $p=0,006$ ) і «закоханий» (вище значення у дівчат (при  $p=0,0001$ )). Якщо порівняти характеристики понять «сексуальність» і «секс» у хлопців (див. рис. 3), то видно, що секс хлопці переважно наділяють вищими балами. У «сексуальності» вищі оцінки лише за потребою умов, романтичністю, «є самореалізацією» і за репродуктивністю. Найвищі бали у хлопців секс набирає за характеристиками (в порядку спадання): є набуттям досвіду, ігровий, потребує умов, є товаром, є обміном, раціонально не контрольований, дбайливий. Як видно з рис. 3, у молодих чоловіків секс набагато більше, ніж сексуальність, є набуттям досвіду, грайливим (ігровий підхід, розважальний сценарій), є товаром і підлягає обміну, є більш дбайливим, дружнім і як у батьків. Це вказує на те, що секс справді асоціюється зі статевим актом і носить у хлопців більш розважально-обмінний характер.

Для порівняння – у розумінні дівчат сексуальність більше є самореалізацією і товаром і більш раціонально неконтрольована, ніж секс (Рис. 4). За усіма іншими характеристиками, як і в хлопців, секс отримує сміливіші, вищі оцінки.

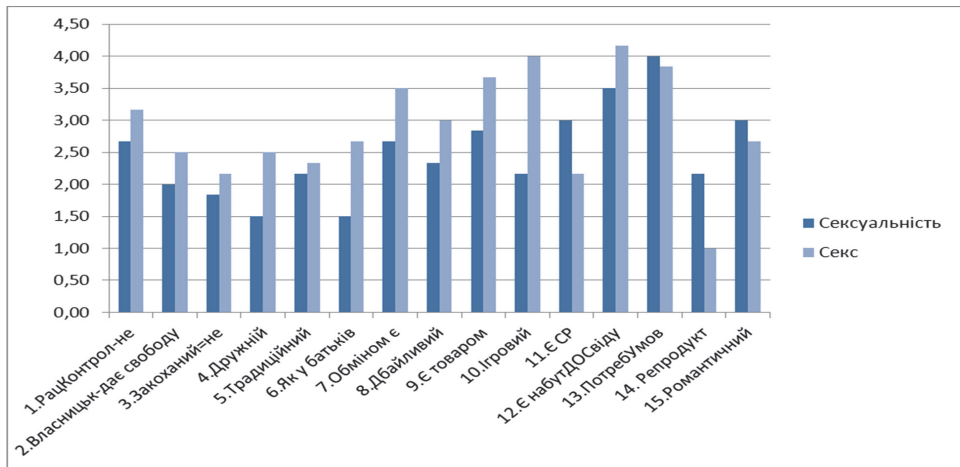


Рис. 3. Середні значення семантичного диференціалу стосовно понять «сексуальність» і «секс» у групі молодих чоловіків

Підсумування результатів асоціативного експерименту та модифікованого методу семантичного диференціалу дало нам змогу виявити психолінгвістичні та психосемантичні особливості поняття «сексуальність» у мові та масовій свідомості. Тепер можемо їх порівняти із визначеннями сексуальності, що їх давали і дають науковці.

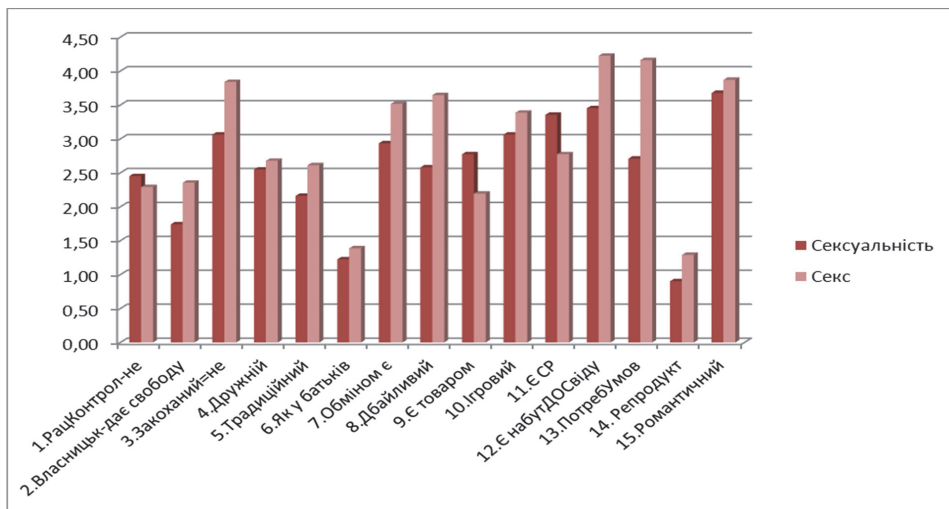


Рис. 4. Середні значення семантичного диференціалу стосовно понять «сексуальність» і «секс» у групі молодих жінок

Згідно з визначенням ВОЗ (Стандарти сексуального образования в Европе, 2010: 19), у широкому розумінні «сексуальність людини є природною частиною розвитку людини на кожному етапі життєвого циклу і містить в собі фізичні, психологічні і соціальні складові»

У 2006 році комісія ВОЗ уточнила, що входить до цього поняття: «Сексуальність є центральним аспектом буття людини протягом усього її життя і включає в себе стать, гендерні ідентичності та ролі, сексуальну орієнтацію, статевий інстинкт, задоволення, близькість і репродукцію. Сексуальність проявляється і виражається в думках, фантазіях, бажаннях, переконаннях, установках, цінностях, вчинках, поведінці, статевих ролях і стосунках. Не дивлячись на те, що сексуальність може містити в собі усі ці аспекти, не всі вони одночасно відчуються і проявляються. На сексуальність впливає сукупність біологічних, психологічних, соціальних, економічних, політичних, етичних, правових, історичних, релігійних та духовних чинників» (Стандарти сексуального образования в Европе, 2010: 19).

У психологічному науковому розгляді термін «сексуальність» пройшов свою довгу історію від психоаналізу і до сучасних гуманістично-постмодерністських понять, змінюючись та еволюціонуючи. В психоаналізі сексуальність – це термін, який використовується для позначення задоволення, отриманого від будь-якої ділянки тіла чи органа, не тільки від геніталій (Агарков & Кашенко, 2011). Психоаналітики слідом за З. Фрейдом (Фрейд, 1998), який говорив про психосексуальний розвиток дитини, вважають це задоволення еротичним, сексуальним, хоча, на нашу думку, воно є радше лібідозним, відповідає принципів задоволення в широкому розумінні.

Багатоаспектність визначень спостерігаємо у наступних твердженнях, в яких прослідковується зсув акцентів від біологічних до психологічних та духовно-ментальних компонентів сексуальності:

- Сексуальність (за А. Лоуеном) – біологічний процес, який залежить від наявності надлишкової енергії, яка необхідна для його здійснення (цит. за: Кон, 2004).
- Сексуальність (за Ю.П. Зінченком) – «психологічне утворення, яке володіє ознаками вищої психічної функції, характеризується ієрархічною будовою, прижиттєвим,

соціальним характером формування, знако-символічною опосередкованістю і довільністю» (цит. за: Айзман, 2012)

Погляди відомого дослідника сексуальності людини І.С. Кона (2004) з часом еволюціонували. Якщо у перших своїх працях він визначає сексуальність як характеристику сексуального потягу, сексуальних реакцій, сексуальної активності і т. ін. То пізніше зазначає, що сексуальність – стрижневий аспект буття людини протягом усього життя, включаючи стать, гендерні ідентичності і ролі, сексуальну орієнтацію, еротизм, задоволення, інтимність і репродукцію (Там само).

В українській мові існує слово «стать» і в рамках сексології, в рамках медико-біологічного підходу, коли йдеться про сексуальність як збудливість та здатність до сексуальної реакції, адекватно було б говорити про «статевість» українською. Ймовірно, причиною такого «зміщення» значення терміну «сексуальність» в бік медико-біологічного підходу є витоки сексологічних знань.

Класики світової сексології наполягали, що сексуальність людини виходить далеко за межі фізіологічної реактивності (Келли, 2000). Вони виокремлюють також 5 аспектів сексуальності, із яких лише 2 медико-біологічні: анатоμο-біологічний аспект як основа виникнення сексуальності і клінічний аспект, який вивчає можливості лікування. Інші ж аспекти – психологічний, поведінковий, культурний, дослідники додають ще морально-етичний, соціальний, правовий – ставлять зовсім інші акценти у науці.

Таким чином, потреба у вивченні «психосексуальної активності людини» (термін Е.Кашенка) виходить за рамки сексології і добре вписується у контекст психології сексуальності (Агарков & Кашенко, 2011). Але чи можна, чи варто ототожнювати статевість (статеву тілесність) і сексуальність?

