

# ΛΟΓΟΣ



THE ART OF SCIENTIFIC MIND

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

WITH PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE

## THEORETICAL AND EMPIRICAL SCIENTIFIC RESEARCH: CONCEPT AND TRENDS

JULY 24, 2020 • OXFORD, GBR 

### VOLUME 3



DOI 10.36074/24.07.2020.v3  
ISBN 978-1-5272-5968-3



EUROPEAN  
SCIENTIFIC  
PLATFORM

# ΛΟΓΟΣ



COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

WITH PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL  
SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE

**«THEORETICAL AND EMPIRICAL  
SCIENTIFIC RESEARCH: CONCEPT  
AND TRENDS»**

JULY 24, 2020

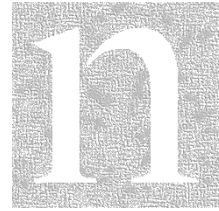
**VOLUME 3**

Oxford • United Kingdom

E  
S  
P

UDC 001(08)  
T 44

<https://doi.org/10.36074/24.07.2020.v3>



*Chairman of the Organizing Committee: Holdenblat M.  
Deputy Chairman of the Organizing Committee: Patel A.*

*Responsible for the layout: Kazmina N.  
Responsible designer: Bondarenko I.*

**T 44 Theoretical and empirical scientific research: concept and trends:** Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Vol. 3), July 24, 2020. Oxford, United Kingdom: Oxford Sciences Ltd. & European Scientific Platform.

ISBN 978-1-5272-5968-3  
DOI 10.36074/24.07.2020.v3

Papers of participants of the International Multidisciplinary Scientific and Practical Conference «Theoretical and empirical scientific research: concept and trends», held in Oxford, July 24, 2020, are presented in the collection of scientific papers.



*The conference is included in the catalog of International Scientific Conferences; approved by ResearchBib and UKRISTEI (Certificate № 302 dated 18 May 2020); certified by Euro Science Certification Group (Certificate № 22167 dated 19 June 2020).*

*Conference proceedings are publicly available under terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).*



*Bibliographic descriptions of the conference proceedings are indexed by CrossRef, ORCID, Google Scholar, ResearchGate, OpenAIRE and OUCI.*

UDC 001 (08)

© Participants of the conference, 2020  
© Oxford Sciences Ltd., 2020  
© European Scientific Platform, 2020

ISBN 978-1-5272-5968-3

## CONTENT

### SECTION XII. PEDAGOGY

BLOOM'S TAXONOMY. DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES FOR MEDICAL STUDENTS <b>Kozlova O.</b> .....	9
COMPUTER PROGRAM AS A METHOD OF DEVELOPING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS <b>Dovhopolova H.</b> .....	10
DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT <b>Khromchenko O., Zhuk V.</b> .....	12
EFFECTIVENESS OF DISTANCE LEARNING <b>Melnyk K.</b> .....	13
HOW TECHNOLOGIES CHANGE THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES <b>Nykyporets S.</b> .....	14
MAPPING FOR THE ISSUES OF STUDENTS' SOCIALIZATION IN THE CYBERSPACE IN THE CONTEXT OF ON-LINE EDUCATION <b>Marchuk I., Marchuk S.</b> .....	17
PEDAGOG-ANDRAGOG IN TERMS OF INTERACTIVE LEARNING (INTERACTIVE LEARNING AND TEACHING) <b>Troshyna S.</b> .....	18
TECHNOLOGY OF MIND MAPPING AS A TOOL OF ENHANCING EFFECTIVENESS OF MODERN LECTURES <b>Halych O., Moroz S., Kalashnyk O.</b> .....	24
THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN MASTERING A FOREIGN LANGUAGE <b>Bierkutova T., Vrakina V., Tanko Y.</b> .....	28
АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТІВ МНОЖИННОГО ВИБОРУ ПРИ ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ВНЗ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ <small>[in Ukrainian]</small> THE RELEVANCE OF THE USE OF MULTIPLE CHOICE TESTS IN THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS IN TODAY'S CONDITIONS <b>Гуменюк-Чаус Ю.К., Яцишин О.М.</b> .....	30
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ <small>[in Ukrainian]</small> USE OF INNOVATION IN THE FORMATION OF HEALTH COMPETENCIES OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER <b>Балух М.М.</b> .....	32
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ <small>[in Ukrainian]</small> USE OF GAME MODELING IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS <b>Гурін Р.С.</b> .....	35

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО [in Ukrainian] USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING TO ENSURE THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS <b>Стрельбицька С.М.</b> .....	<b>37</b>
ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ В НОВИХ ІСТОРИКО- КУЛЬТУРНИХ УМОВАХ [in Ukrainian] SPIRITUALITY OF PERSONALITY AND ITS FORMATION IN NEW HISTORICAL AND CULTURAL CONDITIONS <b>Баяновська М.Р.</b> .....	<b>43</b>
УПРОВАДЖЕННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ [in Ukrainian] INTRODUCTION OF STEM TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE TECHNICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION <b>Кузьменко О.С.</b> .....	<b>47</b>
НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ ВІДПОВІДНО ДО СЕНСОРНИХ ТА ОПОРНО-РУХОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНЯ [in Ukrainian] TEACHING SCHOOLCHILDREN IN INCLUSIVE CLASSES ACCORDING TO THE SENSORY AND MUSCULAR FEATURES OF THE STUDENT <b>Король А.М., Довгопола Д.В.</b> .....	<b>48</b>
НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ [in Ukrainian] NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENT YOUTH AS A COMPONENT OF CIVIL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER OF HIGHER SCHOOLS <b>Підгородецька І.М., Єргідзей К.В.</b> .....	<b>51</b>
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АДАПТОВАНИХ ДОКУМЕНТАЛЬНИХ ДЖЕРЕЛ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ [in Ukrainian] PECULIARITIES OF APPLICATION OF ADAPTED DOCUMENTARY SOURCES IN TEACHING THE HISTORY OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISORDERS <b>Косенко Ю.М.</b> .....	<b>53</b>
ПЕРЕДАЧА ПРОСТОРУ В СТАНКОВОМУ НАТЮРМОРТІ [in Ukrainian] TRANSFER OF SPACE IN EQUIPMENT STILL LIFE <b>Мозолюк О.М.</b> .....	<b>55</b>
ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЯ ПИТАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ПРАКТИКУ УКРАЇНИ [in Ukrainian] PROBLEMATIZATION OF THE ISSUE OF INTRODUCTION OF THE GENDER APPROACH IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF UKRAINE <b>Шумська Д.І.</b> .....	<b>57</b>
СТАН ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ГУВЕРНЕРА В УКРАЇНІ [in Ukrainian] STATE OF TRAINING OF A SOCIAL PEDAGOGIAN IN UKRAINE <b>Рашина І.О.</b> .....	<b>60</b>
СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПИКТОГРАММ [in Russian] THE SYSTEM OF LOGOPEDIC WORK ON FORMATION OF VERBAL VOCABULARY IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH IMPAIRMENT BY PICTOGRAMS <b>Алтухова Т.А., Вержиковская Д.С.</b> .....	<b>62</b>

СИСТЕМНА РОБОТА ФАХІВЦІВ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ [in Ukrainian] SYSTEMIC WORK OF SPEECH DEVELOPMENT SPECIALISTS WITH PRESCHOOLERS WITH HEARING DISORDERS	
<b>Грицько Р.В.</b> .....	<b>69</b>
СТАЛИЙ РОЗВИТОК - ШЛЯХ ВІД ГРИ ДО СОЦІАЛЬНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ДОВКІЛЛІ [in Ukrainian] SUSTAINABLE DEVELOPMENT - THE WAY FROM GAME TO SOCIALLY EXECUTIVE BEHAVIOR IN THE ENVIRONMENT	
<b>Джежер-Личова С.М.</b> .....	<b>71</b>
СТИЛІЗАЦІЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА [in Ukrainian] STYLIZATION IN THE PROCESS OF FORMATION OF A DECORATIVE OF APPLIED AND APPLIED ARTS	
<b>Богайчук Л.Р.</b> .....	<b>76</b>
ТРЕНІНГ ЯК ФОРМА ІНВЕСТИЦІЇ У РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДІ [in Ukrainian] TRAINING AS A FORM OF INVESTMENT IN THE DEVELOPMENT OF YOUTH SOCIAL INTELLIGENCE	
<b>Сеник А.М.</b> .....	<b>77</b>
ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КАРАНТИНУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ [in Ukrainian] FORMATION OF ARTISTIC-PRACTICAL COMPETENCE OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF QUARANTINE BY MEANS OF FINE ART AND DESIGN	
<b>Маєвська О.М.</b> .....	<b>79</b>
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДНА ПОЛІСТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФАХІВЦЯ [in Ukrainian] FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE FUTURE TEACHER AS A COMPLEX POLYSTRUCTURAL CHARACTERISTICS OF THE SPECIALIST	
<b>Бучківська Г.В., Барановська В.М., Греськова В.В.</b> .....	<b>81</b>
 <b>SECTION XIII.</b> <b>PHILOLOGY</b>	
ALLUSION AND TERM CONFLUENCE AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH	
<b>Vlasiuk L., Miroshnychenko O.</b> .....	<b>85</b>
COMMON ENGLISH SPORTS IDIOMS WITH POSITIVE MEANING	
<b>Yurko N., Styfanyshyn I., Romanchuk O.</b> .....	<b>86</b>
COMPONENT NATURE OF THE SEMANTIC EVALUATION CATEGORY IN CH. PAOLINI'S «ERAGON»	
<b>Kost' B.</b> .....	<b>89</b>
FREMDVERSTEHEN AUF SELBSTVERSTEHEN [in German] FOREIGN UNDERSTANDING ON SELF-UNDERSTANDING	
<b>Kulyna I., Berezina Iu.</b> .....	<b>91</b>
FUNCTION OF KINESTHETIC AROMATONYMS	
<b>Bila Ie.</b> .....	<b>95</b>

---

NOUNS DENOTING EVIL AS THE UNITS OF ENGLISH LEXICON <b>Onyshchak H.</b> .....	98
PECULIARITIES OF SWEDISH DIALECTS <b>Lysenchuk N.</b> .....	99
SEMANTIC AND PRAGMATIC POWER OF LEXICAL BORROWINGS IN THE LANGUAGE OF MASS MEDIA <b>Roman V.</b> .....	101
THE NOTION OF GENDER-MARKED LANGUAGE UNITS AND THEIR CLASSIFICATION <b>Petiy N.</b> .....	105
TYPICAL ENGLISH SPORTS IDIOMS WITH NEGATIVE MEANING <b>Yurko N., Styfanyshyn I., Protsenko U.</b> .....	107
VERBAL MEANS OF POSITIVE EVALUATION IN BRITISH TALENT SHOWS <b>Tyschenko O.</b> .....	109
АУДИТИВНИЙ АНАЛІЗ УСНОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ ПІВНІЧНИХ АКЦЕНТІВ АНГЛІЇ) <small>[in Ukrainian] AUDIT ANALYSIS OF ORAL LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF THE NORTHERN ACCENTS OF ENGLAND)</small> <b>Присяжнюк О.Я.</b> .....	110
ВИБІР ОПТИМАЛЬНОЇ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ МОВОЗНАВЧОГО ДОСЛІДЖЕННЯ <small>[in Ukrainian] SELECTION OF THE OPTIMAL SOURCE BASE OF THE ACTUAL MATERIAL OF LINGUISTIC RESEARCH</small> <b>Богдан С.К., Тарасюк Т.М.</b> .....	116
ВНУТРІШНЬОТЕКСТОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ ПОЕЗІЇ ДАНИЛА БРАТКОВСЬКОГО <small>[in Ukrainian] INTERNAL TEXT TRANSFORMATIONS IN UKRAINIAN TRANSLATIONS OF DANYL BRATKOVSKY'S POETRY</small> <b>Сухарєва С.В., Цьолик Н.М., Бай О.С.</b> .....	118
ГИПЕРССЫЛКА КАК ОСНОВНОЙ ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ ДИГИТАЛЬНОГО ГИПЕРТЕКСТА <small>[in Russian] HYPERLINK AS THE MAIN TOOL FOR CREATING DIGITAL HYPERTEXT</small> <b>Пожарицкая Е.А.</b> .....	122
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ, ОТЛИЧНЫЙ ОТ ТРАДИЦИОННОЙ ФОРМЫ СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ, А КАКОЕ ВАШЕ МНЕНИЕ ОБ ЭТОМ? <small>[in Russian] DISTANCE LEARNING AS A DIFFERENT METHOD OF EDUCATION FROM THE TRADITIONAL FORM, AND WHAT IS YOUR OPINION ABOUT THIS?</small> <b>Анисимова Ю.П.</b> .....	124
ДО ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ: ЕВОЛЮЦІЯ ЛІРИКИ ЯНА ЛЕХОНЯ <small>[in Ukrainian] ON THE PROBLEM OF ARTISTIC TEXT IN POLISH LANGUAGES: THE EVOLUTION OF THE LYRICS OF JAN LEHON</small> <b>Яручик О.Б., Яручик В.П.</b> .....	126
ІНТЕРТЕСТЕМИ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ У РОМАНІ «АННА КИЇВСЬКА – КОРОЛЕВА ФРАНЦІЇ» В. ЧЕМЕРИСА <small>[in Ukrainian] INTERTESTEMS OF FOLK SONGS IN THE NOVEL «ANNA KYIVSKA – THE QUEEN OF FRANCE» BY V. CHEMERIS</small> <b>Мізінкіна О.О., Рибак Г.С.</b> .....	131

---

**К ВОПРОСУ ОБ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ В ПОДЪЯЗЫКАХ АВТОМАТИКИ (В ТЕКСТАХ МОРСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)**

[in Russian] TO THE QUESTION OF NEGATIVE MODAL VERB CONSTRUCTIONS IN AUTOMATIC SUBLANGUAGES (IN THE TEXTS ON THE MARITIME FOCUS)

**Кашуба М.В., Розанова О.А., Цинова М.В. .... 134**

**К ВОПРОСУ О ПРОСТРАНСТВЕННОМ ДЕЙКСИСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ С ПЕРЕПОРУЧЕННЫМ ПОВЕСТВОВАНИЕМ ОТ 1-ГО ЛИЦА)**

[in Russian] TO THE QUESTION ABOUT SPATIAL DEXIS (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH-LANGUAGE TEXTS WITH A DELEGATED NARRATION FROM THE 1ST PERSON)

**Кашуба М.В., Розанова О.А., Цинова М.В. .... 136**

**КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА ГЛАГОЛА, ЕГО ОРГАНИЗУЮЩАЯ РОЛЬ В ЯЗЫКОВОЙ МОДЕЛИ**

[in Russian] CATEGORICAL SEMANTICS OF THE VERB, ITS ORGANIZING ROLE IN THE LANGUAGE MODEL

**Карпенко Е. Ю., Лымаренко Е. А., Мойсеенко Н. Г. .... 139**

**КОММУНИКАТИВНАЯ РОЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ГАЗЕТНОГО СООБЩЕНИЯ**

[in Russian] THE COMMUNICATIVE ROLE OF VISUALIZING AN ENGLISH NEWSPAPER

**Морозова И.Б. .... 141**

**МІФОЛОГЕМА РАЙ-ПЕКЛО У НОВЕЛІ ЛУІДЖІ ПІРАНДЕЛЛО «ДИМ»**

[in Ukrainian] THE MYTHOLOGY OF PARADISE-HELL IN LUIGIA PIRANDELLO'S SMOKE

**Павлішена Л.В. .... 143**

**ОБРАЗНІ ВІДСУБСТАНТИВИ ЯК ДОМІНАНТА ТВОРЧОЇ МАНЕРИ ЮРІЯ МУШКЕТИКА**

[in Ukrainian] IMAGESOUS FROMSUBSTANTS AS A DOMINANT OF CREATIVE MANNER OF YURII MUSHKETYK

**Катеринич Ю.С., Гуцуляк Т.Є. .... 145**

**ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО ПРОСТОРУ КАЗОК ОСКАРА УАЙЛЬДА**

[in Ukrainian] FEATURES OF THE ARTISTIC SPACE OF OSCAR WILDE'S FAIRY TALES

**Васильєва О.О. .... 151**

**РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛЕЙ ФРАЗЕОЛОГІЗОВАНИХ РЕЧЕНЬ У ТВОРАХ ІРЕН РОЗДОБУДЬКО**

[in Ukrainian] IMPLEMENTATION OF PHRASEOLOGICAL SENTENCE MODELS IN THE WORKS OF IREN ROZDOBUDKO

**Ситар Г.В. .... 154**

**РОЛЬ ВТОРИННИХ НОМІНАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ОБРАЗУ ВИДАТНИХ ЖІНОК В ПЕРІОД ПРАВЛІННЯ ГАННОВЕРСЬКОЇ ДИНАСТІЇ**

[in Ukrainian] THE ROLE OF SECONDARY NOMINATIONS IN THE FORMATION OF THE IMAGE OF OUTSTANDING WOMEN DURING THE RULING OF THE HANNOVER DYNASTY

**Гавриленко В.Ю. .... 156**

**СОЦІОКУЛЬТУРНІ СТЕРЕОТИПИ СПРИЙНЯТТЯ БРИТАНСЬКИХ АКЦЕНТІВ**

[in Ukrainian] SOCIOCULTURAL STEREOTYPES OF PERCEPTION OF BRITISH ACCENTS

**Коваль Н.О. .... 160**

**СТРУКТУРА ОНІМНОГО ПРОСТОРУ РОМАНА-ДИСТОПІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ТРИЛОГІЇ В.РОТ «DIVERGENT»)**

[in Ukrainian] STRUCTURE OF THE ONYMAL SPACE OF THE NOVEL-DYSTOPY (ON THE MATERIAL OF V. ROT'S TRILOGY «DIVERGENT»)

**Павлюк Х.Т. .... 165**



СТРУКТУРА ІНДИВІДУАЛЬНОГО ГІППОНІМІЧНОГО СУБФРЕЙМУ

[in Ukrainian] STRUCTURE OF INDIVIDUAL HIPONYMIC SUBFRAME

**Алексєєва Н.М.** ..... 168

ТЕМПОРАЛЬНА МЕРЕЖА ЛІРИЧНИХ ТЕКСТІВ BRYAN ADAMS

[in Ukrainian] TEMPORAL NETWORK OF BRYAN ADAMS LYRIC TEXTS

**Ілясов О.С., Кузьменко А.О.** ..... 170

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИХ РЕАЛІЙ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ

[in Ukrainian] FUNCTIONAL FEATURES OF UKRAINIAN HISTORICAL AND CULTURAL REALITIES AS A PROBLEM OF TRANSLATION

**Шапарь У.В., Сітко А.В.** ..... 172

---

## SECTION XII. PEDAGOGY

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.01

### BLOOM'S TAXONOMY. DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES FOR MEDICAL STUDENTS

**Olena Kozlova**  
*Kamianske Medical College*

UKRAINE

Before planning a lesson, the teacher should set specific goals and objectives, connect them, and after the lesson make conclusions about whether the goal has been achieved [2]. This is the problem that professor of pedagogy Benjamin Bloom dealt with in the 1950s. He managed to reduce various educational goals and objectives to a single system. According to the theory of the psychologist, thinking skills range from simple to complex ones, namely: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation. According to Bloom, knowledge is the lowest level of thought, which is the foundation for the whole pyramid [1].

However, educators in many countries use Bloom's taxonomy not only as a tool for planning lesson objectives but also as a basis for developing students' critical thinking. When planning learning goals and outcomes using taxonomy, the teacher and the student have the opportunity to imagine the specific methodological steps for the development of critical thinking of students.

Benjamin Bloom pointed out that there is a direct connection between levels of thinking and answers to a teacher's questions. Moreover, these questions form a sequence that reproduces the taxonomy of thinking.

Let's look at a few examples.

1. Knowledge. This is the basic level of questions. At this level, the student only reproduces the information and does so in the same form in which he received it. These types of questions do not promote the development of critical thinking but only train memory. Keywords: "Who...?", "What...?", "Names...", "Where...?", "When...?", "List...". Example: "Name the five symptoms of the disease that you see in the picture."

2. Comprehension. This type of question is asked to allow the student to show the relationship between the facts. The student must understand how they are related. Such questions stimulate thinking. Keywords: "Explain...", "Find out...", "Compare...". Example: "Compare the symptoms of flu and cold."

3. Application. Answering such questions, students use information already known to them, but in different conditions. They provide an opportunity to explore and solve the problem; encourage the search for non-standard solutions. Keywords: "Explain ", " Choose... ", " Apply... ", " Use... ", " Demonstrate ". Example: "Choose among the listed symptoms the symptoms of flu ".

4. Analysis. The answers to such questions structure the information. By answering such questions, students disclose to summarize information and draw

conclusions. Keywords: "Analyze", "Compare...", "Why". Example: "Why should antibiotics be taken only on a doctor's prescription?"

5. Synthesis. The answers to these questions make it possible to solve the problem creatively using the student's own experience and knowledge. Keywords: "Come up with...", "Formulate...", "Compose...", "Build...". Example: "Build a dialogue in which the patient complains of stomach pain".

6. Evaluation. The answers to such questions allow students to reflect and evaluate a situation. Keywords: "What is best ..?", "Compare...", "Rate...". Example: "Evaluate from the drawings whether the treatment of a patient with pneumonia is correct."

Questions are one of the components that stimulate the development of critical thinking skills. In the process of answering questions, students have the opportunity to analyze information, defend their own opinions. Since the questions are arranged in a certain sequence, the development of critical thinking is stimulated. The use of top-level questions (analysis, synthesis, assessment) in English classes is an effective tool for developing students' critical thinking.

#### References:

- [1] Bloom, B. (1994). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.
- [2] Gronlund, N. E. (1991). *How to write and use instructional objectives (4th ed.)*. New York: Macmillan Publishing Co.

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.02**

## **COMPUTER PROGRAM AS A METHOD OF DEVELOPING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS**

**ORCID ID: 0000-0003-3157-0973**

**Hanna Dovhopolova**

PhD in Pedagogy, Assistant Professor,  
Department of management of education and pedagogy of higher school  
*Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko*

*UKRAINE*

With each new generation, high school teachers face the challenge of finding effective methods, techniques and teaching aids. We consider the use of computer programs (CP) to be one of the ways to intensify the educational process, in particular the development of students' foreign language communication skills.

The peculiarities of text-mediated communication are the lack of feedback, the separation of author and addressee in time and space, which can cause a semantic barrier between them, as they are characterized by different realities and norms of language.

In the context of our study, educational reading as communication is mediated not by paper, but by a technical means, a computer, from the screen of which information is produced. Such communication is a special kind of interaction, a new sphere of human activity. First, it is the student's dialogue not only with the author of

the text, but also with the computer program. It can have a name, a face, an image. Therefore, the student believes that he is not communicating with a separate program, and identifies it with the image of a technical means – a computer. Sometimes a student is asked to register himself. Personalization and registration give the learning situation the features of real communication. Secondly, this dialogue, unfortunately, cannot be called full-fledged. He is limited by linguistic and technical difficulties and deprived of extralingual means of communication (gestures, facial expressions, intonation). Third, due to the feedback, the CP cannot be pushed aside like a book or a notebook. It constantly keeps the student in tension, demands reactions, waits for answers [2].

At the same time, unlike the actual reading from the monitor screen (for example, on the Internet), which often causes users a sense of frustration due to technical factors, in educational reading the computer is extremely patient, friendly, tireless. It can always help the reader to find the necessary information in the dictionary, reference book quickly and to solve other problems related to reading the text. Such communication can have a psychotherapeutic effect for the student: conditions are created for self-affirmation and increasing of student's self-esteem. The naturalness of such a dialogue lies in the psychological comfort of the user, in the simplicity and convenience of communication. Thus, the features of the dialogue with the CP can be defined as a feature of the exchange of communicative actions: messages and reactions to them, which are carried out in a limited area according to certain rules (dialogue algorithm) [1].

From the point of view of pedagogy, two processes are important in the student's educational communication with the CP: the personification of the computer and the motive for competing with it. In this case, the person as a partner in communication has their own needs, motives, goals, and the computer goals and motives are attributed to the person. In this dialogue, the computer performs routine functions, and human activities include creative elements. The motive of competition, the desire to correct mistakes and to win is an important stimulus for communication [1].

So, to teach to read and understand the text, narrow practical goals act as components of strategic goals – to teach to communicate, to form communicative competence of the individual. That is, the functions of communication are realized in terms of motivated, purposeful, situational-correlated and personally experienced speech actions for recognition, reproduction of thoughts given in the text, reactions to them.

#### References:

[1] Бетьом, Ф. (2007) *Проект на уроці іноземної мови*. Київ: Основа.

[2] Бурова, А. (2001) Керівництво сюжетно-рольовою грою. *Дошкільне виховання*, (7), 20–21.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.03

## DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

---

**Khromchenko O.**

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of English grammar  
*Odesa I. I. Mechnikov National University*

**Zhuk V.**

senior lecturer of the department of English grammar  
*Odesa I. I. Mechnikov National University*

*UKRAINE*

---

In this challenging time and under the conditions of the covid pandemic, the scholars all over the world face the same problem connected with the rethinking and reconsidering the existing means and techniques of ELT. According to the CEFR the ultimate objective of language teaching is to promote methods of modern language teaching which will strengthen independence of thought, judgement and action, combined with social skills and responsibility. Thus, when designing English lessons, the teachers need take into consideration that the point of teaching is to enable students to study, develop their critical thinking, and make them independent thinkers who will not bend to the will of the teacher [1; 3].

In his book «How to Teach English» Jeremy Harmer [2] underlines that speaking gives the learners chances to practise real-life speaking in the safety of the classroom. In the present article we would like to illustrate an example of a discussion or brainstorming in a modified manner. The topic for the suggested speaking activity is chosen from the world's largest face-to-face community [creativemornings.com](https://www.creativemornings.com). New theme is announced every month by one city from the country that is the member of the mentioned community. The teachers have the opportunity to choose any topic they among the offered one, up to the present moment there are 92 topics announced on the website.

The procedure of organizing the speaking activity using [creativemornings.com](https://www.creativemornings.com) is the following. The teacher tells the students the topic for discussion in advance and gives them the task to analyze the meaning of it (in our case it was «serendipity») in dictionaries, find collocations, synonyms. When the lesson starts, the teacher presents the topic exploiting the description and understanding of it given on [creativemornings.com](https://www.creativemornings.com) by one of the city chapters. We want to stress that the introduction of the theme is presented not only in an interesting manner but also in an authentic way, which is extremely important for the learners. After this introduction the students share their findings from different dictionaries, compare the information about the word suggested by the teacher as the topic for discussion. The brainstorming itself is the second phase of the lesson. The learners are given the opportunity to express their own understanding of the topic, thoughts about it, they can agree or disagree with their groupmates. The difference between the known discussion or brainstorming lies in the fact that exploiting [creativemornings.com](https://www.creativemornings.com)'s themes the teachers give the students the opportunity to get into the topic, to select a really conversational topic for the learners which can engage them in taking part in the activity. In addition, the teacher may give the students extra tasks depending on

---

the topic discussed: to watch a 2001 American romantic comedy film directed by Peter Chelsom, «Serendipity» and write a film review.

To sum it up, we want to stress that speaking activities in the digital classroom are vital ones and scholars are supposed to elaborate new techniques for developing students' speaking skills integrated with other language skills such as writing, reading and listening.

#### References:

- [1] Edge J., Garton S. (2012). From Experience to Knowledge in ELT. Oxford
- [2] Harmer, J. (2010). How to Teach English. Pearson Education Limited
- [3] Hutchinson, T., Waters, A (2010). English for Specific Purposes. Cambridge University Press

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.04**

## EFFECTIVENESS OF DISTANCE LEARNING

---

ORCID ID: 0000-0001-9819-5827

**Kateryna Melnyk**

assistant at the Department of English Philology  
*Vinnitsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky*

*UKRAINE*

---

Distance learning is not a problem to be discussed any more. It is a new form of learning. The COVID-19 pandemic has given us the possibilities to point out the effectiveness of this form of education.

Distance learning is a form of education in which the teacher and student interact at a distance using information technology. During distance learning, the student studies independently in accordance with the developed program, looks through the records of webinars, solves problems, consults with the teacher in online chat and periodically submits his work for him to check. Distance learning has become popular with the advent of the Internet, opening up new development opportunities for residents of remote settlements and business people with a busy work schedule.

The distance form of learning is written as a separate form of education in article 9 of the law of Ukraine on education. According to the law distance form of education is an individualized process of education, which occurs mainly through the indirect interaction of distant participants in the educational process in a specialized environment that operates on the basis of modern psychological, pedagogical and information and communication technologies.

Distance learning helps to cope with many problems. The COVID-19 pandemic forced students to leave their universities and this form of education has helped to solve the problem of distance. This form of education offers much more than the traditional correspondence form. In addition to tasks and teaching materials, distance learning provides an expansion of the classroom framework for students and teachers, intensive interaction and an effective form of control.

The quarantine time helped to find out another plus - temporary restrictions. This problem is more relevant for those who combine work and study. In other words, for those who can't attend face-to-face classes, are and work in another city, but want to get more than a simple part-time form - this is an ideal option. It provides not only

---

a flexible program, but also the opportunity to work at your own pace, to allocate a few hours a day for processing and training when it is possible and convenient: during breaks, after work, on weekends, etc.

The most important question was the question of quality. The distance form allows to work with the best teachers, according to the most perfect program, to achieve high results even without being on the territory of the educational institution. Of course, in this matter a lot depends on the student, on his ability to organize himself and master the material. However, for distance learning there are forms of control similar to the face-to-face form, it is possible to attend certain classes or sessions personally.

The period of the quarantine has shown us the flexibility and adaptability that gives a huge advantage to distance learning, it allows not only to optimize the time and program, but also to reduce the stress factor for all participants in the process.

More constant interaction and feedback from the teacher significantly increases the actual control over the development of the material, gives an additional opportunity to help the student, allows you to study the topic of interest more deeply.

In fact, distance learning in practice realizes what the traditional school seeks to do: to provide equal and comprehensive access to knowledge, to reveal abilities and talents, to instill the necessary skills and qualities. If we add to this the possibility of implementing all modern means of communication, innovative methods and advanced developments, we get the same form that can truly prepare a student, to give relevant and modern knowledge and skills.

#### References:

- [1] Law of Ukraine on the higher education №243-VIII. 2300 (2019)– VIII. Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny [in Ukrainian]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-19> .
- [2] Law of Ukraine on education №2657-VIII. 2661 – VIII (2019) Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny [in Ukrainian]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> .
- [3] Ibragimov, I.M. (2005). Informatsionnye tekhnologii i sredstva distantsionnogo obucheniya: Ucheb. posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy / Pod red. A.N. Kovshova. M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya»

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.05**

## HOW TECHNOLOGIES CHANGE THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

---

**Svitlana Nykyporets**

lecturer of foreign languages department  
*Vinnitsia National Technical University*

*UKRAINE*

---

According to researchers [1], the e-learning market will grow to \$ 252 billion by 2020. Gamification, edutainment, video chats, virtual reality and artificial intelligence: changes in education are especially noticeable in the study of foreign languages, where new technologies replace the cramming of irregular verbs, dictations and workbooks. Let's consider how the IT industry helps to learn new languages faster and more efficiently.

---

According to a Technavio study [2], by 2021, the use of artificial intelligence technologies in the education market will grow by 47.5%. For example, Content Technologies's (<http://contenttechnologiesinc.com>) Cram101 service makes learning materials an online course faster than you can create a playlist on iTunes.

Today, many adult students do not have time for classes with a teacher – in such cases, lessons moderated by artificial intelligence can help. For example, the Chinese developers of the Liulishuo application (<https://www.liulishuo.com>), having acquired the largest database of residents of the country studying English, have developed an engine that allows you to accurately recognize the voice of any student, evaluate its progress and build an individual learning path.

Artificial intelligence is also able to work on your accent. So, a platform from Cambridge Consultants (<https://www.cambridgeconsultants.com>) captures the pronunciation features of just one phrase and gives useful tips depending on how your English sounds.

The education industry has long borrowed pop cultural practices that help ease the learning process. According to the study [1], half of the educational institutions surveyed use edutainment and gamification in their curricula. Another 43% of respondents believe that such techniques can more effectively keep students' attention on the material.

Today, educational services are fighting for the student's free time with Instagram, Facebook, Telegram and other giants of the entertainment industry.

In order to win (at least not for long), it is important to respond with content that does not lag behind in quality and degree of interactivity – passive viewing of video lessons is a thing of the past.

We think that for successful gamification two elements are needed – fascinating drama and proximity to real life. A video simulating a conversation in a cafe or a job interview will interest anyone who wants to use the language in everyday communication. And thanks to the mechanics of computer games and interactive series, the student becomes a real participant in the dialogue. Choosing answers to replicas, he determines the further development of events and moves from level to level.

According to the pioneer of audiovisual technology in education, Edgar Dale [3], students remember 10% of what they read, 20% of what they heard and 90% of information from situations that mimic real experience. It is not surprising that virtual reality technology is one of the largest investment areas in education. Researchers predict that by 2020, total investment in the industry will reach \$ 200 million.

As is often the case with new developments, the effectiveness of VR in education confirms the interest of the military: not so long ago, U.S. Air Force aerodrome employees began to undergo training in virtual reality.

Today, VR technology helps to plunge into the cultural context and reproduce scenarios from real life where a foreign language is useful. For example, the Mondly app (<https://www.mondly.com>) offers VR-scenes from the real experience of a tourist in an unfamiliar country: train travellers in Berlin, dinner in a Spanish restaurant, etc.

Electronic lexicography and the entertainment industry have changed the approach to dictionaries and encyclopaedias. According to research<sup>1</sup>, they become the same media products as social networks or cloud storage.

For example, the Abbyy service [4] scans a paper document, recognizes words and immediately offers translation options. And online dictionaries like Oxford's Lexico [5] can divide vocabulary into semantic blocks, time of occurrence, etc.

---



Not so long ago, The New York Times released a sensational text about the digital gap between rich and poor with a disappointing conclusion: simple communication is becoming a new luxury. So, educational platforms that offer meetings with other students online or offline take on added value.

For example, the Blackboard project (<https://projectblackboard.org>) allows teachers and students to create an internal social network with online courses, checking homework and constant exchange of experience with other teachers and students.

The mechanism of social networks was also successfully used by Ted Magder, a lecturer in Business in Media at New York University (<https://steinhardt.nyu.edu/people/ted-magder>). He asked students to maintain daily blogs in order to immerse themselves into the language context, look for interesting formats and topics and of course get a constant feedback. This helped motivate students to work independently and communicate with each other.

University of Washington experts estimated that more than half of smartphone users between the ages of 18 and 34 use mobile visual communication. To date, Verbling (<https://www.verbling.com>) or Learnissimo (<https://learnissimo.com>) platforms have been able to attract more than a million users thanks to the familiar and promising video chat technology.

Video chat technology is useful for both students and teachers. Students can refer to the lesson notes to repeat the material they have learned and pay attention to the teacher's advice. Teachers can double-check whether they pointed out all the mistakes to students and analyze the quality of their lessons. According to Harvard researchers [1], departments where teachers collectively view each other's videos are an effective tool for working on bugs.

Video chats add additional value to the educational process: the student not only hears the speech of the language carrier, but sees his facial expressions and body language, learning the cultural features of speaking an unfamiliar language.

The COVID-19 pandemic has changed our reality in many ways. The forced shift to teleworking and distance learning due to quarantine has become a huge challenge for our society, the consequences of which remain to be seen. However, this crisis could spark a boom in the eLearning environment. Investors hope [6] that the benefits of quality online learning will attract more students and teachers to this initiative in the near future over the long term.

---

### References:

- [1] <https://equalocean.com/education/20190819-education-industry-has-a-bright-future-regardless-the-drop-in-funding>
  - [2] <https://www.technavio.com/report/artificial-intelligence-in-western-europe-education-sector>
  - [3] [https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar\\_Dale](https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar_Dale)
  - [4] [https://uk.wikipedia.org/wiki/ABBYY\\_Language\\_Services](https://uk.wikipedia.org/wiki/ABBYY_Language_Services)
  - [5] <https://www.lexico.com>
  - [6] <https://www.investors.com/research/breakout-stocks-technical-analysis/zoom-stock-ipo-leads-coronavirus-stock-market>
-

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.06**

## **MAPPING FOR THE ISSUES OF STUDENTS' SOCIALIZATION IN THE CYBERSPACE IN THE CONTEXT OF ON-LINE EDUCATION**

---

**Iryna Marchuk**

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign languages for Humanities  
*Odessa National Mechnikov University*

**Sofiia Marchuk**

3 year student of the Faculty of International Relations, Sociology, Political Science  
*Odessa National Mechnikov University*

**SCIENTIFIC ADVISER:**

**Nelli Pobeda**

Doctor of Philosophical sciences, Professor  
*Odessa National Mechnikov University*

*UKRAINE*

---

Education systems are in fact key to the fulfilment of people and to the social and political integration of individuals in their society. For some time now, education systems have experienced challenges in providing education to the masses, that is about quality education available to all. They have to face the emergence of new competences, attitudes and behaviors, to counter socio-economic inequalities and the skills mismatch, to further new forms of personal development and modern expressions of social cohesion.

Ukraine actively masters the world represented to a person by global information networks and a personal computer. The virtualization of human learning-teaching activity occurs with the increasing of the application of the information technologies. The public aspects of escalating the information structures can be summarized by the statement, that computer has changed our life and became ubiquitous literally. The influence of virtual world on a society is shown in scientific literature, quickly growing on a joint of works about electronic techniques, ways and spheres of their use, about computer as a means of the mass education. The problem of students' socialization in the process of on-line education takes a special place being extremely actualized.

The socialization of a student in the cyberspace passes two phases: tool and social. The tool phase concerns mastering electronic literacy and skills of navigation; as to the social phase, it means the development of social norms, values and role requirements existing both in concrete virtual network communities and in the social generality of the cyberspace.

The socialization can be carried out not only by the inclusion into the process of any virtual community close in tasks and perspectives, spirit and interests, but also it can be accompanied by the opposition to another community where the user sends openly provocative messages during the participation in this or that conference and as a result provokes the reaction of the other users. Self-management, which is also referred to as "self-control" or "self-regulation," [1] is the absolutely necessary skill for the ability to regulate one's emotions, thoughts and behaviors effectively in different situations. This includes managing stress, motivating oneself, and working on personal and academic goals. The previous communicative experience of actors is influencing the quality of on-line interaction and education. So it is possible to state

---

that alongside with the processes of socialization and education in networks there are also processes of resocialization as to the values, skills, role discourses because of the transition in the other communication environment.

Thus, the socialization of a student and a teacher in the virtual space is carried out as the interference of two approaches, connected with the demonstration of self-management skills, that are key enablers for all learners in the academic environment. Self-management allows students to follow through on plans to complete assignments, study for tests and stay focused during a class.

The first process for the socialization in the on-line education is the following by a person of those norms and rules of behavior that were apprehended in the primary social reality and the second is the process of mastering the norms, values and the patterns of behavior accepted within the limits of social system of the cyberspace. The second process can be named as “tertiary socialization”. Every person, being a user of Internet, is compelled to come back in the real world as a product of three socialization types.

The mentioned above issues cover all relevant aspects of education, including pedagogy and new ways of learning, curricula, assessment of students, infrastructure, recruitment, training and careers, gender, the involvement of parents, the role of national, regional and local administrations and all other actors in society in need of strong educational achievements in all fields.

#### References:

- [1] Победа, Н. А. (2013). Социальные идентичности в динамике институционального и самоорганизационного. Одесса: ВМБ.
- [2] Shishkina M. P. (2013). Cloud based learning environment of educational institutions: the current state and research prospects. Information technology and learning tools. Retrieved from <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/903/676>.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.07

## PEDAGOG-ANDRAGOG IN TERMS OF INTERACTIVE LEARNING (INTERACTIVE LEARNING AND TEACHING)

ORCID ID: 0000-0002-6338-6161

Svitlana Troshyna

undergraduate student of department of psychology, pedagogy and philosophy specialty 011 «Educational, pedagogical sciences»

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

UKRAINE

**Abstract.** *The article analyzes the essence of the interactive adults learning in the modern researches; the basic components of preparing (readiness) pedagog-andragog for the work in terms of the interactive learning and teaching; certain principles that make the adult learning process much more effective are indicated; understanding of the interactive adult learning by different researches and scientists.*

Through interactive teaching methods, adult students are able to solve many different educational tasks; they actively develop their communication skills, with love and with interest they establish emotional contacts between participants of the learning process, they perform educational tasks that shape the consciousness and feelings of personality, develop a competent and responsible attitude of the person to themselves and the world around them [2].

Admittedly, the main task of adult learning is to enable them to immediately improve their performance in a situation of scarce resources: time and money.

**Adult learning must adhere to certain principles** that make the adult learning process much more effective:

1) student learning needs (determined by students) and requirements (determined by the institution or supervisor and agreed with students). Requirements and needs set the content framework for learning, a characteristic of which is very limited and specific content, and not as broad as in education;

2) developing students' practice (working with the group to identify problems and work to solve them; but the problem is not only the teacher's, it focuses on the resource of a group of adults and experienced persons) and action and experience (i. e, "doing" that affects student, not just hearing);

3) partner space (rather than direct and one-way relationships: from teacher to student);

4) adherence to an effective communication culture (to be able to listen and hear others, to be able to formulate their own and to tolerate other views).

Teachers that help adult students to perceive, analyze, and put it into practice realize adherence to these principles through the implementation of interactive teaching methods. Therefore, interactive is very important in adult education.

Interactive learning is one of the teaching goals of active social-psychological teaching, which most closely corresponds to the psychological features and pedagogical regularities of adult learning.

Interactive adult learning is accomplished taking into account their interests and requests, life and professional experience, in the form of partnership interaction between all subjects of the educational process. Interactive adult learning is aimed at ensuring a common process of cognition, acquiring knowledge, skills, acquisition of the necessary competencies in joint activities in a simulated reality, which provides a high level of motivation for learning, in which students will find for themselves the field of application of the acquired experience.

Thus, in the course of interactive learning, students of the educational process interact with each other, exchange information, jointly write out problems, model situations, evaluate the actions of their colleagues and their own behavior, they are delving into the business environment of a business community to link a number of issues to their interests, needs and requests. In this case, there is a real constant change in the types of educational activity: game, discussion, small group lessons, mini-lectures, etc.

