ДЕЯКІ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТЕХНІКИ СТИМУЛЯЦІЇ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

SOME PSYCHOLINGUISTIC TECHNIQUES OF STIMULATING FOREIGN LANGUAGE SPEECH ACTIVITY OF STUDENTS MAJORING IN LINGUISTICS

Залучення досягнень психолінгвістики під час виконання студентами іншомовних комунікативних завдань сприяє ефективному й природному розвитку в них іншомовних мовленнєвих навичок. Систематизація наявних психолінгвістичних технік ініціювання й підтримки говоріння, адаптація їх до потреб розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності студентів дозволили виокремити такі групи психолінгвістичних технік стимулювання іншомовної мовленнєвої діяльності студентів: когнітивні (наприклад, техніка моделювання асоціативного поля й використання асоціативних процесів у породженні мовлення та техніка контртекстів), морально-психологічні (техніка поетапного включення режимів мислення, техніка рефлексорного слухання) та афективні (наприклад, мовної терапії). Отримані в результаті експериментального дослідження дані засвідчили, що найвищу якість іншомовної мовленнєвої діяльності здатна забезпечити техніка контртексту. Заснована на явищі мисленнєво-мовленнєвої реакції, що поєднує скомпресовані коди, кількість та якість яких визначається домінантами реципієнта, техніка контртексту забезпечує основу для іншомовної мовленнєвої діяльності, сприяючи актуалізації соціальних і життєвих домінантних осередків, відкриваючи доступ до глибинних структур мозку й пам'яті, роблячи мовлення змістовним. Послабити відчуття навчального середовища й підключити особистісно значущі форми комунікативного процесу допомагає також техніка мовної терапії, ключовим моментом якої є встановлення особистісного близького контакту між учасниками комунікативного процесу. Техніки контртекстів і групової мовної терапії більш за інші зорієнтовані на природне забезпечення студента опорним мовним матеріалом і сприяють активізації мисленнєво-мовленнєвих процесів. Визначено, що для більшості студентів реактивне мовлення є більш успішним, ніж ініційоване: переважна кількість досліджуваних ефективніше реалізовує іншомовну комунікативну діяльність у відповідь на мовленнєвий стимул, аніж здатна самостійно спланувати й реалізувати комунікативний намір.

Ключові слова: психолінгвістичні техніки стимулювання говоріння, іншомовна мовленнєва діяльність, когнітивні, морально-пси-

хологічні, афективні психолінгвістичні техніки, асоціативне поле, контртекст, поетапне включення режимів мислення, групи мовної терапії.

Attracting achievements of psycholinguistics in the process of developing students' foreign language skills contributes to its effective and natural development. Systematization of psycholinguistic techniques of speech activation and maintenance, their adaptation to the needs of development of students' foreign language speech activity allowed pointing out the following groups of psycholinguistic techniques of stimulating foreign speech activity: cognitive (i.e., the technique of modeling associative field and use of associative processes in generating speech, and the technique of counter-texts), moral-psychological (the technique of stage inclusion of thinking modes, the technique of reflective listening) and affective (i.e., language therapy). The data of the experimental study showed that the highest quality of foreign language speech activity can be provided via the technique of counter-text. Based on the phenomenon of thought and speech reaction, which combines compressed codes whose number and quality is determined by the recipient's dominants, the technique of counter-text provides a basis for foreign speech activity, promoting actualization of social and vital dominant cells, opening access to deep brain structures and making speech meaningful. The technique of language therapy, aimed at establishing a close personal contact between participants of a communicative process, helps to decrease the feeling of educational environment and activate personally significant forms of communicative process. The techniques of counter-texts and language therapy are more than others focused on providing students with basic language material and are instrumental in activating thought and speech. It has been established that for most students reactive speech is more effective than the initiative one: most testees are by far more productive in implementing foreign language communicative activities in response to speech stimuli rather than able to independently plan and realize a communicative intent.

Key words: psycholinguistic techniques of stimulating speech, foreign language activity, cognitive, moral-psychological, affective psycholinguistic techniques, associative field, counter-text, stage inclusion of thinking modes, language therapy groups.

УДК 81'23+378.124+371.13
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.21.29>

Мельниченко Г.В.