Щоб дати відповідь на це питання проаналізуємо дані проведених нами опитувань за модифікованим методом незакінчених речень (Карелин, 2007). З метою з'ясування, що для опитуваних є сексуальність, ми запропонували їм продовжити сформовані нами речення:

- (1) Ваше сексуальне життя і Ваша сексуальність для Вас – це...
- (2) Коли Ви думаєте про сексуальність, бачите, спілкуєтесь із привабливою сексуально людиною, то відчуваєте....
- (3) Ваша сексуальність у Вас:

- А) викликає тілесні відчуття і переживання.
  - АА) викликає лише тілесні відчуття і переживання.
  - Б) стосується душевних переживань, активно задіює їх.
  - В) викликає трансцендентні переживання, сягає духовного рівня.
- Ваш варіант \_\_\_\_\_

В опитуванні взяли участь 142 жінки і 135 чоловіків віком від 21 до 52 років. Результати порівняння середніх арифметичних між групами чоловіків та жінок представлені на рис. 5 та 6. Відповіді вдалося згрупувати у наступні пункти, які ми розмістили відповідно до ієрархії потреб у піраміді А. Маслоу (2004) (знизу, від базових фізіологічних, у даному випадку інстинктивних потреб, у висхідному напрямку до сексуальності як самореалізації):

**(1) Ваше сексуальне життя і Ваша сексуальність для Вас – це:**

- А) реалізація інстинкту продовження роду
- Б) реалізація статевого потягу
- В) прагнення задоволення
- Г) бажання спілкування
- Д) бажання відчуття прийняття, прихильності, любов
- Е) потреба близькості, інтимності
- Є) потреба бути потрібним/ою, оціненим/ою позитивно
- Ж) моя самореалізація

Запитання 2 більше стосувалось відчуттів, емоцій, почуттів, які однак, є тісно пов'язаними з потребами.

**(2) Коли Ви думаєте про сексуальність, бачите, спілкуєтесь із привабливою сексуально людиною, то відчуваєте:**

- А) активізацію, пожвавлення
- Б) потребу в задоволенні
- В) хочете поділитись своїми емоціями і щоб хтось виявив до Вас свою симпатію

Г) відчуваєте бажання зблизитись зі спорідненою душею

Д) потребу в коханні

Е) відчуваю любов до всього живого свою єдність зі світом, космосом.

Результати групування найпоширеніших відповідей ми розмістили в порядку від простіших і короткотривалих емоцій (пожвавлення, задоволення) до більш складних і стійких (кохання, любов). Результати були внесені у статистичну таблицю за допомогою

присвоєння кожній відповіді 1 бала, якщо варіант відповіді збігається з виокремленим нами і 0 балів, якщо такої відповіді немає. Така система представлення результатів дала змогу здійснити статистичне опрацювання, виявити найпоширеніші відповіді у чоловіків та жінок і порівняти їх. В одній із груп опитаних (68 осіб), де чоловіки виявилися трохи релігійнішими, ніж жінки, статистично значущою є лише одна відмінність за бажанням відчуття прийняття, прихильності, любові (при  $p=0,019$ ) – вищі значення у жінок. Цікаво, що у цій групі, яка була зібрана нами з поодиноких опитувань методом «снігової кулі» (знайомі пропонують опитування своїм знайомим) у 2018 році, жінки виявилися більш гедоністично налаштовані (див. позначення на рис. 5 – 12.В) і тілесно-орієнтовані у розумінні сексуальності (14.А). Зазначимо, що частина опитаних – здобувачки другої вищої освіти, а відтак жінки активні, пізнавально орієнтовані. Це узгоджується з даними Фрідріха і Штарке (Кон, 2004), професійно активні та самореалізовані жінки, чия діяльність пов'язана з когнітивною активністю, отримують більше задоволення від сексуального життя, ніж домогосподарки.

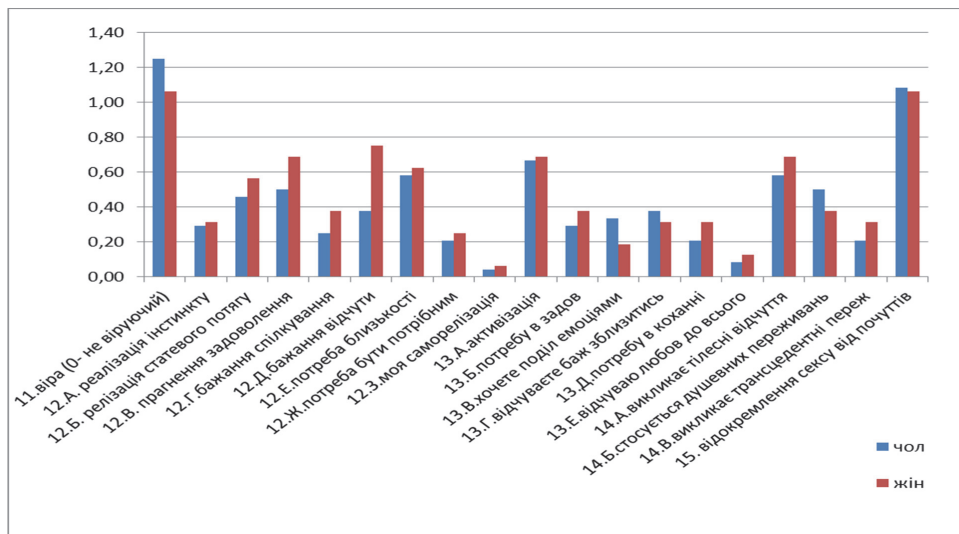
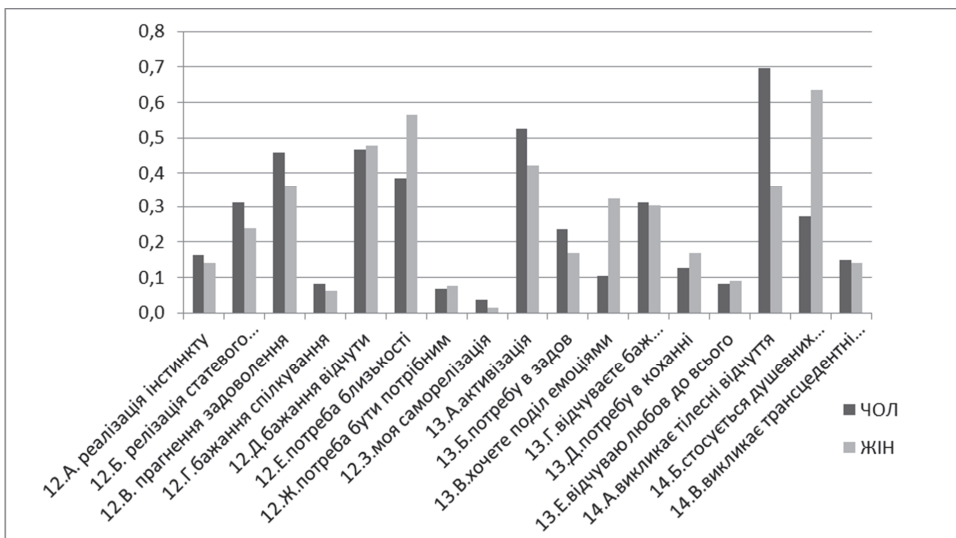


Рис. 5. Порівняння середніх арифметичних показників розуміння сексуальності чоловіками та жінками (метод незакінчених речень) (n=68)

В решти опитуваних (209 осіб) (Рис. 6) дані відмінні від вище приведених (Рис. 5), більш «традиційні». У чоловіків сексуальність

викликає не виключно тілесні, але переважно тілесні відчуття (див. позначення на рис. 6 – 14.А – статистично значуща відмінність при  $p=0,0000$ ), вони відчувають більшу активізацію у відповідь на думки чи сексуальні стимули (13.А), відчутно вищі показники розуміння сексуальності як прагнення задоволення (12.В, 13.Б), реалізації інстинкту продовження роду (12.А), статевого потягу (12.Б). Однак, у чоловіків, як і в жінок, великою мірою сексуальність є бажанням відчути прихильність, любов (12.Д) і душевну близькість, інтимність (12.Е).



**Рис. 6.** Порівняння середніх арифметичних показників розуміння сексуальності чоловіками та жінками (метод незакінчених речень) ( $n=209$ )

У жінок сексуальність найвиразніше стосується душевних (емоційних) переживань (14.Б – статистично значуща відмінність при  $p=0,0000$ ), сексуальність є проявом потреби у близькості (12.Е – статистично значуща відмінність при  $p=0,0029$ ), є бажанням відчути прихильність, любов. Як бачимо, не у словесному, а більш психологічному у розумінні власної сексуальності у чоловіків переважає задоволення і прихильність, любов, а для жінок сексуальність – це близькість, любов, лише тоді задоволення.

