

Отримано: 22 квітня 2022 р.

Прорецензовано: 28 квітня 2022 р.

Прийнято до друку: 28 квітня 2022 р.

e-mail: tkravchyna@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-14-18

Кравчина Т. В. Моделі розуміння іншомовного тексту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острозьк : Вид-во НАУОА, червень 2022. № 15. С. 14–18.

УДК 159.9+372.881.111.1

**Кравчина Тетяна Володимирівна,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Хмельницького національного університету

## МОДЕЛІ РОЗУМІННЯ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ

У статті розглянуто психолінгвістичні та когнітивні процеси, що впливають на розуміння читачем іншомовного тексту, проаналізовано резонансний, конструктивістський і динамічний підходи до процесів декодування лексико-граматичної інформації та інференції смислу тексту. Наголошено на значущості індивідуальної когнітивної бази читача для адекватного розуміння експліцитної та імпліцитної інформації в тексті, схарактеризовано моделі розуміння іншомовного тексту, у яких розглянуто багаторівневі репрезентації змісту тексту у свідомості індивіда.

**Ключові слова:** когнітивна база читача; розуміння; іншомовний текст; підходи; моделі.

**Tetiana Kravchyna,**  
PhD in Psychology,  
Associate Professor of Foreign Languages,  
Khmelnitsky National University

## MODELS OF FOREIGN TEXT UNDERSTANDING

The article aims: 1) to analyze the theoretical development of models for understanding a foreign language text from a psychological point of view; 2) to emphasize their contribution to the general theory of understanding; 3) to structure, single out models of comprehension of a foreign language text. It also considers psycholinguistic and cognitive processes that affect the reader's understanding of a foreign language text, analyzes resonant, constructivist and dynamic approaches to the processes of decoding lexical and grammatical information and inference of the meaning of the text. The main idea of the resonant approach is that in the process of reading, the reader automatically activates and removes from long-term memory all the information that corresponds to the semantic and phonological material of the text. The constructivist approach assumes that text comprehension is based on cognitively processed meanings of lexical units, which are always constructed in working memory depending on the content of the context and verbal/nonverbal experience of the reader. Currently, a dynamic approach to modelling the foreign text comprehension dominates, in which the resonant process and construction are considered to interact on a stage basis: the initial broad activation of lexical and grammatical concepts is accompanied by cognitive processing and extraction of relevant meanings from different knowledge structures in the long run. Thus, all these processes actively interact with the individual cognitive base of the reader, which does not lead to the creation of a literal, but to a more complex mental representation of a foreign text. The created representation depends not only on the previous knowledge of the reader, but also enriches his frames, which contain information about the typical and the possible in relevant situations.

**Keywords:** cognitive base of the reader, understanding, foreign language text, approaches, models.

**Постановка проблеми.** Розуміння іншомовного тексту – це динамічний процес взаємодії між читачем, текстом і ширшим соціокультурним контекстом, який визначає сприйняття тексту. Взаємодія відбувається у свідомості читача й передбачає: декодування лексико-граматичного матеріалу, уміщеного в тексті, та когнітивне оброблення змісту тексту задля інференції його смислу. У процесі декодування іншомовного тексту читач покладається на так звані психолінгвістичні маркери: 1) лексичні, 2) структурні; 3) жанрові (Н. Болдирев [1]). Лексичні маркери допомагають установити зв'язність між елементами тексту, оскільки вони вказують на концептуальні та логічні відношення між ідеями та/або подіями. Маркерами можуть бути сполучники (and, but, because), прислівники (however, moreover), анафора (she, Mr. Smith) тощо. Структурні маркери (синтаксичні структури, назва тексту та назви окремих параграфів і т. п.) – ознака організації інформації в тексті. Жанрові маркери також вказують на структурні особливості іншомовного тексту, але на макрорівні: знання жанру допомагає спрогнозувати тип інформації в тексті та формат її презентації, лексико-граматичні засоби вираження змісту, типові для певного жанру.