The term "**interactive learning**" is used in the study of problems of the use of modern information technologies in teaching, the distant form of education, using the Internet educational articles for educational purposes, and also electronic tutorials, directories, etc.

Considering the problems of interactive learning, M. Klarin states that "it is a special form of organization of cognitive activity of students, which includes specific goals, namely creation of comfortable learning conditions by which the student feels his / her success, his / her intellectual capacity, which makes the studying process productive". I. Fokin, when considering the use of interactive teaching methods, gives them the following interpretation: "Interactive teaching methods are focused on a broader interaction of students not only with the teacher, but also with each other and the dominance of students' activity in the learning process" [4].

In modern studies, "interactive learning" is defined as being built on the student's interaction with the learning environment; this learning is based on the psychology of

---

human relationships and interactions; it is a learning process in which the knowledge can be gained through the joint dialogic activity or the polylogic activity of students between themselves and the teacher.

Sysoyeva S. O. defines interactive adult learning "as such a way of organizing their educational and cognitive activity that is made taking into account the interests and requests, life and professional experience of the adult learner in the form of partnership interaction of all subjects of the educational process" [1]. The researcher emphasizes that interactive adult learning is aimed at providing a common process of cognition, acquiring knowledge, skills, acquiring the necessary competences in joint activities through dialogue, polylogue of adult learners between each other and the teacher, and through the direct interaction with a learning environment that provides a high level of motivation for learning and models the context in which students find the area of application of the lessons learned.

According to G. Syrotenko, interactive methods are an enhanced psychological and pedagogical interaction, mutual influence of participants of the educational process through the lens of their own individuality, personal experience of life. It is a process of intensive, intersubjective communication between the teacher and students (the teacher - the subject of his own professional activity - puts the student into the position of the subject of the educational activity). Interactive educational interaction is characterized by a high degree of intensity of communication of its participants, their communication, activity exchange, change and variety of its types, forms and techniques, purposeful reflection of the participants of their activity and interaction that took place. The implementation of interactive methods aimed at changing, improving the behaviors and activities of participants in the educational process is an important problem of modern psychological theory and practice [3].

It should also be added that interactive teaching is one of the ways of the active social and psychological training that most closely corresponds to the psychological characteristics and pedagogical regularities of the adult person. During the active learning, an adult enters into a dialogue with the teacher, and actively engages in the learning process, by performing creative, searching, problem tasks in a couple, in a group.

*Adult activity sources* are different. They are covered: in the motives and needs; in the natural environment that surrounds a person; in the personality of the teacher, the means of his work, in the forms of interrelations and interactions between the teacher and his student. The facts that stimulate the activity of the participants of the educational process, in particular, are: the knowledgeable and the professional interest; a creative character of teaching and learning activities; emulativeness; the game feature of conducting lessons; the emotional impact of the facts presented.

Almost all the scientists that research the interactive learning problems note that *interactivity of the learning cannot be reached without* open, good relations between the students of the educational process, the teacher's abilities to use his personal and special social, psychological and didactic means.

Interactive learning allows you to intensify the process of understanding, mastering, and creative application of the knowledge during solving or carrying out of the practical tasks. Effectiveness is provided due to more active involvement of adult learners in the process of not just receiving, but also immediate use of integrated knowledge set. With the regular use of interactive teaching, students formulate the productive approaches to learning through information, leaving the fear to express inappropriate assumptions and trustful relations are setting with the teacher [9].

---

One of the purposes of the interactive learning is to change only the experience and attitudes of the participants, but also the surrounding reality, because the most often the interactive methods of teaching are the imitation of the interactive kinds of activities that have place in the community and state practices of the democratic society [3].

The didactic feature of the interactive learning of adult learners is that in the process of its implementation, violations of the usual logic of the educational practice are often observed: not from the assimilation of theory to practice, but from the acquired experience to its theoretical comprehension.

Therefore, we define ***interactive adult learning technologies*** as those that ensure the inclusion of adults into the learning process through the selection and use of a set of active forms, techniques, training methods, different means of teaching that are allowing to achieve a planned outcome, to provide feedback, the right choice, two-way communication, optimal consideration of the life and professional experience of students.

Therefore, interactive adult learning technologies are constructed by the educator from the set of active forms, methods, learning tools that best provide effective learning, meeting the interests and requests of the adult learner concerning the required knowledge and time of study.

In this way, interactive teaching technologies have a great educational and vocational potential, provide maximum activity for adult learners, and optimize their learning time.

There is a serious problem about the accordance of higher education teachers to the time requirements. We share the opinion of Kuliutkin I. M. that today it is the contingent of specialists with pedagogical education that first of all needs an andragogic preparation, built on the basis of a personality-oriented educational paradigm, since the quality of the students' preparation depends on the level of their readiness for andragogic educational activity [5].

The need for such training is primarily due to a change in the role of the student of the higher education institution. Previously, he was satisfied with the passive perception of information from the teacher, but now he uses a variety of information resources, primarily electronic, and independently searches for the necessary information to meet his educational needs, thereby finding initiative in his studies.

The student of the modern Ukrainian institution of higher education becomes an equal subject of the educational process, which teaches itself under the guidance and control of the teacher, and the institution of higher education only creates the proper conditions for effective learning.

Pedagog-andragog is not only the provider of institutional, administrative and methodological instructions and recommendations, but also a professional, willing and able to go beyond the regulatory requirements in pedagogical purposes.

The professional teacher, according to K. Jung, is the one who became him by vocation, and he views his professional path as a way of development and self-development. It is a way of search and creative "self-creation" [6]. A. Disterweg wrote that the teacher, his thoughts - that is the most important thing in any education and upbringing, but the real teacher is not the one who teaches the truth, but the one who teaches to find it [7]. M. Montaigne wisely remarked: teaching another requires more intelligence than to learn alone [8].

The modern-day pedagog-andragog must combine the qualities of an educator, psychologist and psychotherapist. In addition, for this, the teacher must have a high pedagogical and, very importantly, psychological culture, be educated.

---

The professional competence of the modern andragog is of particular importance, the reorientation of his thinking to the realization of fundamentally new requirements for pedagogical activity. We believe that the ability of a pedagog-andragog to meet these requirements is deeply subjective and closely related to the personal qualities of the educator himself.

The benchmarks and indicators of the quality of professional activity of the andragog are not only the traditional criteria - the level of knowledge, skills, but also the manifestation of the subjectivity of internal mechanisms of self-regulation, the ability to self-realization, social and professional mobility of those he teaches, that is, their acmeological competence in the context of professional self-realization as the pursuit of the highest skill in the profession. Therefore, the andragog should have acmeological technologies for designing the process of professional and personal development of students, to focus on self-design of personal development and life path as a whole. In the course of lessons with adults, he directs them to study and master the methods of maximum creative self-realization as a specialist, to the achievement of higher life self-realization. At the center of his projective activity is self-projecting of personality, professional position, interpersonal relations (drawing up of individual professiograms, self-assessment cards, expert evaluation of individual projects of others, etc.) [1].

It should be borne in mind that the adult already has stable mental models, positive experience of social behavior, professional activity, etc. However, this experience is outdated, individual mental models are in conflict with modern requirements, which causes difficulties in adult learning when necessary not only to perceive the new, but also to get rid of the old one.

Nowadays, when the methodological bases of adult education and higher education in our country are being rethought, *M. Knowles's ideas are particularly relevant that an adult educator should have special training, namely: knowledge, skills necessary for the implementation of educational activity with adult learners based on their age, educational needs and goals.* In the context of M. Knowles ideas, it is important for the teacher in the higher education system to realize that his main function in modern conditions is to work together with adults to organize and implement the learning process, which consists of the collective diagnostics of students' educational needs, planning, implementation and evaluation the adult learning process [9].

In the structure of the personality of the andragog, who is carrying out the teaching of adults, the researchers distinguish between intellectual, activity and emotional-volitional spheres.

An intellectual indicator is a multidimensional and multilevel system of knowledge, which consists of didactic-methodical knowledge, professional thinking, ability to creativity, culture. The activity component implies the ability to master the sequence of actions and operations of adult learning. An integral characteristic of the emotional and volitional sphere of the pedagog is the formation of an appropriate culture of attitude towards learning activities.

The modern stage of adult education is characterized by updating the content, finding new forms and methods of organizing the educational process. The purpose of psychological and pedagogical preparation of adult students is to promote the humanization of the educational process, the implementation of adaptation to the subject-professional and social environment, the formation of the ability to communicate with people of different ideological orientations. Psychological and pedagogical preparation is the basis of creative teaching activity. Therefore, the

---

psychological and pedagogical training of teachers and adult students requires a responsible and diligent attitude.

The pedagog-andragog within the limits of interactive training should provide all necessary psychological and pedagogical conditions for mutual learning of students, encourages helping each other. Interactive learning is used to create in-class situations that allow students to work together in the process of mastering a large amount of study material in a short period of time, and then apply the acquired knowledge in practice.

**Conclusions.** Preparing of the pedagog for work in an interactive learning environment is:

- a training that should be aimed at ensuring psychological readiness for professional activity (the need for pedagogical activity, internal perception of the requirements of the activity);
- awareness of the correlation of their personal qualities to the requirements of the activity; awareness of the motivation for personal aspirations);
- theoretical readiness for pedagogical activity (presence of deep knowledge of the basics of sciences, high level of development, preparation for a specific field of knowledge, knowledge of the requirements for the specialty and to the personal qualities and abilities of the teacher);
- practical readiness (ability to plan and organize work, mastering the means and methods of teaching, skillful application of existing knowledge, formation of the new skills, availability of individual approach to each student);
- ideological and political readiness, outlook, general and pedagogical culture; a certain level of development of pedagogical abilities, which includes pedagogical observation, pedagogical imagination, strictness as a feature of character, pedagogical tact, organizational abilities;
- professional-pedagogical orientation of a person, characterized as "a steady interest in the profession in combination with social and cognitive activity, which is reflected in the desire and willingness to responsibly fulfill their pedagogical duties".

#### References:

- [1] Sysoyeva, S. O. (2011). Interactive technologies for adult learning: Kyiv: ECMO.
- [2] Vershlovskyi, S. G. (2002). Adult education: experience and challenges. L.: Knowledge.
- [3] Syrotenko, G. O. (2003). Modern lesson: interactive learning technologies. Kherson: Foundation.
- [4] Klarin, M. V. (2000). Interactive learning - a tool for learning a new experience.
- [5] Kuliutkin, I. N. (1999). Dialogue in adult education.
- [6] Jung, K. G. Psychology and alchemy. M.: Refl-beech, 2003. - 592 p.
- [7] Disterweg, F. (1956). Selected Pedagogical Works. M.: Uchpedgiz.
- [8] Kosikov, G. K. (1991). The last humanist or the mobile life of truth. Montaigne M. experiments. M.: Pravda Publishing House.
- [9] Knowles, M. S. (1970). The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy. New York: Association Press.



DOI 10.36074/24.07.2020.v3.08

## TECHNOLOGY OF MIND MAPPING AS A TOOL OF ENHANCING EFFECTIVENESS OF MODERN LECTURES

ORCID ID: 0000-0001-6478-8309

**Oleksandr Halych**

Candidate (Ph. D) in Economics, Professor, Director of Educational-  
*Scientific Institute of Economics, Management, Law, and IT*  
*Poltava State Agrarian Academy*

ORCID ID: 0000-0001-7180-3060

**Svitlana Moroz**

Candidate (Ph. D) of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of Entrepreneurship and Law  
*Poltava State Agrarian Academy*

ORCID ID: 0000-0001-9281-2564

**Olena Kalashnyk**

Candidate (Ph. D) of Technical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Entrepreneurship and Law  
*Poltava State Agrarian Academy*

UKRAINE

At the present stage, lecture is both organizational form of studying, “a specific way of lecturer and listeners’ (students’) interaction during which various content and different methods of teaching are used” and a teaching method as “monologue statement of study material in systematic and consecutive form, mainly concentrated on fundamental scientific problems” [1].

At the same time, scholars are of different opinions concerning lecture as a form of classes. Yu. Krasnov is sure that mastering practical abilities with the help of lecture-seminar study technology is extremely unreal task for implementing at higher educational establishments and confirms his viewpoint with the following arguments:

- inertia of study “activity”;
- verbalism, too many words, talk, not obligatory speaking, little conceptual and in general, any thinking (operating with figurative and symbolic idealizations). Compulsion to memorize empty sign, word forms of knowledge-information and retell it at pass-fail test or examination.
- transmission and compulsion to mastering ready knowledge (scientific or quasi-scientific) without understanding its genesis;
- monologue character – student still has no questions, but answers are ready for him (her), he (she) has practically no time to understand answers, so he (she) has to reconcile and cram, learn lecturers’ words not understanding their essence.;
- formation of specialist’s personality by the example of manufacturing machinery;
- as a result of monologue and technocratic character of education student becomes the object of pedagogic activity, and studying turns into conveyor. Not having time to understand and being pressed with “score” form of knowledge evaluation at pass-fail tests and examinations, student has to (!) cram, memorize barely sensible, incomprehensible information;
- methods, methodological fetishism, instructive technological essence and corresponding description of pedagogic work rule (what, when, and how to talk). It deprives pedagogic activity of sense and content, maximally reduces it to preliminary planned verbal texts-remarks (both on the part of the pedagogue and students) [2].

D. Chernylevskiy is also categorical in his opinion of lecture as general classroom form of teaching being the most ineffective among other forms of students' instructing at higher educational establishment [3]. M. Volokhonskaia received interesting results during her dissertation research: "the concept of "lecture" among 80% of students is associated with words "boredom" and "boring" [4].

We think that the above mentioned arguments concerning lectures are really convincing, and it may seem that the topic of the expediency of using lecture as a main form study process at higher educational establishment has been settled. However, while *customs training* for commodity research experts, situations often arise when lecture form of teaching cannot be replaced by any other. Firstly, this is the absence of up-to-date textbooks in customs procedures (their content becomes out of date even before publishing); secondly, the study material in a specific theme often requires methodical adaptation by the lecturer, as it is too difficult for independent study from the viewpoint of applied using. Besides, there are contradictory concepts and problem questions in the field of the state customs activity, connected with specifics of its performing: determining customs cost of goods, creating, introducing, and developing the system of analysis and risk management at defining separate forms of customs control, the technology of customs registration, and many others. So, lecture is necessary for objective interpretation of the above mentioned questions.

Concerning the expediency of lecturing, we entirely share the viewpoint of G. Neverov, who mentions that education as a social institution, while developing and self-improving, changes its structure and content in accordance with changes and relations dominating in the society at the present stage of its historical development [5]. We also agree with O. Hurska that "... process is not the main thing, but the result – to teach and it is not important in what way (by using the traditional or non-traditional lecture or other forms of studying)" [6].

In our opinion, interactive lectures have considerable potential in developing cognitive and professional motives, theoretical knowledge, professional value relations, professional thinking and other professionally important qualities of students. In case of rationally structured material and under using modern approaches to activating students' attention, the drawbacks of lectures, mentioned by M. Volokhonskaia [4], Yu. Krasnov [2], G. Neverov [5], D. Chernylevskiy [3] can be considerably corrected.

We consider that desirable results during lecture can be obtained, if to take away the students' stress in the beginning. First of all, the situation of informal communication has to be created in class, which will enable to learn and understand better the level of students' readiness to apprehend new material. Asking "correct" questions and suggesting future specialists to share their viewpoints concerning certain professional topic, lecturer can create confidential atmosphere in the classroom, better understand his (her) students and achieve activation of their attention. As a result, students' motivation to study will be enhanced, and everyone present will participate in the lecture.

Lectures accompanied by visual materials using multi-media complex, in particular, intelligence maps (mind-maps), are positively perceived by students. *Mind-map (mind mapping)* is a graphic representation of multi-dimension thinking processes. Multi-dimension is a natural characteristic of human brain thinking that is why mind mapping is a powerful visual method giving universal clue to disclosing the potential of each human brain [7].

In the process of preparing and while lecturing, it is necessary to take into account the fact, that the students who have different dominating representation systems: visual, audial, kinesthetic, discrete – perceive information differently. Visual

learners apprehend most of information visually, auditory learners – with acoustic canal; for kinesthetic learners their senses (olfaction, touch, etc.) and movements are important. Discrete learners, who are not numerous, perceive information mainly by logical thinking, with the help of figures, signs, and logical arguments.

Alternating different variants of lecture material presentation – using technical aids, audio-video devices, supporting paper summaries, and others – lecturer has to take into account individual peculiarities of students to perceive information and create corresponding pedagogic conditions for every student to master as much material as possible.

The role of mind-maps in this process is difficult to overestimate, because intelligence maps are one of convenient tools for enhancing the effectiveness of each student's studying considering his (her) individual features. It is a good way of organizing thinking and alternative recording of lecture material.

The methods of presenting separate topics of customs courses using mind-maps ensure the possibility of schematic information representation with keywords, clear structuring of study material. Applying bright visual elements in mind-maps (color schemes, signs, symbols, graphic and text objects) enables future commodity research experts not only to learn and memorize better a large volume of information, but also to see correlations between objects (topics of separate customs courses), which is especially important for future professional activities on the market of customs services.

In our opinion, using mind-map can help enhance the effectiveness of studying and reduce its duration. As a teaching method it favors effective storing, appropriate learning and understanding the necessary volume of information in students' memory. Besides, mind-maps assist in effective making summaries of lectures, teaching and methodical literature, solving creative tasks, conducting trainings, seminars, study and technological practical trainings (Fig. 1).

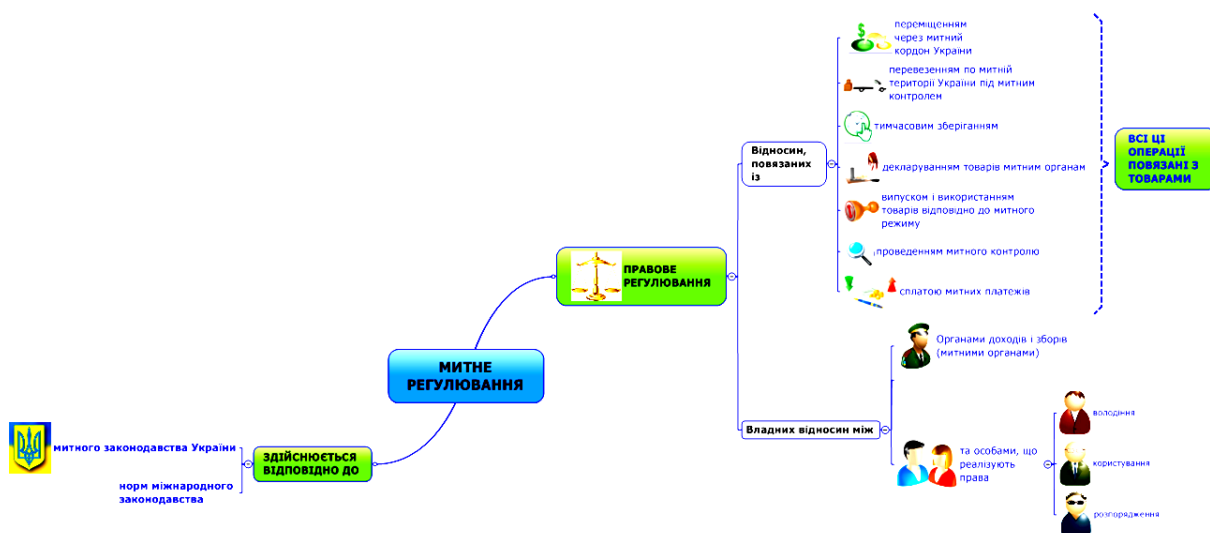


Fig. 1. Mind-map "Customs regulation"

As we see, mind-maps are one of appropriate tools for representing the process of thinking and structuring information in visual form. Modern technique of presenting any process or event, thought or idea in complex, systematized, visual (graphic) form with the help of mind-map is a powerful lecturer's means, which helps develop thinking and memory of students, their creative work.

In our opinion, modern lectures are impossible without active using pedagogic tools. Constructing mind-map helps divide the material into elements and, thus, create conditions for its rapid and better memorizing. Lectures, which do not require students' active work, seem to be simple and extremely accessible, decrease listeners' activeness and lead to indifference. It weakens cognitive striving of students and impedes their development.

Teaching material in problem situations using mind-maps makes students think during lecture, and making certain difficulties in studies (informal, but those, which compel to demonstrate creativity) mobilizes students, develops their will and striving to overcome these difficulties. It is worth mentioning, that while giving lectures it is important to complicate difficulties gradually, but in such a way that they can be overcome. This will positively affect students' state of mind and compel them to independent creative work.

Innovative technology of mind mapping, used during lecturing, provides active teaching model, independent students' work, favors the development of creative work and interactive cooperation of students and lecturers. We think that being able to use the technique of mind mapping is absolutely a necessary skill both for instructors and especially for students. Mastering this technique, students at lectures will be able to comprehend the whole picture and using mind-map to reflect in order their thoughts in summary.

It can be concluded that the reflection of thinking process and structuring information in the visual form using mind-maps is a powerful didactic resource in enhancing the effectiveness of modern lectures.

#### References:

- [1] Moiseiev, Y.M. (2004). Methods of Preparing and Giving Lectures at Kyiv National University of Internal Affairs: Methodical recommendations. K: KNUIA Educational and methodological center. Retrieved from: <https://okop.naiu.kiev.ua/assets/files/npa-navs/MetRecVidkrZan.pdf>
- [2] Krasnov Yu. E. Critics of Lecture-Seminar Education Technology in Higher Education. Retrieved from: <http://charko.narod.ru/tekst/sb1/kras.html>.
- [3] Chernylevskiy, D.V. (2002). Didactic Technologies in Higher School: Study manual for higher educational establishments. . M: UNITY – DANA. 437.
- [4] Volokhonskaia, M.S. (2007). Peculiarities of Experiencing Lectures and Practical Classes by Students. Bulletin of Saint-Petersburg University: series 6: Philosophy, Political Science, Sociology, Psychology, Law, International Relations, 7, 58-62.
- [5] Neverov, G. (2000). New Education as Panacea. Lecture Form of Obtaining Knowledge is Hopelessly Outdated. K: Day. Retrieved from: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/nova-osvita-yak-panacea>.
- [6] Hurska, O.V. (2013). Lecture at Higher Educational Establishments of the I-II Level of Accrediting – Past or Future (on the example of Social sciences?). Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 6, 73-76. Retrieved from [www.seanewdim.com](http://www.seanewdim.com).
- [7] Muller, H. (2007). Composing Mind-Maps: Method of Generating and Structuring Ideas. M: Omega-L.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.09

## THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

**Tetiana Bierkutova**

Associate Professor of Foreign Languages Department of  
*National Technical University "KhPI"*

**Viktorii Vrakina**

Associate Professor of Foreign Languages Department of  
*National Technical University "KhPI"*

**Yevgeniia Tanko**

PhD, Associate Professor of Foreign Languages Department of  
*National Technical University "KhPI"*

*UKRAINE*

The article provides scientific justification of the process of organizing students' independent work in mastering a foreign language. The attention is drawn to the fact that a productive independent educational activity of students is the basis of successful educational process. The article substantiates the idea of the need in different approaches to organizing independent work in a foreign language, which is primarily focused on the personality of the student. Particular attention is paid to the role of the teacher in organizing the process of independent work.

In recent years, in the process of teaching a foreign language, much attention has been paid to the organization of independent work. The key to a successful educational process in the field of a foreign language is competently organized independent work of students. Productive independent work of students becomes important in teaching a foreign language. The role of the teacher is to correctly direct the cognitive activity of students, which they perform independently.

The analysis of scientific sources on the content and organization of the process of teaching a foreign language in universities confirms the idea that independent work is an invariant structural version of a single teaching foreign language complex. The main task of any university is to prepare specialists for independent practical activities. The process of learning at university is increasingly based on the independent and creative activity of students. According to Simon Borg, it involves learners in having the freedom and/or ability to make choices and decisions [1]. Independent work is a type of educational activity performed by students both under the guidance of the teacher and without direct guidance from the teacher during independent preparation and participation in various extracurricular activities. In recent years, independent work is an indispensable part of the learning process, which is specially planned and provides, first of all, individual work of students in accordance with the installation of a teacher's instructions or training program.

In modern methodological literature, the independent work of students is considered, on the one hand, as a type of educational activity that is carried out without the direct participation of the teacher, but under his guidance, and on the other hand, as a means of involving students in independent cognitive activity. Independent work of students in teaching a foreign language will be successful only if it is planned in advance, is an integral part of the educational process, is organized systematically. The huge role in organizing independent work belongs, naturally, to the teacher, since he must correctly determine the content and volume of the material

for independent work. When planning independent work, it is necessary to proceed from the leading methodological position, which is substantiated in the methodological literature: during independent work the main functions of training are carried out - consolidating knowledge and processing them into sustainable skills.

The independent work of students is especially important when teaching foreign languages, since students are provided with training materials that need to be memorized, analyzed, fixed, and this becomes possible only in conditions of independent work. When teaching foreign languages, there are training materials that can be learnt in class when working in pairs, in groups, or in the process of students' individual work. How effectively independent work of students will be carried out in the audience and outside it, primarily depends on the organization of this work by the teacher. The teacher's task is to organize the work of students in such a way as to ensure active independent activity of students, to create conditions for their self-expression and self-development [1]. The effectiveness of independent work depends on the following factors: 1) Classroom work is built by the teacher in accordance with regulatory documents. 2) The ongoing activity is motivated. 3) Students have the ability to learn. 4) Formation of students' educational competence as a methodology of independent study of a foreign language. 5) The presence of students practically acquired knowledge, skills, abilities. 6) Students have the skills of self-educational activity. Thus, the learner acts as an independent subject of educational activity, and also as an independent user of a foreign language. Autonomy, basically, involves learners taking more control over their learning [2]. The allocation of productive learning activities as a purpose and principle of foreign language teaching also means that along with communicative competence, a required component of the learning content is the learning competence as the ability to independent, autonomous learning of foreign language that provides the conditions for its creative use. In modern foreign language teaching there is a necessity in a different approach to the organization of independent work that needs to be focused on the learner, on his initiative, on the development of his creative potential in productive learning activities. In the modern concept of teaching/learning a foreign language a key category is the linguistic personality, secondary linguistic personality [3, p.312]. An important quality of a language personality is the ability and willingness to carry out independent and informed study of a foreign language. The priority role of the student in independent work does not reduce the role of the teacher, but rather makes it more difficult, increases the demands to him as an organizer of this process. The teacher's task is to correctly guide and organize cognitive activity of students, which they perform independently. That is, the teacher needs to create a development situation that provides the student with freedom and responsibility in choosing and making decisions, independence of actions in solving educational problems, combined with taking responsibility for the result. The main task of the teacher is to form the need and culture of the student for independent productive educational and cognitive activity, that is, to teach students to learn.

The scientific justification of the process of organizing students' independent work in the process of mastering a foreign language is determined by the following:

- axiomatic nature of independent work as an invariant component of a single set of classroom and extracurricular classes in a foreign language;
- the specifics of a foreign language in any pedagogical system as the goals and means of education and training;
- in the course of independent work, the main functions of training are carried out:
  - consolidation of knowledge and their processing into sustainable abilities;
  - linguistic personality of the student is formed mainly in the process of his independent mastering foreign language knowledge in the course of independent work.

### References:

- [1] Brog, S. (2012). Al-Busaidi. Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices. British Council.
- [2] Benson P. (2011). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. (Second edition). Harlow: Longman.
- [3] Milano, E. (2006). Personality Factors in Spoken Discourse. Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.10

## АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТІВ МНОЖИННОГО ВИБОРУ ПРИ ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ВНЗ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

ORCID ID: 0000-0002-1532-4521

Гуменюк-Чаус Ю.К.

студентка освітньо-кваліфікаційного рівня магістра факультету іноземних мов  
*Вінницький Державний педагогічний університет ім.М.Коцюбинського*

ORCID ID: 0000-0003-4645-6145

Яцишин О.М.

кандидат педагогічних наук, доцент  
*Вінницький Державний педагогічний університет ім.М.Коцюбинського*

УКРАЇНА

В умовах активного впровадження в педагогічно-викладацьку роботу дистанційної форми навчання спричиненим пандемією COVID-19 актуальним стає впровадження тестів множинного вибору як в загальну педагогічно-викладацьку роботу так і для контролю формування лексичних компетентностей здобувачів освіти ВНЗ безпосередньо. Тестування як форма контролю та діагностики знань студентів має не аби які переваги над іншими формами контролю знань та умінь, зокрема можливість охоплення великого обсягу матеріалу[1]. Автоматизована педагогічна діагностика на основі використання засобів інформаційно-комп'ютерної техніки дозволяє значно спростити та підвищити ефективність реалізації функцій контролю та відкриває широкі горизонти реалізації діагностично-корегуючої функції контролю завдяки високій інформативності результатів[2]. К. Інгенкамп у своїй праці «Педагогічна діагностика» дає таке визначення поняттю тестування: «Тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибірка поведінки, що репрезентує передумови чи результати навчального процесу, повинна максимально відповідати принципам співставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірювань, повинна пройти опрацювання та інтерпретацію та бути готовою до використання в педагогічній практиці» [3]. У вузькому розумінні тестовий контроль позначає використання й проведення тесту, а в широкому – сукупність етапів планування, складання й випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту. Виділяють два основних типи очікуваної відповіді: вибіркочну та конструйовану. Кожне тестове завдання складається з інструкції, зразка виконання (іноді може бути відсутнім), матеріалу, що подається тестованому та очікуваної відповіді, яка планується розробником тесту як еталон/ключ. В рамках навчання іноземної мови, в залежності від



конкретного спрямування тести розподіляють на: 1) тести навчальних досягнень, 2) тести загального володіння іноземною мовою, 3) діагностичні тести, 4) тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови [4]. Важливим питанням, що потребує детального вивчення є надійність та достовірність тестових завдань. До основних характеристик якісних тестів відносять наступні: 1) валідність тесту – вказує на те, що вимірює тест та чи відповідає він меті, для якої застосовується. Характеризує валідність тесту наступні вимоги- функціональність, прогностичність, змістовність; 2) надійність тесту – це міра стійкості результатів, що впливає на точність виміру конкретної ознаки; 3) репрезентативність (франц. *representatif* – показовий) – відповідність характеристик вибірки властивостям генеральної сукупності в цілому; 4) адаптованість, що означає адекватність тесту новим умовам застосування, зокрема іншому соціокультурному середовищі. Адаптація тесту означає аналіз його придатності до застосування в нових умовах, переклад завдання та інструкцій до нього на мову користувача, перевірку його валідності та надійності в нових умовах застосування, а також випробування (стандартизацію) на великій кількості тестованих. Один із критеріїв оцінювання якості тестових завдань є дискримінативність це здатність тесту розподіляти учасників відповідно до рівня успішності, виконання діяльності, диференціювати їх відносно максимального і мінімального результатів. Ще одним важливим показником якості тестових завдань є контрастність тесту. Розрізняють змістовну та формальну контрастність. Змістова контрастність визначається рівнем змістовної відмінності між варіантами відповідей. При застосуванні тестів як критерію оцінювання лексичних компетентностей здобувачів освіти ВНЗ вартує приділяти увагу практичності та простоті тестів. Головне – чіткість та зрозумілість формулювання тестового завдання, доступність та посиленість інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест.

**Висновки.** Таким чином, педагогічні тести займають важливе місце у навчально-виховному процесі. Тести використовуються як незаперечний ефективний, економічний та об'ємніший інструмент педагогічної діагностики. Традиційний підхід у використанні тестів зумовлює функції тестування: діагностична, навчальна та виховна. Вони надають адекватну альтернативу в оцінюванні лексичних компетентностей здобувачів освіти ВНЗ особливо при дистанційній освіті, що є вимушеною формою навчання в умовах пандемії COVID-19.

#### Список використаних джерел:

- [1] Адамова, І. & Багрій, В. (2012). Тестування як формування контролю та діагностики знань студентів. *Витоки педагогічної майстерності*, (9) 4-6.
- [2] Гуменюк-Чаус, Ю. К. (2020). Використання тестів множинного вибору як засіб контролю знань в формуванні лексичних компетентностей здобувачів освіти ВНЗ. *Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΟΓΟΣ» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz* (Band 2, pp. 30-31), 5. Juni, 2020. Stuttgart, Deutschland: Europäische Wissenschaftsplattform. DOI: <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.09>.
- [3] Ніколаєва, С. Ю. (2002). *Методика викладання іноземної мови у середніх навчальних закладах* (2-е вид.). Київ: Ленвіт.
- [4] Ингенкамп, К. (1991). *Педагогическая диагностика*. Москва: Педагогика.



DOI 10.36074/24.07.2020.v3.11

## ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

ORCID ID: 0000-0001-9628-3671

Балух Микола Миколайович

викладач кафедри теорії та методики фізичної культури та валеології  
*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

УКРАЇНА

У всіх сферах життєдіяльності українського суспільства відбуваються незворотні зміни, які вимагають нових підходів до вирішення освітніх проблем, зокрема виховання гармонійно розвиненої особистості. Це питання спонукає як науковців, так і практиків до пошуку інноваційних технологій, форм і методів освітньої діяльності, зумовлює необхідність нового бачення щодо розвитку цілісної особистості в аспекті її фізичного, інтелектуального, духовного і морального становлення. Це створює умови для модернізації освіти відповідно до вимог сьогодення, та запровадження нових підходів до підготовки фахівців, що здатні до педагогічної діяльності із застосуванням здоров'язбережувальних технологій.

За даними ЮНЕСКО Україна посідає одне з останніх місць у світі за оцінками стану здоров'я дорослих і дітей (низька тривалість життя, висока смертність, особливо серед дітей, великий відсоток відхилень у фізичному, психічному розвитку та захворювань серед дітей та молоді). Цьому сприяють екологічна катастрофа, напруження соціального становища, низький рівень медичної допомоги, ускладнення навчальних програм та інтенсифікація навчального процесу у сучасному закладі загальної середньої освіти.

Сучасне суспільство вимагає від випускників закладів вищої освіти високої кваліфікації, готовності працювати в інноваційному освітньому середовищі Нової української школи. Однією з провідних сучасних тенденцій є пріоритетність розвитку освітньої галузі, вирішення проблем підготовки педагогічних кадрів, здатних реалізовувати інноваційні процеси з використанням відповідних методів навчання, розвитку, виховання.

Знання, що здобуваються студентами у вищих навчальних закладах, часто є недостатньо дієвими, оскільки випускник не вміє їх використовувати на досить високому рівні у конкретних ситуаціях. Тому науковці схиляються до ідей компетентнісного підходу в оцінюванні результатів навчання, формування компетентностей на основі сучасних досягнень науки і техніки.

Сьогодні правомірно визнається пріоритет компетентності як однієї з визначальних особистісних характеристик майбутнього педагога. Вона є необхідною ланкою постійного вдосконалення вже набутого інтелектуального й практичного досвіду, шаблоном до пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності та досягнення самобутності особистості фахівця.

Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної підготовки для здійснення педагогічної діяльності. На кожному етапі життя людини професійні компетентності наповнюються новим змістом, новими організаційно-методичними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до професійних, соціальних аспектів життєдіяльності.

Однією зі складових системи професійних компетентностей вчителя, важливість якої обумовлена нині змінами в освіті, викликаними розвитком здоров'язбережувальних технологій, є здоров'язбережувальні компетентності.

Серед ключових компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній вчитель початкових класів, здоров'язбережувальні мають пріоритетне значення. Вони виступають показником і водночас результатом професійно-особистісної готовності вчителя до роботи з дітьми в школі, оскільки виконання будь-якого педагогічного завдання має особистісно-орієнтований підхід.

Гарне здоров'я – основна умова для виконання людиною її біологічних і соціальних функцій, міцний фундамент багатогранної самореалізації особистості незалежно від віку та статі. Рівень здоров'я визначається спроможністю організму адаптуватися до умов навчання, праці, життя. Упродовж розвитку світової історії людства, здоров'я людини розцінювалось як найбільший скарб усіх часів та народів.

Зміст здоров'язбережувальних компетентностей повинен формувати у студентів активну життєву позицію. Сучасна компетентнісна освіта передбачає формування у майбутніх вчителів початкових класів потреби у постійному оновленні знань, удосконаленні умінь і навичок.

Здоров'язбережувальні компетентності майбутнього вчителя початкових класів - це комплекс систематичних знань і уявлень про позитивні і негативні зміни в стані як власного здоров'я, так і здоров'я оточуючих; вміння складати дієву програму (або план) збереження здоров'я учнів в умовах навчально-виховного процесу; вміння створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище; володіння способами організації діяльності по профілактиці здоров'я і здоров'язбереження; володіння освітніми технологіями, що зберігають здоров'я учнів; дослідження ефективності освітнього процесу в питаннях здоров'язбереження, а також здатність організувати і реалізувати діяльність з профілактики та здоров'язбереження.

Тепер звернемося до медичного аспекту проблеми. Вся сучасна наука, і медицина, і педагогіка, продовжують розвиватися в напрямках, які були окреслені багато століть назад. Оскільки в основі будь-якої науки лежить єдиний філософський фундамент, в будь-яких сучасних течіях можна без особливих зусиль простежити основні філософські принципи. А оскільки сама філософія так само розвивається по різноспрямованих векторах, то і різниця в поглядах між представниками світу науки, заснованої на східній і західній філософії, є принциповими.

Суть філософії сходу - це звернення до початкової сутності людини-феномена як до єдиного цілого. Іншими словами - це синтез усіх його властивостей і якостей в цілісний об'єкт вивчення. У той же час західна філософія спрямована на деталізацію і аналіз. Така різноспрямованість лягла в основу розвитку східних наук про людину, орієнтованих на об'єкт як систему, і західної, що розглядає людський організм як сукупність складових частин.

На цьому фундаменті наука розвивалася тисячоліття, поки в 60-х роках ХХ-го століття американський лікар Джордж Гудхарт не запропонував нову парадигму в західній медицині – погляд на світ як на єдине ціле, а не зібрання розрізнених частин. Це послужило поштовхом для того, щоб почати пошук взаємозв'язків між феноменами і визнати той факт, що, як біологічні об'єкти, індивіди і члени суспільства, ми всі включені в циклічні процеси природи і, в кінцевому рахунку, залежні від них. З цього і почалося принципово нова наука – прикладна кінезіологія, пропонована нами до вивчення і оволодіння майбутніми педагогами, тренерами як фундаментальне вчення про людину, про її біомеханіку, можливості, травми і способи відновлення. Єдину, цілісну, унікальну систему, якою є людський організм, на сьогодні прийнято дробити на шматочки і пильно розглядати кожен з них окремо в пошуках тієї чи іншої «поломки». Цей підхід повністю виключає сприйняття організму, як єдиного

цілого, в якому баланс і гармонія рівнозначно залежать від стану кожного елемента. Ми наполегливо пропонуємо опанувати методику та інструментарій кінезіології майбутнім педагогам всіх напрямів підготовки, фітнес-інструкторам і тренерам, молодшому медичному персоналу, лікарям.

Для будь-якої системи найбільш важливою умовою функціонування є стабільність. Тільки стабільна система здатна виконувати свої функції, протистояти руйнуючим їй зовнішнім і внутрішнім впливам (від поганої постави в школі і до нестабільності тазу у чиновника який годинами просиджує у величезному шкіряному кріслі). Ні у випадку наявності болю в учня, який неправильно сидить на уроках, ні у випадку болю під час виконання своїх обов'язків чиновником, і мови не може бути про позитивний результат їх діяльності.

Очевидно, що в разі лікування кожного органу окремо, без прив'язки його до процесів функціонування всього організму, саме по собі лікування якраз і може виявитися тим самим зовнішнім впливом, яке порушить стабільність системи в цілому. Ми пропонуємо вище означеним категоріям фахівців, які досить далекі від медицини, опанувати хоча б метод візуальної діагностики з метою профілактики формування анатомічних змін в організмі дитини що росте і запобігання патологічного розвитку хвороб опорно-рухового апарату.

Отож, причина, чому організм людини в той чи інший момент раптом виявляється найбільш чутливим до зовнішніх негативних впливів. Відповідь на це питання дає відносно новий напрям в медицині - прикладна кінезіологія, - наука про рух, що дозволяє оцінити резервні адаптаційні можливості організму (нервової, гуморально-гормональної систем) до впливу зовнішнього і внутрішнього середовища і вивчає механізми формування їх порушень. Ті механізми, про які зобов'язані знати і вчителі початкової школи і тренери самих різних напрямків і майбутні лікарі усіх профілів.

Теорія прикладної кінезіології будується на тому, що людський організм здатний до самовідновлення (повернення до стану стабільності системи), при послідовному дотриманні трьох умов: організм повинен отримати повноцінну і достатню інформацію від зовнішніх і внутрішніх рецепторів, швидко і коректно провести її до командних пунктів нервової системи, яка буде в змозі дати повноцінну оцінку отриманим сигналам, після чого правильно на неї відреагувати іншими своїми системами (дихальної, судинної, ендокринної, імунної). Досить складне формулювання, розраховане на професійне сприйняття, несе в собі ідею про те, що захисні механізми нашого тіла практично досконалі, тільки ось користуватись ми ними не вміємо. Іншими словами, в нашому організмі є внутрішній «лікар», який точно знає що, як і коли слід робити при будь-яких обставинах. І якщо працює цей механізм чітко і злагоджено, людина не хворіє.

З точки зору прикладної кінезіології, головне завдання полягає не у визначенні хворого органу, і навіть не в спробі виявити причину захворювання, а в спробі зрозуміти, чому організм допустив хворобу і не зміг їй перешкодити. Відповідно до неї, будь-яке захворювання, порушення в функціонуванні або травма мають одну і ту ж причину – відсутність адекватної реакції організму на зовнішній або внутрішній вплив. Механічна травма (падіння, розтяг, підвивих...) відбувається зовсім не через факт травми як такої, а як результат несвоечасної реакції нервової системи, яка не встигла змусити ефективно згрупуватися щоб захистити м'яз, суглоб або кістку від пошкодження. Таким чином, ми отримуємо відповідь на питання про те, чому один і той же фактор по різному впливає на різних людей. Купання в ополонці може загартувати і зміцнити одного і викликати сильну застуду із запаленням легенів в іншого.

Здоров'язбереження в сучасному освітньому середовищі необхідно розглядати з позиції цілісного процесу, що має свої закономірності, принципи та особливості. І у прикладній кінезіології в цьому процесі значний потенціал. З огляду на вказані аспекти, сьогодні є необхідним впровадження нових освітніх стандартів у систему вищої педагогічної освіти, обґрунтування нових підходів до формування активних, відповідальних, всебічно мислячих та висококультурних майбутніх учителів початкових класів, які б володіли високим рівнем особистої культури здоров'я. Це позитивно впливатиме на формування якісних здоров'язберезувальних компетентностей майбутніх вчителів початкових класів та сприятиме стрімкому покращенню рівня вітчизняної освіти на у світовому науковому просторі.