Як бачимо, компонент емоційності, міжособистісний контекст важливий для обох статей і розуміння феномену сексуальності

виходить за межі тілесності. Зазначимо також, що стабільно близько 14,81% опитуваних і чоловіків, і жінок зазначають, що сексуальність викликає трансцендентні почуття (14.В), тобто відповідають духовному рівневі.

Прихильник концепції динамічної психіатрії Г. Аммон дає «зріле» визначення сексуальності. На його думку **«конструктивна сексуальність**, інтегрована в цілісну психічну активність індивіда, – це здатність до встановлення зрілого партнерського симбіозу, як взаємно збагачуючого єднання самодостатніх особистостей, спрямованого на «відкриття» партнера, відчуження його унікальності, а також безумовне тілесне, душевне і духовне злиття. Таке єднання не обумовлене виключно біологічними потребами, вільне від рольових фіксацій і страхів, що допускає можливість виходу з нього без руйнівного почуття провини і переживання втрати» (Аммон, 1996; Шаповалова, н.д.).

## **Висновки**

Завдяки продовженому асоціативному експерименту вперше встановлено, що в мовній свідомості студентської молоді (20–22 роки) віку ранньої дорослості найчастіше зустрічається кальковане з американської розуміння сексуальності – «sexu» (сексуально привабливий). Однак, таке значення складає не більше 1/3 усіх асоціацій.

У мовній свідомості респондентів представлені також особистісно-психологічні характеристики й абстрактні поняття. В осіб, які виростили в мовному просторі, в якому значення «sexu» ще не було вживаним у ЗМІ і не використовувалося їхніми батьками, переважають інші асоціати – довіра, відкритість, безпека, розум, чоловік.

За допомогою модифікованого методу незакінчених речень виявлено, що психосемантично розуміння сексуальності у чоловіків та жінок має як спільні (прагнення відчутти прихильність, любов), так і відмінні риси (у чоловіків – прагнення задоволення, тілесні відчуття, у жінок – стосується душевних переживань, потреба близькості). Розуміння феномену сексуальності виходить за межі тілесності, як в психолінгвістичному, так і в психосемантичному ракурсі.



Таким чином, завдяки психолінгвістичному та психологічному аналізу представленості поняття сексуальності у мовній свідомості можемо висловити більш цілісне, холістичне розуміння цього феномену. *Сексуальність* – багатоаспектне явище, біопсихосоціальний феномен, який формується на основі статевості, переживається людиною на інтрапсихічному рівні як комплекс анатомо-фізіологічних і психологічних характеристик та самоідентифікація і проявляється на поведінковому рівні (транслюється назовні) у вигляді статевої самопрезентації індивіда та прагнення до побудови міжособистісних (парних) стосунків. Будучи частиною цілісної Я-концепції та осмисленої ідентичності особистості, сягає ментально-духовного рівня. Сексуальність функціонує на тілесно-фізичному, душевно-емоційному та ментально-духовному рівні і розглядається щонайменше в біологічному, психологічному та культуральному аспектах. Сексуальність можна вважати переживанням людиною своєї належності до статі (статевості) та способом прояву цієї належності.

## Література

- Агарков, С.Т., & Кащенко, Е.А. (2011). *Сексуальность от зачатия до смерти: онтогенез сексуальности*. Воронеж: ИПЦ «Научная книга».
- Айзман, Н.И. (2012). Особенности становления сексуальности у студенток вуза и ее гармонизация в условиях психологического воздействия. *Автореф. дисс. канд. психол. наук*. Томск.
- Аммон, Г. (1996). *Динамическая психиатрия*. Санкт-Петербург: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева.
- Артемьева, Е.Ю. (1999). *Основы психологии субъективной семантики*. И.Б. Ханина (Ред.). Москва: Наука; Смысл.
- Воркачев, С.Г. (2007). *Любовь как лингвокультурный концепт*. Москва: Гнозис.
- Маслоу, А. (2004). *Мотивация и личность*. Киев: PSYLIB.
- Мельничук, О.С. (Ред.). (2006). *Етимологічний словник української мови*. (Т. 1–7). (Т. 5, с. 206). Київ: Наукова думка.
- Засекіна, Л.В., & Засекін, С.В. (2008). *Психолінгвістична діагностика*. Луцьк: РВВ Вежа.
- Карелин, А. (2007). *Большая энциклопедия психологических тестов*. Москва: Эксмо.
- Ковалевська, Т.Ю. (2001). *Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування*. Одеса: Астропринт.
- Келли, Г. (2000). *Основы современной сексологии*. Санкт-Петербург: Питер.
- Кон, И.С. (2004). *Сексология*. Москва: Академия.
- Курганова, Н.И. (2019). Ассоциативный эксперимент как метод исследования значения живого слова. *Вопросы психолінгвістики*, 3 (41), 24–37. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2019-41-3-24-37>

- Никитина, С.Е. (1993). *Устная народная культура и языковое сознание*. Москва: Наука.
- Петренко, В.Ф. (2010). *Основы психосемантики*. Москва.
- Романова, Н.В. (2012). *Психолінгвістичні методи дослідження емотивної лексики*. Режим доступу: <https://naub.oa.edu.ua/2012/psycholinhvistychni-metody-doslidzhennya-emotyvnnoi-leksyky/>
- Селігей, П.О. (2009). Структура й типологія мовної свідомості. *Мовознавство*, 5, 12–29.
- Серкин, В.П. (2016). *Психосемантика*. Режим доступу: <https://stud.com.ua/43561/psihologiya/psihosemantika>
- Тёмкина, А. (2008). *Сексуальная жизнь женщины: между подчинением и свободой*. Санкт-Петербург: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге.
- Фрейд, З. (1998). *Основные принципы психоанализа*. Москва: Рефл-бук.
- Шаповалова, В.А. (Ред.). (н.д.). *Терминологический глоссарий основных терминов динамической психиатрии*. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/slovari/terminologicheskii-glossarii-osnovnyh-terminov-dinamicheskoi-psihiatrii.html>
- Стандарты сексуального образования в Европе*. (2010). Режим доступа: [http://srhhivlinkages.org/wp/wpcontent/uploads/2013/04/who\\_bzga\\_standards\\_ru.pdf](http://srhhivlinkages.org/wp/wpcontent/uploads/2013/04/who_bzga_standards_ru.pdf)
- Cameron, D. (2010). Sex/Gender, Language and the New Biologism. *Applied Linguistics*, 31 (2), 173–192. <https://doi.org/10.1093/applin/amp022>
- Cutler, A., & Scott, D.R. (1990). Speaker sex and perceived apportionment of talk. *Applied Psycholinguistics*, 11 (3), 253–272. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008882>
- Gawda, B. (2019). The Structure of the Concepts Related to Love Spectrum: Emotional Verbal Fluency Technique Application, Initial Psychometrics, and Its Validation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 1339–1361. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09661-y>
- Osgood, Ch.E. (1964). Semantic differential technique in the Comparative Study of Cultures. *American Anthropologist*, 66 (3), 171–200. <https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.3.02a00880>
- Sakaluk, J.K., Todd, L.M., Milhausen, R., Lachowsky, N.J., & Undergraduate Research Group in Sexuality (URGiS). (2014). Dominant heterosexual sexual scripts in emerging adulthood: Conceptualization and measurement. *Journal of Sex Research*, 51 (5), 516–531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2012.745473>
- Snell, W.E.Jr., & Rigdon, K.L. (2001). The Multidimensional Sexual Perfectionism Questionnaire: Preliminary evidence for reliability and validity. In W.E. Snell Jr. (Ed.), *New Directions in the Psychology of Human Sexuality: Research and Theory* (Chapter 15). Cape Girardeau, MO: Snell Publications.
- Suvivuo, P., Tossavainen, K., & Kontula, O. (2010). «Can There Be Such a Delightful Feeling as This?» Variations of Sexual Scripts in Finnish Girls' Narratives. *Journal of Adolescent Research*, 25 (5), 669–676. <https://doi.org/10.1177/0743558410366597>

## References

- Agarkov, S.T., & Kashchenko, E.A. (2011). *Seksualnost ot zachatiya do smerti: ontogenez seksualnosti [Sexuality from Conception to Death: The Genesis of Sexuality]*. Voronezh: IPTS «Nauchnaya kniga» [in Russian].