Розуміння змісту іншомовного тексту не зводиться до декодування лінгвістичної форми: у процесі розуміння задіяні не тільки мовна, але й когнітивна інформація, що зберігається в довгостроковій пам'яті індивіда. На розуміння змісту іншомовного тексту суттєво впливають: 1) індивідуально-психологічні

характеристики читача: особливості сприйняття, уваги, декодування та перероблення інформації, обсяг робочої пам'яті тощо; 2) вербальний і невербальний досвід, який формує концептуальну картину світу індивідуального читача й міститься в довгостроковій пам'яті у формі фрейма (В. Протасов [3]). Крім того, на розуміння кожного наступного абзацу іншомовного тексту впливає інформація, активізована в короткочасній пам'яті під час читання попередніх абзаців. Ефективність декодування лексико-граматичного матеріалу та смислу іншомовного тексту залежить від мовних здібностей читача, рівня сформованості лексико-граматичних навичок, умінь читати, аудіювати та генерувати логічний висновок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Моделі розуміння тексту активно досліджували й досліджують філософи, психологи, дидакти й методисти (І. Ногачевська, Е. Івашкевич [2]; Т. Т. Н. Nguyen & Т. Т. V. Nguyen [11]; L. Romanovska, T. Kravchyna, N. Korolova, K. Oliynyk, O. Nagachevska [14]; A. Rudenok, N. Zakharasevych, Z. Antonova, T. Zhylovska, Z. Falynska [15]; Н. Чепелева [4]). Дослідники експериментально довели, що на глибину та повноту розуміння змісту іншомовного тексту впливає цільова установка: читач докладає набагато більше когнітивних зусиль у процесі оброблення навчального тексту порівняно з “читанням для розваги” (М. McCrudden, G. Schraw [10]; J. Magliano, T. Trabasso, A. Graesser [9]). У зарубіжній науковій літературі є низка робіт, у яких описано спроби дослідників відповісти на питання, як взаємодіють лексико-граматичний матеріал тексту й індивідуальна когнітивна база читача в процесі читання та вилучення смислу іншомовного тексту (Т. Van Dijk, W. Kintsch [21], G. Radvansky, R. Zwaan, J. Curiel, D. Copeland [13]; P. Van den Broek, M. Young, Y. Tzeng, T. Linderholm [20]; L. Bos, B. De Koning, S. Wassenburg, M. Van der Schoot [6]; F. Schmalhofer, M. McDaniel, D. Keefe [16]; R. Best, M. Rowe, Y. Ozuru, D. McNamara [5]). Науковці також відзначають, що й досі недостатньо вивчено моделі розуміння іншомовного тексту, немає однозначного визначення підходів до моделювання його розуміння.

Отже, з огляду на актуальність проблеми, порушеної в статті, її мета – 1) проаналізувати теоретичні розробки моделей розуміння іншомовного тексту з психологічного погляду; 2) акцентувати внесок науковців у загальну теорію розуміння; 3) виокремити та структурувати моделі розуміння іншомовного тексту.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічною основою досліджень слугували три теоретичні підходи до покрокового оброблення іншомовного тексту: 1) резонансний, 2) конструктивістський, 3) динамічний (Н. Болдирев [1]).

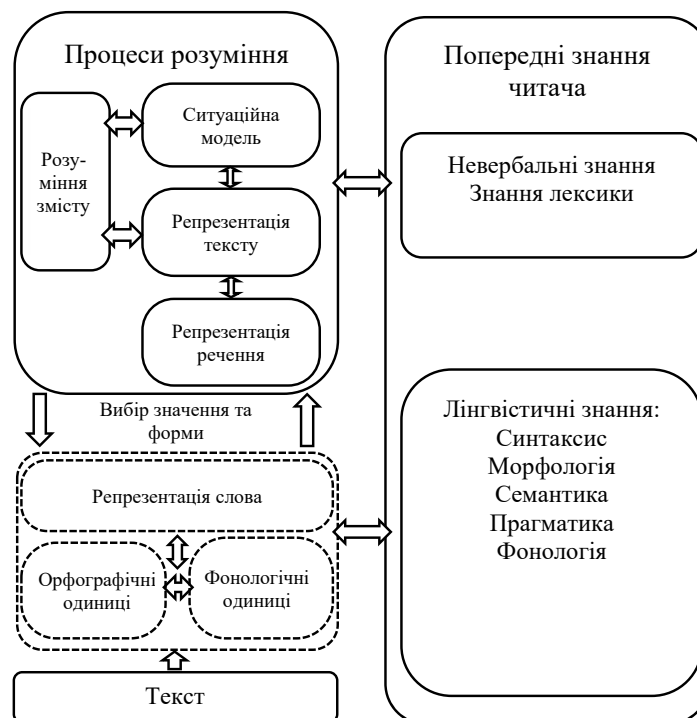
Основна ідея резонансного підходу полягає в тому, що в процесі читання в читача автоматично активізується та вилучається з довготривалої пам'яті вся інформація, яка відповідає семантичному та фонологічному матеріалу тексту. Наприклад, під час сприйняття слова 'game' у читача активізуються лексичні концепти 'play', 'sport' і 'gambling', а також релевантні фрейми. Завдяки резонансу всі концепти актуалізуються одночасно, але тільки деякі з них стають досить активними, щоб читач міг вилучити їх із довготривалої пам'яті. У психолінгвістиці цей підхід віддзеркалено в лінійному покроковому обробленні лексико-граматичного матеріалу іншомовного тексту: через впізнання лексико-граматичних одиниць – до розуміння змісту прочитаного.