#### Список використаних джерел:

- [1] Васильєва, Л.Ф. (1999). *Мануальна діагностика і терапія (клінічна біомеханіка і патомеханіка)*. – Санкт-Петербург.: Фолиант.
- [2] Дубогай, О.Д. (2005). *Навчання в русі. Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі*: учб. посіб. Київ.
- [3] Лиф, Д. (2004). *Прикладна кінезіологія: руководство в таблицах*. Санкт-Петербург.
- [4] Куца, О.С. (ред.) (2003). *Новітні медико-педагогічні технології зміцнення та збереження здоров'я учнівської молоді: навч. метод. посіб.* Львів.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.12

## ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

ORCID ID: 0000-0003-3118-5733

Гурін Руслан Сергійович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,  
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

УКРАЇНА

**Анотація.** Подано авторську позицію щодо феномена «ігрове моделювання». Розглянуто класифікацію ігор за такими ознаками, як характер організації процесу навчання, готові правила, ігрова методика. Проведено дослідження ефективності використання ігрового моделювання у підготовці майбутніх учителів.

Зміна філософії освіти вимагає від викладачів педагогічних університетів застосування у педагогічному процесі інноваційних технологій, які впливають не тільки на засвоєння навчального матеріалу майбутніми вчителями, а й формують у них уміння й навички практичного їх використання у професійній діяльності. З погляду на професійне становлення майбутніх учителів і актуальність впровадження інновацій в освіту, важливого значення в педагогічному процесі набуває ігрове моделювання. Незважаючи на достатню кількість психолого-педагогічних досліджень різних аспектів ігрового моделювання: Г. Ващенко, М. Кларін, І. Підласий, Г. Селевко, П. Щербань та ін. (педагогічні засади використання гри у навчально-виховному процесі); Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін. (психологічні засади ігор з відповідними класифікаціями), питання розгляду його використання у підготовці майбутніх учителів залишається відкритим.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування сутності ігрового моделювання та перевірки ефективності використання його під час вивчення курсу «Педагогіка» майбутніми вчителями. Для реалізації мети були використані теоретичний та порівняльний аналіз наукового фонду з предмету дослідження, а також перевірка достовірності результатів експериментальної роботи за допомогою  $\chi^2$ -квдрату.

У процесі дослідження сутності професійного становлення майбутніх учителів під час навчання у педагогічних університетах було доведено, що ігрове моделювання сприяє створенню доброзичливого психологічного клімату. З іншого боку, ігрове моделювання допомагає майбутнім учителям набутти досвіду переживання певних педагогічних явищ, сформувати в них навички майбутньої поведінки у колективі тощо (за А. Будановим, О. Мудриком, Л. Новіковою, С. Поляковим та ін.). Зауважимо, що у сучасній педагогіці широкого поширення набули математичні, словесно-логічні, структурно-логічні та ігрові види моделей та моделювання. При цьому моделювання у навчанні визначають за допомогою змісту, способу пізнання, навчальних дій [2].

Спираючись на предмет дослідження було встановлено, що завдяки впровадженню ігрових технологій у навчальний процес педагогічних університетів дедалі ширшого застосування набуває ігрове моделювання, під яким розуміємо проєктування моделей педагогічного процесу, які дають змогу майбутнім учителям під час гри максимально зануритись в атмосферу професійної діяльності, що сприяє формуванню і розвитку пізнавальної активності, свідомості, творчого потенціалу, компетентностей, світогляду зокрема.

Аналіз наукового фонду (Г. Ващенко, А. Панфілова, Г. Селевко та ін.) з предмету дослідження дав змогу встановити, що ігри класифікують за різними ознаками. Під час вивчення педагогічних дисциплін значний інтерес викликають такі види ігор, як: навчальна, виховна, розвивальна, соціалізуюча, тренінгова, репродуктивна, продуктивна, творча (за характером організації процесу навчання); дидактична, пізнавальна, інтелектуальна, комп'ютерна, гра-подорож (за готовими правилами); рольова, ділова, імітаційна, гра-драматизація (за ігровою методикою) [3].

Зазначимо, що під час вивчення навчального курсу «Педагогіка» майбутніми вчителями фізичної культури було використано методи ігрового моделювання, що сприяли: спонуканню їх до аналізу, порівняння, систематизації й узагальнення педагогічних понять, фактів, теорій, закономірностей, явищ, конкретних ситуацій тощо; формуванню вмінь осмислювати педагогічні явища; розвитку педагогічних здібностей; формуванню професійних умінь, таких як: оцінювати свої почуття та володіти собою, виявляючи педагогічний такт; обирати потрібну тактику дій відповідно до педагогічних завдань та педагогічних ситуацій тощо [2].

Для перевірки ефективності використання ігрового моделювання під час вивчення навчального курсу «Педагогіка» у першому семестрі 2019-2020 н. р. було проведено дослідження, в якому ми намагалися з'ясувати: «Чи потрібно майбутнім учителям фізичної культури вивчати та використовувати, як під час навчання, так і у професійній діяльності, ігрове моделювання?». Для цього було здійснено вибіркве опитування здобувачів вищої освіти 1 курсу Інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (40 осіб спеціальності 014 «Середня освіта» (Фізична культура) і 26 осіб спеціальності 017 «Середня освіта» (Фізична культура і спорт). Результати опитування за спеціальностями були неоднаковими. Для

достовірності результатів дослідження було використано  $\chi^2$ -квадрат. Гіпотезою дослідження була відсутність розмежувань між двома емпіричними розподіленнями. Для достовірності емпіричного значення  $\chi^2$ -квадрат було

використано формулу:  $\chi_{emn}^2 = \frac{N \cdot (|A \cdot D - B \cdot C| - N/2)^2}{(A+B) \cdot (A+C) \cdot (C+D) \cdot (B+D)}$ . Після підрахунку

було одержано  $\chi_{emn}^2 = 3,15$ .

Отже, позитивне ставлення до використання ігрового моделювання є статистично значущим для майбутніх учителів обох спеціальностей, незалежно від їхньої кількості.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що під час вивчення навчального курсу «Педагогіка» використання ігрового моделювання забезпечує результативність навчання, викликає в майбутніх учителів позитивне ставлення до його використання у професійній діяльності. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розгляді чинників, що впливають негативно на бажання використовувати ігрове моделювання майбутніми вчителями у професійній діяльності.

#### Список використаних джерел:

- [1] Панфилова, А. П. (2006). *Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед.* В. А. Слостенин, И. А. Колесникова (ред.). М.: Академия.
- [2] Селевко, Г. К. (2006). *Энциклопедия образовательных технологий.* (В 2 т., Т. 1, 816 с.); М.: НИИ школьных технологий.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.13

## ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО

Стрельбицька Світлана Михайлівна

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психіатрії, наркології та психології  
Одеський національний медичний університет

УКРАЇНА

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства збільшується актуальність впровадження дистанційної освіти в освітній простір ЗВО, зростає кількість вищих навчальних закладів України, які доповнюють традиційні форми навчання дистанційними освітніми технологіями, застосування яких робить навчальний процес більш ефективним і багатофункціональним. Дистанційна освіта виступає як сукупність навчально-методичного забезпечення, організаційно-функціональної структури і комплексу програмно-технічних засобів, які об'єднані в межах освітнього процесу ЗВО з метою професійної підготовки студентів майбутніх фахівців із застосуванням дистанційної форми навчання [1]. Відтак, ключовим елементом освітньої інфраструктури сучасного закладу вищої освіти постає система дистанційного навчання. Під час дистанційного навчання відбувається інтерактивний, продуктивний, інваріантний у часі і просторі процес взаємодії, спрямований на задоволення освітніх потреб студентів за допомогою інформаційно-комунікаційних

технологій, який реалізується в інформаційно-освітньому просторі та створює умови для відповідних внутрішніх змін суб'єктів освітнього процесу. Новий формат навчання та професійної підготовки майбутніх конкурентоздатних фахівців, вимагає пошуку нових, більш перспективних технологій навчання і систем обробки інформації. Вирішенню цієї проблеми сприяє впровадження в навчальний процес ЗВО освітніх технологій дистанційного навчання.

Останнім часом різним аспектам дистанційного навчання присвячується зростаюча кількість наукових досліджень та публікацій – як індивідуальних, так і колективних, у тому числі здійснюваних у рамках відповідних міжнародних дослідницьких мереж. Відтак, принципи дистанційного навчання визначені та проаналізовані у роботах F. Vodendorf, H. Dichanz, O. Андреева, В. Бикова, I. Булах, С. Коргут, Л. Ляхоцької, М. Михальченко, А. Хуторського; психолого-педагогічні аспекти дистанційного навчання досліджують J. Kettunen, H. Lobin, P. Гуревич, O. Кареліна, В. Кухаренко, В. Олійник, O. Пінчук, С. Сисоєва; теоретико-методичні засади дистанційного навчання у закладах вищої освіти на основі системного підходу обґрунтовано Т. Коваль, Л. Романишиною, П. Стефаненком; питання підготовки викладачів до організації дистанційного навчання в закладах освіти вивчалось Ю. Богачков, Н. Жевакіною, С. Калашніковою, Є. Полат, Ж. Талановою, O. Царенко тощо. В свою чергу, означеною проблемою, впровадження освітніх технологій дистанційного навчання займались J. Adams, В. Eckert, G. Hoppe, В. Ващенко, В. Дьомкін, А. Сігов, В. Швець, Б. Шуневич та ін.. Відносно визначення поняття дистанційних освітніх технологій у науковому середовищі існують різні погляди. Зокрема, на думку В. Гузєєва поняття «дистанційні освітні технології» та «дистанційне навчання» є синонімами, оскільки дистанційні освітні технології можуть використовуватись не тільки в дистанційному процесі навчання, але й в традиційному. В той самий час, інша частина дослідників, стверджують, що, дійсно, при дистанційному навчанні використовуються освітні технології традиційного навчання, але є деякі відмінності в самих освітніх технологіях. Більш того, навіть на нормативному рівні немає чіткого визначення поняття «дистанційні освітні технології», в результаті чого, нерідко відбувається ототожнення педагогічних технологій, тобто методів навчання та інформаційних технологій, тобто засобів навчання, що, природно, відбивається і на якості надаваних вищими навчальними закладами послуг у формі дистанційного навчання і, відповідно, на якості освіти [1]. Прирівнювання дистанційного навчання до дистанційних освітніх технологій не дає йому можливості в повній мірі розвиватись і надавати якісну професійну освіту. Проте, незважаючи на розбіжність у поглядах між ученими, більшість з них дистанційні освітні технології, розглядають як систему методів, засобів і форм за допомогою самостійно відтворюваної реалізації заданого змісту освіти, яка забезпечує систематичне отримання знань, умінь і навичок студентами для майбутньої професійної діяльності з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних розробок [2]. Водночас, зазначимо, що при всій наявності різнопланових і досить масштабних досліджень, зокрема з дистанційної освіти та дистанційного навчання, сьогодні практично відсутні наукові роботи, у яких би цілісно й усебічно розглядалася проблема освітніх технологій дистанційного навчання. Один з аспектів досліджуваної нами проблеми полягає в з'ясуванні використання освітніх технологій дистанційного навчання для забезпечення навчального процесу закладу вищої освіти.

Дистанційне навчання виступає засобом індивідуалізації освіти і відкриває нові можливості для його суб'єктів, значно розширюючи інформаційний простір і інформаційну сферу процесу навчання. Під час дистанційного навчання у студентів з'являється можливість самостійно обирати та отримувати необхідні

знання, уміння та навички, користуючись різними інформаційними ресурсами, зокрема базами даних і знань, мультимедійними засобами, відео- і аудіо записами, електронними бібліотеками тощо [3]. При цьому, основними психолого-педагогічними проблемами визначаються: встановлення контактів між учасниками навчального процесу; формування груп при навчанні в співробітництві; визначення індивідуальних особливостей студентів; підтримання мотивації навчання; адаптація викладача до обраної методики і технології навчання.

Програми дистанційного навчання реалізуються за допомогою програмного забезпечення, функції якого включають: 1) формування індивідуальних навчальних планів і розкладів; 2) облік різних видів занять і їх результатів, оцінювання студентів; 3) контроль успішності, переведення студентів на наступний семестр. Навчальний процес при дистанційному навчанні реалізується викладачем за допомогою підтримки Інтернет-технологій та ІТ-сервісів.

Аналіз наукової літератури можливих варіантів систем дистанційного навчання, виявив велику кількість програмних засобів, які використовуються для успішної та ефективної організації освітнього процесу на практиці різними ЗВО. Найбільшого поширення набули наступні програмні засоби: Skype, Viber, Zoom, Microsoft Lync, TrueConf Server, OpenMeetings, DimDim, WebTutor, eFront, REDCLASS Learning, Moodle, eLearning тощо [3].

Розкриваючи діяльність викладача в системі дистанційного навчання при використанні дистанційних освітніх технологій, дослідники розділили її на два етапи: 1) організація навчальної діяльності студентів при дистанційній формі, де викладач вирішує низку методичних та організаційних питань; 2) підготовка змісту і реалізація дистанційного курсу, де викладач вирішує технічні питання, розробляє навчальні програми, збирає теоретичний матеріал, підбирає практичні завдання та впроваджує їх у процес навчання. Після отримання теоретичних знань, студентами виконуються практичні та/або лабораторні роботи, результатом яких є отримання практичних умінь та навичок. Формування практичного досвіду у студентів відбувається під час виконання завдань і розбору ділових ситуацій, з використанням різних онлайн-сервісів і ІТ-технологій [4].

Проаналізувавши існуючі системи дистанційного навчання було визначено, що для підтримки дистанційного навчання використовуються різні дистанційні освітні технології. Відтак, під дистанційними освітніми технологіями розуміються освітні технології, реалізовані в основному із застосуванням інформаційно-телекомунікаційних мереж при взаємодії студентів і викладачів на відстані. Впровадження дистанційних освітніх технологій у педагогічній практиці та інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні визначає еволюцію педагогічної системи, зумовлює формування системи мережеских освітніх установ і суттєво змінюють функції всіх суб'єктів освітнього процесу, зокрема і викладачів та пред'являє до їх кваліфікації і компетенції та компетентностей нові вимоги. Це пов'язано з низкою характерних особливостей використання дистанційних освітніх технологій при організації навчального процесу, які визначають функції професійної діяльності викладача ЗВО.

Більшість дослідників зазначають, що дистанційні освітні технології можна застосовувати у двох режимах: синхронному, тобто в режимі реального часу, наприклад, on-line тест, чат, веб-конференція і асинхронному, в режимі відстроченого часу, наприклад, електронна розсилка, форум, електронний освітній модуль тощо [5]. При використанні дистанційних освітніх технологій, дослідники визначають наступні форми взаємодії суб'єктів освітнього процесу: опосередковане (студент працює з електронним контентом самостійно,



наприклад, самотійно проходить тест, розміщений в мережі Інтернет в режимі on-line); діалог (електронний контент забезпечує спілкування двох суб'єктів освітнього процесу (спілкування викладача і студента за допомогою електронної пошти або навчальний діалог, ініційований викладачем в електронному навчальному модулі); полілог (електронний контент забезпечує спілкування трьох і більше суб'єктів освітнього процесу, наприклад, спілкування студентів навчальної групи на форумі).

Основними дистанційними освітніми технологіями в науковій літературі визначаються: 1) комплексні кейс-технології; 2) телекомунікаційні технології; 3) Internet-технології; 4) технології, засновані на використанні інтегрованого освітнього середовища.

Відтак, комплексні кейс-технології – це система занять, які реалізуються за допомогою підтримки особливого комплексу текстових і мультимедійних навчально-методичних матеріалів, чітко структурованих, належним чином організованих, розісланих та призначених для самотійного вивчення студентами ЗВО з використанням різних видів носіїв інформації. Кейс-технології містять установчі лекції, активні семінарські, тренінгові, ігрові, консультаційні, контрольньо-перевірочні та інші форми. При кейс-технології можуть активно використовуватись такі засоби навчання як: програми навчання з методичними вказівками щодо виконання контрольних, практичних робіт; підручники і навчальні посібники, навчально-практичні посібники з тестами для контролю і самоконтролю, оглядові (установчі) аудіо- або відео лекції; електронні підручники та комп'ютерні навчальні програми на електронних носіях. Дистанційні освітні технології цієї групи використовують комп'ютерні мережі і сучасні комунікації для проведення консультацій, конференцій, листування та забезпечення студентів навчальною та іншою інформацією з електронних бібліотек, баз даних і систем електронного адміністрування. Важливим є те, що дистанційні кейс-технології в навчальному процесі можуть бути застосовані як на стадії навчання, так і на стадії перевірки результатів навчання. Як правило, кейс складається з трьох частин: допоміжна інформація, необхідна для аналізу кейса; опис конкретної ситуації; завдання до кейсу [5].

Особливістю навчально-методичних матеріалів, які використовуються у цій групі технологій мають наступні характеристики: повнота і цілісність системно організованого комплексу навчально-методичних матеріалів, котрі дозволяють студентам повноцінно вивчати навчальну дисципліну в умовах значного скорочення очних контактів з викладачем; можливість оперативного керівництва студентами та їх виховання в процесі спілкування викладача із групою. Більш того, кейс-технології поєднують в собі такі якості, як інтерактивність і мультимедійність, містять великий обсяг інформації і за рахунок цього в значній мірі оптимізують процес дистанційного навчання в освітньому просторі закладу вищої освіти. В цілому, впровадження кейс-технологій в освітній процес являє собою менш радикальний перехід до дистанційного навчання, пов'язаний з прагненням зберегти та використовувати можливості традиційних методів навчання.

Наступними дистанційними освітніми технологіями є телекомунікаційні технології, які полягають в організації спілкування між викладачем і студентами з використанням інтернет-телебачення. При цьому, дослідники визначають два варіанти використання цієї технології. У першому варіанті виступають відео-лекції, які студент має можливість переглядати у зручний для себе час, а потім використовувати для обговорення з викладачем окремих її моментів. Другий варіант передбачає спілкування студента і викладача в реальному часі, причому може бути організована масова відеоконференція, в якій можуть брати участь багато студентів. До цієї групи технологій, науковці відносять вебінари,

веб-семінари, відеоконференції, телеконференції, чати тощо. Відтак, чат-заняття є синхронною формою організації навчального процесу, кожен студент в режимі реального часу може спостерігати за ходом виконання роботи, спілкуючись при цьому з кожним із суб'єктів освітнього процесу. Така практична робота носить масовий характер і не підходить для індивідуальної роботи. Подібна форма організації підходить більше для роботи групи або підгрупи студентів ЗВО. Існує кілька різновидів програмної реалізації чатів: 1) HTTP, або веб-чати (виглядає як звичайна веб-сторінка, де можна прочитати останні кілька десятків фраз, написанні учасниками чату і модераторами, при цьому сторінка чату автоматично оновлюється із заданою періодичністю); 2) чати, які використовують технологію Adobe Flash, де замість перезавантаження сторінки, між клієнтом і сервером відкривається socket, який дозволяє моментально відправляти або отримувати повідомлення, витрачаючи менше трафіку; 3) IRC, спеціалізований протокол для чатів; 4) програми-чати для спілкування в локальних мережах, наприклад Vypress Chat, Intranet Chat, Pichat тощо; 5) чати, реалізовані поверх сторонніх протоколів, наприклад чат, який використовує ICQ; 6) чати, які працюють за схемою клієнт-сервер, це дозволяє використовувати їх у мережі зі складною конфігурацією, а також керувати клієнтськими додатками, наприклад Mychat, Jabber тощо [5].

В свою чергу, телеконференції проводяться, за наявності спеціальних технічних засобів і є формою групової роботи, дозволяючи організувати обговорення і обмін інформацією студентів між собою і, зокрема з викладачами. Учені розрізняють заочні телеконференції (off-line) і очні (on-line), які дозволяють проводити обговорення в реальному часі.

При використанні технології відеоконференції, студентам надається можливість організації сеансів відеозв'язку, однією з яких є телеприсутність на двох або більше інтернет-майданчиках. Зв'язок організовується у формі відео і аудіо спілкування між групами студентів, які знаходяться в різних містах і навіть країнах. При цьому, відбувається заслуховування доповідей, обговорення завдань, обмін думками тощо.

Зазначимо, що в основу телекомунікаційних технологій покладено модульний принцип, що передбачає поділ навчальної дисципліни на замкнуті блоки, за якими передбачені контрольні заходи. Викладачами використовуються такі форми занять як лекції, індивідуальні та групові тренінги, тестування, проведення консультацій по мережі Інтернет тощо. Через те, моніторинг якості засвоєння знань студентами реалізується за підтримки системи електронного тестування.

Наступною групою дистанційних освітніх технологій є Internet-технології, які характеризуються широким використанням комп'ютерних навчальних програм і електронних підручників, доступних студентам за допомогою глобальної та локальної комп'ютерних мереж. Всі навчально-методичні матеріали розміщені на сервері і є доступними для самостійного вивчення. Через глобальну мережу Internet є можливість зв'язатися з викладачем, пройти тестування [6]. Серед студентства, на сьогоднішній день, ця група дистанційних освітніх технологій є найбільш поширеною.

Ще однією групою дистанційних освітніх технологій є технології засновані на використанні інтегрованого освітнього середовища. Відмінна особливість використання інтегрованих інформаційних середовищ в тому, що викладач може конструювати свої заняття і реалізовувати їх як в традиційному, так і в дистанційному режимі. При цьому, допускається поєднання основних видів технологій.

Зауважимо, що дистанційні освітні технології мають ряд особливих характеристик: навчання у зручний час і в зручному місці; індивідуалізація

навчання, яка надає кожному студенту можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуального розкладу занять, це особливо важливо для осіб з обмеженими можливостями; використання модульного принципу, який передбачає розподіл навчальної дисципліни на логічно замкнуті блоки, іменовані модулями, в рамках яких протікає як вивчення нового матеріалу, так і контрольні заходи щодо перевірки його засвоєння; доступ до значного обсягу інформації, представленого в цікавій формі, завдяки застосуванню засобів мультимедіа; розвиток умінь і навичок обробляти інформацію при роботі з комп'ютерними довідниками та каталогами; управління самостійною роботою студента засобами освітньої організації, що здійснює дистанційне навчання за допомогою навчальних планів, заздалегідь підготовлених навчально-методичних матеріалів; формування інформаційно-освітнього середовища, яке включає робочий підручник, комп'ютерні навчальні програми, слайд-лекції і аудіокурси тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, впровадження дистанційного навчання і використання дистанційних освітніх технологій в освітньому процесі ЗВО призводить до появи нових перспектив для реалізації проблемно-пошукової та проектної діяльності студентів майбутніх фахівців, активізує формування їх самостійності в організації навчальної діяльності. Студенти здобувають не тільки нові інформаційно-комунікаційні компетенції та компетентності, необхідні будь-якому фахівцю для успішного функціонування у майбутній професійній діяльності, але й доповнюють перелік умінь і навичок, які мають відношення до соціально значущих та визначають подальшу успішність людини, в абсолютно всіх напрямках її життєдіяльності.

Таким чином, використання дистанційних освітніх технологій в організації освітнього процесу є об'єктивною вимогою, що відповідає викликам сьогодення, дозволяє зробити процес навчання у ЗВО більш гнучким і соціально орієнтованим. Дистанційні освітні технології допомагають студентам долати логістичні, психологічні, часові та інші бар'єри, тим самим сприяючи підвищенню рівня якості їх навчання, забезпечують реалізацію потреб майбутніх фахівців в освітніх послугах, підвищують їх професійну мобільність та активність. Крім того, дистанційні освітні технології сприяють формуванню єдиного освітнього простору ЗВО й індивідуалізації навчання студентів майбутніх фахівців при масовості вищої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми і тому, відповідно до сучасних тенденцій розвитку системи вищої освіти, відкривають нові можливості для подальших досліджень, а разом з тим ставить і ряд нових проблем, які потребують подальшого теоретичного і практичного дослідження.

#### Список використаних джерел:

- [1] Андреев, А. А. (2013) Интернет-технологии и модели обучения в среде Интернет. Москва: МИПК.
- [2] Андрущенко, Н. (2014) Дистанційне навчання в Україні: експерименти, напрацювання, перспективи. Вища школа. (5/6), 60-63.
- [3] Вайндорф-Сысоева, М. Е. (2020) Методика дистанционного обучения. Москва: Юрайт.
- [4] Вишнівський, В. В., Гніденко, М. П., Гайдур, Г. І., Ільїн, О. О. (2014) Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ: ДУТ.
- [5] Никуличева, Н. В. (2016) Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации. Москва: Федеральный институт развития образования.
- [6] Швець, В. (2015) Психолого-педагогічні аспекти управління навчальною діяльністю студентів з використанням дистанційних технологій навчання. Вища освіта України. (2), 37-43.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.14

## ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ В НОВИХ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

ORCID ID: 0000-0001-7096-4508

Баяновська Марія Романівна

кандидат педагогічних наук, доктор філософії (PhD), доцент, завідувач  
кафедри суспільно-гуманітарної та етико-естетичної освіти  
*Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*

УКРАЇНА

У трансформаційному періоді соціально-економічного, політичного, духовно-морального життя молоді демократичної України, що супроводжується загостренням конфлікту міждержавної значущості, кризовими явищами «розладнання» суспільної свідомості, зниженням моральності певної частини соціуму, кризою людського духу, втратою смисложиттєвих цінностей, навіть «антропологічною» катастрофою ХХ початку ХХІ століть з проявами споживацької психології, ринковим прагматизмом, проявами секуляризації, нігілізму, загострюється низка питань: у часи зміни парадигм, переходу від одного еону (вічності) до нового еону – як жити далі? Сьогодні відбуваються численні катастрофи у всіх сферах життя; втрачається стабільність і змінюється на спонтанну диференціацію у житті суспільства; як духовний світ пов'язаний із матеріальним; як жити щасливо, в гармонії із собою, людьми, Богом?

Нині розпочалася зміна пріоритетів у структурі системи цінностей усього людства, про що ґрунтовно писав Питирин Сорокін у фундаментальній чотиритомній праці «Соціокультурна динаміка»; почуттєва система цінностей розпадається, самознищується, народжуючи із своїх глибинних надр «ідеаціональну» культуру нового циклу із цінністю надчуттєвої реальності – через Бога, душу, моральний закон.

Нинішнє покоління українців та й усіх жителів планети має виконати особливу місію – перейти з епохи раціоналізму, прагматизму до епохи духовності з приматом духовного над матеріальним, подолати кризу духу як найстрашнішу кризу людини й людства, бо духовно-моральна проказа породжує великі страждання й душевні муки, негативно відбивається на житті суспільства, природи призводить до панування егоїзму в політиці нестримного прагнення до влади й збагачення, панування техносфери над ноосферою, сприяє, на думку багатьох богословів, «автономного, відірваного і непідкореного духовному началу розвитку».

«Людина розумна», як підтверджує соціально-педагогічна практика, виявилася нездатною подолати усілякі кризи життя, а тому загострився інтерес до людини духовної, «ноосферної» ( за В.І. Вернадським), яка по-новому ставиться до цих проблем, усвідомлюючи необхідність абсолютних цінностей та ідеалів з метою уникнення глобальної катастрофи.

Більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників вважають, що без культури духовності людство загине.

Дослідниця Сагач Г.М. розглядає духовність як спосіб розбудови особистості, зустрічі із самим собою – своєю душею, внутрішнім «Я», вихід до вищих ціннісних інстанцій формування, конструювання особистості та її менталітету. Духовність – це провідний фактор смислової гармонізації, поєднання образу світу з моральними законами.

Духовність людини є способом включення її в ноосферу на основі колективної енергії, яка перебуває поза окремим людським тілом і справляє безпосередній вплив на долю історії суспільства, поведінку окремих особистостей і розвиток планети загалом.

Мислителі В. Франкл та М. Хайдеггер описують духовну людину як таку, що вона як духовна сутність виходить за межі свого тілесного; її духовність виявляється лише тоді, коли вона піднімається над собою і стає відношенням сама до себе.

Ното есопомісус у ринковій економіці України з її моральним нігілізмом, приземленим прагматизмом – «був людиною – став товаром» - не може стати щасливою, навіть дуже розбагатівши в числі інших «нових» українців чи «нових росіян».

Така особистість неминуче зіткнеться з породженим нею світом злоби, агресії, ненависті, сумнівів, заздрості, образи, страху, горя, страждання та інших стресів.

М. Бердяєв, В. Соловйов, П. Флоренський, В. Вернадський вбачали в людині сутність Всесвіту, основну цінність світобудови, а в злитті людини з Космосом, новому космічному світовідчутті й світоспогляданні – шлях до високої духовності. Духовна людина живе одухотвореною, піднесеною діяльністю і здійснюється до універсальних законів Природи, і Космосу, гармонізуючи життя на планеті.

Сьогодні ми повинні творчо осмислювати набутий історично досвід духовної педагогіки, зафіксований у пам'ятках давньої слов'янської культури, щоб не «розчинитися» в глобалізованому світі, який стрімко секуляризується.

Зокрема, ці традиції простежуються в тестах берестяних грамот, уривках літописів, у державних документах. Наприклад, у «Повчанні дітям Ксенофонта» читаємо моральні настанови, які свідчать про високий рівень духовної культури народу: «Бідних відвідуйте, удів захищайте, немічних милуйте й осуджуваних неправедно звільняйте, мир майте з усіма. Найбільше із тими, хто в пустелі та у печерах, та в проваллях земних добро творить. Пам'ятайте про монастир, монахів соромтеся й шануйте та милосердя виявляйте».

Давнослов'янська книжна мудрість та виховання будувалися на наріжному камені «пізнання Божої істини», що особливо яскраво виявилось за часів Володимира Мономаха, котрий поставив за мету християнське виховання дітей через систему виховання державного діяча. Він звертав увагу на виховання у дітей милосердя, ініціативності, самостійності, долання усіляких труднощів через покаяння, сльози й милостиню.

Водночас він звертав увагу на формування якостей патріотизму, зокрема воїна-патріота, котрий свідомо йшов на смерть в ім'я вищих цінностей, в ім'я Бога.

У давні часи зверталася увага на формування духівництва, зокрема через монастирі. Києво-Печерський монастир подарував християнському та й усьому світові видатних діячів давньослов'янської, української культури літописця, історика, письменника Нестора, автора «Повісті минулих літ», першого слов'янського лікаря – цілителя Агапіта; родоначальника іконописця Алімпія; письменника-богослова Никона та багатьох інших.

Смислом аскетичних подвигів наших предків було «Стягання» Духа Святого осягненням науки духовного самовиховання, духовного сходження через 30 сходинок духовної досконалості.

Духовність особистості творилася, будувалася подібно до будівлі, в основі якої лежала віра: на цю основу накладалася послухання, довготерпіння, стриманість; а далі – співчуття. Наріжним каменем були терпіння й мужність.

Цементом слугувало смирення, без якого є марними усі справи та усілякі добродієвності. Головна увага зверталася не на зовнішні прояви негативних якостей особистості, а на їхню причину [ 1].

Цінними залишаються поради духовних педагогів берегти розум, очищатися від пристрастей, перебувати у безперервній боротьбі з тілесними силами, жити в ім'я «Стягання» Духа Святого, формувати любляче серце, готове вмістити все живе й неживе, а основне – не відступати й кроку назад по дорозі, до вершини, утвердженої Богом любові.

Київська Русь успішно виробила духовно-моральний ідеал із переважанням духовного над матеріальним, щоб підтримати духовну домінують життя. У давньому «Домострої», створеному під час формування ринку часів Івана IV, читаємо: «Краще бути у праведному убозтві, ніж у неправедному багатстві».

Кінець ХХ початок ХХІ століть виплекав плеяду вчених – гуманістів, котрі теоретично осмислюють та практично розв'язують проблему духовного очищення людини й суспільства через різні науки: педагогіку, психологію, філософію, етику, релігієзнавство, соціологію тощо.

Нам імпонує концепція духовного світу, розроблена професором О.І. Зелінченком у книзі «Психологія духовного світу» (1996), яка має таку ієрархію: фізичний світ неживої природи – світ живої природи (біосфера), психічний світ (ноосфера) – духовний світ (спіріосфера).

Духовну кризу дослідник розуміє як нездатність зробити наступний крок у своєму розвитку, що виявляється передусім у дезорієнтації та спустошенні.

Духовність О.І. Зелінченко визначає як розвиток (пошук), як життя з Богом, у Богові, як любов до Бога і несення божественного світла любові людям, дарування їм творчого божественного світла [ 2].

Психічними проявами духовності на думку О.І. Зелінченка, є любов, творчість, пошук, розвиток, релігійність. Усі ці форми індивідуальної духовності вчений зводить до єдиної, спільної домінують – духовності, в основі якої є дух.

Дух перебуває у постійному русі, бо сам є рухом. Він – джерело енергії і сама енергія психічної діяльності.

Прогресивні, творчі педагоги все гостріше ставлять питання про необхідність плекання духовно-моральної генерації демократичної України на засадах християнської моралі. Професор Г. Ващенко ще в середині ХХ ст. розробив національну систему освіти, основним компонентом якої є ідеалістичне світосприймання, християнська мораль, високий рівень педагогічних наук, організацію досліджень, високоякісних педагогічних технологій на найвищому мистецькому й технічному рівнях. Він осмислив виховний ідеал як образ ідеальної людини на основі співвідношення, взаємозв'язки із християнським, західноєвропейським виховним ідеалом, на протигагу більшовицьким ідеалам.

Релігійність і патріотизм – основні джерела традиційного виховання українських дітей від часів Київської Русі. Служіння Богові й Батьківщині – дві абсолютні цінності українського народу.

Як писав Г.С. Сковорода, людина народжується двічі – фізично й духовно. Біля духовної колиски стоїть духовний наставник – учитель, який стає дитині другим батьком, матір'ю, бо прищеплює її душі високі моральні якості віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого народу, держави. Духовне народження Г.С. Сковорода вважав істинним, оскільки людина осягає «божественне в собі», а зародки духовності людини існують в її серці від народження («філософія серця»), але вони не одразу усвідомлюються, бо їм протистоять могутні сили темної тілесності, все антисоціальне в людині.

Духовну людину, на думку Г.С. Сковороди, інших українських мислителів творить шлях добра: через пізнання, усвідомлення й розуміння своєї істинної духовної природи, свого призначення в світі, до чого людину закликає вчення Христа: «Бог і щастя – недалеко воно. Близько воно. У серці і в душі твоїй» [3].

Вища мета духовної педагогіки (педагогіки духовності) – сприяння максимально ефективному духовному розвитку особистості. Це, в свою чергу, формуватиме духовну культуру суспільства, яка має об'єктивний вияв через форми суспільної свідомості: науку, мистецтво, мораль, релігію.

Академік І.А. Зязюн у промові «Філософія серця» у християнському віровченні наголошує на тому, що держава повинна виховувати своїх громадян так, щоб вони були джерелом її сили, свободи і розквіту. Вона повинна знаходити опору в мужності й мудрості своїх громадян, а не в насильстві над ними. Тому лише дух людини є метою виховання. Усе інше – лад, політика, держава, церква – є лише засобами правдивого служіння людині.

Нова ситуація в суспільстві диктує нові завдання, зокрема культурно-освітні для формування духовності особистості. Становлення духовності особистості передбачає соціокультурний процес впливу суспільства на людину, з другого боку – це і форма духовно-інтелектуальної активності особистості, яка виборно критично, творчо-перетворювально освоює нові суспільні ролі, цінності, осмислює духовно-інтелектуальний досвід попередніх поколінь у нових соціально-економічних, історико-культурних та духовно-інтелектуальних умовах.

Криза освіти неминуче призводить до кризи суспільства, його деградаційних процесів, найстрашнішим з яких є духовна криза «Номо spiritus».

Мета нової педагогіки: від Людини Розумної до Людини Духовної. Філософія духовного розвитку.

Отже, поєднання вищих цінностей світського й релігійного інформаційних потоків може дати чудові духовно-інтелектуальні плоди – через плекання Номо spiritus. Порятунку – у нас самих, у відродженні абсолютного виміру культури – гуманізму та теоцентризму.

#### Список використаних джерел:

- [1] Иоанн Преподобный.(1908). Лествица, Сергиев Посад.
- [2] Зеличенко, А.И.(1996). Психология духовности, М.
- [3] Сковорода, Григорій. (1994). Твори: У 2 т., К.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.15

## УПРОВАДЖЕННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ORCID ID: 0000-0003-4514-3032

Кузьменко Ольга Степанівна

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри фізико-математичних дисциплін  
*Льотна академія Національного авіаційного університету*

УКРАЇНА

Сучасний стан реформування вітчизняної освіти вимагає кардинального перегляду традиційних форм навчання. Головний напрям на цьому шляху полягає в запровадженні нового бачення освіти XXI ст. – STEM-освіти. Врахування сучасного рівня науково-технічного прогресу підвищує значущість технічної складової у підготовці фахівців, що вимагає: переведення процесу навчання фізико-математичних дисциплін у закладах вищої освіти (ЗВО) на значно вищий рівень, особливо з використанням STEM-технологій навчання [1] з метою супроводу та організації навчально-пізнавальної діяльності студента; використання ІТ-технологій у навчанні фізико-математичних дисциплін за рахунок посилення професійної спрямованості підготовки майбутнього фахівця; використання програмно-педагогічного забезпечення (ППЗ) в методичній системі організації і керування самостійної роботи, що сприяє підвищенню навчально-пізнавальної активності майбутніх фахівців, формує навички самоосвіти та самокоригування власних навчальних досягнень та є особливо важливим, враховуючи сучасні тенденції розвитку суспільства.

Для розширення навчального досвіду потрібно відштовхуватися від наукових надбань українських вчених Стрижака О. Є., Сліпухіної І. А., Поліхун Н. І., Шарко В. Д., Савченко І. М., Чернецького І. С., Патрикеевої О. О. та ін., якими висвітлено як теоретичні, так і практичні питання навчального процесу – методологічні підходи, визначення понять, шляхи формування професійно-важливих якостей щодо реалізації STEM-навчання в освітній процес ЗВО України.

Актуальність запропонованої проблематики у площині навчання фізико-математичних дисциплін в процесі розвитку концепції STEM-освіти, обумовлена незаперечним фактом браку новітніх технологій навчання, розробки теоретико-методичних засад створення інноваційної моделі STEM-освіти з даного напрямку дослідження, а також повною відсутністю засобів та методів, які спеціально призначені для формування професійного розвитку студента у ЗВО.

Створення інноваційної моделі STEM-освіти для ЗВО відкриє нові можливості для побудови сучасного навчального процесу у процесі навчання фізики з посиленням професійної складової підготовки фахівця за рахунок ергономічності обладнання, його багатофункціональності, автоматизації дій та ін., що забезпечує порівняно високий рівень зосередженості суб'єктів навчального процесу на вивченні саме об'єкту дослідження чи змісту нового матеріалу в процесі розвитку STEM-освіти. Результати дозволять розкрити новий напрямок у створенні сучасного методичного забезпечення, яке відповідає вимогам широкого запровадження, розвитку STEM-технологій.

Тому, основу методики фізики в контексті STEM-освіти складає математичне моделювання, відповідно до якого процес моделювання фізичного явища носить циклічний характер і в кожному циклі можна виділити наступні етапи: формування фізичної задачі на основі фізичного явища; якісний аналіз



фізичної задачі; побудова математичної моделі задачі; перевірка адекватності моделі фізичному явищу та фізичній задачі, її коригування; розв'язання моделі; інтерпретація відповіді; дослідження отриманого результату з метою впровадження у практику.

#### Список використаних джерел:

- [1] Slipukhina, I. A., Olkhovyk, V. V., Kurchev, O. O. & Kapranov, V. D. (2018) Development of education and information portal of physics Academic course: web design features. *Інформаційні технології і засоби навчання*, (2), 221–233. Вилучено з: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1781>

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.16

## НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ ВІДПОВІДНО ДО СЕНСОРНИХ ТА ОПОРНО-РУХОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНЯ

**Король Анжеліка Миколаївна**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки  
*Криворізький державний педагогічний університет*

**Довгопола Дарина Володимирівна**

здобувач вищої освіти факультету української філології  
*Криворізький державний педагогічний університет*

УКРАЇНА

Переорієнтація виховних впливів, удосконалення системи освіти під впливом міжнародних організацій ЮНЕСКО, ММПО, ЮНІСЕФ у якості оптимізації та доступності навчального процесу впроваджено інклюзію, тобто головну сучасну педагогічну прерогативу детермінанти толерантності, що складає основу ратрибуції сталих когніцій щодо особливих індивідів.

Інклюзивні класи потребують значних зусиль вчителя, щоб кожен учень міг повноцінно та незалежно від особливості отримувати комплекс знань. Враховуючи нозологічну одиницю, педагог планує процес викладання та виховання так, щоб задіяти сильні сторони дитини й покращити слабкі. Залежно від типу порушення, діти з особливостями психофізичного розвитку за нозологічними характеристиками складають такі категорії: порушення слуху, порушення зору, порушення інтелектуальної сфери, мовленнєві порушення, порушення опорно-рухового апарату, емоційно-вольові порушення, аутизм, синдромом Дауна.

У навчальному процесі вчитель застосовує комплекс дидактичних методів та засобів, спрямованих на ґрунтовне засвоєння учнем викладеного матеріалу. Тому ми звертаємо увагу на методи навчання, які будуть ефективнішими у взаємодії з дітьми з особливими потребами.

Метод - це головний інструмент педагогічної діяльності, лише з його допомогою виробляється продукт навчання, здійснюється взаємодія вчителя й учнів [2]. Система методів спрямована на організацію і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання і мотивацію та контролю і самоконтролю. Наочні ( ілюстрації та демонстрації ) і практичні ( вправи, досліди, лабораторні ) методи належать до першої групи системи. До другої групи належать пізнавальні

ігри, що пробуджують й закріплюють інтерес до навчання. Третя група складається з методів контролю, що передбачає діагностично-коригуючий процес навчання.