- Ayzman, N.I. (2012) Osobennosti stanovleniya seksualnosti u studentok vuza i yeye garmonizatsiya v usloviyakh psikhologicheskogo vozdeystviya [Features of the Formation of Sexuality Among University Students and its Harmonization in Terms of Psychological Impact]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Tomsk [in Russian].
- Ammon, G. (1996). *Dinamicheskaya psikhiatriya [Dynamic Psychiatry]*. St. Petersburg: Izd-vo NIPNI im. V.M. Bekhtereva [in Russian].
- Artemyeva, E.Y. (1999). *Osnovy psikhologii subyektivnoy semantiki [Fundamentals of the Psychology of Subjective Semantics]*. In I.B. Khanina (Ed.). Moscow: Nauka; Smysl [in Russian].
- Vorkachev, S.G. (2007). *Lyubov kak lingvokulturnyy kontsept [Love as a Linguistic and Cultural Concept]*. Moscow: Gnozis [in Russian].
- Melnichuk, O.S. (Ed.). (2006). *Etymologichnyy slovnyk ukrayinskoyi movy – Etymological Dictionary of the Ukrainian Language*. (Vols. 1–7). (Vol. 5, p. 206). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
- Zasiekina, L.V., & Zasiakin, S.V. (2008). *Psykholinhvistychna diahnostyka [Psycholinguistic Diagnosis]*. Lutsk: RVV Vezha [in Ukrainian].
- Karelin, A. (2007). *Bolshaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov [The Great Encyclopedia of Psychological Tests]*. Moscow: Eksmo [in Russian].
- Kovalevska, T.Y. (2001). *Komunikatyvni aspekty neyrolinhvistychnoho prohramuvannya [Communicative Aspects of Neurolinguistic Programming]*. Odesa: Astroprynt [in Ukrainian].
- Kelly, H. (2000). *Osnovy sovremennoy seksolohyy [Basics of Modern Sexology]*. St. Petersburg: Pyter [in Russian].
- Kon, Y.S. (2004). *Seksolohyya [Sexology]*. Moscow: Akademyya [in Russian].
- Kurganova, N.I. (2019). Assotsiativnyy eksperiment kak metod issledovaniya znacheniya zhivogo slova [An Associative Experiment as a Method of Studying the Meaning of a Living Word]. *Voprosy psikholingvistiki – Journal of psycholinguistics*, 3 (41), 24–37. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2019-41-3-24-37> [in Russian].
- Maslow, A. (2004). *Motivatsiya i lichnost [Motivation and Personality]*. Kyiv: PSYLIB [in Russian].
- Nikitina, C.E. (1993). *Ustnaya narodnaya kultura i yazykovoye soznaniye [Oral Folk Culture and Linguistic Consciousness]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Petrenko, V.F. (2010). *Osnovy psikhosemantiki [Basic Psychosemantics]*. Moscow [in Russian].
- Romanova, N.V. (2012). *Psykholinhvistychni metody doslidzhennia emotyvnoi leksyky [Psychological methods of obtaining vocabulary]*. Retrieved from <https://naub.oa.edu.ua/2012/psyholinhvistychni-metody-doslidzhennya-emotyvnoji-leksyky/> [in Ukrainian].
- Selihey, P.O. (2009). Struktura y typolohiya movnoyi svidomosti [Structure and Typology of Linguistic Consciousness]. *Movoznavstvo – Linguistics*, 5, 12–29 [in Ukrainian].
- Serkin, V.P. (2016). *Psikhosemantika [Psychosemantic]*. Retrieved from <https://stud.com.ua/43561/psihologiya/psihosemantika> [in Ukrainian].
- Temkina, A. (2008). *Seksualnaya zhizn zhenshchiny: mezhdub podchineniyem i svobodoy [Woman's Sex Life: Between Submission and Freedom]*. St. Peterburg: Izdatelstvo Yevropeyskogo universiteta v Sankt-Peterburge [in Russian].
- Freud, Z. (1998). *Osnovnyye printsipy psikhooanaliza [The Basic Principles of Psychoanalysis]*. Moscow: Refl-buk [in Russian].

- Shapovalova, V.A. (Ed.). (n.d.). *Terminologicheskii glossariy osnovnykh terminov dinamicheskoy psikiatrii [Glossary of Basic Terms in Dynamic Psychiatry]*. Retrieved from <http://vocabulary.ru/slovari/terminologicheskii-glossarii-osnovnyh-terminov-dinamicheskoi-psihiatrii.html> [in Russian].
- Standarty seksualnogo obrazovaniya v Yevrope [Standards for Sexuality Education in Europe]*. (2010). Retrieved from [http://srhhivlinkages.org/wp/wpcontent/uploads/2013/04/who\\_bzga\\_standards\\_ru.pdf](http://srhhivlinkages.org/wp/wpcontent/uploads/2013/04/who_bzga_standards_ru.pdf) [in Russian].
- Cameron, D. (2010). Sex/Gender, Language and the New Biologism. *Applied Linguistics*, 31 (2), 173–192. <https://doi.org/10.1093/applin/amp022>
- Cutler, A., & Scott, D.R. (1990). Speaker sex and perceived apportionment of talk. *Applied Psycholinguistics*, 11 (3), 253–272. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008882>
- Gawda, B. (2019). The Structure of the Concepts Related to Love Spectrum: Emotional Verbal Fluency Technique Application, Initial Psychometrics, and Its Validation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 1339–1361. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09661-y>
- Osgood, Ch.E. (1964). Semantic Differential Technique in the Comparative Study of Cultures. *American Anthropologist*, 66 (3), 171–200. <https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.3.02a00880>
- Sakaluk, J.K., Todd, L.M., Milhausen, R., Lachowsky, N.J., & Undergraduate Research Group in Sexuality (URGiS). (2014). Dominant Heterosexual Sexual Scripts in Emerging Adulthood: Conceptualization and Measurement. *Journal of Sex Research*, 51 (5), 516–531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2012.745473>
- Snell, W.E.Jr., & Rigdon, K.L. (2001). The Multidimensional Sexual Perfectionism Questionnaire: Preliminary Evidence for Reliability and Validity. In W.E. Snell Jr. (Ed.), *New Directions in the Psychology of Human Sexuality: Research and Theory* (Chapter 15). Cape Girardeau, MO: Snell Publications.
- Suvivuo, P., Tossavainen, K., & Kontula, O. (2010). «Can There Be Such a Delightful Feeling as This?» Variations of Sexual Scripts in Finnish Girls' Narratives. *Journal of Adolescent Research*, 25 (5), 669–676. <https://doi.org/10.1177/0743558410366597>

## АНОТАЦІЯ

У статті представлено результати психолінгвістичного дослідження представленості у мовній свідомості психосемантичної та психологічної наповненості сформованого в умовах природного транскультурного семіозису відносного неологізму «сексуальність». Сформульовано власне визначення феномена сексуальності.

**Метою** дослідження є вивчення семантичного наповнення поняття «сексуальність», аналіз наявних визначень, вираження поняття сексуальності. Формулювання на основі результатів психосемантичних досліджень власного визначення.

**Методи й методика дослідження.** Було використано психолінгвістичні методи, як-от: (а) продовжений асоціативний експеримент; (б) модифікований метод семантичного диференціалу; (в) модифікований метод незакінчених речень.

**Результати.** Завдяки продовженому асоціативному експерименту виявлено, що в мовній свідомості студентської молоді (20–22 роки) в розумінні сексуальності найчастіше зустрічається кальковане з американської семантичної асоціати «sexu» – сексуально привабливий (28,27%). В асоціативному полі осіб віку ранньої дорослості, які виросли в умовах природного мовного семіозису, в якому значення «sexu» ще не було, переважають інші вербальні реакції – довіра, відкритість, безпека, розум, чоловік. Модифікований метод незакінчених речень дав змогу виявити, що психосемантично розуміння сексуальності у чоловіків та жінок має як спільні, так і відмінні риси.

**Висновки.** Живе слово репрезентує когнітивно-дискурсивну діяльність індивіда та соціуму. Сексуальність як продукт природного семіозису і як психологічний феномен не зводиться до статевої – сексуальної тілесності. Будучи частиною цілісної Я-концепції та осмисленої ідентичності, поняття сексуальності сягає ментально-духовного рівня і активно присутнє у мовній свідомості дорослої людини. Отже, сексуальність функціонує на тілесно-фізичному, душевно-емоційному та ментально-духовному рівні і розглядається щонайменше в біологічному, психологічному (психолінгвістичному) та культуральному аспектах.

**Ключові слова:** мовна свідомість, асоціативні поля, семантичний простір, психосемантика сексуальності, асоціативний експеримент, сексуальність.

### **Шевцов Андрей & Гупаловская Виктория. Психосемантическое содержание понятия сексуальности в языковом сознании взрослых**

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье представлены результаты психолингвистического исследования представленности в языковом сознании, психосемантической и психологической наполненности сформированного в условиях естественного транскультурного семіозиса относительно неологизма «сексуальность». Сформулировано собственное определение феномена сексуальности.

**Целью** исследования является изучение семантического наполнения понятия «сексуальность», анализ имеющихся определений, формулирование на основании результатов психосемантических исследований собственного определения понятия «сексуальность».