Прихильники конструктивістського підходу вважають, що під впливом прочитаного в читача активізується не вся інформація про лексичну одиницю та морфолого-синтаксичну структуру, у яку вона інтегрована, а виділяються певні структури знання, відбувається відсікання нерелевантних значень та оперативне виведення з пам'яті найбільш актуальної інформації у структурі концепту. Іншими словами, розуміння тексту відбувається на основі когнітивно перероблених значень лексичних одиниць, які щоразу конструюються в робочій пам'яті залежно від змісту контексту та вербального/невербального досвіду самого читача (М. Sohlberg, G. Griffiths, S. Fickas [17]). Завдяки конструктивістському підходу в психолінгвістиці більше уваги стали приділяти контексту, зокрема соціокультурному, оптимізувати процес читання завдяки попередній активації релевантних лексико-граматичних і невербальних знань та досвіду читача.

Зараз домінує динамічний підхід до моделювання розуміння іншомовного тексту, прихильники якого стверджують, що резонансний процес і конструювання взаємодіють на стадіальній основі: первісна широка активізація лексичних і граматичних концептів супроводжується когнітивним обробленням та вилученням релевантних значень із різних структур знань у довгостроковій перспективі. Загально-визнаною вважають конструктивно-інтегративну (КІ) теорію В. Кінча й Т. А. ван Дейка [21], згідно з якою розуміння іншомовного тексту відбувається на двох стадіях: конструктивній та інтегративній. У процесі читання читач спочатку декодує лінгвістичну інформацію, яку вилучає з іншомовного тексту, і конструює багаторівневі ментальні репрезентації. На інтегративній стадії читач вилучає те, що не співвіднесене з контекстом, пов'язує між собою одержану лінгвістичну та нелінгвістичну інформацію. Конструктивна стадія подана потрійною моделлю репрезентації тексту, що містить три рівні: 1) вербальний (поверховий); 2) семантичний (текстова база) та 3) рівень ситуаційної (ментальної) моделі (S. Frank, M. Koppen, L. Noordman, W. Vonk [7]). На вербальному рівні моделі читач декодує поверхову форму

тексту: орфографічні, фонологічні та морфологічні образи лексичних одиниць, граматичні та синтаксичні структури, ужиті в іншомовному тексті. На семантичному рівні створюється змістовне ядро тексту як ієрархії речень – «сміслова структура речення, що відображає типізовані зв'язки та відношення, класифіковані людською свідомістю» (W. Kintsch, D. Welsch [8]). Ієрархія речень пов'язана з предикативністю і темарематичним членуванням іншомовного тексту: вона формується залежно від того, який компонент ситуації для читача головний, а який – другорядний. Слідом за В. Кінчем, ми вважаємо, що на цьому рівні можна говорити не лише про пропозиційний, а й про метонімічний або метафоричний спосіб репрезентації змістового ядра тексту (S. Frank, M. Koppen, L. Noordman, W. Vonk [7]). У будь-якому разі в процесі осмислення експліцитної інформації читач співвідносить її як із лінгвістичним, так і з екстралінгвістичним контекстом, а отже, звертається до індивідуальної системи вербальних/невербальних смислів. Результатом осмислення стає текстова база, куди входять конкретні ідеї, викладені в іншомовному тексті. На наступному рівні створюється ситуаційна модель іншомовного тексту, що містить будь-які інференції, які читач генерує з експліцитної чи імпліцитної інформації. Результат концептуального моделювання ситуації значною мірою залежить від екстралінгвального досвіду та спрямованості особистості читача, тобто його інтересів, потреб, схильностей, мотивів, ідеалів, переконань, світогляду.