к.пед.н.,

доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми. Найпоширенішою проблемою, з якою стикаються викладачі іноземних мов, є нездатність налагодити ефективну мовленнєву діяльність під час виконання студентами комунікативних завдань. Найбільшого здивування при цьому викликає низька успішність студентів із досить високим рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетенції. Очевидно, що самого лише комп-

лексу знань, умінь і навичок з іноземної мови недостатньо для забезпечення ефективного процесу спілкування.

Сучасний стан розвитку психолінгвістичної думки дозволяє ширше охопити питання організації мовленнєвої діяльності, зокрема під час підготовки майбутнього філолога. Так, усвідомлення взаємозв'язку між психічними процесами особистості студента та його про-

дуктивними мовленнєвими вміннями під час організації навчальної діяльності в аудиторії, врахування особливостей включення мовних засобів у процес формування й відображення в мовленнєво-мисленнєвій діяльності образу світу та розуміння безперервного зв'язку між мовними знаннями й образом світу в людини, що користується даною мовою, закликає викладача до залучення здобутків психолінгвістики під час планування й організації навчального процесу, спрямованого на розвиток іншомовних комунікативних навичок студентів. Усе вищесказане зумовлює актуальність і значущість вибраної проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченню питань врахування психолінгвістичних особливостей студентів під час організації іншомовної мовленнєвої діяльності присвячено роботи Р. Гулизаде, М. Демірезена, М. Кларос, Т. Марініса, Н. Пурби, К. Санц, А. Хоссейни та інших науковців, які висвітлюють різні аспекти впливу психологічних факторів на іншомовну мовленнєву діяльність тих, хто навчається: усунення негативних психологічних трансферів інтерференції рідної мови під час вивчення іноземної в усіх її аспектах (М. Демірезен); врахування зовнішніх (якості вхідного матеріалу) та внутрішніх (мовного досвіду, статі, віку, когнітивних процесів тощо) факторів у засвоєнні іноземної мови (М. Пурба, К. Санц); особливості впровадження прямих і непрямих психолінгвістичних методів під час навчання говоріння в мовних вузах (Р. Гулизаде, А. Хоссейни); механізми мовної обробки вхідного матеріалу під час онлайн вводу (Т. Марініс) тощо.

Постановка завдання. Метою даного дослідження є систематизація наявних психолінгвістичних технік стимулювання й підтримки говоріння, адаптація їх до потреб розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності студентів під час аудиторної роботи та вибір й апробація найбільш ефективних технік, що забезпечують розвиток такої діяльності в майбутніх спеціалістів.

Для досягнення мети було використано такі методи, як-от: спостереження, узагальнення, інтерпретація і кількісне підрахування, а також методи інтроспекції та експерименту.

В експерименті брав участь 21 студент четвертого року навчання спеціальності 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська)» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса).

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність комунікативного процесу залежить від ступеню дотримання принципу екологічності мовлення в процесі реалізації комунікативної діяльності. Даний принцип переадресовує нас до концепції емотивної лінгвеекології В.І. Шаховського, сутність якої зводиться

до властивості мови виражати системою його лексико-семантичних засобів типові індивідуальні емоційні стани або відношення комунікантів до світу [6]. Отже, штучне або природне комунікативне середовище має бути побудоване на таких підходах, які би створили здорову атмосферу й позитивний вплив комунікативної ситуації на психічний стан людини. Це визначає необхідність урахувати домінантні потреби, індивідуальні, пізнавальні та вікові особливості, психічні процеси студентів. У навчальних умовах реалізувати даний принцип можна шляхом упровадження технік психолінгвістичного впливу на мовленнєву ситуацію.

Окрім класичних психолінгвістичних методів розвитку іншомовних комунікативних навичок, як-от прямого методу (Т. Террел), методу загальної фізичної реакції (Дж. Ашера), сугестопедії (Г. Лозанова), можна виокремити нетрадиційні техніки, які ми спробуємо згрупувати відповідно до фокусу їхнього впливу на певну когнітивно-афективну сферу особистості.