Категорія дітей з порушеннями слуху охоплює широкий діапазон особливостей, тобто номінатива позначає як повну втрату слуху, так і часткову. Діти з особливостями, що мають частковий слух, можуть користуватися допоміжними акустичними пристроями, здійснювати успішну обробку мовленнєвої інформації. Спеціалісти повною глухотою називають глибоку втрату слуху, коли сприйняття мови унеможливлене, хоча мовний апарат не порушений. Нечуючі люди мають певні вади слуху, не можуть обробляти вербальну інформацію через слух та користується мовою жестів. Слабочуючі використовують слуховий канал задля спостереження за артикуляцією й частковою можливістю опанування мови. Вимова вчителя на уроці має бути чіткою, інформаційне забезпечення в повному обсязі дублюється й підкріплюється наочними матеріалами : таблицями, зображеннями, презентаціями, опорними схемами тощо. Рекомендовано саджати учня зі слуховими особливостями за першу парту, щоб дитина могла бачити артикуляційний апарат викладача. Тому ми вважаємо, що звертаючись до інклюзивного учня необхідно чітко вимовити його ім'я та доторкнутися до плеча, ні в якому разі не викладати матеріал стоячи спиною до школяра. При серйозних слухових порушеннях школа зобов'язана забезпечити у класі акустичну систему (мікрофон). Під час диспуту обов'язково учні повинні говорити по черзі, сигналізуючи жестами про бажання висловитися. У дитини повинна бути система жестів, що інформує вчителя про проблеми школяра. Така дитина повинна говорити та давати відповіді на уроці, щоб відчувати себе повноцінною частиною учнівського колективу.

До групи зорових розладів належать сліпі та слабозорі люди, що мають певні аномалії, які за ступенем тяжкості поділяють на : зір близький до нормального, помірні порушення, слабке функціонування зорового діапазону, поганий функціональний зір та повна сліпота.

На нашу думку, мова викладача повинна бути “чистою”, уникаючи слів “тут”, “там”, “дивись туди”, “ось” — це спричиняє незрозуміння дитиною інформації про місцезнаходження об'єкту. Оскільки учні із зоровими порушеннями сприймають інформацію на слух, необхідно збагачувати урок музичними засобами, а таблиці й схеми у вигляді випуклих форм або із великим шрифтом. Обсяг домашнього матеріалу визначається відповідно до фізичного стану дитини, а контрольні роботи потребують значно більше часу на виконання завдань, через швидку втомлюваність. Рекомендовано проводити усні опитування. Використовують матеріали зі шрифтом Брайля при повній сліпоті, що забезпечують письмо й читання учня. Порушення опорно-рухового апарату унеможливають нормальне пересування у просторі, особливо при серйозних фізичних проблемах.

У дітей із порушеннями опорно-рухового апарату можливе рясне неконтрольоване слюновиділення, простежуються аномалії координації, нестійкість рівноваги, труднощі при ходьбі. До захворювань за нозологічною одиницею належать: церебральний параліч (нейром'язові порушення), м'язова дистрофія (атрофія), розщеплення хребта (нервова трубка з якої розвиваються головний та спинний мозок). Головний мозок крізь брак рухової активності функціонує гірше й спричиняє проблеми мовлення, уповільнює мислення, обмежує пам'ять. У класі для дитини ми рекомендуємо організувати спеціальне місце, щоб учень почував себе комфортно та міг приймати активну участь у навчальному процесі. У залежності від порушень, дитині пропонують

крутовий стілець, раму для стояння, клин, лежак, а також альтернативні засоби для підсиленої комунікації у вигляді комунікаційної електронної дошки чи спеціального пристрою комунікації.

При дитячому церебральному паралічу виникають труднощі письма, читання, мовлення, зорово-моторної координація, логічного мислення, порушених біоритмів тощо. Вчитель дозує письмову роботу такого учня, при цьому не знижуючи оцінки за зубчастість, пропуски букв, бруд у робочому зошиті чи неправильність написання окремих літер. Така дитина користується дошкою чи спеціальними аркушами для письма, обирає самостійно для власного комфорт засіб написання, тобто ручку, олівці, крейду. Педагог розмежує на частини місце письма, замальовуючи при цьому яскравими кольорами різні зони, щоб учень міг концентрувати увагу на тому чи іншому місці й не відволікатися від роботи. Рекомендовано також використовувати картки із пропущеними словами, на місце яких дитина підбирає картинку із відповідним зображенням — це розширює мислинське поле та уяву. Текст для читання виділяється різними кольорами, між словами рекомендовано робити прорізи або закладки. Учні з ДЦП повинні приймати участь в обговоренні, спільних інтелектуальних іграх, подаючи знаки, визначені самою дитиною, про бажання відповідати.

Отже, у процесі навчання вчитель користується різними методами та засобами, що покращують процес засвоєння учнями матеріалу. Групу наочно-образних методів ми рекомендуємо застосовувати для дітей із сенсорними та опорно-руховими порушеннями, відповідно до характеристики особливості, а саме для слабозрячих рельєфні зображення, а для учнів із ДЦП — поділені на частини. Практичні методи, із застосуванням самостійних та лабораторних робіт оптимізують процес самоконтролю особливого учня, каталізуючи процес інтелектуального та емоційно-вольового розвитку. Доцільне застосування системи педагогічних методів сприяє гармонійному навчальному процесу, що поєднує виховний вплив та процес соціалізації.

#### **Список використаних джерел:**

- [1] Колупаєва, А., Таранченко, О. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі*. Харків: видавництво "Ранок".
- [2] Мартиненко, С., Хоружа, Л. (2008). *Методи навчання та їх класифікація*. Київ: Освіта в Україні — Освіта.ua.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.17

## НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

**Підгородецька Ірина Миколаївна**  
здобувач вищої освіти навчально-наукового інституту  
менеджменту та психології університету менеджменту освіти  
*Національний університет оборони України імені Івана Черняховського*

**Єргідзей Ксенія Валеріївна**  
начальник науково-дослідної лабораторії інституту  
забезпечення військ (сил) та інформаційних технологій  
*Національний університет оборони України імені Івана Черняховського*

УКРАЇНА

Реформування всіх сфер життєдіяльності, надання патріотизму статусу загальнонаціональної ідеї обумовлює необхідність посилення патріотичного виховання всіх категорій громадян нашої країни і особливо підростаючого покоління. Без сформованості патріотичної свідомості у сучасній молоді важко говорити про самостійну, сильну, захищену державу.

Метою патріотичного виховання є формування в українському суспільстві високої соціальної активності, громадянської відповідальності, духовності, становлення громадян, що володіють позитивними цінностями і якостями, здатних проявити їх у творчому процесі в інтересах Вітчизни, зміцнення держави, забезпечення її життєво важливих інтересів та сталого розвитку. Виходячи з вище сказаного, патріотичне виховання покликане стати окремою системою виховання особистості.

Національно-патріотичне виховання молоді є одним з основних завдань сучасного закладу вищої освіти (далі - ЗВО), адже студентство – найвідповідальніша пора для розвитку суспільно значущих цінностей, громадянськості та патріотизму.

Однією з головних фігур організації та здійснення національно-патріотичного виховання виступає викладач ЗВО. Саме він є суб'єктом соціально-педагогічних реформ, лідером, діагностом, консультантом і організатором освітньо-виховної діяльності молоді. «Важко переоцінити роль особистості вчителя, його моральності в пробудженні та розвитку здібностей, нахилів, талантів наших дітей», - писав В.О. Сухомлинський [2]. Саме тому вирішальною та необхідною умовою організації професійної підготовки фахівця є різнобічна орієнтація майбутнього викладача на всі сфери педагогічної діяльності.

Одним із головних напрямів здійснення національно-патріотичного виховання є формування у особистості національної свідомості та самосвідомості. Це передбачає виховання любові до рідної землі, свого народу, готовності до праці в ім'я своєї держави, освоєння національних цінностей (мови, території, культури), патріотизм, що сприяє утвердженню національної гідності, формування почуття гордості за свою Батьківщину.

Виховання студентів-патріотів у ЗВО має здійснюватись з урахуванням принципів демократії, гуманізму, духовності, патріотизму, конкурентоздатності, толерантності, індивідуалізації, варіативності. Університет здійснює освітню діяльність на основі принципів історизму, координації та субординації, диференціації та інтеграції, комплексності та виконує соціально значимі функції – культурно-освітню, регулятивно-виховну, організаційно-управлінську, комунікативну, соціально-інтегративну, соціально-трансляційну та функцію саморозвитку особистості та соціального наслідування. Вищезазначені принципи та функції реалізуються через різноманітні форми спілкування викладачів та студентів: групове – індивідуальне, формальне – неформальне, аудиторне – позааудиторне. Ефективність освіти та виховання залежить певною мірою від того, вільно чи вимушено, добровільно чи примусово, безсистемно чи цілеспрямовано здійснюється цей процес [1]. Не мало важливим є те, що майбутній викладач сам повинен бути відданий своєї державі, проявляти повагу, відповідальність до дітей, рідних людей, рідного краю, природи, свого народу, його історичного минулого та щодо культурних традицій своєї Вітчизни, формувати професійну самоідентифікацію та активну творчу підготовку до професійної педагогічної діяльності. При цьому професійна педагогічна діяльність розглядається як форма патріотичної діяльності, спрямованої на відродження, збереження честі й слави Вітчизни та свого народу, традицій національної культури, історичної пам'яті, природних багатств Батьківщини. Важливо враховувати для реалізації завдань національно-патріотичного виховання молоді - принцип культуровідповідності (народної культури), гуманітаризації (цілісне сприйняття світу майбутнім викладачем і усвідомлення своєї значущості в ньому через розуміння людини як вищої цінності, а також актуалізацію досвіду майбутнього педагога як способу передачі інтерактивності (активна взаємодія викладача та слухача, забезпечення творчого пошуку нових знань) та комплексності (цілісний вплив засобів та методів етнопедагогіки на виховання патріотизму) [1].

Таким чином, сутність національно-патріотичного виховання в середовищі університету розглядається як моральна позиція, що характеризується почуттям любові до своєї країни, традицій, людей, природи та культурної спадщини. Становлення патріотизму як моральної та духовної цінності визначає готовність майбутнього викладача до професійної діяльності, спрямованої на відродження, збереження честі та слави Вітчизни й свого народу, його традицій і національної культури.

#### **Список використаних джерел:**

- [1] Омеляненко, В.Л., Кузьмінський, А.І. (2008). Теорія і методика виховання. Навчальний посібник. Київ. С. 139-149.
- [2] Сухомлинський, В.О. (1965). Виховання особистості в радянській школі. Київ. Радянська школа.
- [3] З. Фіцула, М.М. (2009). Педагогіка. Навчальний посібник. Київ. Академвидав. С. 271 - 276.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.18

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АДАПТОВАНИХ ДОКУМЕНТАЛЬНИХ ДЖЕРЕЛ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

ORCID ID: 0000-0003-2723-2031

Косенко Юрій Миколайович

канд. пед. наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
*Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

УКРАЇНА

Учні з порушеннями інтелектуального розвитку при вивченні історії виявляють нахил до почуттєвого засвоєння історичних знань, фрагментарності і нероздільності навчального матеріалу, відчують труднощі в осмисленні історичних знань, виявляють односторонній підхід до оцінки історичних подій, явищ та персоналій минулого, персоніфікують суспільно-історичні події і факти та здатні заучувати напам'ять історичний матеріал.

Для ефективного навчання історії учнів з порушеннями інтелекту необхідно використовувати різні види текстових джерел, які поділяються на документи державного характеру, документи історичного характеру, документи особистісного характеру, художню літературу та літературні твори [1].

Існуючі текстові історичні джерела необхідно адаптувати з урахуванням пізнавальних та психофізичних особливостей дітей з порушеннями інтелекту. Робота у цьому напрямку передбачає врахування принципів об'єктивності, історизму, соціального підходу, науковості, доступності, систематичності, послідовності, свідомості та конкретно-історичного підходу. Для школярів означеної категорії необхідно адаптувати історичні документи таким чином, щоб тексти були простими за змістом, потрібно замінити історизми зрозумілими для цих дітей словами, скорочувати обсяг матеріалів тощо [2].

На основі робіт Т. Баки, Т. Баханова, Ф. Левітас, О. Пометун, О. Салати, Г. Яковенко та інших, нами було визначено вимоги до текстового історичного документа для уроку історії в спеціальному навчальному закладі. Таке історичне джерело повинно: відповідати цілям і завданням навчання на конкретному занятті; відобразити найбільш важливі історичні події, які характерні для певної епохи; бути доступними за змістом і обсягом для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку; перебувати в тісному органічному зв'язку з програмовим матеріалом; сприяти розвитку мисленнєвих процесів у дітей цієї категорії; бути цікавим та емоційно насиченим; забезпечувати конкретизацію навчального матеріалу, розвивати уявлення школярів про події і явища певного історичного періоду [3].

Перед роботою з текстовим історичним документом, обов'язковим етапом є проведення словникової роботи з учнями з порушеннями інтелекту. На уроці вчитель може: прочитати уривок історичного тексту; переказати історичний документ у випадку, якщо він великий і складний для учнів; навести короткі цитати без посилання чи з посиланням на історичне джерело, щоб підсилити доказовість своєї розповіді; цитувати й аналізувати відповідні уривки текстових джерел для конкретизації власної розповіді, підвищення емоційного сприйняття, переконливості тощо; для оживлення конкретних історичних діячів, характеристики їх поглядів і переконань використовувати пряму мову;

Робота учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з текстовим історичним джерелом складається із таких видів навчальної діяльності:

- прослуховування тексту писемного історичного джерела;
- читання тексту історичного документу;
- переказ змісту писемного історичного джерела;
- відповіді на запитання за змістом писемного історичного документа.

Чим більше дидактично адаптованим є текстове історичне джерело, тим легше воно сприймається учнями з порушеннями інтелекту і тим менше труднощів виникає у їх навчальній діяльності.

Робота учнів з порушеннями інтелекту з текстовим історичним документом повинна поступово ускладнюватися з урахуванням їх віку і пізнавальних можливостей, а також рівня підготовленості. Необхідно зазначити важливість алгоритму роботи учнів з писемним історичним документом. На основі дослідження В. Мисана, нами було виділено наступний алгоритм роботи з писемним джерелом учнів зазначеної категорії:

- 1) візуальне вивчення джерела;
- 2) визначення виду писемного джерела (офіційний документ, газетна стаття, спогади тощо);
- 3) встановлення авторства тексту;
- 4) з'ясування часу створення писемного документу (має значення для визначення достовірності);
- 5) підведення учнів до відповідних висновків [4].

Навчання учнів з порушеннями інтелекту роботи з історичним текстовим документом включає такі етапи:

- 1) учні отримують зразки писемних історичних джерел;
- 2) діти знайомляться із змістом писемного документа;
- 3) школярі під керівництвом вчителя (та за його допомогою у випадку необхідності) аналізують документ відповідно до розробленого алгоритму;
- 4) самостійно (під контролем вчителя) виконують завдання пов'язані з писемним історичним документом;

Отже, використання адаптованих історичних документів та врахування психофізичних особливостей сприятиме свідомому та міцному засвоєнню історичного матеріалу школярами з порушеннями інтелектуального розвитку.

#### **Список використаних джерел:**

- [1] Павловська, Н. (2010). Інноваційні технології в системі корекції. *Дефектолог*, (12), 29-31.
- [2] Шляхтун, П. П. (2013). *Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін*. Київ : Академія.
- [3] Пометун, О. І. & Фрейман, Г. О. (2006). *Методика навчання історії в школі*. Київ : Генеза.
- [4] Мисан, В. (2011). *Писемні джерела на уроках історії*. Київ : Шкільний світ.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.19

## ПЕРЕДАЧА ПРОСТОРУ В СТАНКОВОМУ НАТЮРМОРТІ

ORCID ID: 0000-0003-3078-4005

Мозолюк Олена Миколаївна

канд. пед. наук, старший викладач кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання  
*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

УКРАЇНА

До станкового мистецтва відносяться твори образотворчого мистецтва, зокрема, живопису, графіки, скульптури які, на відмінну від декоративного мистецтва, дизайнерських виробів, мають самостійне значення та не залежать від інтер'єру, в якому експонуються. С. Ничкало, станкове мистецтво трактує як «термін, яким позначаються твори образотворчого мистецтва, що мають самостійний характер. У живописі – це картина, портрет, пейзаж, натюрморт; у скульптурі – бюст, композиція, рельєф, статуя; у графіці – рисунок, акварель, естамп» [4].

Передача простору в станковому натюрморті передбачає оволодіння знаннями щодо дії основних законів лінійної та повітряної перспективи (В. Баришніков, Г. Беда, Ж. Вібер, Б. Віппер, Н. Волков, Е. Зонненштраль, М. Кириченко, В. Колокольніков, М. Костерін, О. Лебедева, В. Платонова, Б. Раушенбах, В. Синюков, Г. Смирнов, М. Тарабукин, Є. Шорохов та ін.). В процесі виконання станкового натюрмарту перш за все, важливо усвідомити основні поняття перспективи: картинна площина, лінія горизонту та точка сходження променів, спрямованих у простір. Картинна площина являє собою «уявну вертикальну площину, що знаходиться між оком глядача (малюючого) і предметом» [3]. Лінія горизонту – це уявна лінія, яка завжди знаходиться на рівні очей. В цьому можна перекопатися шляхом проведення нескладного досліду із склянкою води: якщо дивитися на склянку з водою знизу чи зверху, вода в склянці буде мати форму овалу. Але, якщо склянку з водою піднести паралельно до очей, то овал води в склянці перетвориться на пряму лінію, яка і буде, у даному випадку, лінією горизонту. Точка сходження променів, спрямованих у простір завжди знаходиться на лінії горизонту. В залежності від положення предмету в просторі, точок сходження може бути одна або дві для одного предмету і більше двох, якщо художник зображає групу предметів, які розташовані до його точки зору під різними кутами.

На основі спостережень, описаних вище можна виділити основні закони лінійної перспективи:

- всі предмети, віддалені від глядача, сприймаються зменшеними;
- всі горизонтальні лінії, паралельні до картинної площини залишають своє горизонтальне положення;
- всі горизонтальні, паралельні між собою лінії, які спрямовані в глибину простору і не паралельні до картинної площини, зустрічаються у точках сходження на лінії горизонту;
- всі вертикальні лінії залишаються вертикальними [3].

Для передачі простору в станковому натюрморті, художник повинен володіти знаннями законів повітряної перспективи. Порівнюючи предмети, які розташовані на близькій та на далекій відстані, стає очевидним те, що предмети, які розташовані на далекій відстані стають менш контрастними і майже зливаються в одну розмиту кольорову пляму. Враховуючи такі



особливості сприйняття простору людським оком ми можемо виділити наступні закони повітряної перспективи:

- в міру віддаленості від глядача, предмети під впливом повітряного середовища втрачають чіткість контурних обрисів та колірну яскравість;
- темні предмети, які розташовані на великій відстані набувають холодних відтінків, світлі предмети – теплих;
- на великій відстані більш помітними є предмети теплих кольорів;
- контрастність, об'ємність та фактурність предметів, в міру віддаленості від глядача, зменшується;
- предмети, які розташовані близько до лінії горизонту, особливо це є актуальним під час виконання пейзажного твору, набувають кольору повітряної димки.

В процесі роботи над станковим натюрмортом вирішуються завдання композиційної побудови, точки зору, колірної гами, ритму, центру, освітлення. Важливим етапом в процесі виконання натюрморту є створення серії ескізів. Під час роботи над ескізами доцільно одразу визначитися з форматом майбутнього твору, для цього необхідно врахувати форму, колір, розмір групи предметів, яких зображають, та змістове навантаження, яке вони демонструють. Наприклад, горизонтальний формат передає враження панорамності, вертикальний – святковості, монументальності, квадратний – статичності.

Аналіз низки станкових натюрмортів відомих художників (І. Грабарь «Неприбраний стіл», В. Жолток «Блакитний натюрморт», К. Коровін «Троянди і фіалки», «Бузок», І. Машков «Натюрморт з камелією», П. Сезанн «Персики та груші» «Натюрморт з вишнями та персиками» та ін.) засвідчує про те, що сюжетно-композиційний центр в натюрморті розташовується, як правило, на другому плані. Перший план відіграє роль вступу до основного змісту композиції.

Натюрморт, в якому предмети зображені дуже великими ніби «впирається» в краї формату і, за такої композиції, зникає відчуття простору в натюрморті. «В цьому випадку величина зображення дорівнює, або майже дорівнює картинній площині, не дає можливості передати ілюзію простору, залишаються видимими лише предмети самі по собі. Ось чому художники повинні надавати великого значення співвідношенню розміру площини і величини зображуваного на ній» [5]. Занадто дрібне зображення «губиться» на форматі.

Сюжетно-композиційний центр в натюрморті, у більшості випадків, не співпадає з геометричним центром формату. Однак, розташовується він не по краях картинної площини, а у незначній віддаленості від геометричного центру. Є. Шорохов підкреслює, що розташування композиційного центру у певній віддаленості від геометричного надає зображенню просторової глибини. Від точки зору залежить ступінь відкритості горизонтальної площини. Незначно відкрита горизонтальна площина збільшує глибину простору. Також глибину в натюрморті можна передати за допомогою перспективних скорочень форми предметів. «Ступінь передачі глибини в картині, а саме в натюрморті, може бути різною. Це залежить від характеру зображення, від тої мети, яку хотів досягнути художник під час вирішення певного задуму... В основному станковий живопис, у тому числі і натюрморт, мають призначення показати на картинній площині відчуття тривимірного простору. При цьому вирішується таке композиційне завдання: привести до єдиного цілого двовимірну площину з зображенням на ній тривимірного простору. Природно, що враження простору на картинній площині передається за допомогою таких художніх засобів, як лінійна та повітряна перспектива, колір» [5].

Вплив повітряного середовища на інтенсивність локальних кольорів очевидна. Предметний колір об'єктів зображення, які розташовані близько до

глядача чіткіший, яскравіший, ніж у предметів, які розташовані на відстані. Як наголошувалося вище, вплив повітряного середовища, повітряної перспективи, на світлі і темні предмети різний. Особливо помітним це стає на предметах, які не мають чіткого хроматичного кольору. «Саме білі і світло-сірі відтінки стають максимально обумовленими під впливом світлового і колірної оточення» [1].

Отже, вимога щодо передачі простору в станковому натюрморті спонукає художників до пошуку різноманітних прийомів, котрі посилювали б це відчуття. Зокрема, у цьому процесі важливе місце посідає усвідомлена організація зорового сприйняття, котра базується на посиленні чи послабленні ефекту глибини простору. У зв'язку з тим, що передача простору в натюрморті починається з першого плану, він потребує найбільш чіткого пропрацювання, однак, існує прийом, коли свідомо занижують передачу контрастності та матеріальності першого плану і посилюють їх на другому. Таким чином акцентуючи на предметах, які виступають сюжетно-композиційним центром натюрморту.

#### Список використаних джерел:

- [1] Барышников, В. Л. (2010). Живопись. Теоритические основы. Методические указания к заданиям базового курса дисциплины «Живопись». Москва: АРХИТЕКТУРА-С.
- [2] Беда, Г. В. (1986). Живопись. Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, изобраз. искусство и труд». Москва: Просвещение.
- [3] Колокольников, В. В., Назаревская, Г. А., Ветров, В. Н., Милотворская М. Б., Херсонская Е. Л., Макоед Л. Л. (1961). Рисование в педагогическом училище. Пособие для преподавателей. Ленинград: Учпедгиз.
- [4] Ничкало, С. А. (1999). Мистецтвознавство. Короткий тлумачний словник. Київ: ЛІБІДЬ.
- [5] Шорохов, Е. В. (1986). Композиция. Учеб. для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.20

## ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЯ ПИТАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЮ ПРАКТИКУ УКРАЇНИ

**Шумська Дарія Ігорівна**

аспірантка 2 року навчання PhD

Криворізький державний педагогічний університет

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:**

**Дороніна Тетяна Олексіївна**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки

Криворізький державний педагогічний університет

УКРАЇНА

У статті проаналізовано проблеми та тенденції впровадження гендерного підходу в освітню практику України.

У площині сьогодення Європейські міжнародні організації звернули увагу на гендерну проблему людства через контекст освіти, адже вона є фундаментальним пріоритетом розвитку людства. Опанування педагогічного досвіду інших країн (зокрема у впровадженні гендерного складника) дає

можливість окреслити основні закономірності, тенденції та принципи розвитку навчально-виховних процесів. За сучасних умов вагомим значенням набуває досвід тих країн, які своїм прикладом довели значущість і позитивні зміни введення гендерного підходу в освіту своєї держави. Такими державами є Нордичні країни, адже вони першими розпочали проводити гендерні дослідження в освіті й мають найкращі показники. Тож досвід скандинавських колег необхідний для української освітньої практики, адже дає змогу наблизити систему освіти до панівних світових стандартів й вийти на світовий рівень.

Вивчення скандинавського досвіду впровадження гендерного підходу в освітню практику набуває змістовного значення серед наукової спільноти. На українських теренах впровадження гендерного підходу в освітню практику вивчають Л. Волинець, Т. Дороніна, Н. Лавриченко, О. Локшина, Т. Марценюк, І. Оніщенко, Н. Приходькіна, В. Татенко, Л. Юда, О. Ярош та ін.; серед закордонних науковців: Л. Форсберг (L. Forsberg), Т. Андерсен (T. Andersen), Б. Холмстрем (B. Holmström), С. Хонкапохья (S. Honkari), С. Коркман (S. Korkman). Звернення до наукових досліджень сьогодення дозволяє констатувати, що здебільшого введення гендерного підходу в освіту розуміють як розширення питань щодо розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожного окремого учня чи учениці, «позбавлення» мислення педагогів та вчителів від гендерних стереотипів. Вчені аналізують впровадження гендерного підходу в освітню практику, переважно через політичні чи економічні чинники, в ракурсі впровадження у освітню практику ЗВО та у підготовці наукових кадрів. Проте це не звужує коло проблем і не дає остаточного розв'язання.

Передусім зазначимо, що освітні гендерні тенденції в інших державах визначаються положеннями державної гендерної політики країн Європейського Союзу. Зокрема в Нордичних країнах розробляють спеціальні Жіночі освітні програми при університетах, які мають вагомий вплив як на світовому так і на міському рівні; виконують загальну координацію наукових праць; забезпечують навчальний процес та проводять міждисциплінарні дослідження. Згодом такі проекти були у Скандинавських державах поєднані у один проект Хільма, задля національного відстеження й регулювання програм. Відповідно до означених тенденцій також впроваджують освітні програми, зокрема освітню програму «Сократ» і тренінгову програму «Леонардо да Вінчі», які «налаштовують на встановлення рівних можливостей для жінок та для чоловіків» [3, 5]. Детальний аналіз програм дозволяє констатувати таке.

Освітня програма «Сократ» має на меті гендерну освіту в цілому. Це можна виявити при розгляді заявлених програмою цілей: «посилити європейський вимір освіти на всіх рівнях; поліпшити знання європейських мов; сприяти розвитку співпраці та мобільності в освіті; стимулювати інновації в освіті; сприяти забезпеченню рівних можливостей у всіх секторах освіти». Як бачимо гендерні аспекти в освіті, на які було обрано курс ЄС, йде звернення та заострення уваги в цілому.

Тренінгова програма «Леонардо да Вінчі» має пріоритетними такі завдання: розвиток здібностей і професійних навичок; підвищення якості професійної підготовки; впровадження інноваційних технологій та навчання впродовж усього життя. Отже, з завдань цієї програми ми розуміємо, що найважливішим аспектом є гендерна професійна освіта.

Тож, як бачимо, названі вище програми розглядають гендерні проблеми відповідно до тих завдань, які ставить перед ними генернозорієнтоване суспільство.

Суттєвою зміною у вітчизняній освітній політиці в бік гендерної освіти/просвіти, вважаємо, приєднання України до міжнародного «Партнерства

Біарріц» (BIARRITZ PARTNERSHIP FOR GENDER EQUALITY) зі встановлення рівності жінок і чоловіків у грудні 2019. За цією програмою Україна взяла на себе зобов'язання у таких аспектах: розвиток публічного простору, дружнього до сімей з дітьми та маломобільних груп населення; навчання дітей принципів рівності жінок і чоловіків; запобігання насильству; зменшення розриву в оплаті праці жінок та чоловіків; створення більших можливостей для чоловіків піклуватися про дітей. Серед проблем гендерному навчанню вже відведено друге місце, що демонструє рівень і вагомість проблеми на світовому рівні [4].

Також присутня тенденція розробки цільових програм в Україні на міському рівні з метою впровадження європейських стандартів у введенні гендерного підходу у соціальних сферах життя (такі програми останнім часом вводять на обласних рівнях – Дніпропетровська, Житомирська, Запорізька, Львівська та ін.). Такі програми стосуються широкого кола гендерних проблем та соціальних рівнів життя людини, тому освітній рівень в цих програмах розглядається як одна з компонентів.

Отже громадські організації та ініціативи як в Україні, так і у всьому світі створюють й реалізують різноманітні проекти щодо гендерної тематики, які сприяють підвищенню рівня гендерної культури та гендерної чутливості суспільства, але такі проекти переважають набагато більше за освітні проекти. На жаль про освітні гендерні проекти знають лише у вузькому колі діячів. Вважаємо, що проблематизація питання впровадження гендерного підходу в освітню практику України присутня але вона несистемна, полягає у тому, що в освітній практиці здебільшого присутній лише практичний (та поодинокий) аспект дій із введенням у вищий та середній школах. Конкретних дій та планів введення гендерного підходу досі немає; подають лише рекомендації, втілення яких не відстежується належним чином на рівні органів влади так, як це відбувається у Скандинавських країнах.

#### Список використаних джерел:

- [1] Дороніна, Т. О. (2008) Проблема готовності сучасного вчителя до впровадження гендерного підходу у практику шкільної освіти (з досвіду роботи на курсах підвищення кваліфікації). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія "Педагогіка"*.(с. 163-170).2008 г.
- [2] Дороніна, Т. О. (2012) Російський досвід з імплементації гендерної теорії у вищу освіту. Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджаючої освіти для сталого розвитку. *Матеріали всеукраїнської наукової конференції (22 листопада 2012 р., м. Дніпропетровськ)*. Дніпропетровськ. 2012. Ч.2.
- [3] *Аналітична доповідь. Гендерна політика Європейського Союзу в Україні* За редакцією Кисельової, О. Вилучено 3:  
file:///C:/Users/User/Downloads/033\_Genderna\_pol\_tika\_vropeys\_kogo\_Soyuzu\_v\_Ukra\_n\_%20(1).pdf
- [4] *Biarritz partnership for gender equality* (2019) Вилучено з: [https://glavcom.ua/pub/pdf/49/4938/18\\_1.pdf](https://glavcom.ua/pub/pdf/49/4938/18_1.pdf)
- [5] Дороніна, Т. О. (2010) *Теорія і практика гендерної освіти і виховання учнівської молоді в навчальних закладах України ( II половина XX – початок XXI століття)* (автореф. Дис. На здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук). Київ, Україна.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.21

## СТАН ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ГУВЕРНЕРА В УКРАЇНІ

ORCID ID: 0000-0002-8193-9364

Рашина Інна Олександрівна  
викладач кафедри педагогіки  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

УКРАЇНА

Нові орієнтири, формування базової гуманітарної культури в суспільстві є відмінною рисою сучасної системи освіти, яка розглядає дитину як головну педагогічну цінність.

Високий рівень домашнього навчання і виховання в історії розвитку людства забезпечувала гувернерська педагогічна система. Гувернерство як педагогічне явище постало з потреб у формуванні яскравої неординарної особистості, здатної здійснювати подальший поступ людської цивілізації.

Становлення та функціонування інституту гувернерства в історичній ретроспективі, переваги й недоліки розвитку соціального гувернерства в сучасних умовах, підготовку фахівців вивчають А. Бардінов, Л. Кобилянська, Н. Ковалевська, Є. Сарапулова, С. Теплюк, О. Шароватова та ін. Сучасні аспекти сімейної системи освіти обґрунтовані такими науковцями, як А. Барбінов, Н. Побірченко, С. Попиченко, Т. Тронько.

В Українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка говориться, що гувернер – це особа, яку наймали для домашнього виховання й навчання дітей у сім'ях дворян, вищих чиновників, буржуазії, купців [1].

Подласий І. зазначає, що гувернерське навчання й виховання дитини – це освітньо-виховна система, яка відповідає таким вимогам: єдність навчання й виховання; особистісно орієнтована комфортна взаємодія педагога з дитиною; використання передових педагогічних технологій. Зміст та результати діяльності гувернера повинні бути адекватними запитам й вимогам суспільства, освітніх закладів, батьків та самої дитини [3]. А, саме, домашня (гувернерська) освіта – це цілеспрямована діяльність, спрямована на розвиток творчих здібностей і формування системи знань, морального та естетичного виховання, засвоєння соціального досвіду як основи для всебічного розвитку особистості. Її мета пов'язана насамперед із збереженням здоров'я дитини, даного природою, розвитком дитячих природних потреб, здібностей, особистісних рис, необхідних для виживання в постійно змінному соціумі, що забезпечать їй безболісне входження у доросле життя [3].

Аналізуючи розвиток освіти останніми роками, варто зазначити, що до справи підготовки гувернерів приєдналися педагогічні заклади вищої освіти. У багатьох з них здійснюється підготовка соціальних педагогів, для яких викладається курс «Методика роботи гувернера». Ще в кінці 20 століття цей курс почав викладатись здобувачам освіти Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, які мають право, за бажанням, працювати соціальними гувернерами. З кінця 20 століття ведеться також підготовка гувернанток в Уманському державному педагогічному університеті ім. Павла Тичини. Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького та Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, а згодом й інші

заклади вищої освіти України у межах спеціальності «Соціальна педагогіка» стали пропонувати спеціалізацію «сімейне гувернерство».

Крім того, наявність у сучасному суспільстві зростаючого попиту на гувернерів вимагає здійснення їхньої підготовки не тільки у середніх професійних і вищих професійних закладах освіти, а й у широкій системі освітніх установ з удосконалення й перекваліфікації осіб, які вже мають освіту й працюють за означеним фахом (інститути підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців педагогічного профілю, школи-екстерни, спеціальні школи і т.п.). Слушною і вартою втілення у життя вважаємо пропозицію Д. Федоренка про підготовку гувернерів на платній основі на приватне замовлення конкретних роботодавців, організацію реклами професії «гувернер», заочну форму підготовки соціально-педагогічних кадрів нової спеціалізації [2].

Специфічність професійної освіти соціального педагога характеризується великою кількістю джерел і засобів отримання інформації, що передбачає субординацію, координацію і кооперацію різних рівнів підготовки соціальних педагогів, зокрема до гувернерської діяльності.

Таким чином, сьогодні проблема професійної підготовки соціального гувернера, що диктується вимогами до його фахових умінь і навичок, які висуває суспільство, переліком його обов'язків, особливостями категорій дітей, з якими він працюватиме, поступово знаходить своє вирішення. Здобувачі освіти дедалі більше заявляють різні аспекти проблеми гувернерства в якості тем наукових досліджень. Педагоги-дослідники, відчуваючи певні складності при диференціації програм з гувернерства, наголошують на необхідності створення наукових лабораторій з даної проблематики.

#### **Список використаних джерел:**

- [1] Goncharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk I. S. Honcharenko* [Ukrainian pedagogical dictionary I S. Goncharenko]. Kyiv: Lybid [in Ukraine].
- [2] Leonova, V.I. (2017). *Tekhnolohiia roboty sotsialnoho huvernera: navchalnyi posibnyk* [Technology of work of the social governor: textbook]. Odessa: publisher Bukaev Vadim Viktorovich [in Ukraine].
- [3] Podlasy, I.P. (2000). *Pedagogy* [Pedagogy. New course: textbook]. Moscow: VLADOS [in Russian].

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.22

## СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПИКТОГРАММ

**Алтухова Татьяна Андреевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
дошкольного и специального (дефектологического) образования  
НИУ «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ

**Вержиковская Дарья Сергеевна**

Логопед реабилитационного отделения и детской поликлиники  
КНП БГС «Бердянское территориальное медицинское объединение»

УКРАИНА

**Аннотация.** Формирование глагольного словаря как основы связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи - одна из наиболее актуальных проблем современного логопедического сообщества. На сегодняшний день остро ощущается нехватка методического материала по данному направлению, который системно и эффективно применялся бы в ходе коррекционных занятий. В представленной работе нами предложена система коррекционного воздействия по формированию и обогащению глагольного словаря старших дошкольников с ОНР с применением метода пиктограмм. Данный метод положительно зарекомендовал себя в процессе использования многими отечественными и зарубежными исследователями в разных направлениях коррекционной работы. Для повышения эффективности логопедической работы по формированию и обогащению глагольного словаря старших дошкольников с ОНР нами была создана рабочая тетрадь-тренажер, в основу которой положен метод наглядного моделирования (использование пиктограмм). Полученные в ходе апробирования рабочей тетради-тренажера результаты (уровень владения приставочными глаголами у старших дошкольников с ОНР был увеличен на 15%) позволяют говорить о достаточной эффективности использования данного пособия в логопедической работе. Это дает основание рекомендовать данный продукт, полученный в ходе реализации нашего проекта, для использования в логопедической практике в ДОО, а также для родителей для осуществления домашней работы по закреплению изученного материала.

Теоретические данные многочисленных авторов отечественной и зарубежной литературы предоставляют информацию о характерных для детей с ОНР трудностях в усвоении глагольного словаря. Это отрицательно сказывается на формировании связной речи, становлении коммуникативной функции и социальной адаптации дошкольников.

Изучение трудностей усвоения глагольного словаря старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи и их причин, методики для изучения и обогащения глагольной лексики дошкольников с ОНР представлены в работах Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Коноваловой (С.Н. Викжанович) [1,3].

Проблема овладения детьми с ОНР глагольным словарем как в качественном, так и в количественном отношении определяет необходимость

систематической и целенаправленной логопедической работы по формированию глагольной лексики, поиск наиболее эффективных методов и средств для этого.

Поскольку мышление дошкольника характеризуется предметной образностью и наглядной конкретностью, то метод наглядного моделирования является одним из наиболее перспективных.

С.Н. Коновалова (Викжанович) [1] в своих работах указывает на эффективность использования метода пиктограмм в логопедической работе по формированию глагольного лексикона и развитию связной речи в целом. Данный метод позволяет визуализировать собственную и обращенную речь, наглядно демонстрируя каждый глагол в виде пиктограммы. Такая «видимая» речь облегчает процесс запоминания слов и их построения во фразу и предложение.

Но, к сожалению, использование пиктограмм для формирования глагольной лексики, в практической деятельности учителей-логопедов представлено недостаточно. На наш взгляд это связано с отсутствием специального дидактического инструментария, позволяющего целенаправленно и систематически организовывать эту работу.

В связи с этим возникла необходимость создания рабочей тетради-тренажера для формирования глагольной лексики с использованием пиктограмм.

С.Н. Коновалова (Викжанович) [1] отмечает, что наибольшее количество ошибок дети с ОНР допускают при овладении глагольными предикатами, используют в речи инфинитивную форму глаголов, обозначающих действия бытового значения (идти, мыть, убирать).

В исследованиях П.А. Кутц [2] показательным является факт невозможности образования приставочных глаголов с противоположным значением. Автор подчеркивает несостоятельность навыка систематизации, группировки и выделения общих и отличительных признаков глаголов. Речь детей с ОНР содержит ошибки в словоизменении по временам, лицам и словообразовании приставочных глаголов. Затруднено объяснение значения слов, подбор синонимического и антонимического ряда; невозможно использование глаголов в переносном значении. Малый объём семантического поля обуславливает использование глаголов в широком значении, их замены на родственно близкие; отмечается наличие вербальных парафазий. Чаще других в речи встречаются глаголы бытового уровня, а несформированность мыслительных процессов является одной из причин затруднённого поиска и подбора искомого слова. Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, а также выделять оттенки значений.

С.Н. Коновалова (Викжанович) [1] полагает, что текстовое сообщение можно выражать не только словами, но и другими знаками. На основании синтагматических отношений словосочетаний образуются предложения, которые преобразуются в текст, не существующий вне знаковых систем. Следовательно, знаки пиктографического кода применимы как вспомогательное средство при нарушениях коммуникативной функции речи у детей с ОНР.

В условиях современного коррекционного процесса применяются различные приемы наглядного моделирования: пиктограммы, заместители, мнемотаблицы.

Метод пиктограмм является одним из самых эффективных при работе с детьми с нарушениями речи, благодаря особым свойствам отсутствия грамматических фонетических и других правил языка и отражения предметов



явление действий с помощью особых значков. Данный метод позволяет визуализировать собственную и обращенную речь, наглядно демонстрируя каждый глагол в виде пиктограммы. Такая «видимая» речь облегчает процесс запоминания слов и их построения во фразу и предложение. Такой метод оригинален в оформлении и интересен в работе с дошкольниками, а это, в свою очередь, позволяет избежать быстрой утомляемости и потери интереса детей.

#### **Характеристика результативности (продуктивности) предлагаемых подходов**

Для определения наиболее уязвимых категорий глаголов, которые нуждаются в особом внимании и тщательной отработке логопедами в ходе коррекционного процесса, нами было проведено обследование старших дошкольников с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи.

Исследование состояло из двух блоков. В первом блоке, целью которого было определение лексических и грамматических категорий глаголов, наиболее сложным для детей с общим недоразвитием речи и без речевой патологии оказалось задание на исследование понимания и употребления приставочных глаголов. Ответы детей на вопросы этого задания подтверждают низкий уровень понимания и умения употреблять приставочные глаголы.

При выполнении заданий второго блока, целью которого было исследование словоизменения и словообразования глаголов, были определены наиболее уязвимые компоненты словоизменения и словообразования глаголов у детей с общим недоразвитием речи:

- дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени;
- дифференциация форм глаголов 1 и 2 лица единственного числа;
- дифференциация глаголов 1 и 2 лица множественного числа;
- дифференциация глаголов 3 лица единственного и множественного числа;
- понимание и употребление приставочных глаголов.

Для более полного и качественного анализа владения детьми с общим недоразвитием речи предикативным словарем, нами была предложена к заполнению анкета для логопедов, которая позволяет подтвердить и дополнить результаты проведенного исследования, в котором приняли участие 23 логопеда.