КІ теорія лежить в основі більшості моделей розуміння іншомовного тексту, які або уточнюють зміст потрійної моделі, або фокусуються на одному або кількох із розглянутих вище рівнів. Наприклад, F. Schmalhofer, M. A. McDaniel, D. Keefe [16] у своїй моделі дотримуються КІ теорії, але ситуаційну модель вважають не розширенням текстової бази, а самостійною ментальною репрезентацією, що формується у вигляді скрипту. У синтагматично-парадигматичній моделі (S. Dennis) на вербальному рівні основну увагу приділяють не лексичним, а синтаксично репрезентованим концептам і, відповідно, ролі порядку слів у реченні та синтаксичних структур у розумінні іншомовного тексту (M. Sohlberg, G. Griffiths, S. Fickas [17]). У ландшафтній моделі розглядають семантичний і вербальний рівні, досліджують закономірності побудови формально-композиційного образу тексту, але не пояснюють, як читач інтегрує знання з індивідуальної когнітивної бази для побудови ситуаційної моделі (P. Van den Broek, M. Young, Y. Tzeng, T. Linderholm [20]). У деяких моделях, наприклад, J. Magliano, T. Trabasso, A. Graesser [9] або S. Frank, M. Koppen, L. Noordman, W. Vonk [7] досліджено лише рівень ситуаційної моделі. Тут одиницею репрезентації стають не речення, а концептуальні аспекти ситуації, зокрема події іншомовного тексту, пов'язані з причиновими зв'язками. Наведемо приклад моделі, у якій розглянуто потрійну репрезентацію змісту іншомовного тексту та вплив на неї індивідуальної когнітивної бази читача (Рис. 1).



**Рис. 1. Модель інтерактивної активізації знань у процесі читання іншомовного тексту (за даними С. А. Perfetti, N. Landi, J. Oakhill) [12]**

Відповідно до моделі інтерактивної активізації знань процес читання містить два основні компоненти: ідентифікацію слова та розуміння змісту іншомовного тексту (С. Perfetti, N. Landi, J. Oakhill [12]; J. Sparks [18]). У першому компоненті орфографічний і фонологічний процеси відбуваються одночасно, що призводить до вилучення слова з довготривалої пам'яті. Розпізнавання лексичних одиниць веде до розуміння іншомовного тексту та, згідно з КІ теорією, до побудови трьох рівнів репрезентацій. На рівні репрезентації речення читачем виконує синтаксичний аналіз лексико-граматичного матеріалу іншомовного тексту. На рівні репрезентації тексту в читача вибудовується ієрархія речень, що дає змогу зрозуміти ключові експліцитні ідеї. Після цього читач будує ситуаційну модель, у якій репрезентована референтна ситуація, описана в тексті.

**Висновки.** Усі ці процеси активно взаємодіють з індивідуальною когнітивною базою читача, що призводить до створення не дослівної, а складнішої ментальної репрезентації іншомовного тексту. Глибину та повноту її змісту визначає вербальний/невербальний досвід читача й ті інференції, які він генерує на основі тексту. Створювана репрезентація залежить не тільки від попередніх знань читача, але й збагачує його фрейми, які містять інформацію про типове і можливе в релевантних ситуаціях. Отже, різні моделі розуміння іншомовного тексту, які розробляють світові дослідники, мають яскраво виражений когнітивний, а не психолінгвістичний характер. Значну увагу приділяють складному та багаторівневому процесу інференції смислу іншомовного тексту та його взаємодії з індивідуальною когнітивною базою читача. Перспективним напрямом подальших досліджень може бути вивчення того, який із виокремлених процесів найбільше впливає на розуміння змісту іншомовного тексту.