1. Когнітивні техніки впливу – техніки, що спираються на пізнавальну сферу особистості. До першої групи віднесемо *техніку моделювання асоціативного поля й використання асоціативних процесів у породженні мовлення*, яку можна вважати найпростішою у виконанні й досить ефективною для досягнення комунікативних завдань. Зупинимось докладніше на сутності техніки та її категоріально-понятійному апараті.

Термін «асоціативне поле» було введено Ш. Біллі (1955). Під асоціативним полем розуміють сукупність асоціатив-реакцій (типових і периферійних, колективних й індивідуальних) на слово-стимул. Асоціативне поле не лише віддзеркалює мисленнєві образи й структури індивіда, а й може запустити мисленнєві процеси, утворюючи нейронні зв'язки між домінантними вузлами у свідомості людини, що у свою чергу стимулює розумово-мовленнєву діяльність. Це можливо тому, що навіть якщо асоціат-реакція структурно є лексемою або парою лексем, існують текстоцентричні відносини між реакцією й стимулом або парою асоціатив – синтагматичні, парадигматичні й тематичні [4]. Такі відносини мотивують утворення розгорнутих текстів у комунікативній ситуації. Справа в тому, що асоціативне поле віддзеркалює комунікативний потенціал слова, тобто його здатність накопичувати інформацію й прагматичний заряд, а отже, в умовах правильно побудованої комунікативної задачі може підлягати декодуванню.

Роль асоціативного процесу в породженні мовленнєвої діяльності було розкрито в роботах І.Г. Овчиннікової, яка вивчала типи і зв'язки вихідної асоціативної пари, що детермінує семантичну структуру розгорнутої на їхній основі номінації [4]; В.В. Андрієвської, яка

досліджувала типи й інтенсивність зв'язків між стимулом і реакцією реципієнта й довела, що предикативний тип зв'язку полегшує побудову висловлювання, а сильно асоційовані пари слів не піддаються розчленуванню й породжують єдиний граматичний й смисловий вузол [1, с. 116]. Цікавими є дослідження Д. Діза [7], об'єктом якого стали пучки асоційованих слів – реакцій першого й другого порядку (асоціації на асоціації, у процесі чого слова з найчастотніших реакцій використовуються як стимули на другому етапі експерименту). Отримані результати не лише дозволяють довести віддзеркалення ментального в мові, а й налагодити управління мисленнєво-мовленнєвими процесами.

Для досягнення мети дослідження було організовано експеримент, який передбачав два етапи: (1) психолінгвістичний експеримент, розрахований на стимуляцію мовленнєвих інтенцій і бажань; (2) методичний експеримент, який виступив як виконавча фаза відносно першого етапу: на цій стадії перевірялася готовність до повноцінного мовленнєвого акту й рівень його реалізації.

У ході проведення асоціативного експерименту з відстроченою реакцією за стимул було вибрано лексему «музика». Учасники експерименту мали письмово відреагувати на слово-стимул декількома словами-асоціатами, які прийшли їм на ум. Час і кількість реакцій не обмежувалися. Первинний аналіз отриманих реакцій дозволяє виокремити такі мікроконцепти: (1) «мелодія», (2) «пісня», (3) «музикальний інструмент», (4) «музикант», (5) «виконувати». Використовуючи метод асоціативно-вербальної сітки, ми намагалися досягти «пучка» асоціацій (за Д. Дізом), пропонує студентам піти далі – надати асоціації на ті асоціації, які виникли на першому етапі. Так, наприклад, мікроконцепт «мелодія» розгалужився до номінацій «ритм», «звучання», «гармонія», «композиція», «тембр», «звучання», «фортепіано», «оркестр», «натхнення» тощо.

На другому етапі студенти мали відповісти на запитання «Do you think pop stars can be a bad influence on young people? (Can you give any examples?)» та «Do you think it is possible to judge someone's personality from their taste in music? (Why/Why not?)». Результати оцінювання представлено в таблиці 1.