Анализируя данные анкетирования была определена следующая закономерность: логопеды, которые проводят коррекционную работу с группой детей с ОНР (обследуемых в ходе эксперимента), недостаточно уделяют внимание диагностике и формированию глагольного словаря. Результаты анкетирования демонстрируют отсутствие обследования импрессивного словаря дошкольников. На экспрессивном уровне логопеды обследуют такие категории, как употребление глаголов со значением движения, глаголы-звукоподражания животных, употребление приставочных глаголов и возвратность. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что недостаточный объем обследования, и как следствие нерациональное формирование глагольного словаря, функций его словоизменения и словообразования негативно повлияли на результаты обследования, т.к. дошкольники показали минимальный уровень успешности в заданиях исследования тех параметров, по которым проводилась недостаточная коррекционная работа.

Респонденты считают, что наибольшие затруднения у дошкольников с ОНР вызывает употребление, дифференциация приставочных глаголов, словообразование глаголов от других частей речи, употребление глаголов

близких по лексическому значению, подбор антонимического и синонимического ряда глаголов и образование глаголов мужского и женского рода прошедшего времени.

Данные, полученные на этапе диагностирования детей и анкетирования логопедов позволили предположить, что несформированность у детей с ОНР глагольного словаря может быть обусловлена недостаточно целенаправленной систематически проводимой логопедической работой.

Это послужило основанием для создания нами **рабочей тетради-тренажера** для формирования грамматических категорий приставочных глаголов с использованием средств наглядного моделирования (пиктограмм).

Разработанная тетрадь-тренажер состоит из нескольких блоков заданий, целью которых является формирование, закрепление и обогащение представлений детей об изменении глаголов по лицам, числам и временам; словообразование приставочных глаголов и их изменение по вышеперечисленным категориям; составление предложений с использованием грамматически правильных форм приставочных глаголов (на примере глаголов движения).

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и полученные в ходе исследования данные о состоянии глагольной лексики старших дошкольников с ОНР позволили нам определить следующие **направления коррекционно-развивающей работы** по формированию грамматических категорий приставочных глаголов:

- формирование навыка образования приставочных глаголов;
- формирование навыка изменения приставочных глаголов по лицам, числам, временам
- развитие зрительной памяти;
- развитие графомоторных функций;
- развитие зрительной координации.

В рабочую тетрадь-тренажер были включены наиболее употребительные глаголы движения.

Тетрадь-тренажер рекомендована к использованию на логопедических занятиях, а также в качестве средства домашнего закрепления и отработки полученных навыков.

Работа с тетрадью проводится в индивидуальной форме по 5-7 минут, включенных в основное логопедическое занятие. В зависимости от уровня усвоения материала количество занятий варьировалось от 10 до 15.

**Структура рабочей тетради-тренажера** и количество занятий, отведенное на формирование уязвимых категорий предикативной лексики представлены на рисунке 1.

На рисунке 2 изображено первое задание блока-знакомства с пиктографическим кодированием местоимений.

В левую колонку овалов крепятся заранее подготовленные фотографии (на липучках) семьи. Соответствия фотографий пиктограммам: я- фото ребенка; он-папа; она-мама; мы- папа, мама и ребенок; они- друзья ребенка. Фото крепятся в соответствии пиктограммам или хаотично (ребенок соединяет фото и пиктограммы маркером). Цель – запомнить обозначения пиктограмм и их местоимения.

Для ознакомления с пиктографическим изображением глаголов, ребенку необходимо найти похожие с картинками пиктограммы глаголов и прикрепить их в правую колонку. Также, расставив изображения в левой и правой колонках в хаотичном порядке, ребенок может соединить маркером соответствующие изображения в колонках (рис.3).



Рис. 1. Структура рабочей тетради-тренажера



Рис. 2. Ознакомление с пиктографическим изображением местоимений

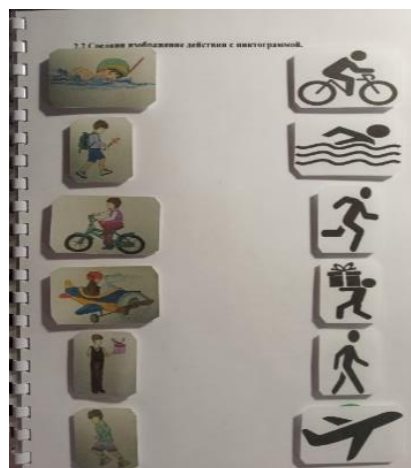


Рис. 3. Соответствия пиктографическим изображениям глаголов движения

Для образования фразы со знакомыми местоимениями и глаголами, необходимо прикрепить 3 пиктограммы местоимения и 3 пиктограммы глагола таким образом, чтобы местоимения были соединены линией с глаголами («он идет», «она летит») (рис.4).




Рис. 4. Отработка навыка составления фраз с помощью пиктограмм

Для ознакомления с пиктографическим изображением временной принадлежности необходимо разместить пиктограмму временной принадлежности в красный круг (◀-прошедшее время, ■-настоящее время, ▶-будущее время); в жёлтый круг- прикрепить пиктограмму местоимения; в зелёные круги- все пиктограммы глаголов, проговаривая образовавшиеся фразы: «я вчера шёл», «он сейчас бежит», «мы завтра полетим» и т.д. Вариант размещения пиктограмм представлен на рисунке 5.



Рис. 5. Формирование навыка составления фраз с учетом временной принадлежности

Для ознакомления с пиктографическим изображением приставок необходимо рассмотреть с ребёнком картинки (рис.6) и составить фразы: что делает мальчик? - Входит/Выходит в/из дом(а), обращая внимание ребенка на пиктограмму, обозначающую приставку В-.

С помощью пиктограммы приставки и пиктограммы глагола нужно образовать новые слова и заполнить таблицу (например:  - входит); в соседней колонке необходимо продемонстрировать глаголы антонимичного значения (входит- выходит).

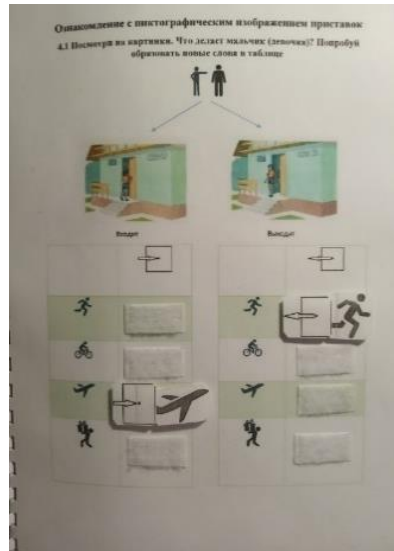


Рис. 6. Формирование навыка образования приставочных глаголов

Для закрепления навыка словообразования приставочных глаголов, построчно или по столбцам матрицы (таблицы), которая представлена на рисунке 7, озвучить все пиктографические изображения слов (в инфинитивной форме глагола): входить, прибежать, отъезжать, переплывать, приносить и т.д.


						
						
						
						
						
						
						
						

Рис. 7. Закрепление навыка словообразования приставочных глаголов

В результате логопедической работы с рабочей тетрадью- тренажером у всех дошкольников с общим недоразвитием речи, участвовавших в исследовании, была отмечена положительная динамика. Систематическая целенаправленная работа по формированию грамматических категорий глаголов с помощью предложенной тетради, позволила увеличить уровень понимания, дифференциации и актуализации определенных групп глаголов, в среднем, на 15%.

При продолжении использования тетради-тренажера или её компонентов на логопедических занятиях можно предположить качественное и количественное улучшение показателей детей с ОНР.

Полагаем, что дальнейшая работа над проектом предоставит возможность его применения в ДОО на занятиях с логопедом и в качестве домашней работы по закреплению изученного материала.

#### Список использованных источников:

- [1] Викжанович, С.Н. (2016). *Формирование у дошкольников с ОНР предикативной лексики с использованием пиктограмм*. Москва: Национальный книжный центр.
- [2] Кутц, П.А. (2016). К вопросу о характеристике глагольного словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи. *Aktualni pedagogika*, 2, 47-50. Режим доступа: [http://sociosfera.com/aktualni\\_pedagogika/aktulni\\_pedagogika\\_2\\_2016/](http://sociosfera.com/aktualni_pedagogika/aktulni_pedagogika_2_2016/)
- [3] Филичева, Т.Б., & Чиркина, Г.В. (1995). *Обучение и воспитание детей с ОНР*. Волкова, Л.С. (ред.) *Логопедия* (с.125-157). Москва: Альфа.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.23

## СИСТЕМНА РОБОТА ФАХІВЦІВ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Грицько Руслана Василівна  
вихователь дошкільної групи

*Хустська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів*

УКРАЇНА

Розвиток мовлення дітей з порушеннями слуху має важливе значення в системі діяльності фахівців сурдопедагогічного профілю [1]. Особливості і специфіка його формування в дітей з різним зниженням слухової функції потребує особливої уваги фахівців до здійснення корекційно-розвиткової роботи у дошкільних групах навчального закладу [2]. Тому у комплексній діяльності фахівців розвитку мовлення надається пріоритетне значення в освітньо-виховному процесі дошкільця, оскільки є необхідною базою для підготовки дитини до навчання у школі [3]. За своїм змістом є і стратегічним, і тактичним завданням для всього сурдопедагогічного колективу, батьків впродовж перебування дитини у дошкільці, оскільки здійснюється і проходить наскрізною лінією як на спеціальних (групових, індивідуальних), так і всіх інших заняттях.

Розвиток мовлення дітей з порушеннями слуху дошкільного віку в умовах спеціального закладу здійснюється з урахуванням закономірностей формування мовленнєвої діяльності в нормі (А. Богуш, М. Вашуленко, І. Марченко, В. Тарасун, В. Тищенко та ін.) та особливостей мовленнєвого недорозвитку означеної категорії дітей (Р. Боскіс, А. Гольдберг, Р. Грицько, В. Жук, Н. Засенко, Н. Зборовська, Б. Корсунська, С. Кульбіда, О. Круглик, Е. Леонгард, К. Луцько, Л. Малинович, Б. Мороз, Н. Морозова, Е. Пуцин, М. Сіладій, Н. Слезіна, М. Шеремет, О. Щуцька, О. Федоренко та ін.).

Генетичні корені мовлення варто шукати не в самій мові (О. Лурія), а в предметних діях дитини. У ході предметної, ігрової діяльності в дітей виникають емоції, потреби, інтерес, враження, які стають природними стимулами до спілкування, створюють, мотивують необхідність у комунікації [4]. Без цього розвиток мовлення неможливий. Інтерес, зацікавленість, потреба дають поштовх висловитись, повідомити, запитати, попросити, заперечити, уможливають мовленнєвий розвиток, розширення функцій мовлення, розвивають його форми (усну, дактильну, писемну).

Специфіка розвитку і формування мовлення у дітей з порушеннями слуху в умовах дошкілля є педагогічною метою і забезпечується злагодженою роботою у розгортанні послідовних і взаємозалежних завдань системи корекційно-розвиткової роботи [2].

Послідовність виконання завдань у дошкіллі, що стосуються розвитку мовлення, варто представити як систему організованої комунікативної діяльності наставників (сурдопедагогів, вихователів, батьків) з дітьми з порушеннями слуху за роками навчання.

Таблиця 1

**Система організації діяльності фахівців за роками навчання**

Роки навчання	Основні завдання для сурдопедагога, вихователя	Завдання для батьків
Перший	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формування мотивів і потреб дітей у спілкуванні з наставниками, ровесниками;</li> <li>• стимулювання інтересу до прояву ініціативи у спілкуванні;</li> <li>• збагачення словникового запасу (пасивного, активного), введення його в активне мовлення;</li> <li>• формування навичок елементарного фразового мовлення.</li> </ul>	Активізація форм мовлення, формування потреби у вимовлянні, слухосприйманні, звуконаслідуванні, відтворенні, повторенні зразка для наслідування; розвиток фонематичного слуху, слухосприймання; закріплення лексичних значень слів, граматичних форм у щоденному спілкуванні та ін.
Другий	Формування комунікативних потреб у діалогічній взаємодії дітей; збагачення, закріплення і розширення словника дітей; опанування основними граматичними формами (множини – однини, теперішнього – минулого часу, звертання та ін.); формування і закріплення граматичних форм у елементарному фразовому мовленні;	
Третій	Формування комунікативних потреб у діалогічній взаємодії дітей з використанням різних видів діалогів);	
Четвертий	Формування комунікативних потреб у монологічному мовленні (активних форм – розповіді (власні враження, переказ казки, переживань, опис предмета та ін.)	

*Дані сформовано з [5].*

При виконанні завдань кожен наставник керується принципами щодо здійснення підходів: індивідуального, особистісно зорієнтованого – з урахуванням причин, ступеня, характеру слухових порушень та врахування зони найближчого розвитку; комунікативної спрямованості корекційно-розвиткового навчання, який передбачає всебічний мовленнєвий і комунікативний розвиток дітей. Важливо, щоб відповідна робота наставниками здійснювалася у взаємозв'язку доступних, зрозумілих форм мовлення словесної мови [6], з формуванням чуття мови, з опорою на мовленнєві зразки, в тому числі за мовними моделями, досвід використання яких нами описано [7].

Отже, проблематика розвитку мовлення дітей з порушеннями слуху дошкільного віку в сурдопедагогіці не нова, враховує порівняльні аспекти з нормативним розвитком, має свою специфіку, особливості перебігу. В умовах діяльності спеціального закладу напрям роботи має велике значення, оскільки саме в дошкіллі формується база мовленнєвої, комунікативної, пізнавальної діяльності дитини. Від злагодженої, спільно організованої діяльності наставників



при вирішенні конкретних завдань організації комунікативної діяльності за роками навчання залежить набуття поступових рівнів форм, видів мовлення, лексичного запасу мовлення і використання їх у спілкуванні.

#### Список використаних джерел:

- [1] Кремень, В.В. (ред.). (2008). Сурдопедагог. *Енциклопедія освіти (с.886-887)*. Київ: Юрінком.
- [2] Ярмаченко, М.Д. (ред.). (2001). Корекційно-виховна робота. *Педагогічний словник (с.264-265)*. Київ: Пед. думка.
- [3] Бондар, В.І. (ред.). (2006). Підготовка до школи дітей з особливими потребами в сім'ї: поради батькам. Київ: Науковий світ.
- [4] Кульбіда, С. В. (2009). Особливості розвитку спілкування глухих дітей в умовах сім'ї. *Дефектологія*. (3), 13-17.
- [5] Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 2, 141-152. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-17>
- [6] Кульбіда, С. В. (2007). Дотримання мовленнєвої норми при опануванні дактилем нечуючими учнями. *Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту (65-76)*. Київ: „Поліпром”.
- [7] Грицько, Р.В. (2020). Застосування компетентнісного підходу у навчанні дошкільників з порушенням слуху. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 44-46. <https://doi.org/10.36074/26.06.2020.v2.14>

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.24**

## СТАЛИЙ РОЗВИТОК - ШЛЯХ ВІД ГРИ ДО СОЦІАЛЬНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ДОВКІЛЛІ

**Джежер-Личова Світлана Миколаївна**

Вихователь - методист

*Комунальний заклад дошкільної освіти (ясла - садок) № 1 «Малютко»,  
Сватівської міської ради*

**УКРАЇНА**

Гра – одна з найперших культур, створених людством. Це доводять численні археологічні знахідки та записи про «ігрища» у стародавніх літописах.

Гра – справа серйозна вже тільки тому, що мільйони людей проходили і проходять у грі свою першу школу життя: пізнають навколишнє середовище, вчать будувати стосунки, випробовують свої сили. Гра допомагає ефективно організувати розумово-пізнавальну діяльність дитини у процесі ознайомлення з довкіллям, з принципами збору, сортування та утилізації відходів, розширити і поглибити знання дітей про взаємозв'язок світу природи і діяльності людини: господарську і природоохоронну.

Тому однією з найбільш ефективних форм роботи з дітьми щодо формування соціально доцільної поведінки дітей в природі- є екологічні ігри. Ці ігри розвивають психічні процеси, інтелект дитини, удосконалюють особистісні якості, створюють передумови для психологічної готовності дошкільників до економічної і екологічної сфери діяльності. Вони сприяють закріпленню знань в різних умовах, з різними об'єктами, моделюючи ті, чи інші життєві ситуації [1]. В. О. Сухомлинський говорив про гру так: «Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра - це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять. Гра - це іскра, що запалює вогник допитливості » [4]. На думку іншого відомого педагога А.С.Макаренка, гра має важливу значення в житті дитини. Він наголошував, що



гра – це могутній виховний засіб, активна форма пізнання живої та неживої природи.

У своїй роботі з дітьми старшої групи я використовую ігри, що складаються з декількох блоків, застосовуючи системний підхід з різних видів діяльності дітей - дослідницька, продуктивна, театральна, рухова, музична:

- Ігри на пізнання і класифікацію об'єктів навколишнього світу, розуміння єдності усіх його складових, законів його розвитку- «Природний світ буває різним», «Назви одним словом», «Що спільного?», «Що частина чого?» «Риби - птахи - звірі», «Ланцюг»;

- Ігри на розвиток чуттєвого сприйняття (робота аналізаторів)- «Світ звуків», «Наші помічники», «Дізнайся по запаху», «Який овоч ти з'їв?»;

- Ігри, що сприяють формуванню основ екологічної самосвідомості- «Добре - погано», «Один - добре, багато - погано», «Що буде, якщо...?», «Бережи природу!» ;

- Ігри на розвиток навичок аналізу ситуацій через цілеспрямоване звуження поля пошуку - «Так - ні», «Скарги дерева ( пташки, природи )», «Як зберегти ліс», «Як зберегти воду».

Граючи, діти краще засвоюють знання про об'єкти і явища природи, вчаться встановлювати взаємозв'язки між ними і середовищем, дізнаються про способи пристосування живих істот до умов місць проживання, про послідовну зміну сезонів і про зміни в живій і неживій природі.

Екологічні ігри можна умовно розділити на кілька видів:

### **1. Творчі екологічні ігри.**

Вони засновані на моделюванні соціального змісту екологічної діяльності, наприклад, «Місто Сватове в майбутньому» (її учасники виконують ролі жителів міста, які живуть, працюють, відпочивають за умов дотримання екологічних норм і правил, не порушуючи баланс природної зони).

Або сюжетно- рольова гра « В Сватове відкривається зоопарк». На машині (або літаком, поїздом) в зоопарк прибуває партія тварин. "Директор" зоопарку прийнявши вантаж, повинен влаштувати тварин в просторах і світлих клітках, так як вони довго їхали в тісноті і втомилися. Зібравши працівників вирішуть разом де буде жити наприклад, крокодил? Який треба побудувати акваріум? Скільки води необхідно? Чим годувати? В яку клітку треба помістити слона? Яка рослинність повинна бути поруч у відгородженій місцевості зоопарку, якщо є можливість випустити їх погуляти? Як треба стежити за чистотою кліток, якими засобами треба їх мити? З якого матеріалу мають бути зроблені ? Що повинно перебувати в клітці? (пеньки, гілки, гнізда, солома і так далі). Яка потрібна їжа? (м'ясо, риба, зерно, вода, вітаміни), де буде зберігається їжа. У дітей з'являється новий сюжет, треба правильно годувати, піклується про їх життя. А натомість отримують не тільки знання про життя тварин, про їх зовнішній вигляд, середовища їх існування, але і навчаються за ними доглядати, піклується про них з боку екологічної спрямованості (екологічно чистий матеріал, повітря, продукти).

Сюжетно - рольова гра з природним вмістом може бути розгорнута на основі різних подій життя - поїздки до бабусі в село, екскурсія в ліс, поле, теплицю і таке інше.

### **2. Імітаційні екологічні ігри.**

У системі використання ігор-імітацій необхідно дотримуватися певної етапності, бо діти краще розуміють почуття і емоції людини і тварин, ніж рослин: тваринний світ - рослинний світ - нежива природа. Діти вчаться імітувати особливості рухів тварин, голоси і звуки, видавані ними, їх характерні образи. Ускладнюючи завдання, ми вчимо дітей ідентифікуватися з тваринами, ставити

себе на їх місце в якій-небудь ситуації в просторі або обставині, розуміти їх почуття, настрій, тим самим ми підводимо дітей до співпереживання, співчуття, емпатії тварині. Так, пропонуємо дітям такі завдання- "Іжачка хлопчик приніс з лісу", "Пташка випала з гнізда", " Хтось зруйнував мурашник".

Для розуміння рослин, їх стану, проводимо роботу на другому етапі за аналогією з тваринами, на основі вже сформованих у дітей знань і умінь. А на останньому, третьому етапі, вчимо дітей ідентифікуватися з об'єктом неживої природи. Це робота найбільш складна в силу того, що неможна безпосередньо спостерігати за проявами будь-яких емоцій і почуттів у об'єктів неживої природи. Так, діти "перетворюються" на сонце -"Я - сонечко", на хмарину" Я- хмаринка", або вітерець, дощик, камінець, тощо.

### **3. Ігри - подорожі.**

Ще одним важливим видом екологічних ігор є ігри – подорожі. Подорожі використовуємо як реальні - відвідування міні -музеїв дитячого садка (паперу, води, каміння, рослин, птахів), виставки «Домашні улюбленці», «Ялинка - веселинка», «Капустяні перевтілення», «Нове життя старим речам». Або віртуальні, в яких діти з допомогою технічних засобів потрапляють на Північний полюс, на дно океану або моря, в пустелю чи на іншу планету. Такі ігри сприяють розширенню знань про світ, знайомлять з правилами ставлення до довкілля - не забруднювати повітря, моря і океани, берегти тварині рослини, створювати їм природні умови проживання. У процесі ігор -подорожей діти відвідують нові, цікаві місця, розширюють наявні і отримують нові знання про природу.

Різновидом ігор подорожей є ігри - квести. Це захоплюючі командні ігри, в яких присутні: подорож, знаходження місця розташування заданих об'єктів, пошук інформації про об'єкти і відповідей на питання, розвиток допитливості та пізнавальної активності, умінь спілкуватися і знаходити в результаті спілкування потрібну інформацію, вирішувати проблему спільно. В процесі гри - квесту вдається реалізувати проектну та ігрову діяльність, ознайомлення з новою інформацією, закріплення знань. [2] Відпрацьовували на практиці свої вміння у іграх - квестах " За чисте довкілля", "Екологічна варта вирушає на допомогу", "Секрети Осені", "Допоможемо річці".

### **4. Дидактичні ігри.**

Великі можливості у вихованні екологічних почуттів по відношенню до навколишнього світу, закладені, насамперед в дидактичних іграх. Це метод і форма навчання, і самостійна ігрова діяльність і засіб всебічного виховання особистості. Вони дають змогу узагальнити, систематизувати та діагностувати знання дітей про природу. Здобувачі освіти з захопленням грали в такі ігри : «Природні ресурси», «Економним – я росту», «Економним енергоресурси», «Виробничі ланцюжки», «Сортуємо сміття», «Звідки? Що? Куди? Навіщо?», «Якісні та неякісні продукти», « Сировина». Так, гра «Екосистема водойма» дозволила простежити роль кожного компонента цієї системи, змодельувати наслідки негативного впливу людини, або природних катаклізмів. Гра «Екологічна пірамідка» допомогла показати харчові ланцюги (дитина наочно бачить, що порушення однієї ланки в харчовому ланцюжку веде до загибелі інших). Наприклад, якщо висохнуть річки, моря - загине риба, якщо не буде світла , тепла і води - загинуть рослини і тварини. Не буде комах, то загинуть птахи, і так далі. Так, О. Янківська у своїх дослідженнях довела, що використання дидактичних ігор природничого змісту за умови відповідної підготовки дітей і за певною системою дає змогу формувати в них міцні знання, систематизувати їх, підводити до узагальнень, розвивати мислення, мову. [1]

### 5. Ігри з природним матеріалом.

Дітям дуже подобаються такі ігри, вони вчать самі заготовляти матеріал (листя, гілочки, камінці, пір'я, мушлі, насіння, плоди), не завдаючи шкоди природі та застосовувати його на практиці. Граючи з піском, водою, визначають властивості, якості матеріалу, проводять досліди. У іграх з природними матеріалами діти оперують реальними природними об'єктами (овочами, фруктами, листям, квітами тощо), унаслідок чого в них формуються реалістичні уявлення про об'єкти природи (м'яка травка – тверда дерев'яна дошка, гладенький листочок, колюча ялинка, мокрий пісок). Так, як природні матеріали мають багато різних властивостей - вага, текстура, аромат, температура, вони допомагають дитині збагатити свій чуттєвий та сенсорний досвід, активізують процеси пізнання та пробудити цікавість до навколишнього світу. А також чудово вчать спілкуватися та взаємодіяти, покращують процеси моторики, пам'яті та уваги.

Для таких ігор я виготовила Сенсорні коробки. "Водяна"- вона не тільки допомагає вивчити назви морських жителів, а й знайомить з поняттями: важкий та легкий, пливе чи тоне. Наприклад, "Земляна"коробка з камінцями, землею та піском, до якої можна додавати воду, змінюючи її текстуру. "Лісова"- жолуді, каштани, гілочки, шишки, гриби, тваринки, поглибить знання про ліс.

### 6. Рухливі ігри.

Рухливі ігри задовольняють потребу організму дитини в русі, сприяють збагаченню її рухового досвіду, формується поняття про норми громадської поведінки, виробляються організаційні навички, виховуються стійкість, сильна воля, витримка. Особливу радість і інтерес викликають у дітей рухливі ігри природознавчого характеру, які пов'язані з наслідуванням звичкам тварин, їх способу життя - "Вовк та зайці", "Жабки", "Миші і кіт", , "У ведмедя у бору", "Гуси - лебеді", та багато інших. Або ігри, що відображають явища неживої природи - "Ходять крапельки по колу", "Сонечко і дощик", "День - ніч". Отримана у грі радість сприяє поглибленню інтересу дітей до природи і розвитку навичок поведінки у природно у довкіллі.

### 7. Ігри -ситуації.

Ще одним з найбільш цікавих і ефективних видів ігор для дітей дошкільного віку є ігри -ситуації. На основі ігрових навчальних ситуацій, які запропонували С.Н.Ніколаєва і Комарова І.А., я розробила ігрові навчальні ситуації з використанням ляльок, що зображують персонажів творів, які мають лялькове втілення та добре знайомі дітям. Лялька повинна бути «живою» - повертатися то до дітей, то до вихователя, протягувати руки, нахилити голову, вступати в контакт з дітьми (гладити їх по голові, плескати по плечу, вітатися за руку і ін.). Герої улюблених казок, оповідань, мультфільмів сприймаються дітьми емоційно, розвивають уяву, стають об'єктами наслідування. Так, наприклад з образом Кота Матроскіна у дітей пов'язані уявлення про господарського, дбайливого, працьовитого кота.Здійснюючи ігрові дії Кота «господаря», герой виконує дуже важливу функцію - заводить домашніх тварин, розповідає, як потрібно за ними доглядати, вчить раціонально їх використовувати, не шкодячи тваринам. З задоволенням діти вирішували такі ігрові ситуації:

- "Чиполліно вирощує цибулю" (знайомство з різними видами цибулі, способами вирощування, вживання, лікування);

- "Карлсон захищає пташині гнізда" (знайомство з різними видами птахів, їх живленням, значенням для природи та людини);

- "Лікар Айболить запрошує до фітоаптеки" ( турбота про здоров'я, способи використання лікарських рослин, способи зберігання і т.д.);

- "Буратіно знайомить з деревами" ( різновид дерев, способи використання збереження, переробки);

-"Червона Шапочка запрошує у ліс" (різновид тварин, рослин, комах, екологічні ланцюжки, правила екологічної поведінки). В ході таких ігрових ситуацій, діти виробляють основи гуманного ставлення до природи, через розуміння цінностей природи, орієнтацію на надання допомоги живим істотам, збереженню природних об'єктів найближчого оточення, прояв відповідальності за свої вчинки.

**8. Наукові ігри.** До них я віднесла набори для проведення дослідів, запропоновані дитячими видавництвами -"Секрети космосу", "Вирощування кристалів", "Секрети магніту", "Світло - тінь", "Вода - повітря". Граючи, діти перетворюються на дослідників, які самостійно впливають різними способами на навколишні явища і предмети для ефективнішого їх пізнання і освоєння. Під час експериментально - ігрової діяльності створюються ситуації, які дитина вирішує за допомогою досліду і, аналізуючи, робить висновок, самостійно пізнаючи той або інший закон чи явище природи. Це дає змогу їй створити модель явища й узагальнити отримані дієвим шляхом результати, порівняти їх, класифікувати і зробити висновки щодо значення цих явищ для людини і природи.

### 9. Ігри - ребуси.

В сучасному світі для екологічного виховання дошкільників потрібні ігри нового типу – кросворди, ребуси, головоломки, які б моделювали творчість дітей і забезпечували умови для вдосконалення їх інтелекту. Такі ігри сприяють розвиткові слухового й зорового аналізаторів, активному логічному мисленню дітей, умінню шукати залежності й закономірності як приховані, так і очевидні, що наявні в природі, класифікувати й систематизувати об'єкти живої та неживої природи, комбінувати й моделювати їх, прогнозуючи кінцевий результат. Так, діти розгадували ребуси "Дерева", "Домашні тварини", "Види паперу", "Стани води"

**10. Інтелектуальні ігри- шоу.** Сучасним видом екологічних ігор я вважаю інтелектуальні ігри- шоу. Вони на мою думку є одним з чудових заключних етапів в ознайомленні дітей з природою. В них діти не лише демонструють свої знання, а й вчаться співпрацювати, досягати спільної мети, підтримувати одне одного. Традиційними командними іграми є "Що, де коли?", "Екологічний брейнеринг", "Засідання юних екологів", "Лабораторія юних науковців".

Гра є підґрунтям мислення, де формуються розумові сили, конкретизуються знання, чіткі уявлення про цінність довкілля та його надзвичайну значущість для життя людини, а також розвивається екологічна свідомість дитини й виховується любов до природи рідного краю. [1]. Гра – це провідний вид діяльності дитини, чарівна скарбничка, за допомогою якої дитину можна навчити спостерігати, мислити, розуміти, творити. Саме гра для дошкільнят є тим механізмом, що перетворює вимоги соціального середовища на власні потреби дитини. Саме під час ігрової діяльності малюки наслідують форми суспільних відносин людей, опановують моральні норми поведінки й навчаються керуватися ними у своїх стосунках з дорослими й іншими дітьми .

І від того, яке місце займала гра в їхньому дитинстві, в які саме ігри вони гралися, певною мірою залежить подальше розкриття їхнього творчого, духовного, інтелектуального, фізичного потенціалу.

### Список використаних джерел:

- [1] Висоцька, О.Є. (2011). Освіта для сталого розвитку. Дніпропетровськ: «Роял Принт».
- [2] Лисенко, Н.В. (2015). Еко-око: дошкільник пізнає світ природи. К.: Видавничий Дім «Слово».
- [3] Гавриш, Н.В. & Пометун О.К. (2019). Парціальна програма Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку.
- [4] Сухомлинський, В.О. (1977). Вибрані твори в 5-ти томах. Київ.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.25

## СТИЛІЗАЦІЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

ORCID ID: 0000-0001-9142-763X

Богайчук Людмила Романівна

Старший викладач кафедри теорії і методики ДПМ та графіки ХГФ  
*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені Д.Ушинського*

УКРАЇНА

Формування фахових знань майбутнього художника-педагога на засадах духовної культури є невід'ємною складовою успішної професійної підготовки і діяльності митця в майбутньому.

В час тенденції деструктивного мистецтва діяльність викладачів вищих закладів освіти повинна бути спрямована на формування гуманістичного світогляду, на розвиток художніх і педагогічних здібностей та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студента в процесі навчання.

Формування фахових знань майбутнього художника декоративно-прикладного мистецтва повинні бути важливим чинником гармонізації особистих, професійних інтересів особистості, реалізації глибокого і всебічного пізнання культури народу, духовності.

Теоретичні засади фахової підготовки здобувачів у вивченні навчальних предметів у вищих закладах освіти, спираються на психологічні та педагогічні дослідження В.Роменця, Г.Троцько, Г.Костюка, В.Бондаря, І.Зязюна та інших вчених.

Сьогодні відкривається більше шляхів для експериментів у процесі навчання, ведуться діалоги як із класичними, так із самобутніми, етнічними мистецькими школами, експериментують на рівні психологічних категорій (інтелектуальне – інтуїтивне), і в цьому ракурсі: поняття і засвоєння принципів стилізації дуже важливе в становленні фахівця ДПМ. Стилiзація в декоративно-прикладному мистецтві створює в ужиткових творах органічну єдність міри, доцільності й гармонії, прекрасного та утилітарного. Водночас вона сприяє логічно вмотивованому використанню відповідних законів об'ємного і площинного формотворення, допомагає досягти в творах художньої довершеності.

Мета курсу ДПМ сформувати майбутнього фахівця прикладного мистецтва таким чином, щоб його творчість була на крок попереду в своїй сфері діяльності. Цього досягти неможливо без проходження всіх етапів сходження професіонала, фахівець повинен бути компетентним і вміти набагато більше чим він буде професійно займатись. Навчити студента ставити перед собою мету: в своїй справі досягти високих результатів. Тому початок сходження фахівця звичайно має початок з академічної школи образотворчого мистецтва. Незважаючи, що декоративно-прикладне мистецтво самий первісний вид творчості, в ньому ще багато невикористаних потенціалів та можливостей для людини в постмодерністську епоху. Тільки розуміючи основи, можна будувати і виховувати нове мислення в галузі декоративного мистецтва. Важко переключити студента на новий рівень задач курсу ДПМ. Спочатку йому здається, що ми граємось в дитячість, але тільки формат стилізованого, грамотного рішення композиції заслуговує на життя, що може знайти себе дійсно в формі створення виробу. Тільки власна мова вираження сьогодні актуальна і має запит. Запити сучасності: бути ексклюзивним (одним і не

повторним) підштовхує бути мобільними та креативним. Світовий дизайн так швидко крокує вперед, що бути в тренді без наполегливої роботи в своєму розвитку, формуванні майбутнього фахівця не можливо.

Стиль – це ідейна і художня спільність образотворчих прийомів в мистецтві певного часу, або окремого добутку, а стилізація – це наслідування зовнішнім формам якого-небудь певного стилю й підпорядкування художнього зображення умовним орнаментальним формам, які передають за допомогою умовних прийомів. Висока мета стилізації знайти власну мову, яка буде характеризувати фахівця як самобутнього митця. Програма курсу «ДПМ» побудована таким чином, щоб, як і в академізмі, студент пройшов в процесі навчання всі етапи та можливості стилізації. Такі принципи стилізації, як узагальнення форми зі зміною абрису (окреслення об'єкту), узагальнення форми і спрощення конструкції, зміна характеру форм на більш декоративні, перетворення об'ємної форми в площинну. Керуючись прийомами стилізації студенту зрозуміліше як знайти новий декоративний образ.

**Висновки.** Враховуючи індивідуальні особливості та пізнавальні можливості особистості в максимальній мірі можна формувати високий інтелектуальний і художній рівень кожного студента, як майбутнього професіонала. Фахова підготовка особистості майбутнього фахівця ДПМ має бути наповнена культурологічним змістом актуальним для сьогодення.

#### Список використаних джерел:

- [1] Антонович, Є. А., Захарчук-Чугай, В. (1992). Декоративно–прикладне мистецтво : Львів: Світ.  
 [2] Кара – Васильєва, Т. В. (2005). Декоративне мистецтво України ХХ століття: у пошуках «Великого стилю» : Київ : Либідь.

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.26**

## ТРЕНІНГ ЯК ФОРМА ІНВЕСТИЦІЇ У РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДІ

**Сеник Алла Михайлівна**

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології та соціальної роботи  
*Тернопільський національний економічний університет*

*УКРАЇНА*

Основним надбанням ХХІ століття є розвинута людина, яка здатна до критично-творчого мислення та готова до життєдіяльності у відкритому суспільстві. Тема розвитку соціального інтелекту молоді є на часі, про що свідчить широкий загал інтересу до неї серед вчених різних наукових напрямів. адже формування соціального інтелекту сучасної української молоді характеризується пошуком інновацій. У роботах М. Бобневої соціальний інтелект представлено як складову системи соціального розвитку особистості, де визначено її як особливу здібність людини, що формується у процесі її діяльності у соціальній сфері, у сфері спілкування і соціальних взаємодій.

Сутність поняття «соціальний інтелект» розглядається вченими як: глобальна здатність, в основі чого – комплекс інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових рис (В. Куніцина); комунікативні здібності (Н. Волошина, П. Гончарук); емоційний інтелект (Е. Носенко, С. Руденко);

процес впливу корекційними засобами на підвищення рівня розвитку складових соціального інтелекту (А. Мельник, Т. Хомуленко та ін.).

Ми поділяємо думку вчених про те, що соціальний інтелект зумовлює рівень успішності соціальної взаємодії та сприяє його збереженню у період емоційної напруги та у надзвичайних ситуаціях. Тож найбільш вдалою формою розвитку соціального інтелекту вважаємо тренінг, адже саме у процесі взаємодії між учасниками тренінгової групи відбувається формування значущих особистісних властивостей, усвідомлюється мотиви цінності і поведінкові реакції. Тренінги уможливають розвиток таких соціальних умінь, як: комунікативність, організаторські здібності, рефлексивність та пізнавальні якості [1]. Проаналізуємо процес формування соціальної компетентності молоді, що відбувається через використання ігор та вправ у тренінгу. Так, наприклад, гра припускає наявність ігрової метафори, вигаданого сюжету (як і будь-яка інша гра), а вправу учасники виконують у реальному форматі. До того ж, вправа завжди включає тренувальний, навчальний компонент, а гра у тренінгу має більш широкий спектр застосування, адже дозволяє не лише відпрацьовувати, тренувати певні уміння, підвищувати свою компетенцію, а й вирішувати завдання, що пов'язані з усвідомленням певного стану, подій, демонстрації явища тощо.

Цілісність даного процесу забезпечується взаємозв'язком між окремими етапами ігрової взаємодії [2]. Першим етапом є налаштування на гру, що дозволяє забезпечити фізичну і психічну безпеку учасників будь-якої ігрової взаємодії. Надамо опис налаштуванням: пряма декларація тренінгової мети гри – спосіб налаштування, коли учасники групи знають, навіщо вони включаються до цієї гри, вони стають причетними «тренерської кухні»; інтрига в рамках ігрової метафори, певний художній вхід у гру»; фрагменти міфів чи легенд; активний заклик до дії, що одразу включає учасників у процес, не даючи їм замислитися: «Зараз ми з вами зробимо одну вкрай цікаву річ!». З приводу другого етапу ігрової взаємодії варто відзначити обов'язковість чіткої та логічної інструкції як «портрету гри». Чим більше їх варіантів вигідає тренер-ведучий, тим повнішим буде арсенал інструкцій на усі випадки життя, що є цінним досвідом для молоді у розвитку їх соціальної компетентності. Приймаючи до уваги те, що універсальних інструкцій не існує, підкреслимо правила їх складання: дотримання адресності; налаштувати учасників на ігрову діяльність під час трансляції інструкції; встановлення акцентів на зміст гри; змістовний аналіз гри – групова рефлексія. Третім етапом є безпосередньо проведення самої гри (її початок гри, основний період і фінал). Наприкінці гри ведучий обов'язково надає фінальну інструкцію, що дозволить вставити «емоційну крапку» і зафіксувати результат (кожний учасник має отримати відповідь на питання: «а навіщо ми грали?»). Вважаємо, що найбільшій увазі потребує саме четвертий етап – рефлексія, що дозволить зробити аналіз гри (тренінгової вправи) більш глибоким і конструктивним. Охарактеризуємо способи її проведення: «позитивне підкріплення» – як невербальна форма схвалення і вербальна позитивна оцінка, визнання тих якостей і вмінь учасників, що раніше не виявлялися, оприлюднення тренером позитивних вражень з приводу того, що відбувається; «авансування» – це проголошення певних досягнень, які учасник тренінгу ще не продемонстрував (зادля майбутніх успіхів); наявність «закритих питань» – тих, на які учасники тренінгу можуть дати тільки однозначну і чітку відповідь; наявність «відкритих питань» – тих, що потребують від учасників розгорнутих відповідей; «безумовне слухання» – як невербальний поведінковий прийом; «вербальне і невербальне віддзеркалення» – поведінковий прийом, що полягає у повторенні всієї фрази (останніх слів) учасника або пози, міміки,

інтонації з метою усвідомлення ним суті свого послання і внутрішнього стану; «уточнюючі питання» – звернення до учасника тренінгу з проханням роз'яснити щось зі сказаного ним, щоб точніше зрозуміти сенс слів. «продовження» – позначення подальших, наступних після завершення діалогу, тем або дій. Отже, соціальний інтелект молоді успішно розвивається у процесі їх участі у тренінгу. Цьому сприяє формування здатності до соціальної інтуїції до вміння прогнозувати ситуації соціальної взаємодії; а також – здатності до емпатії та до самоконтролю й емоційної стійкості. Саме тому перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у впровадженні тренінгу для студентської молоді «Інвестиції у себе».

#### Список використаних джерел:

- [1] Основні положення щодо проведення тренінгів. Вилучено 3  
<http://www.ippo.edu.te.ua/files/gromadosvita/resursy/treningosnovnipologennja/02formymetopd>
- [2] Соціально-психологічний тренінг: поняття, історія, задачі, принципи. Вилучено 3  
<http://psyfactor.org/traning4.htm>

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.27**

## ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КАРАНТИНУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ

ORCID ID: 0000-0002-7444-2923

Маєвська Ольга Миколаївна  
аспірантка

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка*

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:**

ORCID ID: 0000-0003-0011-609X

Кравченко Любов Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри

культурології та методики викладання культурологічних дисциплін

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка*

**УКРАЇНА**

Творча діяльність людини дозволяє втілити в життя інноваційні ідеї, реалізувати художній потенціал особистості, матеріалізувати власний естетично вишуканий задум. У зв'язку з карантинними обмеженнями заняття різними видами образотворчого, декоративно-ужиткового мистецтва і дизайну стають своєрідною арт-терапією, знижують стрес, допомагають із користю та інтересом проводити дозвілля.

Доступність технічних засобів (комп'ютерів та смартфонів, відеокамер та Інтернету) дозволяє утворювати нові школи, класи, курси для будь-якого творчого напрямку. Майстер-класи, марафони, семінари збирають сотні й тисячі учасників, що підтверджує тезу про талановитість кожної людини. Важливо лише знайти близький та цікавий для себе вид діяльності. Сфера освітніх послуг в on-line набирає популярності ще й тому, що до групи можна долучатися із будь-якої точки планети, де є мережа з мінімальним технічним забезпеченням; вебінари та навчальні відеозаписи переглядаються в зручний час, за потребою



зупиняються або повторно транслюються. Для того, щоб проводити такі заняття автор курсу, маючи спеціальні навички, стає не просто вчителем чи викладачем, а тьютором і коучем.