### Література

1. Болдырев Н. Н. Репрезентация языковых и неязыковых знаний синтаксическими средствами. *Филологические науки*. 2004. № 3. С. 67–74.
2. Ногачевська І., Івашкевич Е. Психологічні традиції щодо проблеми розуміння художніх текстів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. Вип. 14. С. 187–193.
3. Протасов В. В. Проявления когнитивного стиля личности в особенностях решения мыслительных задач : автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01. Барнаул, 2000. 22 с.
4. Чепелева Н. В. Структурно-смысловая модель нарративного конструирования опыта в контексте развития личности. *Актуальные проблемы психологии*. 2021. Том: Психологическая герменевтика, 13 (2). С. 26–38.
5. Best R. M., Rowe M., Ozuru Y., & McNamara D. S. Deep-Level Comprehension of Science Texts: The Role of the Reader and the Text. *Topics in Language Disorders*. 2005. 25(1). P. 65–83. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00007>.
6. Bos L. T., De Koning B. B., Wassenburg S. I., & van der Schoot M. Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology*. 2016. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00116>.
7. Frank S. L., Koppen M., Noordman L. G. M., & Vonk W. Modeling knowledge-based inferences in story comprehension. *Cognitive Science*. 2003. 27(6). P. 875–910. <https://doi.org/10.1016/j.cogsci.2003.07.002>.
8. Kintsch W., Welsch D. M. The Construction-Integration Model: A Framework for Studying Memory for Text. *Relating theory and data: Essays on human memory* / eds. W. E. Hockley and Lewandowsky. NJ : Erlbaum, 1991. P. 150–178.
9. Magliano J. P., Trabasso T., & Graesser A. C. Strategic processes during comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1999. 91. P. 615–629.
10. McCrudden M. T., & Schraw G. Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*. 2007. 19 (2). P. 113–139.
11. Nguyen T. T. H., & Nguyen T. T. V. Impact of extensive reading on sophomore English majors' reading comprehension development at Dalat university. *Dalat University Journal of Science*. 2021. 12(1). P. 78–112. [https://doi.org/10.37569/DalatUniversity.12.1.818\(2022\)](https://doi.org/10.37569/DalatUniversity.12.1.818(2022)).
12. Perfetti C. A., Landi N., & Oakhill J. The Acquisition of Reading Comprehension Skill. *The science of reading: A handbook* / eds. M. J. Snowling & C. Hulme. Oxford : Blackwell, 2005. P. 227–253. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>.
13. Radvansky G. A., Zwaan R. A., Curiel J. M., & Copeland D. E. Situation models and aging. *Psychology and Aging*. 2001. 16(1). P. 145–160. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.16.1.145>.
14. Romanovska L., Kravchyna T., Korolova N., Oliynyk K., & Nagachevska O. Personal Reflection Development as Means of Forming Culture of Scientific Text Perception by Humanitarians. *Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11(4). P. 118–131. <https://doi.org/10.18662/brain/11.4/144>.
15. Rudenok A., Zakharysevykh N., Antonova Z., Zhylovska T., & Falynska Z. Assessing the Level of Verbal Intelligence in Preschool Children as Important Element of Cognitive Abilities. *Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11(2). P. 189–198. <https://doi.org/10.18662/brain/11.2/82>.
16. Schmalhofer F., McDaniel M. A. & Keefe D. (2002). A unified model for predictive and bridging inferences. *Discourse Processes*. 2002. 33(2). P. 105–132. [https://doi.org/10.1207/S15326950DP3302\\_01](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3302_01).

17. Sohlberg M. M., Griffiths G. G., Fickas S. A review of Models of Reading Comprehension with implications for Adults with TBI. *American Journal of Speech-language Pathology*. 2014. 23(2). P. 160–175. [https://doi.org/10.1044/2013\\_AJSLP-12-0005](https://doi.org/10.1044/2013_AJSLP-12-0005).
18. Sparks J. R. Language. Discourse Comprehension and Understanding. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York : Springer, 2012. P. 1713–1717.
19. Trabasso T., & Bartolone J. Story understanding and counterfactual reasoning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2003. 29(5). P. 904–923. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.29.5.904>.
20. Van den Broek P., Young M., Tzeng Y., & Linderholm T. The Landscape model of reading: Inferences and the online construction of memory representation. The construction of mental representations during reading / eds. H. van Oostendorp & S. R. Goldman. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999. P. 71–98.
21. Van Dijk T. A., & Kintsch W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press, 1983.