Одною з найцікавіших технік першої групи є *техніка контртексту*, вперше описана в роботах А. Новікова та його послідовників – О. Грекової, Н. Матвєєвої, Н. Нестерової та ін. і заснована на ідеї продуктивної аналітико-синтетичної діяльності свідомості реципієнта під час сприймання інформації. Згідно з нею сприйняття будь-якого тексту викликає ментальну реакцію реципієнта на інформацію, що надходить, яка реалізується у внутрішньому мовленні. У свідомості комуніканта

виникає зустрічний текст – мисленнєво-мовленнєва реакція, що поєднує скомпресовані коди, кількість та якість яких визначається домінантами реципієнта [3, с. 153]. Техніка контртекстів здатна цілеспрямовано впливати на актуалізацію домінантних вузлів або переніс із периферійної зони в центральну.

Продемонструємо можливості даної техніки в експериментальних умовах. Відповідно до структури експерименту, на першому етапі студентам пропонувалося прослухати уривок тексту записаного на плівку виступу Б. Зандера (Benjamin Zander) «Перетворююча сила класичної музики» (https://www.ted.com/talks/benjamin_zander_the_transformative_power_of_classical_music/transcript#t-323838), поділеного на фоноуривки довжиною приблизно в 1 хвилину. Студенти мали записувати контртекст – мисленнєво-вербальну реакцію на кожний фоноуривок: ствердження, питання, вигук тощо. Проілюструємо деякі з них:

КТ 1. *I do think classical music is dying, nobody is interested in it anymore.*

КТ 2. *The child is doing his best, I can tell you. I wish I could play like that.*

КТ 3. *Indeed, the change of impulses has changed the picture. Just like in life.*

Експертне оцінювання проводилося під час спеціально організованої мовленнєвої діяльності, що передбачала відповіді на запитання такого типу: «Would you say that classical music is being ousted by modern one?», «How to bring classical music to English lessons?», «Why don't young people listen to classical music anymore?» та інші.

Результати оцінювання представлено в таблиці 1.

2. Морально-психологічні техніки впливу засновані на природному й комфортному стимулюванні пізнавально-мисленнєвих процесів у ході комунікативної діяльності. Одною з таких технік є, на нашу думку, *техніка поетапного включення режимів мислення* (назва наша). Означена техніка заснована на ідеях Д. Канемана [2], згідно з якими в людини є дві системи мислення – швидка, або нижча передача нашого мозку (Система 1), яка розповсюджується на будь-які дії та дозволяє приймати рішення й знаходити готові відповіді, та повільна (Система 2), яка бере участь у вирішенні незнайомих проблем [5]. У першій системі, де ми почуваємось комфортно й легко, можна спробувати налагодити дієвий контакт зі співрозмовником, запитуючи його про щось просте й добре відоме йому, навіть таке, що не має прямого відношення до теми обговорення. Продемонструємо поетапність реалізації мовленнєвої діяльності за темою «Музика».

Система 1. В. What are you thinking about? С. I am interested. В. What else can make you interested? С. Many things: a good film or book,

a clever person, some interesting facts about a person I know.

Система 2. В. Are you interested in facts about musicians? С. No, not quite. But if there is a TV program about a singer that I know very well, I can hold. З цього питання можна занурюватися в тему глибше, розширюючи коло підтем, але підпорядковуючи їх відповідям студента. Тут доречно підключати техніку *рефлексивного слухання*, яка за допомогою ехо-питань стимулює розширення й пояснення сказаного, наприклад:

Студент: "Famous musician can form teenagers' lifestyle".

Викладач: "Form teenagers' lifestyle?"

Результати оцінювання представлено в таблиці 1.

3. Афективні техніки впливу розраховані на отримання емоційного відклику з боку реципієнта, що стане стимулом до мовленнєвого акту. Підвищуючи емоційне навантаження бесіди, можна зробити навчальний діалог або монолог особистісно привабливим і значущим. Так, наприклад, створює атмосферу довіри Р. Шутц за допомогою *груп мовної терапії*, ключовим моментом якої є встановлення особистісного близького контакту між учасниками комунікативного процесу. [8] Дана техніка базується на принципі психоаналізу, під час чого інструктор і студент погружаються в думки одне одного, вивчають інтереси. Відкриті одне одному думки й ідеї використовуються замість зовнішніх навчальних матеріалів (текстів, записів тощо) й обговорюються із залученням правильно підібраних за допомогою викладача мовних засобів. Як і психолог, що використовує техніку психоаналізу, викладач відіграє роль довіреної особи й спрямовує бесіду (завжди мовою, що вивчається) у центр інтересів студента, пристосовуючись до нього: якщо студент – інтроверт, він виконує активну роль, відкриваючи спочатку свою душу, таким чином створюючи атмосферу взаємної довіри та підготовлюючи студента до розмови іноземною мовою. Якщо студент – екстраверт, викладач з емпатією спонукає студента до більш упевненого й акуратного вираження думок, надаючи йому більш точні й складніші лінгвістичні засоби для їх вираження. Вважається, що студент, навчившись передавати власні переконання переконливою мовою за допомогою точно підібраних слів та правильної вимови й граматичних конструкцій, підвищує свій рівень упевненості й може з легкістю пристосовуватися в будь-яких інших комунікативних ситуаціях [8].