Педагогічний коучинг допомагає зрозуміти власні здібності студента, навчитися їх використовувати з максимальною для себе користю та перспективою. Таким чином розкривається потенціал особистості, виявляються досі нереалізовані ресурси [1]. Прагнення до творчої самореалізації, набуття досвіду практично-предметної діяльності із одночасним засвоєнням цінностей художньої культури досягається шляхом формування спеціальних умінь та навичок. Ключовим у понятті художньо-практичної компетентності є самовмотивованість людини (сформоване внутрішнє спонукання) до заняття дизайном, образотворчим або декоративно-ужитковим мистецтвом.

Процес навчальної творчої діяльності – це виконання індивідуальної чи групової роботи під керівництвом наставника, але без його безпосереднього втручання. Керівник може словесно підказувати, рекомендувати, надихати. Тому навіть заняття живописом чи вишиванням може проводитись через Skype у реальному часі. Єдиний мінус – різна кольоропередача дисплеїв пристроїв. Проте виконанню графічних чи живописних вправ, проведенню підготовчих етапів зі збору наочності, напрацюванню техніки, вивченню можливостей інструментів та матеріалів ця проблема не завадить. Засвоєння законів komponування і композиції (симетрії та асиметрії, тріадного підпорядкування об'єктів, пропорційності, рівноваги, відкритості чи закритості, статичності або динамічності), контрасту, нюансу напрацьовується в ході створення ескізів, начерків, швидких замальовок, етюдів, тематичних сюжетів. Спілкування за інтересами підвищує самооцінку, поєднує творчість із самоосвітою.

Етапи навчання мають формуватися із структури модулів, укладених у логічну системну послідовність (від простого до складного), опиратися на базові академічні принципи [2].

Інтеграційні процеси різних галузей знань дозволяють інтерпретувати, переосмислювати, осучаснювати звичні підходи застосування речей, декору, способів конструювання, моделювання і малювання. В людини розвивається дизайн-мислення, унікальне бачення, креативність, художньо-образне сприйняття, відбувається тренування мозку на прийняття нестандартних рішень.

Новий досвід віддаленої співпраці дозволяє визначити взаємно зручний час консультації, здійснювати навчання за особисто орієнтовним принципом. Проте перегляд робіт і навіть виставку краще зробити для широкого кола глядачів у групі соцмереж або на сайті. Естетична привабливість готового виробу викликає бажання придбати його, тому заняття творчістю часто стає не просто додатковим, але й основним джерелом доходу організованої, талановитої, продуктивної особистості.

**Висновки.** Творча діяльність – це створення нового, цікавого, корисного, красивого. Нею можуть займатися люди будь-якого віку і статі. Перебуваючи вдома протягом тривалого часу, можна опанувати закони дизайну та принципи образотворчого мистецтва. Не тільки вдосконалити особисті предмети вжитку, свій інтер'єр, але й виготовляти речі на замовлення й для продажу. Предмети, створені власноруч, високо цінуються. Вони можуть стати як товаром, так і подарунком. Формування художньо-практичної компетентності відбувається не лише у шкільному віці, але й протягом усього життя. Поява мінімального інтересу до творчо-мистецької діяльності ставить перед людиною нові цікаві виклики. Тренування навичок гарантує покращення результатів та успіх. Високі досягнення в художній сфері долучають особистість до кола однодумців, що гарантує підтримку, компетентну пораду й ефективну комунікацію.

**Список використаних джерел:**

- [1] Петренко, О. Б. (2018) Педагогічний коучинг у діяльності вчителя в контексті реалізації концепції «Нова українська школа», *Нова педагогічна думка* (1), 62–66. Вилучено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2018\\_1\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2018_1_17).
- [2] Кудренко, Д. О. (2018) *Дидактичні умови формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей* (дис. ... канд. пед. наук). Тернопіль, Україна.

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.28**

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДНА ПОЛІСТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФАХІВЦЯ**

**ORCID ID: 0000-0002-4836-8280****Бучківська Галина Вікентіївна**

докт. пед. наук, професор, професор кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання  
*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

**ORCID ID: 0000-0001-7352-5682****Барановська Валентина Миколаївна**

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін,  
*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

**ORCID ID: 0000-0002-0132-8361****Греськова Валентина Вікентіївна**

канд. пед. наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання  
*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

**УКРАЇНА**

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року підкреслюють важливість оновлення основних завдань вітчизняної системи освіти, акцентують увагу на потребі реалізації цілей і змісту навчання відповідно до компетентного підходу та особистісної орієнтації, підготовки спеціалістів, готових до самостійної ефективної професійної діяльності та саморозвитку. Відповідно, одне з ключових завдань вітчизняної педагогічної науки, особливо в контексті становлення Нової української школи, спрямоване на підготовку вчителя з високим рівнем професійних компетентностей, які є ефективним критерієм діагностування результатів його професійно-педагогічної діяльності.

Зміна підходів до початкової освіти висуває низку важливих вимог до професійної підготовки вчителя початкових класів, забезпечення належного рівня його професійних компетентностей. До завдань наукового пошуку та визначення сучасних вимог до професійної підготовки вчителя початкових класів попереднього з'ясування потребує обґрунтування сутності категорій «компетентність» та «професійні компетентності вчителя».

У широкому сенсі компетентність ототожнюють з поінформованістю, обізнаністю, авторитетністю, здатністю виконувати певні функції. Компетентний – це той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий [1].

Психологічною наукою компетентність трактується як здатність до інтеграції знань і навичок з їхнім використанням в умовах мінливих вимог

зовнішнього середовища [2]. У педагогічному словнику термін «компетентність» описують як: 1) особисті можливості індивіда і його кваліфікацію (знання, досвід), що дають змогу успішно розв'язувати певні завдання; 2) рівень освіченості особистості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності [3]. У Національному освітньому глосарії термін «компетентність» трактують як сукупність знань, розумінь, умінь, цінностей, інших якостей особистості, що описують результати навчання за освітньою програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника [4].

Компетентний фахівець, на думку американського вченого В. Бланка, відрізняється здатністю обирати найбільш оптимальний варіант розв'язання завдання серед усіх можливих, аргументовано спростовувати хибні рішення, тобто володіти критичним мисленням. Компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних задач в конкретний час і в конкретних умовах [5]. Під компетентністю С.Шишов розуміє загальну здатність (уміння) діяти на основі знань, досвіду, цінностей, нахилів, набутих завдяки навчанню [6]; М.Головань – ключову здатність людини досліджувати ситуацію, у якій вона перебуває, вибудовувати комунікації з іншими людьми, ухвалювати рішення, організувати індивідуальну та колективну соціальну дію з метою виконання прийнятих рішень, освоювати нові способи діяльності [7]; В.Петрук – здатність людини до організації внутрішніх (знання, уміння та навички, ціннісні орієнтації, психологічні особливості тощо) і зовнішніх (матеріально-технічні, соціальні) ресурсів, спрямованих на розв'язання поставленої проблеми [8].

Компетентність можна трактувати як загальний оціночний термін, що означає здатність і готовність до діяльності та застосовується переважно до осіб певного соціально-професійного статусу, характеризуючи міру відповідності, розуміння й можливостей розв'язувати завдання певного рівня складності.

У педагогічній літературі пріоритет компетентності визнається як одна з визначальних особистісних характеристик майбутнього вчителя, разом із гуманізмом, демократизмом, духовною культурою, комунікативністю, організаторським талантом [9]. Компетентність означає не лише належну поінформованість у широкому спектрі питань, а й відповідний стиль педагогічної діяльності, що ґрунтується на знаннях і практичному досвіді. Вона є необхідною ланкою постійного вдосконалення вже набутого інтелектуального й практичного досвіду, шаблоном до пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності та досягнення самобутності особистості фахівця [10].

У професійно компетентній роботі вчителя на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізуються його особистісні якості, а відтак досягаються вагомі результати в навчанні й вихованні. Тому системними характеристиками професійних компетентностей учителя є його особистісні якості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність), педагогічна ерудиція, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна уява, педагогічний оптимізм, педагогічна рефлексія, засвоєння яких у комплексі сприяє реалізації вчителем функцій предметника, діагноста, самодіагноста, методиста, суб'єкта своєї педагогічної праці, є важливими показниками професійних компетентностей [11].

На основі аналізу літературних джерел можна дійти висновку, що у науковій психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні точки зору на сутність професійно-педагогічних компетентностей, які інколи ототожнюють з педагогічною культурою, педагогічною освіченістю. Як свідчить наукова

практика, більшість дослідників розглядають професійно-педагогічні компетентності у двох аспектах: як професійну підготовку вчителів; як рівень підготовленості фахівця до реалізації особистої професійної діяльності.

Якщо аналізувати компетентність з точки зору педагогічної діяльності, то, за визначенням В.Стрельнікова, це знання навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета навчання, а також уміння застосовувати ці знання у повсякденній практичній роботі [12]. Дослідник виділив показники професійних компетентностей вчителя, серед яких: діяльнісний, що характеризується знаннями і вміннями; особистісний, що визначається психологічними та педагогічними якостями вчителя; загальнокультурний, що вказує на освіченість і вихованість особистості.

Заслуговує на увагу думка І.Зязюна, що „професійно-педагогічна компетентність відображає готовність і здатність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно з прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами. Саме тому поняття „компетентність” має конкретно-історичну визначеність і може оцінюватися лише у практичній діяльності” [13].

Як свідчать численні педагогічні дослідження (В.Бондар, Л.Карамушка, В.Маслов, О.Пометун), професійно-педагогічні компетентності спеціаліста є більш широким поняттям і містить в собі взаємодоповнюючі елементи: інструментальні компоненти (знання, уміння, навички) та його особистісні якості. Переважна більшість учених-педагогів до структури педагогічних компетентностей включає уміння й досвід професійної діяльності. Саме через них розкриваються практичні аспекти роботи вчителя. В абсолютній більшості досліджень основою цього поняття були визначені знання, які є основою когнітивно-змістових аспектів діяльності, через які розкривається теоретичний фундамент професійної підготовки вчителя. Оскільки професійна компетентність учителя є складною поліструктурною характеристикою фахівця і, звісно, не може визначатися простою сукупністю особистісних якостей та здатностей, то для цілісного опису її змісту і структури найбільш доцільним вбачається інтегративний підхід.

Загалом теоретична концептуалізація проблеми професійної компетентності вчителя та її праксеологічне застосування уможливають виявлення відповідностей означеного феномена запитам сучасного суспільства з урахуванням нових знань у галузі педагогічної науки.

Узагальнюючи зазначене вище, професійна компетентність учителя розглядатиметься як інтегральна особистісно-професійна характеристика, що передбачає сформованість у педагога науково-теоретичних знань і практичних умінь, спеціальну психолого-педагогічну підготовку, ціннісну гуманістичну орієнтацію; виявляється в здатності діяти адекватно, самостійно та відповідально в будь-якій професійній ситуації; відображає готовність до рефлексії, самооцінки та професійного саморозвитку.

#### Список використаних джерел:

- [1] Бусел, В.Т. (ред.) (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун».
- [2] Гуревич, П.С. (ред.) (2007). *Психологический словарь*. Москва: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование.
- [3] Коджаспирова, Г.М. & Коджаспиров А.Ю. (2005). *Словарь по педагогике*. Москва : ИКЦ «МарТ»
- [4] Бабин, І.І., Болюбаш, Я.Я. & Гармаш, А.А. (2011). *Національний освітній глосарій: вища освіта*. Д.В. Табачник і В.Г. Кремень (ред.) Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
- [5] Blank, W.E. (1982). *Handbook for developing Competency-Based Training Programs*. New-Jersey : Prentice Hall.

- [6] Шишов, С.Е. (1999). Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг качества образования*. (2). 30–34.
- [7] Головань, М.С. (2008). Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. (3). 23–30.
- [8] Петрук, В.А. (2008). *Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей* (автореф. дис. ... д-ра. пед. наук). Київ, Україна.
- [9] Кононко, О. (2001). Особистісний підхід : суть та шляхи втілення в державній базовій програмі. *Дошкільне виховання*. (9). 10–14.
- [10] Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. (2001). *Освіта України*. (6).
- [11] Маркова, А.К. (1993). *Психология труда учителя*. Москва: Просвещение.
- [12] Стрельников, В. Ю. (1995) *Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти* (дис. ... канд. пед. наук). Київ, Україна.
- [13] Зязюн, І. А. (2005). Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, (25). 13–18.

## SECTION XIII. PHILOLOGY

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.29

### ALLUSION AND TERM CONFLUENCE AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH

**Liudmyla Vlasiuk**

Master student of the Faculty of Linguistics  
*National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

**Olena Miroshnychenko**

Master student of the Faculty of Linguistics  
*National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

**SCIENTIFIC ADVISER:**

**Olga Demydenko**

PhD (Education), Associate Professor  
The Department of Theory, Practice and Translation of the English Language  
*National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

*UKRAINE*

Linguistics has always been known for its vast variety of diverse objects which gave rise to multiple investigations and discoveries. However, linguistic studies still offer the uncharted terrain of new phenomena to explore. One of the most interesting and controversial among them is the confluence of allusions and terms, which later became known as "terminological allusiveness".

Terminological allusiveness is relatively new notion in linguistics due to the fact that its profound and deep investigations began only on the outset of the XIX century. Firstly, it was used to denote the unique combination of allusions and terms. Nevertheless, the unicity of this phenomenon's nature immediately sparked an enormous interest in the linguistic circles and soon researchers came up with the appropriate definition. So terminological allusiveness is viewed as the simultaneous borrowing of the allusive unit and term, which form highly complex and sophisticated entity i.e. allusion and term confluence that provides intertextual connections within the recipient text due to the fact that both allusion and term have been taken from the same or different pretexts.

So called allusive terms retain the features of both: referential nature, implicitness, two-foldedness, consistency, expressiveness and contextual attachment, and they perform a wide range of functions, which procure the connection with the reader and make the entire text more engaging and expressively saturated [1] [2].

There are quite a number of classifications of terminological allusiveness, which are based on its various features but many of them remains largely unexplored. Each branch of science is characterized by the usage of such unusual phenomenon: exact sciences («*zombie process*»), natural sciences («*cumingtonite*»). The semantic classification of terminological allusiveness attracts a lot of attention: literary («*Munchausen syndrome*»); cinematic («*Homer Simpson gene*»); biblical («*Gabriel's Horn*»); mythological («*Thor's Helmet Nebula*»); historical («*Yahoo!*»). According to

the object of designation it can denote: objects and phenomena («*Python*»); features and properties («*Dwarf Planet*»); processes («*data mining*»); values («*Newton*»); symbols («*\** (*asterisk*)»); abbreviations («*ID10T*») [3].

In conclusion, terminological allusiveness is one of the recent component of scientific texts. This linguistic phenomenon helps to combine two seemingly incompatible ideas – conceptual and figurative, that is simultaneously transfer special scientific and figurative connotations. Thus, the terminological allusiveness is presently an essential part of linguistic research.

#### References:

- [1] Dyakov, A. S., Kyyak, T. R., Kudelko Z. B. (2010). *Osnovy terminotvorennya: semantychni ta sociolingvistychni aspekty*. Kyiv. [in Ukrainian]
- [2] Yarema, O. B. (2017). *Krosdyscyplinarnist yavlyshha alyuziyi*. Naukovyj visnyk Mizhnarodnogo humanitarnogo universytetu.
- [3] Sager, J. C., Dungworth D., McDonald, P. F. (2013). *English special languages. Principles and practice in science and technology*. Wiesbaden.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.30

## COMMON ENGLISH SPORTS IDIOMS WITH POSITIVE MEANING

ORCID ID: 0000-0001-7077-2442

**Nadiya Yurko**

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages  
*Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi*

ORCID ID: 0000-0001-5295-8964

**Iryna Styfanyshyn**

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages  
*Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi*

ORCID ID: 0000-0001-8215-9741

**Olha Romanchuk**

PhD (Philology), Associate Professor  
Head of the Department of Ukrainian and Foreign Languages  
*Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi*

UKRAINE

Idioms are an important part of everyday English. They occur all the time in both written and spoken English. Meaning of an idiom is not always obvious from looking at the individual words. The key to understanding English idioms is never to consider them in a literal sense. They have developed over time and are often based on analogies and metaphors. Learning common idioms in English will help you in many situations.

Native English speakers use all kinds of idioms, though sports phrases and expressions are among some of the most widespread forms of communication. People everywhere love sports. English speakers love talking about sports so much that they have actually become part of the language, particularly when it comes to idioms.

Various issues of sport, health and physical education have long been the focus of much research [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12]. Great deal of attention has also

been paid to different aspects of English learning [13; 14; 15; 16]. Further survey, though, remains to be done in terms of English sports idioms, consequently becoming the aim of this study.

Due to comparative analysis of the printed and internet resources [17; 18; 19], the most common English sports idioms with positive meaning appear to be as follows:

- *the game is up* – the deception has been exposed;
- *to have the ball at one's feet* – to have the opportunity one has been waiting for;
- *to have someone in your corner* – to receive managerial support;
- *heavy hitter* – an important or influential individual or organization;
- *heavyweight* – a person of great influence or importance;
- *to hit out of the park* – to be wildly successful, to exceed expectations;
- *to hit the target* – to achieve what is expected;
- *ice water in the veins* – an exceptional employee who routinely defies odds to deliver a deal;
- *to play it cool* – to act calmly, in a restrained manner;
- *to play one's best card* – to employ the best means at one's disposal to get the desired result;
- *to play a straight bat* – to act in an honest, straightforward manner;
- *to put one's cards on the table* – to make one's intentions clear;
- *to remain in the saddle* – to remain in a position of authority;
- *to ride in tandem with* – to work in perfect harmony with;
- *saved by the bell* – to be saved from misfortune or unpleasantness by a timely interruption;
- *a sporting chance* – a fair or reasonable chance;
- *as straight as a die* – absolutely honest and fair;
- *to swim with the stream* – to think or act in accordance with the views of the majority;
- *to take one for the team* – to do some boring or difficult work to make others' job easier;
- *to win a round* – to inflict a temporary defeat on the enemy;
- *to win on points* – to win a useful advantage without crushing one's opponent;
- *a winning game* – a venture with a strong probability of success.

Summing up, sports idioms occur frequently in all languages. They have evolved usages and meanings independent of sports and are often used by those with little knowledge of these games. Some phrases become figurative idioms while retaining the literal meaning of the phrase. Examination of the ethno cultural relevance of these idioms in English speech occurs in various areas. The body of idioms derived from sports is extensive, and has already become a part of a nation's linguoculture.

#### References:

- [1] Боровська, О., & Юрко, Н. (2007). Уживання запозичень у термінології гандболу. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: серія «Проблеми української термінології»*, (593), 87–89.
- [2] Romanchuk, O. V., Matviyas, O. V., & Yurko, N. A. (2009). Terminolohiya tenisu v anhliyskiy ta ukrayinskiy movakh [Tennis terminology in English and Ukrainian]. *Scientific Bulletin of Volyn National University named after Lesya Ukrainka*, (5), 212–215. [in Ukrainian]
- [3] Yurko, N. A. (2016). Abbreviations in tourism industry: the main peculiarities of structural components. *Proceedings of the Topical Issues of Scientific Researches: XLIII International Scientific Conference* (pp. 9-11). June 29–30, 2016, Chernivtsi, Ukraine: Laboratoriia dumky.
- [4] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., Protsenko, U. M., & Romanchuk, O. V. (2019). The word-formation features of English terminology in tourism industry. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного*



- університету: серія «Філологія», 2(38), 185–187.
- [5] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., & Romanchuk, O. V. (2019). The characteristics of English terms structure in tourism industry. *Львівський філологічний часопис*, (5), 178–182.
- [6] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., Protsenko, U. M., & Romanchuk, O. V. (2019). The characteristics of word formation in English track-and-field terminology. *Закарпатські філологічні студії*, 1(9), 146–149.
- [7] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., Liorchak, A. V., & Tyndyk, N. A. (2019). Socialization: the educational aspects. *Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук : матеріали наук.-практ. конф.* (с. 103–107). 10–11 травня, 2019 р., Миколаїв, Україна: Гельветика.
- [8] Yurko, N. A., Romanchuk, O. V., Kutkova, O. O., & Tyndyk, N. A. (2019). Conflicts: the educational aspects. *Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук : матеріали наук.-практ. конф.* (с. 32–37). 10–11 травня, 2019 р., Миколаїв, Україна: Гельветика.
- [9] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., Tsar, I.-M. I., & Tyndyk, N. A. (2019). Dangers and risks: the educational aspects. *Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук : матеріали наук.-практ. конф.* (с. 37–42). 10–11 травня, 2019 р., Миколаїв, Україна: Гельветика.
- [10] Yurko, N. A., Protsenko, U. M., Trotsun, M. A., & Tyndyk, N. A. (2019). Environment: the educational aspects. *Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук : матеріали наук.-практ. конф.* (с. 90–94). 10–11 травня, 2019 р., Миколаїв, Україна: Гельветика.
- [11] Юрко, Н., Стифанишин, І., Проценко, У., & Тиндик, Н. (2020). Безпечне освітнє середовище: основні характеристики мобінгу та булінгу. *ЛОГОС. ОНЛАЙН*, (11). <https://doi.org/10.36074/2663-4139.11.02>
- [12] Yurko, N. A., Romanchuk, O. V., Matviyas, O. V., & Vdovina, O. V. (2012). Athlete-Generated Metaphors as Means of Emotion Assessment. *Соціальні інновації у сучасному суспільстві: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 105–108). 3–5 жовтня, 2012 р., Сімферополь, Україна: Кримський інститут бізнесу.
- [13] Yurko, N., Styfanyshyn, I., Protsenko, U., & Romanchuk, O. (2019). Foreign language vocabulary: the key means of enhancement. *ЛОГОС. МИСТЕЦТВО НАУКОВОЇ ДУМКИ*, (3), 111–112.
- [14] Yurko, N., Styfanyshyn, I., & Protsenko, U. (2020). Self-learning English: the ways to progress. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 23-25.
- [15] Юрко, Н. А., & Стифанишин, І. М. (2020). Префіксальне словотворення антонімів в англійській термінології туризму: походження та значення префіксів. *Південний архів (філологічні науки)*, (81), 86–90.
- [16] Yurko, N. A., & Slodynytska, Yu. R. (2020). English for academic purposes: the main characteristics. *Актуальні питання філологічних наук: наукові дискусії: матеріали II наук.-практ. конф.* (с. 57–60). 20-21 березня, 2020 р., Вінниця, Україна: Молодий вчений.
- [17] Sports Idioms. *EF English Live*. Retrieved from <https://englishlive.ef.com/blog/english-in-the-real-world/english-idioms-sports/>
- [18] List of sports idioms. *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved from [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_sports\\_idioms](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_sports_idioms)
- [19] Daphne M. Gulland & David G. Hinds-Howell (1994). *The Penguin Dictionary of English Idioms*. London, England: Penguin Books Ltd.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.31

## COMPONENT NATURE OF THE SEMANTIC EVALUATION CATEGORY IN CH. PAOLINI'S «ERAGON»

**Bohdan Kost'**  
*Uzhhorod National University*  
UKRAINE

In recent decades, linguists have been increasingly interested in studying the phenomenon of the evaluation category – one of the most relevant in the speaker's linguistic picture of the world since its semantics contains the system of values of the surrounding world and the value of a person in it, which are objectified in language units. The diversity of approaches to the study of this category is increasing and includes functional-semantic, cognitive, sociolinguistic, linguistic-cultural, communicative-pragmatic, semantic-stylistic ones, etc.

The dynamics of evaluation, reflecting the variability of the world and human attributes, leads to the transformation of linguistic processes and language units, the importance of which is undoubted in linguistic consciousness and speech activity, therefore they need to be described and researched. The development of the pragmatic potential of language units, the strengthening of their influential power, as well as the need for the systematic study of the evaluation semantics determines the relevance of the research topic.

Evaluation semantics is a highly complex structure formed by semantic components – the evaluator, the evaluation subject, the evaluation predicate (according to the nature of evaluation) and the evaluation basis [2]. Each of them performs different roles in the expression of the conceptual category, associated with a number of concepts, images, notions, not always verbalized by a language sign. Aims, areas and forms of evaluation depend on the nature of the subject and subjective attitude, operational nature of evaluation carried out in the mental field of the speaker oriented towards the social field, the emotional state of the evaluator.

These components of categorical evaluation semantics are united by a single semantic dominant – value relation, which has a tonal meaning – good / normal / bad (the thought correlate of value based on discrete elements of the scale of assessment), coordinating and regulating function of which between a person and the world about objects is described in axiological works as follows: “Evaluation refers in the same way to the sphere of reactions as to the sphere of stimuli. It is equally elusive and ubiquitous” [1]. The evaluative approach to reality and the concept of “good” / “bad” form the explicitness of semantic evaluation components – the subject, object, predicate and implicitness or explicitness of evaluation bases. The explicitness of the components in communication is manifested to varying degrees: all components can be expressed in a single statement by means of a language: “*Saphira . . . I like the name—fitting for a dragon*” [5] (subject “I”, objects – “Saphira”, “name”, predicate – “like”, foundation – “fitting for a dragon”); “*It felt wonderful to finally confide in someone*” [5] (object – “to confide in someone”, which coincides with the grammatical subject, predicate – “wonderful”, the motivation is unavailable, it is known only to the speaker); *Horst rumbled, “A good man. He'll do fine with Roran*” [5] – only the predicate of positive evaluation (evaluation-reaction) is explicit, without which a statement cannot be expressed. Let us take a closer look at the evaluation components.

The evaluation subject attributes value to a certain object (subject, person, event) based on empirical experience (as compared to the norm, ideal), or state – consciousness, as well as on universal standards of being. This process is typical for the subject's thinking - a specific-historical individual, a social group, or human society as a whole. Their evaluation as the results of mental acts related to feelings underlies the concepts of good and evil, justice and injustice, etc. The linguistic representation of evaluations of various kinds is preceded by the intention of the evaluating subject, i.e. his/her verbal intention to accept or not to approve the subject of evaluation. This very intention participates in the formation of evaluation functions of language units. It underlies the division of sentences into deontic and evaluation ones.

The specific property of the evaluation object is the ratio of denotative to conceptual value [3]. The first one is related to the variety of subjects and phenomena of real life, including processes, facts and events. The second one - with notions, a signifying value of the features motivating the assessment. In the example *“Smiling, Eragon touched her thoughts with relief and gratitude. It is good to see you well, little one, she said tenderly”* [5], the evaluation is motivated by the concept of the usefulness of the action-process as an object of evaluation. The idea of the evaluating subject, his or her knowledge of the conceptual side of the evaluation object is an essential condition for the correct expression of the evaluative thought and success of communication.

The main semantic component, the only thing that is necessarily expressed in the evaluation statement is the evaluation predicate (the evaluation character). Its linguistic content depends on the correlation of the subject and object of evaluation and, accordingly, subjective and objective factors. The subjective component provides an evaluative (positive or negative) attitude of the subject to the object, which is expressed by verbs denoting mental processes and feelings or evaluative adjectives, adverbs, words of the evaluation category, nouns, for example: *Her clothes ere unadorned, yet her beauty was undiminished* [5]. Here the linguistic content of the predicate corresponds to the property that is attributed to the object of evaluation, and the zero form of connection characteristic for evaluation statements “... makes non-predicative forms analytically predicative” [4]. The objective, evaluative component of a predicate (descriptive, attributive) is the basis of the opinion about the object properties.

The interpretation of a predicate as a character of evaluation differs in two specific properties. First of all, it is in the predicate that the speaker expresses positive or negative assessment to the subject of speech, which often extends to the concept of attitude in general and conditioning the wide range of assessments presented in linguistic research: subjective, modal, emotional, qualitative, quantitative, admirative, persuasive, alethic, temporal, existential, etc. Secondly, the predicate concentrates the notion of value/anti-value attributed by the subject to the evaluation object. The regular non-verbalization and therefore linguistic unstructured nature of these components explains the broad understanding of the value in the logic of evaluation: “value, or good is understood as everything that is the object of need, desire, aspiration, interest, etc.” [3].

The next component of the evaluation meaning is the basis of evaluation – “the viewpoint from which the evaluation is performed” [3], i.e., the position or argument of the subject that determines approval, condemnation or indifference to the object, for example: *“And,” she raised a small finger, “if I can prove there are only frogs, then toads won’t be able to do anything bad – like make teeth fall out, cause warts, and poison or kill people”* [5]. This component is connected both with the object being evaluated and with the evaluating subject: evaluation can be caused by one of his/her emotional and psychological states – hatred, malice, envy, or, on the contrary,

adoration, and then the true properties of the object, its conformity or non-conformity to the model, ideal, standard is neglected.

Thus, all components of the categorical semantics of evaluation are closely interrelated and intertwined in the process of its expression by linguistic means, arranged by the evaluation statement in the functional-semantic evaluation field. The whole concept of evaluation fragment in the language world picture is composed on the basis of the following dependencies: the conceptual notion of evaluation – semantic evaluation category – evaluation function – the actualization of evaluation meaning in the speech act – the form of a language sign. It should be noted that in these dependencies subjective and objective factors in the evaluation are not opposed but are inextricably linked to each other.

#### References:

- [1] Арутюнова, Н. Д. (1984). Аксиология в механизмах жизни и языка. *Проблемы структурной лингвистики*. Москва. С. 5–23.
- [2] Вольф, Е. М. (2009). *Функциональная семантика оценки*. Москва : ЛИБРОКОМ.
- [3] Ивин, А., Никифорович, А. (1997). *Словарь по логике*. Москва : Туманит, изд. центр ВЛАДОС.
- [4] Лекант, П. А. (2011). Нуль в аналитической предикативной форме. *Реальное и эмоциональное в языке и речи: Модальность. Эмоциональность. Образность: Международный сборник научных трудов*. Москва : МГОУ-МАНПО. С. 3-6.
- [5] Paolini, Ch. (2005). *Eragon. Inheritance*. New York: Knopf Books for Young Readers.

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.32**

## FREMDVERSTEHEN AUF SELBSTVERSTEHEN

**ORCID ID: 0000-0002-2990-6557**

**Iryna Kulyna**

Kandidatin der Philologie, Dozentin Leiterin der Abteilung Deutsche Philologie  
*Odessa Nationale I.I. Mechnikov Universität*

**ORCID ID: 0000-0003-3921-1481**

**Iuliia Berezina**

Kandidatin der Philologie Dozentin der Abteilung der Fremdsprachen  
für geistwissenschaftliche Fakultäten  
*Odessa Nationale I.I. Mechnikov Universität*

*UKRAINE*

In der Mitte des 18. Jh. war ein verstärktes Interesse an der wissenschaftlichen Erforschung und Beschreibung der deutschen Sprache einschließlich ihrer Geschichte zu verzeichnen. Dabei lassen sich folgende spezifische Ausrichtungen des gesellschaftlichen Interesses an Sprachgeschichte ausmachen:

- das Interesse an Sprache in Bezug auf nationalkulturelle und nationalliterarische Traditionen;
- das Interesse an Etymologie und Wortbildung;
- das Interesse an der Philosophie der Sprachwissenschaft.

Im 19. Jh. erschienen die Arbeiten des deutschen Sprachwissenschaftlers F. Bopp, des dänischen Gelehrten R. Rask, des russischen Sprachwissenschaftlers A. Vostokow und der deutschen Gelehrten und Sprachwissenschaftler Jacob und Wilhelm Grimm, in denen die obengenannten Gelehrten versuchten, an umfangreichen Materialien die Verwandtschaft des Sanskrit mit vielen europäischen Sprachen zu beweisen.

Seit dieser Zeit begann in der Sprachwissenschaft eine neue Etappe ihrer Entwicklung, die als historisch-vergleichende Sprachwissenschaft bezeichnet wird. Diese neue Methode hatte einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der linguistischen Theorie und die Praxis der vergleichenden Forschung.

Die Brüder Grimm lenkten die Aufmerksamkeit der Wissenschaftler auf den universalen und logischen Charakter vieler lebender Nationalsprachen und nicht nur auf Sanskrit, Altgriechisch und Latein. Ihr Verdienst bestand darin, dass sie diese Universalien und Gleichung auf allen Gebieten der Sprachwissenschaft gekennzeichnet haben: im Lautwandel, auf dem Gebiet der Grammatik, Lexik usw.

Vergleichen wir z.B. folgende Wörter: *skr. \*ghamsa, gr. khen, lat. (h)anser, aa. gos, ahd. gans, aisl. gas, nhd. Gans, ukr. зусак, rus. зусь*, dann stellt sich ihre Verwandtschaft in Folgendem heraus: dass sie im Anlaut folgende Besonderheiten haben:  $*gh \rightarrow kh \rightarrow h \rightarrow g - z$ , wo  $*gh \rightarrow k$  – die I. Lautverschiebung oder Grimmisches Gesetz ist,  $k \rightarrow g$  Wernersches Gesetz ist.

Führen wir noch ein Beispiel an: *sk. \*bhrater, gr. phrator, lat. frater, got. broþar, ahd. bruodar, nhd. Bruder, ukr., rus. брат: \*bh \rightarrow ph \rightarrow f \rightarrow b \rightarrow б*.

Aufgrund der Anfangskonsonanten der angeführten Wörter sind die obengenannten Sprachen verwandt. Denn diese Gleichung ist kein Zufall, sondern eine Gesetzmäßigkeit.

Als Beispiel können auch Gleichungen aus der vergleichenden Grammatik angeführt werden, z.B. bei der Konjugation des Verbes im Indikativ Präsens einiger indoeuropäischen Sprachen.

Singular					
	lat.	got.	dt.	ukr.	rus.
1.	<i>verto</i>	<i>wairþa</i>	<i>werde</i>	<i>верчу</i>	<i>верчу</i>
2.	<i>vertis</i>	<i>wairþis</i>	<i>wirst</i>	<i>вертиш</i>	<i>вертишь</i>
3.	<i>vertit</i>	<i>wairþib</i>	<i>wird</i>	<i>вертить</i>	<i>вертут</i>
Plural					
1.	<i>vertimus</i>	<i>wairþam</i>	<i>werden</i>	<i>вертим</i>	<i>вертим</i>
2.	<i>vertitis</i>	<i>wairþib</i>	<i>werdet</i>	<i>вертите</i>	<i>вертите</i>
3.	<i>vertunt</i>	<i>wairþand</i>	<i>werden</i>	<i>вертят</i>	<i>вертят</i>

Diese Formen des Verbes stammen zwar aus verschiedenen Epochen, aber die durch die historisch-vergleichende Methode dargelegten Gesetzmäßigkeiten beweisen die Verwandtschaft dieser Sprachen.

Die Junggrammatiker (W.Scherer, H.Paul, H.Osthoff, K.Brugmann u.a.) führten ebenfalls in der Mitte des 19. Jh. ihre Untersuchungen auf dem Gebiet der indogermanischen Sprachen durch und kamen zur Schlussfolgerung, dass Sprachliche Entwicklungsgesetze den gleichen Status wie Naturgesetze haben. Sie waren der Meinung, dass die Sprachgeschichte unbedingt das Fundament der wissenschaftlichen Betrachtung der Sprache bilden sollte. [1]

Außer den bereits genannten Sprachrichtungen entstand im 19. Jh. auch die philosophische Richtung der Sprachwissenschaft, die die bedeutendsten Gelehrten jener Zeit (J.Herder, W. von Humboldt, A.Schleicher u.a.) entwickelten [2]. Sie profitierten auch von den Untersuchungen der Junggrammatiker, dessen ungeachtet, dass diese zu ihrer Zeit Kritik angesetzt waren, wie heutzutage auch (H.Schuchardt, K.Vossler, A.Gardt u.a.). [3]

In der Germanistik des 19.–20. Jh. wurden die wissenschaftlichen Arbeiten von W. Shirmunskij, J. Shluktenko, L. Sinder, T. Gamkrelidze, W. Lewizkij, W. Kuschnerik, W. Taranets, W. Schmidt, S. Sonderegger, A. Stedje, P. Ernst u.a. sehr populär, die in ihren Untersuchungen auch historisch-vergleichende Methoden angewandt hatten [4, 5, 6, 7, 8, 11, 15, 16, 17, 18].

Die gegenwärtigen Gelehrten versuchen die Natur der Sprache und ihre Beziehung zum Denken zu erklären, die mit den Grundprinzipien der Evolutionstheorie der Sprache verbunden sind. Desweiteren erproben sie auch die Synthese der Linguistik mit Disziplinen wie der Philosophie oder der Kulturphilosophie. Mit ihrer Entdeckung der indoeuropäischen Sprachverwandtschaft werden die sprachlichen Fremdheitsgrenzen neu gezogen.

In diesem Zusammenhang entwickelt sich ein großes Interesse nicht nur an der Geschichte verschiedener Sprachen, sondern auch an einer interkulturellen Orientierung, wo Fremdsprachen mittels einer kontrastiven Kulturwissenschaft und im Vergleich von Eigenkultur und Fremdkultur betrachtet werden sollen.

Das Hauptziel des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, kulturelle Vielfalt als Bereicherung und Quelle der Erkenntnis zu begreifen. In diesem Zusammenhang braucht man heute Lehrkräfte des neuen Typs, die nicht nur Sprachwissenschaftler-Germanisten, sondern auch Kulturwissenschaftler-Germanisten (Sprachwissenschaftler und Kulturwissenschaftler) sein können.

Wir sind der Meinung, dass sich die interkulturelle Germanistik (der Ausdruck entstand laut A. Wierlacher in den 80-er Jahren) heute nicht so breit entwickelt. Sie hat aber große Aufgaben und viele Möglichkeiten, die als Ergebnis von Nationen, Religionen und Kulturen charakterisiert werden können [19].

Die Lehrenden sollen Verstehenslehre im Fremdsprachenunterricht aktiv benutzen, wo Hermeneutik erkennbar wird.

Der oder die Lernende einer Fremdsprache versucht deren Fremdheit zu überwinden und die Lehrenden sollten ihm dabei helfen. Als Hilfsmittel können Mimik, Gestik, Analogien aus der Muttersprache usw. sein.

Aber die Lehrenden sollten sich auch selbst in Sprachwissenschaft (Phonetik, Grammatik, Lexik, Sprachgeschichte, Landeskunde usw.) Literaturwissenschaft, Kulturkomparatistik und Xenologie gut auskennen. Sie sollten das Fremde in der Vereinigung mit dem Eigenen erkennbar machen.

Fast alle Sprachen haben einen gemeinsamen Bestand an Formen und Strukturen. Wenn man Deutsch mit Ukrainisch vergleicht, kann man auch viel Gemeinsames finden. Zum Beispiel, auf der grammatischen Ebene:

- bezüglich der Rektion der Verben: *deutsch (dt.) – warten auf (Akk.), ukrainisch (ukr.) – чекати на когось; dt. – danken (D.), ukr. – дякувати комусь; dt. – es braucht mir, ukr. – мені бракує* usw.;

- bezüglich des gemeinsamen Geschlechtes: *dt. – der Hund, ukr. – собака (він), dt. – das Haar, ukr. – волосся (воно), dt. – die Pappel, ukr. – тополя (вона)* usw.

Besonders viel Gemeinsames gibt es auf der lexikalischen Ebene:

- *das Abc – абетка*
- *der Borg – борс*
- *die Gewalt – гвалт*
- *das Dach – дах*
- *der Druck – друк*
- *das Komma – кома*
- *die Kost – кошт*
- *die Krawatte – краватка*
- *das Öl – олія*
- *der Palast – палац,*
- *das Papier – папір*
- *passen – пасувати*
- *die Perle – перлина*
- *das Porzellan – порцеляна*
- *das Statut – статут*

- *der Streik* – *страйк*
- *das Fach* – *фах*
- *fein* – *файний*
- *die Kneipe* – *кнайпа*
- *die Mauer* – *мур*
- *die Waage* – *ваги*
- *das Ziel* – *ціль* usw.

Das kommt daher, dass bereits der Sprachkörper (Phonetik, Grammatik, Lexik) beider Sprachen (Deutsch, Ukrainisch) im Begriff „interkulturelle Linguistik“ ihre Zugehörigkeit der großen indoeuropäischen Sprachfamilie offensichtlich ist. Zum Beispiel:

- das Blech – *бляха*  
*ie. \*bhlīg, germ. \*blik, ahd. bleh, dt. Blech, ukr. бляха;*
- blau – *блакитний*  
*ie. \*bhel/bhle, germ. \*blæwaz, ahd. blao, dt. blau, ukr. блакитний;*
- der Bruch – *брухт*  
*ie. \*bhreg, germ. \*brek/brak, ahd. brehha, dt. Bruch, ukr. брухт;*
- das Dach – *дах*  
*ie. (s)teg, germ. þaka, ahd. teka/deka, dt. Dach, ukr. дах;*
- der Hain – *гай*  
*ie. \*ǵʰoi-/ǵʰi-, germ. \*guc(h), ahd. guc(h), dt. Hain, ukr. гай;*
- die Mauer – *мур*  
*ie. \*smei/mai-t, germ. \*maīß/d, \*mairja, ahd. meit, dt. Mauer, ukr. мур;*
- das Öl – *олія*  
*lat. olium, germ. \*ol/al, ahd. oli/ole, dt. Öl, ukr. олія;*
- die Waage – *ваги*  
*ie. \*uegh, germ. \*wegt (-ht), ahd. waga, dt. Waage, ukr. ваги.*

Diese Gemeinsamkeiten sind offensichtlich dadurch zu erklären, dass beide Sprachen, Ukrainisch und Deutsch, der großen indoeuropäischen Sprachfamilie angehören.

Unter den Kulturthemen können im Unterricht solche erwähnt werden wie: die Familie, das Wohnen, die Ausbildung, die Arbeit, die Religion, Feste und Bräuche, Gesundheitswesen, die Mentalität, die Europäische Union, die Massenmedien, Kultur und Literatur usw.

Dabei sollte in Betracht gezogen werden, dass jede Kultur ihre geschichtliche Entwicklung zu verschiedenen Zeiten hat. In diesem Zusammenhang braucht man Kompetenzen, die die Befähigung zu logischer Analyse einschließen, z. B. warum Weihnachten in der Ukraine am 7. Januar und in Deutschland am 25. Dezember gefeiert wird usw. Die interkulturelle Kommunikation soll, unserer Meinung nach, unbedingt solche Kategorien wie „Internationalität“ und „Interkulturalität“ miteinander verknüpfen.