**Методы и методики исследования.** Используются психолингвистические методы, в частности: (а) продолженный ассоциативный эксперимент; (б) модифицированный метод семантического дифференциала; (в) модифицированный метод незаконченных предложений.

**Результаты.** Благодаря продолженному ассоциативному эксперименту выявлено, что в языковом сознании студенческой молодежи (20–22 года) в понимании сексуальности чаще всего встречаются копированные из американского английского семантические ассоциаты «sexu» – сексуально привлекательный (28,27%). В ассоциативном поле опрошенных возраста ранней зрелости, которые выросли в условиях естественного языкового

семиозиса, в котором значения «sexu» еще не было, преобладают другие вербальные реакции – доверие, открытость, безопасность, ум, мужчина. Модифицированный метод незаконченных предложений позволил выявить, что психосемантическое наполнение сексуальности у мужчин и женщин имеет как общие, так и отличительные черты.

**Выводы.** Живое слово репрезентирует когнитивно-дискурсивную деятельность индивида и социума. Сексуальность как продукт природного семиозиса и как психологический феномен не может быть сведена к сексуальной телесности. Будучи частью целостной Я-концепции и осмысленной идентичности, понятие сексуальности достигает ментально-духовного уровня и активно присутствует в языковом сознании взрослого человека. Сексуальность функционирует на телесно-физическом, душевно-эмоциональном и ментально-духовном уровне и рассматривается как минимум в биологическом, психологическом (психолингвистическом) и культуральном аспектах.

**Ключевые слова:** языковое сознание, ассоциативные поля, семантическое пространство, ассоциативный эксперимент, психосемантика сексуальности, сексуальность.

## Space as a Semantic Unit of a Language Consciousness

### Пространство как семантическая единица языкового сознания

**Vitalii Shymko<sup>1</sup>**  
Dr. in Psychology,  
Professor

**Виталий Шимко<sup>1</sup>**  
доктор психологических наук,  
профессор

E-mail: [shymko@outlook.com](mailto:shymko@outlook.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-4937-6976>

**Anzhela Babadzhanova<sup>2</sup>**  
Ph.D. in Psychology

**Анжела Бабаджанова<sup>2</sup>**  
кандидат психологических наук

E-mail: [babadjanova.a@gmail.com](mailto:babadjanova.a@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5430-6342>

<sup>1</sup>*Pereiaslav-Khmelnytskyi  
Hryhorii Skovoroda  
State Pedagogical University*  
✉ 30, Sukhomlynskyi Str.,  
Pereiaslav, Kyiv Reg., 08401

<sup>1</sup>*ГВУЗ «Переяслав-  
Хмельницкий государственный  
педагогический университет  
имени Григория Сковороды»*  
✉ ул. Сухомлинского, 30,  
Переяслав, Киевская обл., 08401

<sup>2</sup>*«Prostranstvo» Group of Companies*  
✉ 1, Arkadiyska Alley, Odesa,  
Ukraine, 65009

<sup>2</sup>*«Пространство», Группа компаний*  
✉ Аркадийская аллея, 1, Одесса,  
Украина, 65009

*Original manuscript received October 25, 2019  
Revised manuscript accepted March 28, 2020*

#### **ABSTRACT**

**Objective.** Conceptualization of the definition of space as a semantic unit of language consciousness.

**Materials & Methods.** A structural-ontological approach is used in the work, the methodology of which has been tested and applied in order to analyze the subject matter area of psychology, psycholinguistics and other social sciences, as well as in interdisciplinary studies of complex systems. Mathematical representations of space as a set of parallel series of events (Alexandrov) were used as the initial theoretical basis of the structural-ontological analysis. In this case, understanding of an event was considered in the context of the definition adopted in computer science – a change in the object properties registered by the observer.

**Results.** The negative nature of space realizes itself in the subject-object structure, the components interaction of which is characterized by a change – a key property of the system under study. Observer's registration of changes is accompanied by spatial focusing (situational concretization of the field of changes) and relating of its results with the field of potentially distinguishable changes (subjective knowledge about «changing world»). The indicated correlation performs the function of space identification in terms of recognizing its properties and their subjective significance, depending on the features of the observer's motivational sphere. As a result, the correction of the actual affective dynamics of the observer is carried out, which structures the current perception of space according to principle of the semantic fractal. Fractalization is a formation of such a subjective perception of space, which supposes the establishment of semantic accordance between the situational field of changes, on the one hand, and the worldview, as well as the motivational characteristics of the observer, on the other.

**Conclusions.** Performed structural-ontological analysis of the system formed by the interaction of the perceptual function of the psyche and the semantic field of the language made it possible to conceptualize the space as a field of changes potentially distinguishable by the observer, structurally organized according to the principle of the semantic fractal. The compositional features of the fractalization process consist in fact that the semantic fractal of space is relevant to the product of the difference between the situational field of changes and the field of potentially distinguishable changes, adjusted by the current configuration of the observer's value-needs hierarchy and reduced by his actual affective dynamics.

**Key words:** space, semantics, language consciousness, structural ontology, changes, semantic field of language, perception.

## Introduction

The concept of *space* belongs to the transcendental category. Its meaning eludes of structured understanding and is perceived mainly intuitively. For all the conventionalism and obviousness of this phenomenon, it is not so simple to give it a concise definition that would not leave a feeling of incompleteness and would not require additional



semantic props. Dozens of definitions contain concretizing comments that thematically conceptualize the space and place it in a particular context (three-dimensional space, sacred space, space of achievements, legal space, information space, economic space, language space, etc.). However, attempts to contextualize and signify space, «packing» it into something else, in fact, are reductionist and even paradoxical. Namely, there is no such a context that is not being a *content* in relation to the global *container*, which is space. In the case of space, it is not a superordinate concept or even a generic one. Space, in every sense, is fundamental.

The scale of the phenomenon under consideration is such that it is necessary to add only another one ontological category (*energy*) for the astrophysical conceptualization of the Universe or, at least, the fundamental description of the mystery of its origin. Although, the single one concept is enough for the latter purpose. In modern cosmology, space is postulated as negative energy or «inside-out energy». Thus, according to the views of Stephen Hawking, the space of the Universe is a huge accumulator of negative energy, each point of which is permanently expanding (Hawking, 2018). It will need a hardworking fantasy to imagine what is being described. However, even the wildest imagination, perhaps, will not be enough for the applied research use of such a concept. The purpose of this article is the conceptualization of the definition of space as a semantic unit of language consciousness. Respective endeavor is implemented as the development of the author's methodological discourse on the functional definition of the mind (Shymko, 2018a, 2018b, 2019a). Latter problem, in turn, relates to one of the key theoretical questions in the field of natural language processing (NLP) as a leading component of the development of artificial general intelligence (AGI).

Obviously, in the indicated target context, we were interested in such a conceptualization of space that would equally explicitly take into account the subjectivity of the observer and reflect the objectivity of the space itself. For this reason, for the initial analytical foundations, we could not accept the philosophical definitions of space, such as «the way of existence of the objective world» (Stepin, 2001), «the fundamental way of being» (Humanitarian Encyclopedia, 2020), «the uncountable large three-dimensional area in which all material objects are located» (Dictionarycom, 2020), etc. Such definitions either exclude the subject,

or contain it in an implicit form. Therefore, we took advantage of the help of hard sciences, in particular, the mathematical understanding of space as «a plurality of parallel series of events» (Aleksandrov, 1979). Moreover, *the event* was understood as «property changes recorded by the observer in the message from the object» (Wikipedia, 2020a). As we can see, this point of view provides the presence of the *subject-object* structure, the interaction of the components of which is characterized by *a change*.

### **Methods and techniques of the research**

The particular methodological complexity in the definitive studies of language consciousness units is associated, in fact, with language (Shymko, 2018c). Semantic cracks, gaps and ambiguities of verbal formulations, as well as the fundamental negativity of language – cause distortions in the work of thinking, which modern psychology conceptualizes as a verbal-logical. The structuring effect of language onto understanding (we consider it as a thinking operation) is carried out through logical syntax. However, in addition to syntax, there are at least two large «players» in formal logic – semantics and pragmatics. The intersection of listed factors (considering the breadth of the empirical variability of their components), together with such phenomenon as the entropy of the language, practically does not leave chances to verbal-logical thinking to be systemic.