Реалізація даної техніки в наших експериментальних умовах відбувалася в такій послідовності: на першому етапі ми намагалися встановити тісний контакт зі студентами, залучаючи мовні та позамовні засоби впливу на їхню емоційно-когнітивну сферу. Для цього ми використовували (1) техніку прямого пси-

хоемоційного впливу предмету обговорення (Завдання 1. Прослухати уривки музики різних жанрів, наприклад, П. Чайковський, Увертюра-фантазія «Ромео і Джульєтта», Блекморс Найт «Тінь місяця», В. Монті «Чардаш», Металіка «І нічого більше не має значення» тощо, та занотувати образи й асоціації, що виникають в їхній свідомості під час прослуховування), (2) техніку відкриття викладачем власної свідомості (Завдання 2. Прослухайте ствердження й скажіть, чи вони правдиво характеризують мене й чому, а також прокоментуйте це ствердження відносно себе), (3) техніку психологічного тестування, яке дозволить викладачеві намітити коло інтересів студентів, а студентам активізувати власні домінанти й налаштуватися на потрібний лад роботи (Завдання 3. Пройдіть тест "What kind of person are you, based on your musical tastes?" (<https://www.classicfm.com/lifestyle/quizzes/personality/>)).

На другому етапі ми використовували техніку роботи в мікрогрупах (3–4 особи) для створення більш довірливої, вільної атмосфери, при цьому викладач переходив від одної групи до іншої, беручи активну участь в обговоренні питань за темою та водночас аналізуючи відповіді студентів за виокремленим критерієм. Зазначимо, що під час такої роботи з'являється похибка, зумовлена співвідношенням одне з одним різних систем поглядів, але це не впливає на результат дослідження, адже ми перевіряємо не незалежність й самостійність знань студентів, а глибину й змістовність висловлювання, рівень яких може навіть підвищитися під час групових фокус-дискусій. Наведемо декілька прикладів дискусійних питань: "Why do people like music so much?", "Do you agree that music is the food of love?", "How varied are your musical tastes?"

Результати, отримані в ході експертної оцінки, подано в таблиці 1.

Результати з проведеного дослідження. Для аналізу й оцінювання якості мовленнєвої діяльності студентів, залучених до дослідження, було використано метод експертного оцінювання за такими критеріями, як змістовність, умотивованість та тривалість і безперервність мовлення.

Відповіді за кожним критерієм оцінювалися за 4-бальною шкалою: 0 – (відповідь відсутня), 1 – (фрагментарний рівень), 2 – (низький рівень), 3 – (середній рівень), 4 – (високий рівень). Максимальна оцінка якості мовлення студента, таким чином, становить 12 балів.

Результати експертних оцінок, отриманих у ході реалізації описаних психолінгвістичних технік стимуляції іншомовної мовленнєвої діяльності студентів, подано в таблиці 1. Кількісні дані відображають середній бал за всією групою досліджуваних.