Nur in der Verbindung des Fremden und des Eigenen, einer Fremdsprachenphilologie und einer komparatistischen Muttersprachenphilologie besteht der Erfolg eines Fremdsprachenunterrichts.

#### References:

- [1] Putschke, W. (1971) *Literaturgeschichte* Walter de Gruyter ISBN 3110064685
- [2] Gessinger, J., Rahden, Wolfert, von (1989) *Theorien vom Ursprung der Sprache* Walter de Gruyter.
- [3] Schopf, A. (2018) *Untersuchungen zur Wechselbeziehung zwischen Grammatik und Lexik im Englischen* Walter de Gruyter GmbH & Co KG
- [4] Жирмунский, В. М. (1976) *Общее и германское языкознание*. – Л.: Наука.
- [5] Жлуктенко, Ю.О. (1980) *Розвиток досліджень в галузі романо-германського мовознавства* Київ: Наукова думка.
- [6] Зиндер, Л.Р. 2003 *Теоретический курс фонетики современного немецкого языка*

- [7] Гамкрелидзе, Т.В. (1984) *Индоевропейский язык и индоевропейцы* Тбилиси: Изд-во Тбилисского ун-та.
- [8] Левицький В.В., Кійко С.В. (2006) Вступ до германського мовознавства Вінниця: Нова Книга.
- [9] Левицький, В.В. (2007) *Історія німецької мови* Вінниця: Нова Книга
- [10] Левицький, В.В. (2008) *Основи германістики* Вінниця: Нова Книга.
- [11] Кушнерик В.І. (2004) *Фоносемантизм у германських і слов'янських мовах* Чернівці: Рута.
- [12] Таранець, В.Г. (2008) *Діахронія мови: Збірка статей* Одеса: Друкарський дім
- [13] Таранець, В.Г. (2014) *Трипільський субстрат: Походження давньоєвропейських мов: монографія* Одеса: ОРІДУ НАДУ
- [14] Таранец, В.Г. (2014) *Энергетическая теория речи* Одесса: Печатный дом, 2-ое изд., доп.
- [15] Schmidt, W. (2007) *Geschichte der deutschen Sprache* S. Hirzel Verlag, Stuttgart, 10. Aufl.
- [16] Sonderegger, S. (2003) *Althochdeutsche Sprache und Literatur* Berlin, New York: Walter de Gruyter
- [17] Stedje, A. (2007) *Deutsche Sprache gestern und heute* Wilhelm Fink, 6. Auflage
- [18] Erns,t P. (2006) *Deutsche Sprachgeschichte* Wien: WUV
- [19] Wierlacher, A., Bogner A. (2003) *Handbuch interkulturelle Germanistik* Stuttgart: Metzler

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.33

## FUNCTION OF KINESTHETIC AROMATONYMS

Ievgeniia Bila

*PhD in philology, associate professor  
National university "Odessa maritime academy"*

UKRAINE

**The purpose** of the article is to establish the linguistic nature of proper names to denote perfumes in their cognitive dimension. **The object** of the study is proper names denoting perfumes - aromatonyms, **the subject** –kinesthetic predicates of the English aromatonyms. 2000 English names of perfumes taken from mass media served as **the material** of the study.

R. Bendler and J. Grinder have researched different ways of dealing with information that we obtain and convert in our consciousness [1]. They distinguish three phenomena: leading system, used to search for information, representative system, which is marked with modal predicates in our consciousness, and referent system, which makes sure we received truthful information. When acquiring new information we rely on our sensations. Bodenhamer and Hall believe that all the experience we have is based on such sensations as taste, sight, smell, hearing and touch, which are called representative systems [5:22].

The names of perfumes advertise the product, and potentially are the only piece of linguistic information that a consumer will receive. Their leading function is attractive/ appealing, consequently for the successful promotion of the product nominators use modally labeled words in their proper names. Such modal markers belong to a certain representative system that can be of four types: visual, kinesthetic, audio or audio-tonal, as well as digital or audio-digital. The dominance of a particular representative system of a particular addressee in a particular communication act is revealed by the predicates the speaker uses. Thus, aromatonyms with modal predicates were divided into four types: kinesthetic, visual, audio, polymodal, with subsequent subdivision.

In order to increase sales a specific good should be aimed at a person with a certain dominant representative system. According to the recommendation of H. Barns if a consumer has dominant visual representative system it is better to use visual means of receiving information, such as graphs, diagrams, photographs. As



for the perfume, not only the looks of the bottle is important, but also the image created in a customer's mind by its name, aromatonym. If your product is targeted at a person with dominant audial representative system, the sales can be boosted with the help of pleasant music, appealing voices of sales managers, or combination of both while promoting a perfume. A certain melody could be named in aromatonym, which would also have significant impact on a person's consciousness. People with a leading kinesthetic representative system appreciate physical contact, movements, and tactile sensations. In order to increase the demand for perfume for this type of people, the aim is to create a pleasant by touch packaging, bottle, the actual aroma. Verbalization of these elements in the aromatonym will potentially lead to the attraction of the most common group of consumers.

Kinesthetic type is a leading one because of the product itself, as a perfume exists to make its consumer enjoy olfactory sensations. It should be also mentioned that a perfume creates a certain image, such as: an elegant lady (*Ma Dame*), pretty girl (*Juicy Girl*), handsome man (*James Bond 007*) etc., which is quite attracting to the addressee, therefore visual predicated are also significant in aromatonyms. However, several cases of audial predicated have been also singled out, which could be explained by the attempts to cover bigger target audience.

Having analyzed the proper names of the most popular perfumes sold in 2016 we can see the following. The top ten from the most popular ratings are listed below.

#### Rating 1

*L'eau Bleue, Coco Mademoiselle, STASH, J'adore, My Burberry, Campfire Rebel, Scent of a Dream, Follow Us!, Red Door, Divine Decadence* (The 10 best perfumes);

#### Rating 2

*Acqua di Gio, Rose Essentielle, Allure, Bleu, Bombshell, Man, Tory Burch, Seductive Homme Blue, Michael Kors for Men, Eternity* (Most Popular);

#### Rating 3

*Decadence, By the Fireplace, Be Desired, Black Opium, Absolu, Flowerbomb, Bombshell, Allure, Soleil Blanc, Splash – Cucumber* (15 Best Smelling).

Among these aromatonyms, the larger part (17) contains modal predicates: kinesthetic (8), visual (5), audial (1), polymodal (3). Kinesthetic predicates are subdivided into the ones which are connected with movements (*STASH, Follow Us!, Allure*); with temperature (*By the Fireplace, Campfire Rebel*); with olfactory sensations (*Scent of a Dream, Rose Essentielle*); with feelings (*J'adore*). Visual predicates usually contain the name of a colour, with three cases of blue colour: *L'eau Bleue, Red Door, Bleu, Seductive Homme Blue, Black Opium*. An example of audial aromatonyms is *Bombshell. Flowerbomb, Soleil Blanc, Splash – Cucumber* can serve the example of polymodal predicates. It can be concluded that the majority of popular perfumes contain modal predicate and kinesthetic is the most common one, which certainly influenced the success of the perfume.

According to the semantics of their predicates the kinesthetic aromatonyms can be subdivided into the following subgroups:

1) aromatonyms with the names of actions: *Just Move, Wink, Prada Candy Kiss, Textures Cotton Kisses, A Kiss by the Fireside, Touch, Touch of Pink, Touch of Sun, Touch of Spring*;

2) aromatonyms with the names of touch: *Velvet Mimosa Bloom, Wood and Skin, Silk, Lace & Chocolate, Silky Soft Musk*;

3) aromatonyms containing odourative elements: *Velvet Bergamot, Honeysuckle Splash, Dad's Garden Chamomile and Honeysuckle, Rose, Vanilla, Beyond Rose, Aromatics Elixir*;

4) aromatonyms containing predicates denoting taste: *The **Gin** Garden, Fresh Citrus, Creamy Dessert, Dessert Treats Candy, Dessert Treats Cupcake, Dreamy Dessert, Juicy Couture, Candy, Candy Fluff*;

5) aromatonyms with temperature indicating elements: *Sunny Sky, Hot Water, Cool Water, Hot Play, Cool Play*.

Visual predicates are also frequently used in the structure of aromatonyms, such as: aromatonyms containing predicates that assess appearance of an object (*Beautiful Butterfly, Pretty Nina, Dazzling Gold*); aromatonyms that create the entire image of an individual or an object (*Diamonds and Emeralds, Little Lace Dress*); aromatonyms containing names of colours (*Her Golden Secret, Splash Seduction in Black, Purple Label, Truly Pink*); aromatonyms containing the level of brightness (*Glow, Iced Blue, Bright Crystal*).

Audial aromatonyms are extremely rare, however some examples were discovered: *In Tune, Tune of Love, Melodie, I love Tango, Waltz, Jingle 1968, Sonata*.

It can be concluded that the leading subgroup is kinesthetic aromatonyms with elements to denote tactile sensations: softness, smoothness, silkiness, tenderness, etc. It is quite logical that kinesthetic aromatonyms with odorous elements, which denote the aroma itself, its leading ingredient, and olfactory pleasantness, is also frequent. Names of actions as a modal element of kinesthetic aromatonyms are also quite frequent, which is due to the expediency of using the names of gentle or playful movements in aromatonyms.

#### References:

- [1] Bendler, R., Grinder, Dzh. (2000). From frogs to princes] Syktyvkar: Flinta. 223 p. (in Russian).
- [2] Lurija, A.R. (2010). Lectures in General Psychology. Sankt-Petersburg: 320 p. (in Russian).
- [3] Pjuselik, R. F., MakBi, A. Dzh. (2010). War of Reality. Dissociated Therapy. Sankt-Petersburg: Speech, 333 p. (in Russian).
- [4] Sjerjakova, I. I. (2012). Somaticon of English-language discursive practices (Doctoral dissertation). Kyiv, 441 p. (in Ukrainian).
- [5] Holl, M., Bodenhamer, B. (2015). Full NLP course. Moscow: AST, 640 p. (in Russian).
- [6] Herz, R. S. Neurobiology of Sensation and Reward [Electronic resource]. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK92802/>
- [7] Ljubisavljevic, M. [Electronic resource]. Available from: <https://www.scentbird.com/blog/psychology-perfumes/>
- [8] 15 Best Smelling and Irresistible Perfumes for Women [Electronic resource]. Available from: <https://www.thetrendspotter.net/2016/06/the-best-perfumes-for-women-to-try-in-2016.htm>
- [9] Most Popular, Best Selling Petfumes 2017 [Electronic resource]. Available from: <http://www.worldstopmost.com/2017-2018-2019-2020/products/top-10-most-popular-best-selling-perfumes-in-the-world>
- [10] The 10 best perfumes for women [Electronic resource]. Available from: <http://www.bestproducts.com/beauty/g1165/best-perfume-for-women>

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.34

## NOUNS DENOTING *EVIL* AS THE UNITS OF ENGLISH LEXICON

ORCID ID: 0000-0002-5133-4313

Halyna Onyshchak

PhD in General Linguistics, assistant professor, Department of English Philology  
State University «Uzhhorod National University»

UKRAINE

The most fundamental units of any language are the words as “they matter in human relations (which are often shaped by names, titles, terms of address and kin terms), in the edifice of human knowledge (to mention only number words, the names of biological species, and the role of terminology in science), and in systems of religion, belief, and values” [2]. To a significant extent words shape people’s life: “people speak with words, they think with words, they “do things” with words” [2].

A lexicon is “a collection of anything and everything that is used as a word or a set expression by the language community” [3]. Therefore it can refer to a dictionary, the vocabulary of the language (also known as the lexis) and or a particular language user’s knowledge of his/her own vocabulary. The traditional method to study the latter is to define a word in terms of other units, involved in a network of associations connecting it with other words in the language. Numerous attempts have been made to study, describe and analyze lexical structures into which the lexemes are organized (Holubovska I.O., Fabian M.P., Soroka T.V., A. Wierzbicka, D. A. Cruse, D. Geeraerts, C. Goddart, N. Riemer and many others).

The **aim** of the present work is to define the place and role of the nouns denoting *evil* in the semantic space of the English language.

To study the relevant features of the lexical units denoting *evil* in English, the procedure of formalized lexical semantics’ analysis has been used. This method allows revealing the semantics of the nouns in question by studying the correlations between words and their lexical meanings, at the same time disclosing their common and distinctive qualitative and quantitative characteristics. The suggested approach is based on formal, exclusively language criterion – belonging of the words under study to one part of speech – the nouns which have been selected from the most authoritative English dictionary [4]. The matrix method of semantic interconnections’ representation between the words in the languages is regarded as a metalanguage for the description of *evil*, and the matrix itself – as the semantic structure of the lexis in question. This model fixes the semantic correlations between the words by means of columns and lines, where horizontal axe indicates the seme stock, and the vertical one – the lexical units. The sign (◇) shows the correlation between words and their meanings in the language [1].

The lexico-semantic group "*Evil*" in modern English is presented by 763 lexical units. The conducted lexico-semantic analysis has shown that the words under study are not isolated and autonomous, but establish a hierarchy which is vividly represented in the matrix: polysemantic words take densely filled places in it, whereas monosemantic – rarely filled ones. The most numerous is the group of nouns with the low degree of polysemy (62,9%). The words with the high degree of polysemy constitute 8% of the lexical stock under study, the ones with the middle degree of polysemy – 26,6% and monosemantic – 2,5 %. In this respect, each lexeme occupies a definite place in the English semantic space and has its semantic value, which is determined by the semantic correlations between the studied lexical units.

**References:**

- [1] Фабіан, М. П. (1998). *Етикетна лексика в українській, англійській та угорській мовах: монографія*. Ужгород: "ІВА".
- [2] Goddard, C. & Wiezbicka A. (2014). *Words and Meanings: Lexical Semantics across Domains, Languages and Cultures*. UK: Oxford University Press.
- [3] Murphy, M. L. & Koskela A. *Key Terms in Semantics*. London / New York: Continuum International Publishing Group.
- [4] Murray, J. (1963). *Oxford English Dictionary*. (V. 1-12). London: Oxford University Press.

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.35****PECULIARITIES OF SWEDISH DIALECTS****Nataliia Lysenchuk**

Student of the Faculty of Linguistics and Social Communications  
*National aviation university of ukraine*

*UKRAINE*

Every language has its dialects, which may provoke misunderstandings within one or another country. However, Swedish is one of a few languages that takes the lead over many languages in terms of its dialects.

The number of Swedish dialects is still a vexed question for many scientists. On the one hand, the reason for this is that there are no clear limits on where one dialect begins and another end. On the other hand, there are clearer boundaries for the language features of the dialects. Many of the genuine rural dialects have very distinct phonetic and grammatical features, such as plural forms of verbs or archaic case inflections. These dialects can be nearly incomprehensible to most Swedes, but most of their speakers are fluent in Standard Swedish.

Nowadays scientists have managed to mark out the main dialects into 6 major groups. It has been made to show the main features, which are presented in each of the dialects. These groups are South Swedish dialects, Götaland dialects, Svealand dialects, Norrland dialects, Finland dialects, and Gotland dialects [3].

South Swedish dialects are spoken by citizens from Skåne, Blekinge, southern Småland, and southern Halland. These dialects have their following peculiarities in pronunciation: "R" is pronounced at the back of the mouth, namely with the help of the root of the tongue. "U" is pronounced like "O", e.g. "hunden" (dog) is pronounced as "honden". "A" is pronounced "AA" (sometimes au), e.g. "taåk" instead of "tak" (ceiling). "P", "T", "K" at the end of words and between vowels become "B", "D", "G" [4]. The following example points well to this dialect feature: "Haoa ska du gao? Ja ska gao him. Da a tradet. Ja velle naock göra att, men ja feck ente." The same sentence will be written in the following way in Standard Swedish: Vart ska du gå? Jag ska gå hem. Det är tråkigt. Jag ville nog göra det men jag fick inte. (Where are you going? I'll go home. It's boring. I probably wanted to do it but I was not able to.) [2].

Götaland dialects are widespread over Halland, Västergötland, northern Småland, southwestern Östergötland, Bohuslän, Dalsland, and Värmland. The features of the Götaland dialects are the following: if there is a double "R" in one word, the first "R" is often pronounced with the help of the tongue root, but the last "R" with the help of the tongue tip, e.g. in a word "röra"(mess). In some cases consonants in the words are omitted, e.g. "sulle" instead of "skulle" (would) or "tebaka" instead of

“tillbaka” (backwards). “De” (they) is usually pronounced as “di”. Long consonant “L” has to be prolonged, while speaking, especially in words like “flicka” (girl), “blåsa” (bubble), “folk” (nation). In many words, “I” and “Y” change to “E” and “Ö”, e.g. “fisk” (fish) becomes “fesk”, “kyrka” (church) becomes “körka” and “nyckel” (key) becomes “nöckel”. In the Eastern Götaland, “V” is pronounced as “OI” at the beginning of words, e.g. “visste” (knew) is pronounced as “oisste” [1].

Svealand dialects are divided into two groups according to their location. They are mid-Swedish and high-Swedish dialects. People, who reside on the island Öland, in northwestern Småland, Östergötland except for its southern part, southern and western parts of Södermanland, Närke and western Västmanland, speak mid-Swedish type of dialect. High-Swedish dialect is widely spoken in the northern and southern parts of Södermanland, Uppland, southern Västmanland, southern and eastern Dalarna, Gästrikland, and southern Hälsingland [3]. Among the peculiarities of these dialects, you may see the following: “T” disappears at the end of the word, e.g. “huset” (the house) becomes “huse”, “barnet” (the child) becomes “barne” and “take” instead of “taket” (ceiling). “H” disappears at the beginning of words (popular in the Roslagen district), where, for example, “häst” (horse) becomes “äst” [4]. When there is “R” in words, it is not pronounced clearly, e.g. words ending in the letter “R” are merged with the next word. It may be seen in the following example: “får dom” (get them) is usually pronounced as “få’rom” or “hard om” pronounced as “har`om”. Furthermore, “E” is usually pronounced as “Ä”, and “U” is used in speech, when it should be pronounced as “Ö” [2].

Norrland dialects are spoken in northern Hälsingland, Medelpad, Jämtland, Ångermanland, Västerbotten, Norrbotten and Lappland. These dialects differ from other ones having their way of pronouncing and writing. “G” and “K” become softened within words, e.g. “skojin” is used instead of “skogen” (the forest), “ryddjin” instead of “ryggen” (the back) or “bäntjin” instead of “bänken” (the bench). “B” at the beginning of words will have “P” pronunciation, e.g. “bruten” (broken) will be pronounced as “pruten”, while “O” will have “Ä” pronunciation, e.g. “kommer” (come) will be pronounced as “kåmer” [1]. Moreover, the stress in the words in these dialects usually falls on the first vowel, for instance in such words as “Rhodos” and “Umeå”. It is also important to mention that the last letter in words, which refer to Norrland dialects, usually drops out. For example, such words as “Luleå”, “Umeå” and “Piteå” won’t have the letter “Å” at the end, which will, after all, influence the pronunciation. Furthermore, the ending “ER” disappears at the end of certain verbs, which is the last but not least feature in this type of dialect, e.g. the verb “springer” will be used as “spring” [2].

The next dialects, which are going to be described in detail, are Finland dialects, which are also known as Swedish Eastern dialects. They are especially widespread over Finland, for example on Åland Islands, in Turku, Uusimaa, and Ostrobothnia [3]. The peculiarities of these dialects are the following: “D” at the beginning of words is pronounced as “T”, e.g. “Tär” instead of “Där”. In these dialects the last letter of the words is often omitted, e.g. “tror” (believe) becomes “tro”, “inte” becomes “int”, etc., but the word “skulle” (would) is an exception because in this word is omitted more than one letter so that the word is going to be “sku”. Moreover, the combinations of such letters as “DJ”, “GJ”, “LJ” should be pronounced distinctly in such words as “djur” (animal), “gjorde” (did), “ljus” (light), etc [2].

The sixth type of dialect, which is important to take into consideration, is going to be the Gotland dialect, which is used by people, who live on Fårö and Gotland islands. There are the following marked out features: “U” is usually pronounced as “O”, e.g. “skolle” instead of “skulle” (would), “kosin” instead of “kusin” (cousin) or “konde” instead of “kunde” (could). Some of the words are taken from the old northern

Swedish and are pronounced the same way as it had been before. For example, the word "öga" (eye) is said as "auge", and "käire" is used instead of "köra" (drive) that indicates the old-fashioned language. Moreover, some words tend to be written and pronounced differently compared to Standard Swedish. For example, the word "också" (also) is used as "eu" or "nej" (no) as "naj". It is also important to mention that the letter "E" inside of words becomes "EI", e.g. "blev" (became) becomes "bleiv", "skrev" (wrote) becomes "skreiv", etc. There is another feature of Gotland dialects, where the letter "E" at the end of words is used instead of "A", e.g. "tala" (speak) becomes "tale", "sjunga" (sing) becomes "sjunge", etc [4].

To sum up, in the Swedish language there are found a lot of dialects and many of them are still not delimited because of its territory borders, but despite that scientists have managed to relatively distinguish six main areas of the dialects with its peculiarities.

### References:

- [1] Dictionary of the Scots Language: Online Dictionary. Retrieved from <https://dsl.ac.uk/>
- [2] Per Olov, Backman & Bengt, Mohall. (1991). Svenska för livet 3. Backman, Per Olov - Mohall, Bengt - Guth, Lars // Published in Ekelunds Förlag AB. Solna : Ekelund.
- [3] Pettersson, Gertrud. (1996). Svenska språket under sjuhundra år: en historia om svenskan och dess utforskande. Lund : Studentlitteratur.
- [4] Svenska Akademiens Ordböcker: Online Dictionary. Retrieved from <https://svenska.se/>

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.36**

## SEMANTIC AND PRAGMATIC POWER OF LEXICAL BORROWINGS IN THE LANGUAGE OF MASS MEDIA

ORCID ID: 0000-0003-3468-1062

**Viktoriia Roman**

Candidate of Philology, PhD, Associate Professor  
Department of Germanic and Slavonic Linguistics  
*Donbas State Teachers' Training University*

*UKRAINE*

The problem of updating and enriching the lexical structure of the language by means of foreign borrowed words has been revealed in works devoted to the question of language changes by a great number of linguists. The scientific literature contains considerable and ambiguous evaluations given by scholars as to the problem of lexical borrowings in European Linguistics: on the one hand, linguists point out undeniable enrichment of the language-recipient, reflection of world achievements and attainments in science, economic, socio-political and other fields with the help of assimilated lexical borrowings and, on the other hand, scholars point out excessive use of borrowed words and abundance the language with foreign tokens (sometimes used along with the existence of native lexical equivalents).

Among the present-day investigations and scientific papers of the late 20<sup>th</sup> – the beginning of the 21<sup>st</sup> cc. where theoretical issues of adaptation of lexical borrowed words in the language of mass media are investigated we can distinguish a great number of works. The main achievements in the outlined field belong to such linguists as H. V. Druzhin, L. P. Kysliuk, U. L. Mrozitska, H. A. Serheeva, V. P. Simonok, O. A. Styshov, L. M. Arkhypenko, Ya. V. Bytkivska and others.

Owing to some historical circumstances recently the penetration of foreign units into the language has been mostly determined by the language of mass media and therefore there has been a noticeable renewal of lexical composition in the newspaper language. As the language of mass media reacts quickly to all processes and changes of social life as well as the linguistic wealth and diversity of internal resources enable to reflect verbally a wide range of shades of meaning of a new word in different contexts primarily responding to all the innovations that accompany social development, and mainly catches general and socio-cultural background, besides it reproduces the dynamics of social consciousness through 'linguistic taste of epoch'.

The entry of new borrowings into the relevant functional areas and intensive usage of lexical borrowings is caused by a great number of extralinguistic factors such as an intensification of information guidance, global changes in the country's development which gain strength and affect all aspects of modern society, expansion of interstate and international relations, development of the worldwide market and economy, growth of information technologies. All the changes mentioned above are reflected in the revival of ties with the international community, accelerated scientific and technological progress, general intensification of the pace of the life, moral orientation of society (as a result of these processes there is a requirement to name new realities of the material and spiritual life) and its achievements in various spheres of activity revealed in the language situation, in particular, firstly in the language of mass media in the form of borrowed words, neologisms etc. It should be mentioned that today the Ukrainian language is extensively undergone a great influence of the English language particularly in its American version [1].

It is the language of mass media that has become the object of investigation of new processes in the field of lexical stock as there was the development of mass media in the XXI<sup>th</sup> century that contributed mass media to become the main source of adapting lexical borrowings. The language of mass media is considered to be a special reflection of modern language-recipient which reveals the multifunctional peculiarity of the national language, the degree of its intellectual level, particularly through the spread of international words from different spheres of science and their common language adaptation at all levels. According to the point of view of O. A. Styshov, the national lexical stock registered in special dictionaries and used in the professional spheres begins a new life in the language of mass media. The fact of registering such words is supposed to be an indicator of literary and standard adaptation of foreign words, an experiment for the strength of lexical borrowings and gradual entry into the word-forming system of the language-recipient. It is the language of mass media that plays an essential role of perception of new words, their spread and adaptability in the mass consciousness of native speakers [2].

Due to modern sources of mass media new words spread among native speakers and they are confirmed for appropriateness and usefulness as well compliance with the language system and later can penetrate into other functional styles (for example, from journalistic into fiction and conversational style). Thus, O. A. Styshov emphasizes that a great number of words have penetrated into active usage and assimilated into the Ukrainian literary language owing to mass media at the beginning of the XXI<sup>st</sup> century. An Introduction of mass audience to the achievements of science and technology in various fields of knowledge contributes to active incorporation of borrowed words. Penetrating into the language of media, new words gain the right to enter the common lexical stock [2].

It should be mentioned that a great attention is paid to the meaning of context, (first of all, to which sphere of human activity this or that borrowed word belongs) for adequate interpretation and adaptation of the meaning of new words. Lexical borrowed words that have not been assimilated in the language-recipient by native

---



speakers and registered in the dictionaries but the words which are already used in the language of media, may require the native speaker to refer to the dictionaries of the source-language. The choice of particular meaning in translation is largely determined by the context in which the language unit is used. So, the context can be understood as a linguistic environment in which a linguistic unit or a set of words, grammatical forms and constructions in which a new word occurs. S. I. Oleksienko, postulating the process of functioning and adaptation of new words, underlines that foreign words penetrating into the lexical structure of the language-recipient are used for some time mainly in speech contexts. Thus, comprehension of new words takes place at the level of the context [3].

The degree of adaptation of new words in the language of media depends on various factors and it is determined by different stages of the process of borrowing. Penetrating into a new language environment, a borrowed word remains a completely non-assimilated in the language-recipient at the lexical, phonetic, graphic or grammatical levels and belongs to unassimilated words or the so-called barbarisms which immediately disclose their foreign origin. Such lexical units are not translated but often retain their foreign graphic form in writing and due to their unusual sound and writing form they attract attention. Having a nominative function, barbarisms fill the lacunas in the field of nominations, denote the names of individual subjects and concepts to ensure international understanding, for example, *haute couture* (high fashion), *alia moda* (the art of modeling fashionable clothes), *pret-a-porte* (clothes ready to wear), and others. This group of foreign words performs an emotional function that allows not only to denote the concept itself but also convey its specific shades of meaning. It can be called the 'prestigious words' which penetrate through such spheres as fashion and advertising.

It should be stated that new words must be, first of all, adequate to understand; the way of semantic transformation is very complex and native speakers cannot properly use the words as a result of inadequate understanding. A lot of words often remain incomprehensible and consequently one can have either incorrect usage or obtaining a new meaning, the so-called a specific adaptation of foreign word.

The emergence of new semantic unit of a borrowed word does not presuppose the result of mechanical transformation; we can speak about a special stage of formation of the meaning of a lexical borrowing in a new language environment. The peculiarity of the initial period of penetrating a foreign word into the language of mass media can be regarded that it does not have the necessary register of lexical contexts in the language-recipient where its meaning can be realized. The process of initial semantic usage of a foreign word can be considered as the formation of lexical connections of a word in a new context, the creation of a number of its typical use in the language-recipient which are generalized to actualize the meaning.

An effort to change a borrowed word often reduces its cultural and linguistic value and sphere of functioning, what in its turn leads to a lack of its expressiveness and relevance. For all the ambiguity of a borrowed word used for the first time, the context even if it is not able to reveal fully its meaning, can still give a certain idea of the subject or a concept denoted by this word. Most borrowed words in the language of mass media are accompanied by descriptive interpretation which usually finds its expression in the so-called evaluation of the language and in detailed interpretations of words. Descriptive interpretation is used when, for one reason or another one, calque is impossible. Taking into account the way mentioned above, it contributes to expanding component composition and changing the structural and grammatical organization, what in its turn, leads to an inevitable loss of certain information due to expressiveness, which deprives the context of its characteristic national originality.

Considering the special character of this method it should be stated that the



main advantage is that the use of descriptive interpretation eliminates misunderstanding of the semantics of the borrowed words (it often happens when a new word is borrowed with a new concept) [4].

The statements of functioning lexical borrowings studied above indicate the current level of development of material and spiritual culture in the society. It is the contemporary language of the media that can be called a special form of communication, a socio-cultural significance of which is to establish a kind of connection between people but, predominantly, any language performs an informational function in the sphere of mass communication covering to some extent social and political information, various media reports and etc.

The emergence of a large number of new words and their meanings cannot but have informational motivation but it is a means of enriching social consciousness, national and international fixation of foreign units which in its turn enable people to understand adequately their surrounding world. The relevance of the concepts makes it necessary to use new words at present, on the one hand, naming objects and phenomena in our life and, on the other hand, they represent the history of the nation, its characteristic peculiarities, traditions, mentality, in other words, borrowed words carry new cultural and linguistic information to be used by native speakers.

Borrowed words can be considered to be one of the most important factor in the development of the language structure which gains national recognition and appears to be a socially significant element of the language behavior of the native speakers as well as a linguistic source that reproduces the culture of the nation at definite stage of the development of the society. New words that appear in the language and new meanings of the words have different motivation beginning from social, traditional and everyday, emotional and to psychological aspects. It is impossible to acquire the knowledge and skills without taking into account all the changes that occur in the language in the process of its development and, first of all, without taking into consideration the changes in the lexical stock of the language.

---

#### References:

- [1] Roman, V. V. (2013). Functioning of lexical borrowed words in the language of mass media: socio-linguistic aspect. *Scientific papers. Philological Sciences*, (3), 90-95.
  - [2] Styshov, O. A. (2003). The Ukrainian vocabulary of the end of the XX<sup>th</sup> c. (based on the material of the language of mass media). Kyiv : TCENTR KNLU.
  - [3] Oleksienko, S. I. (1976). To the lexico-semantic development of borrowed words (base on the material of eastern-slavonic manuscripts). *Linguistics*, (4), 60-66.
  - [4] Kocherhan, M. P. (1980). A word and a context. Lviv : Lviv university.
-

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.37

## THE NOTION OF GENDER-MARKED LANGUAGE UNITS AND THEIR CLASSIFICATION

---

ORCID ID: 0000-0002-3999-0932

Natalia Petiy  
*Uzhhorod National University*

UKRAINE

---

The anthropological approach to language studies that has prevailed in the humanities, particularly in linguistics in recent decades, enables to consider linguistic phenomena in close relation to a person, his/her culture, thinking, cognitive and practical activities. Modern linguistic research is characterized by an increased interest in the gender aspect of language. The aim of the paper is to consider the essence of gender-marked units and their classification.

Gender-marked language units realize the associative potential reflecting the historically established content of the categories of masculinity and femininity, i.e. the conceptions of the unity of typical anatomical-biological, emotional, mental, socio-cultural and psychological characteristics associated with an individual's belonging to the male or female gender [2].

A. P. Martyniuk considers gender-marked language units functioning in the discourse of the linguistic and cultural community to be the main source of socio-cultural information [3]. The linguist defines the meaning of a gender-marked unit of the English language as “a frame-structured socio-cultural knowledge of the designatum, i.e. a prototypical male and female, as well as the conceptual content of cognitive categories of masculinity and femininity, metaphorically associated with the meaning in the collective consciousness of the English-speaking cultural community” [3]. A gender-marked unit is based on the cognitive evaluation of the referent on the assumption of knowledge of its compliance or noncompliance with certain gender standards [3].

Behavior patterns of men and women designated by gender-marked units are qualified on the basis of normative motivation, which is derived from his / her compliance / non-compliance with human universal and culturally specific norms within a certain normative field: moral and ethical or utilitarian, as well as compliance / non-compliance with culturally specific masculine / feminine standards, based on which these attributes or actions receive a positive, negative or neutral evaluation. Thus, compliance with norms or standards is assessed positively, while deviation is assessed negatively. Compliance with norms or standards may also be assessed in a neutral manner, expressing an indifferent attitude towards the actant [1]. A. P. Martyniuk notes that a gender-marked unit “functions in the discourse as a gender-differentiated regulatory attitude encoded in a language sign, which causes structural influence on the subject's perception of social reality and forms gender-differentiated models of behavior” [3].

Gender-marked units are classified into nominal gender-marked units and grammatical gender-marked units. In turn, nominal units can be grouped into lexical and phraseological gender-marked units. Nominal gender-marked units include words and phrases reflecting the gender identity of the referent [3].

In accordance with the way the gender feature is expressed, linguists distinguish structurally and semantically marked nominal units [3]. Thus, semantically marked units are used primarily with male or female references, traditionally assigned to them in the English system, but they do not contain a gender marker, for example: *tart* - *a*.

---

*A prostitute. b. A woman considered to be sexually promiscuous* [5]; *ram – a sexually aggressive man* [6].

Structurally marked nominal units contain morphological or syntactic gender markers [3]. Morphological markers include the suffixes *-ess, -trix, -euse, -ette, -ine, -enne, -en, -e, -a* that form feminine nouns from common nouns, for example: *actress, executrix, usherette, heroine, ballerina*, etc., as well as semantically marked masculine and feminine bases, which help to form complex nominations, for example: *policewoman, she-wolf, bell-boy* etc.

Syntactic markers include male and female reference lexemes, such as *man, woman, male, female, lady*, which help to construct word combinations of different degrees of stability ranging from free collocations to phraseological units, for example: *lady doctor, apple woman* [3].

Grammatical gender-marked units are a component of a grammatical gender that is manifested “via the syntactic subordination of personal, possessive and reflexive pronouns of the third person singular to a noun on the basis of a person's biological sex” [4].

Summing up the aforesaid, we can draw conclusions that gender-marked language units fix the referent's gender identity and realize the associative potential reflecting the historically formed content of the categories “masculinity” and “femininity”, i.e. the notions about the totality of typical anatomical-biological, emotional, mental, sociocultural and psychological characteristics associated with the individual's belonging to the male or female sex.

#### References:

- [1] Арутюнова, Н. Д. (1988). *Типы языковых значений : Оценка. Событие. Факт*. Москва : Наука.
- [2] Кирилина, А. В. (1999). *Гендер: лингвистические аспекты*. Москва : Ин-т социологии РАН.
- [3] Мартинюк, А. П. (2005). *Регулятивна функція гендерно маркованої одиниці мови* (дис...докт. філол.наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, Україна.
- [4] Соколовська, Н. М. (2009). *Лексико-граматичні особливості гендерно маркованих одиниць німецької мови. Мовні і концептуальні картини світу*. (26), 190 – 194.
- [5] *American Heritage Dictionary of the English Language* (2000). Houghton Mifflin Harcourt.
- [6] *The New Shorter Oxford Dictionary on Historical Principles* (1993). New York : Oxford University Press.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.38

## TYPICAL ENGLISH SPORTS IDIOMS WITH NEGATIVE MEANING

---

ORCID ID: 0000-0001-7077-2442

Nadiya Yurko

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages  
*Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi*

ORCID ID: 0000-0001-5295-8964

Iryna Styfanyshyn

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages  
*Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi*

ORCID ID: 0000-0001-8180-6433

Ulyana Protsenko

PhD (Pedagogy)

Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages  
*Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskyi*

UKRAINE

---

English idioms are extremely natural in daily conversations. Learning to use common idioms will make your English sound more native, thus it is a good idea to master some typical expressions. Idioms do not always make sense literally, so you need to familiarize yourself with the meaning to be confident using any of them. If you do not understand common idioms in English, it will be hard to communicate like a native speaker.

There is no doubt that sports culture and its terminology are prevalent in everyday English. People everywhere love to talk about sports. It is rather hard not to get excited about big global events like the Olympic Games. Sports can bring people together or they can divide people. Either way, they are often a good conversation starter for English learners.

Despite much attention being paid to different issues of sport, health and physical education [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12], as well as various aspects of English learning [13; 14; 15; 16], there is necessity of a more detailed focus on English sports idioms, hence becoming the purpose of our survey.

Comparative analysis of the printed and internet resources [17; 18; 19] reveals the most typical English sports idioms with negative meaning to be the following:

- *to catch out* – to find someone in the act of doing wrong;
- *no dice* – no luck, no success;
- *a dirty game* – unfair, unethical behaviour;
- *down for the count* – a setback or defeat;
- *to drop the ball* – to make an error, to miss an opportunity;
- *to drop the gloves* – to engage in a fight, whether figurative or literal;
- *full-court press* – an all-out effort of aggressive defence to exert pressure on the opponent;
- *to hit below the belt* – to act unfairly and disregard rules;
- *to jump to conclusions* – to draw an inference from insufficient evidence;
- *last man out* – a person who is ignored;
- *lightweight* – a person or thing of little importance, intelligence or ability;
- *a losing game* – a venture with little chance of success;
- *to move the goalposts* – to change the rules to make it difficult for others to achieve something;
- *a pawn* – a person with very minor importance who is manipulated by stronger

forces;

- *to play games with someone* – to conceal, in a teasing or cruel manner;
- *to play upon one's feelings* – to arouse someone's feelings in order to make use of him;
- *to saddle with* – to burden someone with responsibility for;
- *to score an own goal* – to do something that has the unintended effect of harming your own interests;
- *sink or swim* – a desperate situation;
- *to swim against the stream* – to think or act contrary to the views of the majority;
- *to throw in the towel* – to surrender, admit defeat.

To sum up, the ability to understand idioms and cultural references will help you speak like a native in any conversation. Reading and understanding definitions is helpful. But the key to improving your fluency is to keep to exposure, motivation and practice. The more you are exposed to idioms by hearing them used, the more naturally they will seem to you. Using fun sources will keep you motivated and help you keep practicing the sports phrases and expressions you hear.

### References:

- [1] Боровська, О., & Юрко, Н. (2007). Уживання запозичень у термінології гандболу. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: серія «Проблеми української термінології»*, (593), 87–89.
- [2] Юрко, Н. А. (2015). Синонімічні характеристики термінів гандболу в англійській мові. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологічна»*, (56), 343–345.
- [3] Yurko, N. A. (2016). Abbreviations in tourism industry: the main peculiarities of structural components. *Proceedings of the Topical Issues of Scientific Researches: XLIII International Scientific Conference* (pp. 9–11). June 29–30, 2016, Chernivtsi, Ukraine: Laboratoriia dumky.
- [4] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., Protsenko, U. M., & Romanchuk, O. V. (2019). The word-formation features of English terminology in tourism industry. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету: серія «Філологія»*, 2(38), 185–187.
- [5] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., & Romanchuk, O. V. (2019). The characteristics of English terms structure in tourism industry. *Львівський філологічний часопис*, (5), 178–182.
- [6] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., Protsenko, U. M., & Romanchuk, O. V. (2019). The characteristics of word formation in English track-and-field terminology. *Закарпатські філологічні студії*, 1(9), 146–149.
- [7] Styfanyshyn, I., & Yurko, N. (2018). The Innovation Sport Technologies. *Using Sports, Culture, and Social Studies as Means to Rediscover Lost Values. Abstract Book of the 6th International Conference on Science Culture and Sport* (p. 178). April 25–27, 2018, Lviv, Ukraine.
- [8] Styfanyshyn, I., Yurko, N., & Lytvyn, A. (2018). Technological Innovations Improving Sports Performance. *Using Sports, Culture, and Social Studies as Means to Rediscover Lost Values. Proceedings Book of the 6th International Conference on Science Culture and Sport* (p. 565–569). April 25–27, 2018, Lviv, Ukraine.
- [9] Styfanyshyn, I. M., & Yurko, N. A. (2019). The influence of innovative technologies on education. *Сучасний рух науки: тези доп. VI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 1125–1128). 4–5 квітня, 2019 р., Дніпро, Україна.
- [10] Стифанишин, І., Юрко, Н., & Проценко, У. (2019). Вплив сучасних інноваційних технологій на продуктивність спортсменів. *Інноваційні та інформаційні технології у фізичній культурі, спорті, фізичній терапії та ерготерапії: матеріали II Всеукраїнської електронної науково-практичної конференції з міжнародною участю* (с. 49–50). 18 квітня, 2019 р., Київ, Україна.
- [11] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., & Protsenko, U. M. (2019). Emotional self-regulation in physical education. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції молодих науковців, аспірантів і здобувачів вищої освіти* (с. 417–419). 10 травня, 2019 р., м. Рівне, Україна: НУВГП.
- [12] Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., & Solovyova, Ye. Hk. (2012). Sports Value in Students' Life. *Оновлення парадигми суспільного розвитку в XXI столітті: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 95–96). 11–15 вересня, 2012 р., Сімферополь, Україна: Кримський інститут бізнесу.
- [13] Yurko, N., Styfanyshyn, I., Protsenko, U., & Romanchuk, O. (2019). Foreign language vocabulary: the key means of enhancement. *ЛОГОС. МИСТЕЦТВО НАУКОВОЇ ДУМКИ*, (3), 111–112.
- [14] Юрко, Н. А., & Стифанишин, І. М. (2020). Префіксальне словотворення антонімів в англійській термінології

- туризму: походження та значення префіксів. *Південний архів (філологічні науки)*, (81), 86–90.
- [15] Valchuk, K., & Yurko, N. (2020). Main techniques to spell better in English. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 9-11.
- [16] Brateiko, N., & Yurko, N. (2020). Speaking English: digital means for learning from home. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 44-45.
- [17] Sports Idioms. *EF English Live*. Retrieved from <https://englishlive.ef.com/blog/english-in-the-real-world/english-idioms-sports/>
- [18] List of sports idioms. *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved from [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_sports\\_idioms](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_sports_idioms)
- [19] Daphne M. Gulland & David G. Hinds-Howell (1994). *The Penguin Dictionary of English Idioms*. London, England: Penguin Books Ltd.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.39

## VERBAL MEANS OF POSITIVE EVALUATION IN BRITISH TALENT SHOWS

ORCID ID: 0000-0002-0759-7757

Olena Tyschenko

PhD, Assistant Professor,  
Department of English Philology and Intercultural Communication  
*Taras Shevchenko National University of Kyiv*

UKRAINE

According to Cambridge English Dictionary, a talent show is a competition to find the best singer, dancer, or other entertainer that is performed as a show on a stage [1]. A talent show can also be defined as a show where ordinary people perform an act on stage, usually in order to try to win a prize for the best performance [2] or a show consisting of a series of individual performances (such as singing) by amateurs who may be selected for special recognition as performing talent [4].