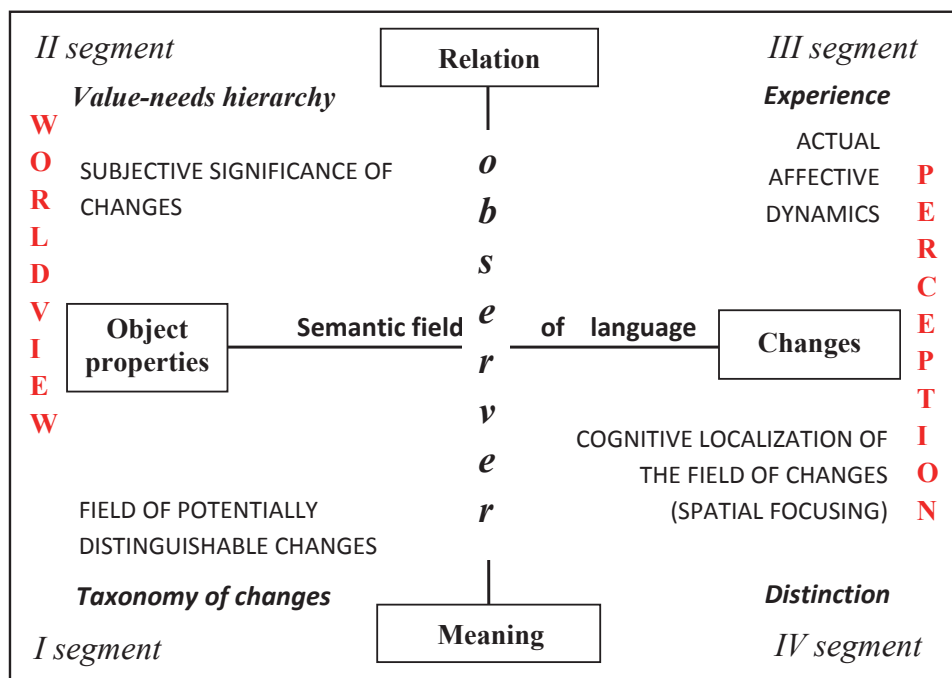
In search of a solution to the described problem, alternative to the natural language – mathematics – can be used. Mathematization of thinking allows to get around a lot of the distorting factors of a natural language, but not to fix them. Mathematical language is super-abstracted from the reality being studied, acquiring epistemological farsightedness and losing ontological completeness. In particular, the category of *reality* loses its mathematical sense (as well as the practical possibility of its formulation and/or description) and, in fact, is replaced by *space*, i.e. system category of a higher order. Moreover, the ideas formulated in a mathematical language cannot always be «translated» into a natural language. For example, modern astrophysics also does not find sense in the classical question of the «edge» of the Universe, mathematically describing its spatial properties as simultaneously

«finite and limitless» (Sutter, 2018). Certainly, the translation of such position from mathematical to natural language is perceived, to put it mildly, contradictory.

To study *space* as a semantic unit of language consciousness, we used a structural-ontological approach. Appropriate method was originally developed for the purpose of systemic analysis of the subject matter field of psychology, psycholinguistics and other social sciences and later it was successfully adapted for the interdisciplinary study of complex systems. Theoretical foundations, procedural rules and practical application examples of the method in studies of various problems (differential psycholinguistics, formal semantics, personality socialization, intelligent agents functioning, organizational culture, urbanistic trends, etc.) are presented in a series of publications (Shymko, 2019b). The method of structural-ontological analysis is aimed, on the one hand, to minimize verbal-logical distortions of thinking. On the other hand, it is purposed to maintain the breadth of the contact front with the ontology under study, provided by natural language tools. The indicated is realized through the development of verbal-logical discourse in accordance with a specific scenario for constructing structural-ontological matrices. Thus, the use of the method allows achieving effect of «mathematization» verbally implemented thinking, which ensures the wholeness and consistency of the generated methodological view.

The systemic conceptualization of space as a semantic unit of language consciousness is represented using the structural-ontological matrix (Figure 1). At the same time, we remind that as the initial basis, we used the understanding of space as a plurality of parallel series of events – property changes in a message from object. As we have already noted, appropriate procedural aspects of the construction of matrices were disclosed by us in the mentioned above publications, to which we address the interested fellow readers. However, there is a certain nuance in the case under consideration that we have not previously addressed to, and therefore it requires proper clarification. So, usually the matrix axes are represented by dichotomies reflecting the properties of *material of the system* and its *primary process*. In the current study it is difficult to use the techniques demonstrated by us earlier to identify these system-forming factors. Namely, it is nearly impossible to distinguish the super-system, answering the procedural question: WHERE is the organization of the material of the studied system being realized? In other words,

*space* is the ultimate category in our study. However, we do not accept the possibility of a certain over-space existence. For example, the modern physical «String Theory» is based on the idea of implicit presence of several additional spatial dimensions. However, such a hypothetical assumption is made in an attempt to explain the phenomena of the physical world that fundamentally go beyond the range of direct human perception ability. Our interest lies in understanding space exactly in the context of subjective phenomena of language consciousness.



**Figure 1.** *The structural-ontological matrix of space as a semantic unit of language consciousness*

In the case under consideration, a way out of the predicament can be found by emphasizing the question: HOW does the primary process have an organizing effect on the material? We associate the primary process with *the perception* (of space) by the observer; therefore, we use the cognitive (meaning) and affective (relation) sides of the perceptual function of the psyche as a dichotomy (vertical axis of the matrix, Fig. 1). The first one distinguishes and figuratively shapes the perceived changes; the second one also participates in the

construction of the images, but through the processes of experiences. In view of the foregoing, the material of the system should be associated with the «bearers» of changes, i.e. with the objects themselves, or more precisely – their verbal relevancies in the observer`s language consciousness (hereinafter in this text, by objects and their properties we mean corresponding categories forming *the semantic field of the language*). Therefore, the horizontal axis of the matrix (Fig. 1) is represented by such dichotomies as: *objects properties* and their variable characteristics or, in fact, *changes*. At the same time we emphasize that we do not postulate the objects properties as some kind of unchangeable parameters. We proceed from the fact that these properties are conditionally constant characteristics, the essence of constancy of which is in repeatability. Thus, the object is determined by the repeatability of properties. In other words, object is represented by all and everything that is being repeated.

Separately pay attention to fact that *the objects properties* are identifying parameters. Their change leads to the transformation of one object into another. It is important to consider that such a *transformation* also acts as an autonomous object, as well as interactions between different objects. That is, an unlimited range of units of language consciousness, including not only static, but also process, dynamic and other semantic constructs is meant by us as *objects*, which will be discussed below. On the other hand, *changes* are any fluctuations recorded by the observer. This includes both the deviations allowed by the objects properties and the events transforming them (objects), as well as *exclusive changes* (which are not relevant to objects, to the best of observer`s knowledge, but which are distinguishable and registered neoplasms by him). *Change of changes* must be picked out as a separate category. Namely, the repeatability (regularity, typicality, etc.) of various changes in object acts as an independent object. In fact, here it is about the objectivity of process phenomena, or, more simply, the process is also an object.

## **Results and Discussions**

Structural-ontological analysis of the system under study (space as a semantic unit of language consciousness) suggests the necessity

of describing the composite and structural characteristics of appropriate matrix (Fig. 1). The first segment is formed by the signification and containing (memorization) of information about the objects properties. As we noted, it comes about an indefinitely wide «library» of parameters of the objects, their transformations, interactions and other processes, including their specificity, patterns and rules, as well as exceptions to them, etc. It is important to take into account that the integral principle of this data set (which is relevant to the worldview scale of the subject) is knowledge not only about the objects themselves, but about the changes that happened to them (objects) and/or can occur. We clarify that we also attribute to the objects the observer himself in his bodily-physical, intellectual-processing, and emotional-sensual differentiation and totality.

So what changes can happen to objects? *Firstly*, it is the changes that were and are present in the direct experience of subject. *Secondly*, it is changes that are known to observer not from personal experience, but from alternative sources of information (education, communication, diverse media content, etc.). *Thirdly*, it is changes localized in the subject's expectations, his fantasies, thoughts, anticipations, etc. *Fourthly*, it is the changes in the changes themselves, which we discussed above. *Fifthly*, any at least partially socialized subject has experience of *exclusive changes*, which we also mentioned. Such experience occurs in situations that are unique to observer's previous experience and current state of awareness. Noteworthy, that every known change was once exclusive for the subject. In other words, the observer *knows that he is not aware* of the content and quantity of some changes that hypothetically can occur. Such «*knowledge of ignorance*» is also an object that is part of the worldview taxonomy of changes. All the categories listed above form the potential for changes (the first segment of the matrix), which in the future we will designate as *potentially distinguishable changes*.