Як свідчать узагальнені дані, найвищу якість іншомовної мовленнєвої діяльності здатна

Результати оцінювання якості іншомовної мовленнєвої діяльності студентів

Критерії \ Техніки	Використання асоціативних процесів у породженні мовлення	Констрексту	Поетапного включення режимів мислення	Груп мовної терапії	Традиційні форми роботи
Змістовність	3.3	3.9	3.1	3.6	3.0
Умотивованість	3.6	4.0	3.4	3.8	3.3
Тривалість і безперервність	3.0	3.9	2.5	3.1	2.6
Усього	9.9	11.8	9.0	10.5	8.9

забезпечити техніка констрексту (тут загальний бал сягнув відмітки 11,8). Наступною за ефективністю виявилася техніка груп мовної терапії, де група респондентів набрала 10,5 балів разом. Реалізація техніки використання асоціативних процесів дозволила студентам набрати 9,9 балів. Найменшу кількість балів студенти набрали під час упровадження техніки поетапного включення режимів мислення (лише 9,0 балів, що майже дорівнює кількості балів, які студенти отримують під час традиційно організованої роботи з розвитку іншомовних мовленнєвих навичок).

Отримані результати дозволяють дійти таких висновків.

1. Основою іншомовної мовленнєвої діяльності, як і рідномовної, є думка, що з'являється у свідомості й визначається особистісними домінантами. Використання техніки констрекстів під час організації мовленнєвої діяльності на заняттях сприяє актуалізації соціальних і життєвих домінантних осередків, відкриваючи самому мовцю доступ до глибинних структур власного мозку й пам'яті, роблячи мовлення змістовним. А оскільки констрекст – це завжди реакція на текст-стимул, то первинний текст ще й надає вербальну опору, активізуючи пасивний і активний словники студента.

2. Одною з перешкод успішної мовленнєвої діяльності іноземною мовою є наявність мовного бар'єру, відчуття дискомфорту й страху припуститися помилок або виявитися некомпетентним перед однолітками. Психологічна проблема посилюється штучністю мовленнєвого середовища й відчуттям постійного оцінювання з боку викладача. Залучення техніки мовної терапії надає природності навчальній роботі, послаблює відчуття навчального середовища й підключає особистісно значущі форми комунікативного процесу.

3. Навіть за умов комфортної психологічної атмосфери під час реалізації іншомовної мовленнєвої діяльності суттєвою проблемою є недостатня орієнтація студента в предметі обговорення та невміння автоматично актуалізувати активну та тим більше пасивну лексику для обговорення теми. Вважаємо, що техніки констрекстів і групової мовної терапії більш за

інші зорієнтовані на забезпечення студента опорним мовним матеріалом, питання – про що говорити й чим говорити – усувається ще на початкових етапах підключення даних технік.

Відповідно до вищесказаного можна стверджувати, що для більшості студентів реактивне мовлення є більш успішним, ніж ініціюване: більшість досліджуваних ефективніше реалізовує іншомовну комунікативну діяльність у відповідь на мовленнєвий стимул, аніж здатні самостійно спланувати й реалізувати комунікативний намір. У зв'язку з цим перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у визначенні й аналізі психолінгвістичних невербальних технік ініціації іншомовного мовленнєвого процесу, що перетворить студента мовного факультету в повноцінного й незалежного учасника комунікативного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андриевская В.В. Особенности словесных ассоциаций как фактор построения предложения. Исследования языка и речи. Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тараса. Москва, 1971. Т. 60. С. 111–116.
2. Канеман Д. Думай медленно ... решай быстро. Москва : АСТ, 2014. 653 с.
3. Мельниченко Г.В. Методика констрекстів як засіб активації іншомовної мовленнєвої діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 21. Т. 2. С. 151–156.
4. Овчинникова И.Г. Ассоциации и высказывания. Структура и семантика : учеб. пособие по спецкурсу. Пермь : ПГУ, 1994. 124 с.
5. Соколова А. Как узнать все, что нужно, задавая правильные вопросы. Стратегия, которую применяют агенты ФБР. The village. 2018. 7 июля. URL: <https://www.the-village.ru/weekend/books/317897-kniga>
6. Шаховский В.И. Эмотивная лингвоэкология: комплексный подход к изучению языка, речевой деятельности и человека. Вопросы психолінгвістики. 2014. № 19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotivnaya-lingvoekologiya-kompleksnyy-podhod-k-izucheniyu-yazyka-rechevoy-deyatelnosti-i-cheloveka>
7. Deese J. The associative structure of some common English adjectives. Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. 1964. № 3. P. 124–156.
8. Schütz R.A Psycholinguistic Teaching Approach. English Made in Brazil : educational site. URL: <https://www.sk.com.br/sk-mthen.html>