Thus, the first segment of the matrix reflects the subjective concept of space, that is, the observer's idea of what space is and what it can potentially be. At the same time, on the basis of the above considerations, we propose to make adjustments to the definition of Aleksandrov (1979) and, instead of the mathematical term «*plurality*», use the physical concept «*field*», as well as abandon the principle of *parallel series*. Thus, a *plurality* is one of the key concepts of

mathematics, which means a set, a collection of any objects (elements of a plurality) that have a common characteristic inherent to all of them (Wikipedia, 2020b). Already at this stage of the structural-ontological analysis, it is obvious both the heterogeneity of the space-constituting elements and their potential mutual intersections. The last point does not exclude, but fundamentally goes beyond the semantic framework of *parallelism* and *series*. The organization of space, in our opinion, is similar to the probabilistic principles of the functioning of the electrons cloud. The indicated above, coupled with the quota of the uncertainty factor in the subjective material of space (the phenomenon «knowledge of ignorance» described above) leads to a justification for using the category of the physical *field*, understood as «a distributed dynamic system with an infinite number of freedom degrees» (Wikipedia, 2020c). So, at this stage of our reasoning, **space is presented as a field of changes potentially distinguishable by the observer.**

As we noted, the field of potentially distinguishable changes in information terms is commensurate with the observer's worldview. In this regard, in understanding space as a semantic unit, in our opinion, it is appropriate to single out such a category of language consciousness as the subjective picture of «the changing world». This category provides the potential readiness of the observer to distinguish changes. In this case, of course, the actual space is reduced to the situational (current) field of changes (fourth segment, Fig. 1). We intentionally do not touch on a whole range of *psychophysical* features and patterns of space perception, which is a separate fundamental research problem. We only note the key methodological aspect for our thinking – **the localization of the current field of changes must be fundamentally distinguished from the perception of the changes themselves.** Namely, situational concretization of the field of changes occurs in the process of registration by the observer of its incentives (indicating changes). We propose to call this process, which is closely interconnected with the changes distinction (but not identical to it!) – *a spatial focusing* and consider it as an autonomous component of perception. The thesis of the autonomy of spatial focusing obviously stems from situations where the observing subject does not record any changes, while continuing to distinguish the space.

We assume that spatial focusing is carried out similarly to the well-known perceptual figure/backdrop mechanism, but is not identical

to it. So, the field of potentially distinguishable changes acts as a «backdrop», sorting with which allows one to localize the field of current changes or, in other words, to carry out spatial focusing (first and fourth segments, Fig. 2). The indicated correlation performs the function of space *identification* in the sense of recognizing its properties or, put it differently, concretizing the current potential of changes. We draw attention to the simultaneous combination of negative and anticipatory characteristics of the described phenomenon.

So, spatial focusing is associated with the concretization of the field of probable changes, which is always wider than the front of current changes. If such a field is subjectively perceived as filled or exhausted (changes  $\geq$  space), then the observer feels spatial disorientation or loss of the function of space perception occurs. In all other cases, space is characterized by the properties «not coming fullness». As can be seen, our reasoning is conceptually complementary to the ideas of S. Hawking cited at the beginning of this publication about the «energy negativity» of space.

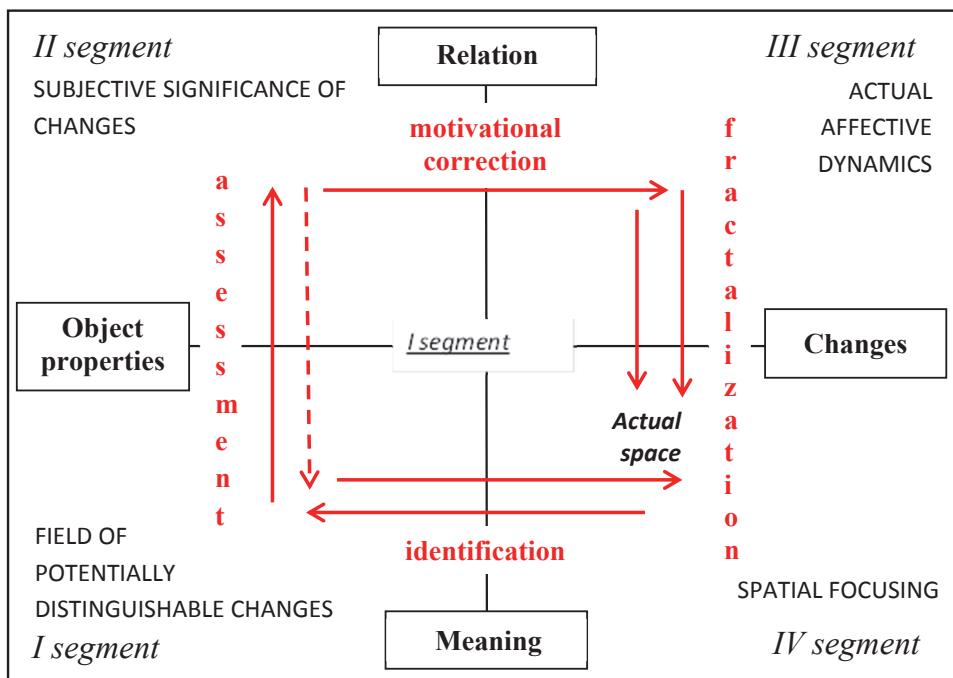


Figure 2. Subject-object structure of the semantic fractal of space



Another negative aspect of spatial focusing, in our opinion, is its reflex nature and, as a result, significant unconsciousness. Namely, we proceed from the assumption that the process of localizing the current field of changes is part of the complex mechanism of *the orienting reflex* (StudFiles, 2020). At the same time, the partial ability of the observer to situation-dependent focusing on space *per se* (i.e., on the field of changes, and not on the changes themselves) does not affect the identification of space described above. This process occurs unconsciously and therefore ungovernably. We assume that the *assessment* of the identified space is also carried out unconsciously as a result of interconnection of its characteristics with the observer's value-needs hierarchy (first and second segments, Fig. 2). At this stage, the subjective significance of the changes and their correlation with the current parameters of the motivational sphere is formed (second and third segments, Fig. 2). This, in turn, causes «interference» in the *actual affective dynamics*, which is not only given to the observer in his own emotional experiences, but also through them has a corrective effect on the spatial focusing carried out here and now (the third and fourth segments, Fig. 2)

We assume that this subject-object influence is realized according to the principle of semantic fractal. In this regard, considering the issue of the semantics of space, we propose to single out the process of *fractalization*. Let us clarify at the same time that the concept of a semantic fractal combines two fundamental ideas: 1) non-linear similarity of a part and a whole; 2) hierarchical ordering of structural components (Voloshinov, 2002; Nikolaeva, 2014; Tarasenko, 2002 and others). The patterns of this process are determined by the individual cognitive and intentional characteristics of the observer and can be experimentally identified and measured. In other words, the fractalization is the formation of a subjective perception of space by the principle of establishing a semantic correspondence between the situational field of changes, on the one hand, and the worldview, as well as the motivational characteristics of the observer, on the other hand. Thus, **space is a field of changes potentially distinguishable by the observer, structurally organized according to the principle of semantic fractal.**

The compositional features of the fractalization process are presented by us using the logical equation (formula 1).

$$Fr = \frac{(Fs - Fp) * Ii}{|As|} \quad (1)$$

In the above formula, fractalization (Fr) determined as a derivative of the difference between the situational field of changes (Fs) and the field of potentially distinguishable changes (Fp), adjusted by the current configuration of the observer's value-needs hierarchy (Ii – the index of intentionality) and reduced by his actual affective dynamics (As). We note that spatial focusing (Fs – Fp) is a deliberately negative value (since situational space is usually smaller than potentially distinguishable changes) and reflects the negativism of this phenomenon argued above. The condition under which  $(Fs - Fp) \geq 0$  is not considered by us as compatible with the observer's ability to perceive and be aware of space. We also pay attention to the value module  $|As|$ , the meaning of which is that actual emotional experiences have a reducing effect on cognitive in nature spatial focusing, regardless of the sign of situational affect.

## Conclusions

Summarizing the results of this article, we focus on the following most significant aspects of the conceptualization of space as a semantic unit of language consciousness.

The negative nature of space realizes itself in the subject-object structure, the interaction of the components of which is characterized by *change* – a key property of the system under study. Observer's registration of changes is accompanied by spatial focusing (situational specification of the field of changes) and correlation of its results with the field of potentially distinguishable changes (subjective knowledge of the «changing world»). The indicated correlation performs the function of space *identification* in terms of recognizing its properties and their subjective significance, depending on the characteristics of the observer's motivational sphere. As a result, the correction of the actual affective dynamics of the observer is carried out, which structures the current perception of space on the basis of the semantic fractal. Fractalization is the formation of such a subjective perception of space, which involves establishing a semantic correspondence between the situational field of changes, on the one hand, as well as worldview and the motivational characteristics of the observer, on the other hand.

In conclusion, we note that the existence of the described fractalization patterns is indirectly confirmed by the structure of procedures and interpretative models of psychodiagnostic studies using such experimental tools as the Rorschach test, Psychogeometric test, Luscher color selection method, etc. At the same time, non-linear specifics of observer's spatial characteristics perception of the psychodiagnostic incentives and his perception peculiarities of space per se, surely, could be different. Obviously the proper clarification of the matter is needed through conducting of a separate comprehensive investigation. We plan to hold such an empirical research as part of an urban and linguistic survey of the city space phenomenon (Shymko, 2019c).

## References

- Aleksandrov, A.D. (1979). O filosofskom sodержanii teorii otnositelnosti [On the philosophical content of the theory of relativity]. *Eynshhteyn i filosofskie problemy fiziki XX veka – Einstein and the philosophical problems of twentieth-century physics* (pp. 117–137). Moscow: Nauka [in Russian].
- Dictionarycom. (2020). Space [Online]. [16 February 2020]. Available from: <https://www.dictionary.com/browse/space>
- Humanitarian Encyclopedia. (2020). Prostranstvo [Space]. [Online]. [13 February 2020]. Available from: <https://gtmarket.ru/concepts/6948> [in Russian].
- Nikolaeva, E.V. (2014). *Fraktalyi gorodskoy kulturyi [Fractals of urban culture]*. St. Petersburg. Strata [in Russian].
- Stepin, V.S. (2001). *Novaya filosofskaya entsiklopediya [New philosophical encyclopedia]* (Vols. 1–4). Moscow. Myisl. [in Russian].
- Hawking, S. (2018). *Brief answers to the big questions*. Spacetime publications.
- Shymko, V. (2018a). In Pursuit of the Functional Definition of a Mind: The Inevitability of the Language Ontology. *Psiholingvistika – 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. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 24 (1), 403–424. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-403-424>
- Shymko, V. (2018c) *S chego nachinaetsya sistemnoe vospriyatie, ili Chem otlichaetsya steyk ot singulyarnosti? [How does systemic perception begin, or what is the difference between a steak and a singularity?]*. [Online]. [13 February 2020]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1880669> [in Russian].
- Shymko, V. (2019a). Natural Language Understanding: Methodological Conceptualization. *Psiholingvistika – Psycholinguistics*, 25 (1), 431–443. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-431-443>
- Shymko, V. (2019b). *Structural ontology of the cognition with Dr. Shymko: Zenodo.org*. [Online]. [10 October 2019]. <https://zenodo.org/communities/structural-ontology/>
- Shymko, V. (2019c). *Gorodskoe prostranstvo: strukturno-ontologicheskij eskiz [Urban space: structural-ontological sketch]*. [Online]. [13 February 2020]. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3520459> [in Russian].

- StudFiles (2020). *Orientirovochnyy refleks i vnimanie [Orientational reflex and attention]*. [Online]. [16 February 2020]. Available from: <https://studfile.net/preview/3537475/page:12/> [in Russian].
- Sutter, P.M. (2018). *Your Place in the Universe: Understanding Our Big, Messy Existence*. Prometheus Books.
- Tarasenko, V.V. (2002). *Fraktalnaya logika [Fractal logic]*. Moscow: Progress-Tradition. [in Russian].
- Voloshinov, A.V. (2002). Ob estetike fraktalov i fraktalnosti iskusstva [On the aesthetics of fractals and fractality of art]. *Sinergeticheskaya paradigma – Synergetic paradigm* (pp. 213–246). Moscow. Progress-Traditsiya [in Russian].
- Wikipedia. (2020a). Event (philosophy). [Online]. [13 February 2020]. Available from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Event\\_\(philosophy\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Event_(philosophy))
- Wikipedia. (2020b). Set (mathematics) [Online]. [16 February 2020]. Available from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Set\\_\(mathematics\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Set_(mathematics))
- Wikipedia. (2020c). Field (physics). [Online]. [16 February 2020]. Available from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Field\\_\(physics\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Field_(physics))

#### **АННОТАЦИЯ**

**Цель исследования.** Концептуализация определения пространства как семантической единицы языкового сознания.

**Методики исследования.** В работе использован структурно-онтологический подход, методология которого апробирована и применяется в целях анализа предметной области психологии, психолингвистики и других социальных наук, а также в междисциплинарных исследованиях сложных систем. В качестве исходных теоретических оснований проведенного структурно-онтологического анализа использованы математические представления о пространстве, как о множестве параллельных рядов событий (Александров). При этом событие рассматривали в контексте дефиниции, принятой в информатике – изменение свойств, зафиксированное наблюдателем в сообщении от объекта.

**Результаты.** Негативная природа пространства реализует себя в субъект-объектной структуре, взаимодействие компонентов которой характеризуется изменением – ключевым свойством изучаемой системы. Регистрация наблюдателем изменений сопровождается пространственной фокусировкой (ситуативная конкретизация поля изменений) и соотносением ее результатов с полем потенциально различаемых изменений (субъективным знанием об «изменяющемся мире»). Указанное соотношение выполняет функцию идентификации пространства в плане опознания его свойств и их субъективной значимости в зависимости от особенностей мотивационной сферы наблюдателя. В результате осуществляется коррекция актуальной аффективной динамики наблюдателя, что структурирует текущее восприятие пространства по принципу семантического фрактала. Фрактализация заключается в формировании такого субъективного восприятия пространства, которое предполагает установления смыслового

соответствия между ситуативным полем изменений, с одной стороны, и мировоззренческими, а также мотивационным характеристикам наблюдателя, с другой.

**Выводы.** Проведенный структурно-онтологический анализ системы, образуемой взаимодействием перцептивной функции психики и семантического поля языка, позволил концептуализировать пространство, как – поле потенциально различаемых наблюдателем изменений, структурно организованное по принципу семантического фрактала. Композиционные особенности процесса фрактализации заключаются в том, что семантический фрактал пространства релевантен произведению разницы между ситуативным полем изменений и полем потенциально различаемых изменений, скорректированному текущей конфигурацией ценностно-потребностной иерархии наблюдателя и редуцированному его актуальной аффективной динамикой.

**Ключевые слова:** пространство, семантика, языковое сознание, структурная онтология, изменения, семантическое поле языка, перцепция.

### **Шимко Віталій & Бабаджанова Анжела. Простір як семантична одиниця мовної свідомості**

#### **АНОТАЦІЯ**

**Мета дослідження.** Концептуалізація визначення простору як семантичної одиниці мовної свідомості.

**Методики дослідження.** У роботі використаний структурно-онтологічний підхід, методологія якого апробована і застосовується з метою аналізу предметної області психології, психолінгвістики та інших соціальних наук, а також в міждисциплінарних дослідженнях складних систем. В якості вихідних теоретичних підстав проведеного структурного-онтологічного аналізу використані математичні уявлення про простір, як множину паралельних рядів подій (Александров). При цьому поняття події розглядалось в контексті дефініції, прийнятої в інформатиці – зміни властивостей, які зафіксовані спостерігачем в повідомленні від об'єкта.

**Результати.** Негативна природа простору реалізує себе в суб'єкт-об'єктній структурі, взаємодія компонентів якої характеризується зміною – ключовою властивістю системи, що вивчається. Реєстрація спостерігачем змін супроводжується просторовим фокусуванням (ситуативна конкретизація поля змін) і співвіднесенням його результатів з полем потенційно розрізняваних змін (суб'єктивним знанням про «світі, що змінюється»). Зазначене співвідношення виконує функцію ідентифікації простору в плані упізнання його властивостей і їх суб'єктивної значимості в залежності від особливостей мотиваційної сфери спостерігача. В результаті здійснюється корекція актуальної афективної динаміки спостерігача, що структурує поточне сприйняття простору за принципом семантичного фракталу. Фракталізація полягає в формуванні такого суб'єктивного сприйняття простору, яке передбачає встановлення

змістовної відповідності між ситуативним полем змін, з одного боку, і світоглядними, а також мотиваційним характеристикам спостерігача, з іншого.

**Висновки.** Проведений структурно-онтологічний аналіз системи, утвореної взаємодією перцептивної функції психіки і семантичного поля мови, дозволив концептуалізувати простір, як – поле потенційно розрізняваних спостерігачем змін, яке структурно організоване за принципом семантичного фракталу. Композиційні особливості процесу фракталізації полягають в тому, що семантичний фрактал простору є релевантним до похідної різниці між ситуативним полем змін і полем потенційно розрізняваних змін, скоригованої поточною конфігурацією ціннісно-потребової ієрархії спостерігача і редукованою його актуальною афективною динамікою.

**Ключові слова:** простір, семантика, мовна свідомість, структурна онтологія, зміни, семантичне поле мови, перцепція.





Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць.  
Серія: Психологія. Переяслав: ФОП Домбровська Я.М. 2020. Вип. 27 (1). 352 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**PSYCHOLINGUISTICS**  
**ПСИХОЛІНГВІСТИКА**  
**ПСИХОЛІНГВІСТИКА**

**ПСИХОЛОГІЯ**

**ВИПУСК 27 (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  
П 86

© ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький  
державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди», 2020

---

Підписано до друку 15.04.2020 р. Формат 70X100 1/16.  
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Наклад 300. Зам. № 000 Ум. друк. арк. 19,4.  
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

---