According to I. Kurczewska, a talent show is “a genre of (usually) televised entertainment that is derived from the reality show... but in contrast to programs such as “Big Brother”, the participants are not isolated from the outside world” [3]. The researcher states that “Amateurs compete by presenting skills defined by the theme of the show. Viewers watch their preparations, struggles, rivalry and, most importantly, the emotions that accompany their successes and failures” [3].

According to the definitions mentioned above it is obvious that as the talent shows performers compete with each other, they need to be evaluated. Thus, evaluation is an essential part of talent shows. The **purpose** of the research is to investigate verbal means of positive evaluation in British talent shows. For this reason, we've chosen the **language data** for the research on the basis of the talent show *Britain's Got Talent: The Champions* (2019).

Due to the fact that the participants of the show *Britain's Got Talent: The Champions* are mostly winners and finalists of the previous seasons, judges' feedback is mostly positive. That is why it is a good source for the analysis of verbal means of positive evaluation.

Having conducted the research, we came to the **conclusion** that positive evaluation in British talent shows is expressed explicitly, mostly by a wide usage of evaluative adjectives, e.g. *incredible, amazing, brilliant, fantastic, lovely, magical, gorgeous* etc., the meaning of which is sometimes intensified by such adverbs as



*absolutely, brilliantly, beautifully* etc. Evaluative adjectives and participles are also used to convey judges' positive attitude when they describe their own feelings and emotions after watching the performance, e.g. *I'm absolutely astounded, I'm blown away* etc.

The positive evaluation of the performances is often expressed by the exclamatory sentences, e.g. *What an incredible act!, How amazing you are!, What an amazing way to start this show*, exclamations, e.g. *Well done!* as well as by such expressions as *I love that, Congratulations!*

While giving positive appraisal comments judges also use comparisons, e.g. *as a star, it's like watching a fairy tale* etc.

Given the fact that judges' speech is spontaneous, verbal means of positive evaluation in British talent shows mostly comprise the features of spoken language.

#### References:

- [1] *Cambridge Dictionary* Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/>
- [2] *Collins English Dictionary* Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>
- [3] IKurczewska, I. (2013) The Road to Interactivity. The Influence of Media Convergence on Talent Show Programs *Kultura Popularna*, (04), 4-13 Retrieved from <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=589800>
- [4] *Merriam-Webster Dictionary* Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/>

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.40

## АУДИТИВНИЙ АНАЛІЗ УСНОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ ПІВНІЧНИХ АКЦЕНТІВ АНГЛІЇ)

ORCID ID: 0000-0001-7357-5516

Присяжнюк Оксана Ярославівна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, факультет романо-германської філології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

УКРАЇНА

**Анотація.** Стаття присвячена вивченню усної діалектно-забарвленої мови британського типу вимови в аспекті її сприйняття. Воно спрямоване на вивчення фонетичних характеристик, що відрізняють акценти північного регіону Англії від вимовної норми, а також на виявлення труднощів сприйняття, викликаних лінгвістичною невідповідністю діалектів літературної норми. В даному фонетичному дослідженні центральним об'єктом вивчення обрана мова носіїв північних акцентів Англії. У корпус для звукового фонетичного дослідження увійшли 4 монолога тривалістю звучання близько 8 хвилин. Звуковим матеріалом для аналізу слугували: аудіо книга автора, оратора та викладача з Йоркшира Дж.Фіні «*The Little Village School*», а також сценічний виступ актора-коміка Пітера Кея «*Live at the Top of the Tower*», що представляє спонтанну мову з провокацією слухачів на більш емоційне сприйняття. Слід зазначити, що усне монологічне мовлення важке для сприйняття, оскільки володіє великим ступенем спонтанності, а також супроводжується не тільки лінгвістичними, а й паралінгвістичними явищами [1]. Як виходить з досліджень британських соціолінгвістів та фонетиста П.Традгілла [2], акцент розглядається як тип вимови, а діалект як варіант мови, що має відмінності від мовної норми на вимовному, граматичному та лексичному рівнях.

З метою визначення різниці в ступені сприйняття модифікованої діалектно-забарвленої мови та отриманні об'єктивних даних про глибину розуміння та інтерпретації специфіки північних акцентів, як носіями англійської мови, так і україномовними білінгвами було проведено фонетичне дослідження, в якому взяли участь студенти 3 та 5 курсів денного та заочного відділень факультету англійської філології МГУ, а також запрошені носії англійської мови (переважно студенти вузів Великої Британії). Дослідження проходило на кафедрі іноземних мов гуманітарних факультетів РГФ ОНУ з 2018 по 2020 рік.

При аналізі результатів, отриманих в процесі анкетування, яке полягало в прослуховуванні чотирьох епізодів монологічних висловлювань та заповненні анкет, розглядалися три ступеня точності розуміння діалектно забарвленої мови: + – вірна відповідь; - – невірна відповідь; – відсутність розуміння або провал комунікації; x – відсутність відповіді. В даному дослідженні відмова у відповіді розцінювалася як незнання реципієнтом правильної відповіді, що свідчило про відсутність розуміння змісту уривка. Методика обробки даних полягала в кількісному підрахунку, де за 100% приймалась кількість всіх відповідей, яку дали усі учасники опитування (150 осіб). Так як кожен епізод складається з декількох типів повторюваних завдань, є доцільним також порівняння завдань в епізодах. Для цього ми розділили всі завдання на дві групи. Перша – це завдання, пов'язані з глибиною розуміння змісту уривка. Вони складаються зі спеціальних питань або з питань множинного вибору. Другий тип завдань пов'язаний з безпосереднім психолінгвістичним сприйняттям мовно-забарвленої звукової мови. Сюди відносяться завдання на визначення емоцій в епізоді, характеристика манери оформлення мови, мелодійний малюнок епізоду.

З аудіо-книги було відібрано 3 епізоди, тривалістю від 15 секунд до 2 хвилин 20 секунд. У ній автор, будучи носієм йоркширського діалекту, представляє ряд героїв різних вікових груп та соціального статусу. Авторська манера читання та оригінальне відтворення особливостей мови героїв робить їх образи живими. Відібрані для прослуховування уривки були градуйовані за ступенем можливих труднощів сприйняття (3 рівня) та тривалості (від 13 сек. до 1 хв. 25 сек.). При цьому тривалість не впливає на ступінь насиченості діалектальними елементами. **Епізод № 1** для прослуховування, що триває 1 хвилину 25 секунд, представлений у формі діалогу між оповідачем та місцевими жителями півночі Англії. Ситуація: оповідач приходить на пошту і намагається з'ясувати у людей, що стоять в черзі, як проїхати до школи. Начальниця поштового відділення вступає з ним в розмову та пояснює дорогу.

Основні труднощі цього епізоду полягають в тому, що вимова, яка використовується в уривку, є типовою для північного регіону. У промові героїв можна почути такі характерні фонетичні явища, як стяжіння дифтонгів, наприклад, *anyweer*, *theer*, діфтонгізацію монофтонгов – *thowt*, *scoil*; h-опущення – *'urry*, *'ad*; асиміляцію – *summat*, *t'other*; підміну голосного /л/ на /u/ таких словах, як *love*, *hurry*, а також /æ/ на /ɑ:/ в *lad*, *back* та інших. Крім цього, повсюдне використання місцевої діалектальної лексики (*tha*, *thy*, *nay*, *nowt* та ін.), перелік назв місцевих районів (*Brigg Rock and Hopton Crags*, *Woppat's Farm*, *Chapelwatersthwaite*, *Stoneybrow Rise*, *Saddleside Edge*) перешкоджає легкому сприйняттю епізоду. Просодичне оформлення даного уривка характеризується звуженим мелодійним тоном (*Then tha' best ask ageean*), порізаним контуром з використанням спадного висхідного тону при перерахуванні (*And tha wants to slow down, love! "She shouted after me." It'll still be theer when thy arrives – it's not goin' anyweer*), повільним темпом уявлення та спокійною стриманою невиразною манерою мови.



В анкеті пропонувалося виконати чотири завдання. Перше завдання було сформульовано таким чином: «У прослуханому епізоді 1 виражаються такі емоції: Позитивні \_ Негативні \_ Не знаю \_». Впливає, що 15,3% реципієнтів залишили без відповіді перше запитання, 63% – дали невірну відповідь, і лише 21,7% правильно визначили позитивні емоції оповідача. Таким чином, емоції мовця на даному етапі дослідження були невірно визначені більшістю реципієнтів, що свідчить про низький ступінь розуміння, слідуючи розробленим нами ступенями точності розуміння мовно-забарвленої мови. Друге завдання було направлено на виявлення розуміння змісту уривка реципієнтами. Питання звучали так: «Що сталося? Куди збирався оповідач? Що йому порадила начальниця поштового відділення?»

Спеціальні питання на отримання фактичної інформації викликали утруднення у 76% аудиторів, з яких 6,5% відповіли невірно, а 69,5% взагалі не змогли дати відповідь. Відсутність відповіді в цьому методі розцінюється як незнання реципієнтом правильної відповіді, відповідно можна стверджувати, що інформаційна сторона епізоду була зрозуміла лише 23,9% реципієнтам, у решти стався провал комунікації. Третє завдання полягало в «перекладі» діалектних слів на стандартну англійську мову. Слова були взяті з прослуханого епізоду 1, і передбачалося, що зміст уривка допоможе точно зрозуміти значення слів. Метою цієї частини дослідження було виявлення ступеня здогади та розуміння діалектно-забарвленої лексики. На цьому етапі ми обмежилися п'ятьма фразами. Треба відзначити, що 74% реципієнтів запропонували вірний еквівалент відібраним словам. Труднощі, що викликали у 26% невірних відповідей, стосувалися більшою мірою нечіткого розуміння та розмежування між діалектною лексикою та стандартною англійською. Так, наприклад, в реченні "*Tha wants to slow down, love!*" реципієнти, відштовхуючись від форми дієслова *to want*, що стоїть в 3-му л. од. Present Indefinite, невірно ідентифікували займенник 2-ої особи од., який використовували в північних діалектах, пропонують еквівалент *he* (голос диктора «підказав» цю відповідь), а не *you*.

Особливості північних діалектів, які полягають на фонетичному рівні, проте, були точно виявлені та відзначені реципієнтами. Так, опущення фарингального приголосного, перехід голосного /л/ на /v/ в слові *hurry*, стягнення дифтонгів в слові *again* не спричинили труднощів у більшості реципієнтів. Форма слів, що представляє графічну фіксацію усної діалектно-забарвленої мови, з'явилася візуальною підказкою для реципієнтів.

Четверте завдання, останнє в першому епізоді, пропонувало реципієнтам охарактеризувати мову мовця. Потрібно відзначити, що 67,3% учасників дослідження правильно визначили виражені емоції в епізоді, проте були і ті, які залишили питання без відповіді (8,7% тих, хто утримався від відповіді). Аналізуючи результати, отримані за першим типом завдань, пов'язаних з визначенням розуміння змісту, необхідно відзначити, що результат не збігся з нашими припущеннями. Ефект несподіванки та непередбаченості, манера подачі привели до більшої кількості невірних відповідей, ніж передбачалося. Навіть будучи найпростішим для розуміння та ненасиченим регіональними характеристиками, цей уривок виявився для реципієнтів важким.

**Епізод № 2** оповідає про народження Ісуса Христа, і розказаний від імені одного з учнів головного героя. Передбачувана складність цього уривка полягає не тільки в наявності фонетичних особливостей північного діалекту, а саме переходах голосних в інший розряд (наприклад, «*Once upon a time there was a man called Joseph and a lady called Mary*»), але і в нетиповому мелодійному малюнку, який можна охарактеризувати як рівний, монотонний, неекспресивний. Відсутність пауз у викладі створює враження манери перерахування «на одному

диханні». Оповідання ведеться від імені одного з учнів школи, звідси типова невпевнена манера подання. Відсутність плавності викладу в звуковому оформленні висловлювання пояснюється лінгвістичною конструкцією тексту та невикористанням пауз у спонтанному мовленні дитини.

Анкета другого епізоду складалася з шести завдань. Перше, як і в епізоді №1, пропонувало випробуваним визначити емоції уривка. З цим завданням впоралися 87% реципієнтів. Без відповіді це завдання залишили 13% учасників дослідження. Таким чином, можна констатувати, що ступінь розуміння цього питання була досить високою у реципієнтів. Основну думку епізоду № 2 потрібно було сформулювати в завданні 2, з чим успішно впорався 71,7% реципієнтів. 21,7% невірних відповідей та 6,5% відмовилися відповідати на поставлене запитання, свідчить про провал комунікації для цієї групи, тому що зміст епізоду залишився для них незрозумілим. Завдання 3 було пов'язано з винесенням характеристики манери говорити. Із завданням впоралися 43,4%. Відсутність розуміння відбулася у більшій частині реципієнтів, давши 56%.

Виконання наступних двох завдань викликало великі труднощі у всіх реципієнтів. За манерою мовлення потрібно було визначити від імені якого персонажа ведеться розповідь, і до якої вікової групи його можна віднести. Мелодійний малюнок і сам стиль подання розповіді мав підказати реципієнтам, що історію про народження Ісуса Христа розповідав учень років восьми. В епізоді переважала менш експресивна мелодика, наявність характерної манери мовлення дитини, використання *Fall-Rises* протягом усього оповідання, що складалося з однієї лінгвістичної конструкції, відсутність пауз, використання одного союзу – зв'язки *and*. В завданні 4 на питання: «До якої вікової групи Ви би віднесли персонажа уривка?» було отримано 71,7% невірних відповідей при 28% вірних відповідей. Невідповідність особливостей мовлення дитини з просодичним оформленням епізоду позбавила змоги реципієнтів адекватно інтерпретувати не тільки манеру мови мовця, мелодійний малюнок уривка, а й визначити персонаж епізоду. Останнє завдання цього епізоду вимагало від реципієнтів охарактеризувати мелодійний малюнок уривка. 52% правильних відповідей свідчать про повний ступень визначення просодичного оформлення уривка цією частиною реципієнтів. Емоційне забарвлення мови, з одного боку, розпізнається реципієнтами з достатньою точністю при незначних варіаціях, проте завдання на визначення способу героя викликає труднощі у більшості слухачів: реципієнти зіткнулися з труднощами визначення віку персонажа за манерою подання його історії. Більшість учасників дослідження дізналися про відомий Біблійний сюжет, що свідчить про те, що діалектні характеристики не перешкоджали розумінню змісту епізоду. В епізоді № 3, найкоротшому, але одному з найскладніших для розуміння, учень розповідає про те, що у них на фермі минулої ночі народилося теля. Основна проблема, полягає в тому, що третій епізод, який складається з п'яти речень, насичений нетиповими для літературної норми характеристиками. Це і перехід довгих голосних в розряд коротких: *watter* /ɔ:/ в /ɒ:/, і монофтонгізація дифтонгів: *froz* /zʊ/ в /ɒ/, *neight* /aɪ/ в /i:/. Крім того, є багато лінгвістичних характеристик – випадки скорочення означеного артикля *the* до одного вибухового дентального *t'* наприклад, *t'waiter*, *t'vet*, *t'calf*; неузгодженість в Past Indefinite підмета з дієсловом *to be*: *t'calf were born; it were ...*; а також фонетичні особливості північних акцентів – не тільки типове опущення 'h' (*'ard*), але і наявність прикладу гіперкоректної вимови (додавання неетимологічного 'h' на початку слова) в слові *elephant*, яке вимовляється як *helephant*. Інтенсивність, виразність, схвильованість і в той же час помірний темп характеризують манеру оформлення даного епізоду. Як і попередній епізод, даний уривок був прочитаний від імені дитини. Відмінність

епізоду №3 полягає в тому, що просодичне оформлення цього тексту можна охарактеризувати як експресивне, ритмічне, живе.

До епізоду № 3 в анкеті було запропоновано п'ять завдань. На перше питання, пов'язане з визначенням емоцій було отримано 43,4% вірних відповідей, що свідчить про недостатньо високий ступінь розуміння епізоду при 56% невірних відповідей. Завдання 2 було направлено на перевірку глибини розуміння змісту, в ньому необхідно було висловити основну думку епізоду №3, що викликало великі труднощі у реципієнтів. Більше половини випробовуваних дали неправильну відповідь або утрималися від відповіді (73,8%), що означає відсутність розуміння змісту уривка.

Такі результати можуть бути пов'язані з тим, що епізод №3 – найкоротший, насичений фонетичними характеристиками і емоційно начитаний. Нерозуміння змісту епізоду можна пояснити великою кількістю регіональних характеристик, наявністю безлічі лінгвістичних особливостей північного діалекту та прискореним темпом вимови, що не дозволило отримати і половини правильних відповідей. Третім, «більш легшим» завданням цього епізоду були питання множинного вибору. Наявність перед очима підказки у вигляді запропонованих варіантів відповіді допомогло «вгадати» більше вірних відповідей. Причина 28,2% невірних відповідей може полягати в тому, що уривок закінчується словами «*It were as big as baby-helephant*» та на слово «*helephant*» доводиться ядерний тон, виражений високим падінням. Це останнє, що чують і запам'ятовують реципієнти, що послужило свого роду психологічною реакцією на стимул. На питання 3b вірно відповіли 26% респондентів. 74% негативних відповідей є результатом незнання реципієнтами спеціальної діалектно забарвленої лексики, яка була використана в епізоді та питанні. Завдання № 4, пов'язане з характеристикою манери оформлення мови, не викликало великих труднощів у 71,7% реципієнтів. Незважаючи на те, що оповідач не тільки використовував гіперкоректну вимову (в слові *babby-helephant*), типове скорочення артиклів та довготи голосних, але також вжив характерну для північних діалектів форму "were" в минулому часі, погодивши її з підметом в однині ("T'calf were bom last neight, miss – it's a really big 'un. Like a babby helephant, it were"), це не перешкоджало правильному розуміння змісту виділеного сегмента і винесення адекватної характеристики манери оформлення епізоду. Дані, отримані при аналізі цього епізоду, виявляють аналогічні тенденції і в наступному епізоді № 4, який є діалогом між головним героєм і його колишнім учнем Джейсоном, який згадує про уроки французької мови в школі і розповідає про те, чим він займається зараз.

Реципієнтам пропонувалося прослухати діалог, що вже представляв певні труднощі, оскільки учням необхідно було сконцентрувати свою увагу на сприйнятті мови другої дійової особи, чия мова відрізнялася наявністю характерних північних особливостей вимови ("Tha 'dun't remember mi, does tha'? Aye, well, I reckon you and t'rest of t'staff 'ad yer' ands full we 'me and no mistake"), а відволікаючим моментом була мова головного героя – оповідача, яка була витримана в стандарті англійської мови, тобто характеризувалася відсутністю діалектальних відмінностей. Порізаний мелодійний контур поступово низхідної скандентної шкали (*She had this gret big bowl o'plastic fruit on her desk*), використаний в мові носія північного акценту, додає в мові виразність, а спадний-висхідний тон (*I Reckon I were a bit of a tearaway*) – іронію. Уповільнений темп мови також свідчить про емоційне напруження оповідача. Перше завдання (визначення емоцій мовця) не викликало великого утруднення у реципієнтів. Що ж стосується невірних відповідей, то було отримано 30,3% неправильних відповідей.

Висновки. Порівнюючи дані аудитивного аналізу по першому типу завдань, ми виявили наступну картину. Найменша кількість вірних відповідей була дана реципієнтами 3 курсу денного відділення, яких ми віднесли до просунутого рівню знання мови. 29% вірних відповідей при 71% невірних (сума невірних відповідей та питань, залишених без відповіді) свідчить про низький ступінь розуміння значущості тексту. З трьох груп реципієнтів найбільшу кількість позитивних відповідей (52%) дала група 3 курсу вечірнього відділення, що відноситься до порогового рівня знань. Реципієнти 5 курсу денного відділення – група рівня професійного володіння мови – знаходиться на другому місці за кількістю вірних відповідей.

Емоційний компонент дискурсу по другому типу завдань був сприйнятий та адекватно був декодований реципієнтами всіх курсів. Рівень правильних відповідей перевищив позначку в 50%. Приблизно рівна кількість невірних відповідей було отримано за цим типом завдань: 37% реципієнтів 3 курсу заочного відділення та 34% реципієнтів денного відділення не змогли інтерпретувати закладений емоційний контекст. Реципієнти 5 курсу денного відділення дали меншу кількість невірних відповідей (15,8%), ніж 2 групи 3-их курсів, однак, розцінюючи відсутність відповіді, як незнання вірної відповіді, в сумі по 5 курсу денного відділення невірних відповідей було дано 42,4 %, що наближає результати реципієнтів 5 курсу денного відділення до результатів, даними реципієнтами 3-х курсів денного та заочного відділень за кількістю невірних відповідей. Таким чином, зіставлення всіх результатів по другому типу завдань дає нам підставу стверджувати, що реципієнти всіх трьох курсів однаково справилися із завданням, давши більший відсоток вірних відповідей. Це приводить нас до висновку про те, що рівень мовної компетенції не вплинув на відповіді, а значить і на сприйняття просодичних та паралінгвістичних факторів в мовному потоці. Проводжуючи компаративний аналіз результатів за типами завдань, нами була відзначена наступна особливість: всі випробовувані трьох курсів показали кращі результати по другому типу завдань, що підтверджує раніше висловлену ідею про те, що просодія та паралінгвістичні фактори сприяють декодуванню манери мови та емоцій, виражених в тексті.

Реципієнти 3 курсу заочного відділення дали трохи більше вірних відповідей по другому типу завдань, ніж за першим (55%-52%). З трьох курсів реципієнти 3 курсу денного відділення дали в три рази менше вірних відповідей по першому типу завдань, ніж за другим (29%-56%). Реципієнти 5 курсу денного відділення також показали кращі результати по сприйняттю емоційності запропонованих епізодів, ніж по розумінню інформаційного боку звучання тексту. Зіставивши дані аудитивного аналізу, ми можемо констатувати, що: результати по сприйняттю експресивної забарвленості звучання тексту були краще у реципієнтів 5 курсу денного відділення, гірші результати були дані студентами 3 курсу денного відділення; реципієнти 3 курсу заочного відділення показали більш повну ступінь розуміння інформаційної боку тексту, відсутність розуміння змісту уривка було виявлено у 3 курсу денного відділення.

Висновок, який можна зробити на основі проведеного компаративного аналізу, полягає в тому, що мовна компетенція реципієнтів не впливає на здатність адекватної інтерпретації звучання тексту, а саме на визначення емоційного компонента усного дискурсу, а також на розуміння інформаційної боку звучання тексту.

#### Список використаних джерел:

- [1] Ледеява, Е.В. (2002). Интонационное оформление дискурсивных элементов в английской разговорной речи (на материале йоркширского диалекта английского языка): автореф. ... к-та филол. наук / Ивановский государственный университет. Иваново.
- [2] Trudgill, P. (1990). *The Dialects of England*. Oxford: Blackwell Publishers.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.41

## ВИБІР ОПТИМАЛЬНОЇ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ МОВОЗНАВЧОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

ORCID ID: 0000-0002-4831-2770

**Богдан Світлана Калениківна**

канд. філол. наук, професор, завідувач кафедри історії та культури української мови  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

ORCID ID: 0000-0002-2428-447X

**Тарасюк Тетяна Миколаївна**

канд. філол. наук, доцент кафедри історії та культури української мови  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

УКРАЇНА

Результативність кожного наукового дослідження визначає апріорі сукупність різних чинників: від віднайдення актуальної проблематики наукового пошуку й актуалізації її в досконалому формулюванні теми – до стилістично й змістово довершеного та структурно упорядкованого наукового тексту. Однією з надважливих передумов у створенні справді унікального дослідження вчені справедливо вважають формування джерельної бази фактичного матеріалу (зокрема, його різновидів, обсягу, достатніх для теоретичних узагальнень кількісних параметрів, умотивованість критеріїв і способів систематизації). Джерельна база, як свідчать публікації в науковій періодиці, – частотний предмет зацікавлення науковців різних галузей знань, які основну увагу зосереджують або на комплексному аналізі джерел у певній сфері (І. Розман і Л. Гарапко [4]; О. Адаменко [1]; Р. Ріжняк [3]), або на одному джерелі для різних дисциплін (М. Железняк і О. Іщенко [2]), або на різнорідних джерелах для студіювання вузькоспеціалізованих проблем чи персоналій (І. Чуйко [5]).

Загальновідомо: формування джерельної бази належить до початкового етапу наукового дослідження й має передувати безпосереднім теоретичним пошукам. Однак, за нашими багатолітніми спостереженнями, саме вибір джерел дослідження не завжди – об'єкт вдумливого, а головне – вмотивовано процесу дослідницької праці (і не лише студентської спільноти), що значною мірою унеможлиблює створення якісного наукового продукту. Щоб уникнути схематичності й випадковості добору джерел фактичного матеріалу в мовознавчих студіях, бажано передусім враховувати прямо пропорційну співвіднесеність певних очевидних і логічно зумовлених взаємозалежностей. Йдеться насамперед про те, що джерела фактичного матеріалу мають слугувати надійним підґрунтям вичерпності й переконливості наукового дослідження. Уможливіть саме такий очікуваний результат врахування кількох найочевидніших взаємозумовлюваних дій.

По-перше, джерела фактичного матеріалу в мовознавчих працях мають бути узгоджені з тематикою наукового дослідження. Скажімо, аналіз ідіостилю якогось автора в текстах певного функційного стилю зумовить потребу формування власної картотеки фактичного матеріалу та його системного впорядкування на основі суцільного вибору всіх мовних одиниць, щоб унеможливити пропуск фіксації жодного досліджуваного засобу. Якщо тексти, вивчення яких передбачено дослідженням, наявне в електронних базах корпусної лінгвістики української мови, то цілком правомірно й обґрунтовано скористатися цими ресурсами.

По-друге, своєрідність джерельної бази моделює також методика мовознавчого дослідження. Вивчення, наприклад, особливостей асоціативних реакцій на певний стимул, як-от, *надія* в сприйнятті сучасної молоді й дослідження концепту *надія* в українській мові матиме абсолютно різні джерельні бази. У першому випадку необхідно провести асоціативний експеримент (здебільшого вільний або цілеспрямований) з мінімальною кількістю респондентів (не менше 200), щоб віднайти типологічні, а не випадкові елементи асоціативного номінативного поля. У другому – залежно від конкретизації й звуження проблематики дослідження – доречно обмежитися одним функційним різновидом (скажімо, лише публіцистичним або художнім). Якщо ми передбачимо аналіз динаміки концептуальної сфери цього поняття в українській мові, то бажано буде залучити до аналізу тексти різних епох. Порівняльний аспект можливий лише за умов урахування діахронного зрізу. Та ж лексема може слугувати об'єктом іншого дослідження, як-от: «Динаміка семантичної структури лексеми *надія* в словниках української мови». Джерельна база таких студій потребуватиме аналізу словникових статей у різних лексикографічних працях.

Зіставний аналіз текстів автографів і першодруків авторських текстів у пошуках індивідуального стилю спонукатиме нас до роботи з архівними матеріалами. Опрацювання архівних джерел важливе також і в дослідженнях різних пам'яток. Скажімо, для вивчення «Мовно-стильових доміант метричних і сповідальних книг Волині» (певного історичного періоду) нам вкрай необхідно вдаватися до збережених документів метричних і сповідальних книг.

Для результативного вивчення територіальних чи соціальних діалектів й отримання максимально достовірної інформації потрібно скористатися аудіо- чи відеозаписами, щоб забезпечити точну фіксацію всіх мовних особливостей. Крім того, варто здійснити записи належної кількості інформаторів. У випадку з діалектоносіями, потрібно врахувати параметри, які суттєво впливають на достовірність інформації: їхній вік і постійність місця проживання в певному населеному пункті. Відомо: чим старший інформатор, тим більша ймовірність одержання найбільшого обсягу архаїчних лексем. Людина-інформатор із непостійним місцем проживання може спричинити суттєві похибки в створенні достовірної джерельної бази.

Важливо також врахувати й те, що в багатьох сучасних дослідженнях мовознавці успішно використовують кілька різноманітних джерел фактичного матеріалу. Наприклад, результати експериментальних даних (анкетування, інтерв'ювання, соціолінгвістичних спостережень – безпосередніх і опосередкованих) можуть бути поєднані з текстологічною джерелами чи наявною універсальною корпусною базою в розвідках із соціолінгвістики, виконуючи функцію взаємодоповнення.

Не менш суттєвий аспект – не лише спосіб пошуку фактичного матеріалу, а і його безпосередній збір. Сучасна лінгвістика потребує використання новітніх технічних засобів і форм збору фактичного матеріалу. До найпоширеніших належать різноманітні форми онлайн-опитування за допомогою створення різних питальників. Частотний також спосіб формування джерельної бази – за допомогою різних програм (наприклад, комп'ютерної системи «Stimulus» О. Ф. Загородньої). Важливо й те, що укладання картотеки звичайного текстологічного пошуку певних мовних одиниць сьогодні здійснюємо також за допомогою технічних можливостей будь-якого комп'ютера за умов наявності електронних варіантів відповідних текстів. І навіть оцифровані архівні матеріали полегшують сьогодні суттєво дослідницький пошук мовознавця, скорочуючи час формування такої бази. Раніше, як відомо, така робота здійснювалася вручну

й забирала левину частку і в її створенні, і в написанні самої наукової праці. Технічні засоби значно оптимізували цей процес. До того ж вони сприяли уникненню похибок формування реєстру досліджуваних одиниць.

Власне тому так важливо, плануючи написання мовознавчого дослідження, чітко визначити його оптимальні джерельні межі, узгодити вибір обсягу та реєстру джерел насамперед зі специфікою тематики й своєрідністю методики вивчення, щоб уникнути прорахунків й забезпечити гармонію теоретичних узагальнень та ілюстративного матеріалу.

#### Список використаних джерел:

- [1] Адаменко, О. (2013). Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*, (15), 10-13.
- [2] Железняк, М., Іщенко, О. (2017). «Енциклопедія українознавства» як об'єкт і джерельна база в наукових дослідженнях. *Енциклопедичний вісник України*, (8–9), 40-54.
- [3] Ріжняк, Р. (2015). Джерельна база дослідження з історії розвитку інформатики у вишах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Грані*, 5(121), 128-134.
- [4] Розман, І., Гарапко, Л. (2019). Джерельна база досліджень українських науковців про розвиток зарубіжної іншомовної освіти. *Молодь і ринок*, 12 (179), 106-111.
- [5] Чуйко, І. (2017). Джерельна база дослідження громадської та парламентської діяльності Євгена Олесницького (1860–1917 рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Історія*, 1(3), 17-25.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.42

## ВНУТРІШНЬОТЕКСТОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ ПОЕЗІЇ ДАНИЛА БРАТКОВСЬКОГО

ORCID ID: 0000-0001-5039-582X

Сухарєва Світлана Володимирівна

доктор філол. наук, доцент, професор кафедри іноземних мов та перекладу  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

ORCID ID: 0000-0003-3300-5150

Цьолик Наталія Миколаївна

канд. філол. наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та перекладу  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

ORCID ID: 0000-0002-3455-7611

Бай Олена Сергіївна

викладач кафедри суспільних і гуманітарних відносин  
*Луцький інститут розвитку людини університету «Україна»*

УКРАЇНА

**Abstract.** *The article deals with intratextual transformations of Ukrainian translations of Danylo Bratkovskii's poems. Special attention is paid to the stylistic tracing means, metonymic assimilation, phraseological individualization and syntactic punctuation analogy of poetic translations made by Valerii Shewchuk. It's proved that intratextual stylization plays a key role in reproduction of author's Ukrainian identity.*

Бароковий світ поезії Данила Братковського доступний сучасному українському читачеві передусім завдяки перекладацькій творчості Валерія Шевчука, який у формі білінгви представив спадщину давнього автора у збірці

«Світ, по частинах розглянутий – Świat po części przejrany» [1]. Цій літературній події присвятили свої публікації О. Бірюліна, В. Пришляк, А. Бондарчук, проте перекладацький аспект видання досі залишається поза увагою науковців. Тому мета цього дослідження – проаналізувати внутрішньотекстові трансформації української версії віршів Братковського із врахуванням відповідності оригіналу і збереження авторського стилю.

Перекладацькі трансформації протягом століть проходили різні стадії розвитку – від майже ідентичних з оригіналом переспівів та парафраз до повністю індивідуалізованих адаптацій, автори яких прагнули втілити в перекладах концепцію нового стилю та власного національного духу. На довільність перекладу як один із різновидів адаптаційного тексту вказує, зокрема, Й. Шершунович, детально обґрунтовуючи її доцільність у мові реципієнта [2]. Такі перекладацькі трансформації не лише доносять до широкого кола читачів оригінальний текст, а й розширюють їхні пізнавальні можливості. Водночас дослідниця закликає враховувати елементи екзотизації перекладу як «чужі». З одного боку, вони асоціюються з країною реципієнта, її культурою та мовою. З іншого – йдеться про запозичення з мови вихідного тексту, до яких, з-поміж іншого, відносимо безеквівалентну лексику.

Простеживши трансляторські акценти в ту чи іншу епоху, можемо ствердити, що вектор їхнього розвитку спрямований від зовнішніх до внутрішньотекстових домінант. Це явище яскраво представлене у перекладацькій діяльності Валерія Шевчука, який, опрацьовуючи поетичну та прозову польськомовну спадщину барокових митців, зумів зберегти її жанрові та стилістичні особливості, за допомогою лінгвостилістичних засобів відтворив давній часопростір, заглибився в культурологічну сферу перекладацьких традицій і доніс їх до читача у всій повноті.

Структура двомовної збірки «Світ, по частинах розглянутий...» значно полегшує перекладацький аналіз на всіх рівнях, оскільки кожна строфа у ній представлена методом зіставлення двох мовних варіацій. Опираючись на цей формальний елемент, можемо ствердити типологічність викладу як вияв зовнішніх трансформацій твору. Натомість внутрішньотекстові інтерпретації свідчать про значну індивідуалізацію перекладів, на яку вказує у своєму дослідженні Тарас Шмігер [3].

Цю перекладознавчу концепцію продовжує розвивати у своїх працях М. Дорофєєва, звернувши особливу увагу на необхідність поєднання в межах перекладознавчого аналізу лінгвостилістичного та інтерпретаційно-культурологічного методів. Зокрема, вона зазначає: «Перекладознавчий аналіз поетичного тексту варто здійснювати з урахуванням здобутків обох конкуруючих методів, оскільки відтворення ідейного та концептуально-естетичного змісту оригіналу (об'єкт культурологічного аналізу) є невіддільним від мовної форми його реалізації у перекладі (об'єкт лінгвостилістичного аналізу)» [4].

З огляду на тенденції новітньої перекладознавчої науки, необхідно ствердити актуальність обраної нами тематики, покликаної доповнити у стилістичному та інтерпретаційному планах перекладацьку площину українсько-польського культурного пограниччя. При цьому слухним є твердження О. Чередниченка про підхід до поетичного твору і, відповідно, до його перекладу як до макрообразу, який має багаторусну структуру, у якій поєднані внутрішні та зовнішні імперативи авторського стилю [5].

Передусім варто звернути увагу на побудову речень, яка слугує перехідною ланкою між зовнішніми та внутрішніми чинниками перекладацьких замінів. Трансформаційну синтаксичну функцію в новотворах лірики Братковського виконують вставлені перекладачем пунктуаційні знаки, які в



авторському варіанті замінені давнім метричним поділом на строфи та рядки. Сучасні правописні вимоги вимагали від перекладача кропіткої праці, оскільки бароковий розподіл синтаксичних структур не завжди відповідає нашим уявленням про побудову фраз, речень, синтаксичних блоків поетичного твору. Варто відмітити, що для збереження семантичної, формальної та емоційної рівнозначності В. Шевчук неодноразово вдавався до відтворення індивідуальних авторських знаків – дужок, знаків оклику чи запитання тощо.

Виходячи із структури римованих текстів, автор перекладів був змушений до внесення морфологічних змін. Так, замість прикметникової форми у польському варіанті «psi Turczynie» він використав іменникову – «собако-турчине» (вірш «До турчина»). Не завжди заміни такого типу були вдалими знахідками перекладача. Наприклад, фразу «Pieski syn» він адаптує як «песій син», яка взагалі не властива для сучасної української мови. Подібним «фальшивим другом перекладача» є перекладацька полонізована варіація «трунку заживає» замість усім зрозумілого «трунок уживає». Подібних знахідок, напроти яких реципієнт поставить знак запитання, у перекладах чимало. Ймовірно, автор новотворів таким чином прагнув не лише зберегти римовану структуру строф, а й передати їхній архаїчний характер, що значно ускладнює сприймання віршів Братковського у колі читачів молодшого покоління.

У процесі архаїзації перекладів віршів, які в оригінальній польськомовній версії «ішли в ногу» з тогочасною мовною картиною світу, перекладач використав численні екзотизми та безеквівалентні елементи, такі як «турчин» (замість «тук»)», «канікула» («ярість» або «час відпочинку»), «вотувати» («голосувати»), «хоруєш» («хворієш»), «фляки» (відповідник української страви «рубці») тощо. Така сама функція відведена у перекладі фразі «як, пане, ся маєш» (пол. «jak się Panie macie»), наближеній до львівських та прикарпатських говірок, де значний вплив мали полонізми.

Унаслідок зосередження на реаліях, екзотизмах та архаїзмах автор перекладів звів більшість внутрішньотекстових аналогій до різних видів калькування. Так, до фонетичних трансформацій відносимо вислів «все упадає» (пол. «wszystko upada»), в якому мається на увазі руйнування підвалин світу, оскільки лексема «upadek» перекладається як «падіння» та «руйнація». Курйозного підтексту набуває український переклад польської фрази «Pytałem / co to jest / czyli to wesele»:

Питаю: «Що це? Весілля голосять?!»

Лексема «голосити» в українській мові має значення «плакати», «лементувати», з чого виникає, що голосити можна радше на похоронах чи у випадку якогось нещастя, аніж на весіллі. Таким чином, стилізація під старовину в українських перекладах віршів Братковського не завжди оправдана, а подекуди недоцільна. Серед часто вживаної застарілої лексики: «жона» (пол. «żona») – дружина, «уздріти» (пол. «ujrzeć») – побачити, «венгрин» (пол. «Węgrzyn») – угорець, «допіру» (пол. «dopiero») – тільки-но, «печаткувати» (пол. «pieczętować») – опечатувати, «хура» (пол. «fura») – віз, «ялмужна» (пол. «jałmużna») – милостиня, «броїти» (пол. «broić») – замислювати, «білоголова» (пол. «białogłowa») – жінка, «літник» (пол. «letnik») – літнє вбрання, «румак» (пол. «gumak») – кінь, «винеслий» (пол. «wyniosły») – гордий, «баніція» (пол. «banicja») – заборона і вигнання, «захтіти» (пол. «zechceć») – захотіти, «сподні» (пол. «spodnie») – штани, «завше» (пол. «zawsze») – завжди, «тяжа» (пол. «ciąża») – вагітність тощо.

У перекладених віршах Братковського значна роль відведена семантичному типу калькування, яке певною мірою перегукується із фонетичними кальками. Так, давнє «skoczyć z chyłkiem», що означає

«покотитися долілиць», перекладач замінив на «скрадатись», тому цей перекладений вислів можна вважати семантичною неточністю. Очевидно, цей засіб автор використав для збереження рими. В іншому місці перекладач використовує висловлювання, яке зовсім незнайоме читацькому середовищу, тож єдиною допомогою в його інтерпретації є зноски, якими рясно всіяні сторінки із перекладеними віршами. Братковський писав: «Czy nie podwyższą w tę drogość Gubernu», що у перекладі подано майже дослівно: «Чи не підвищать ціну для гіберни?». Автор українського тексту пояснює, що йдеться про податок на оплату війська. У деяких віршах є по три-чотири посилання на такі архаїчні примітки.

Напрошується висновок, що перекладач мав значні труднощі із семантичним адаптуванням барокових текстів, часопростір яких значно відрізняється від сучасного.

Таку саму поетичну природу мають фразеологічні кальки:

Баране, раджу з вовком не тягатись,  
Хвоста одірве, то будеш скрадатись.  
(Radzę Baranie / nie disputuj z wilkiem /  
Gdy ogon urwie / to ty skoczysz zchylkiem.)

Як полегшити сприймання і адаптацію текстів такого типу? Ця проблема вимагає подальшої дискусії в колі перекладознавців та літературних критиків. Що зробить тексти Братковського доступними для сучасних реципієнтів? Чи варто у цьому випадку використовувати метод дослівного калькування, відтворення ідентичної рими? Подекуди така докладність понижує рівень оригінальних творів Братковського, які носіям інших мов внаслідок таких перекладацьких трансформацій можуть здатися низькопробними зразками поетизування. Однак насправді вірші Братковського високо оцінювали його сучасники, а його єдина поетична збірка розійшлася миттєво, хоча була видана на той час нечувано великим тиражем.

В. Шевчук, перекладаючи поезію Братковського, керувався глибоким почуттям патріотизму, власним досвідом у сфері перекладів давніх письмен (принагідно зазначимо, що більшість із них були прозового характеру) та письменницькою відвагою, на яку на разі спромоглося дуже мало вітчизняних митців. Шлях перекладача-першопрохідця виявився насправді тернистим, про що свідчать проаналізовані нами внутрішньотекстові трансформації.

**Висновки.** Аналіз українських перекладів лірики Данила Братковського, здійснених В. Шевчуком, дозволяє ствердити, що головні засоби трансляторської індивідуалізації авторських текстів мають внутрішньотекстовий характер. Серед них найбільшого поширення набули кальки фонетичного, морфологічного, семантичного та синтаксичного характеру, польські реалії, використані у ролі екзотизмів та безеквівалентної лексики, парафрази, редукації, метонімічні аналогії, наближені до зовнішніх трансформацій пунктуаційні заміни. При цьому художньо-образному різноманіттю лексики та архаїчності мовленнєвих структур, застосованих у новотворах, необхідно відзначити значне формальне і смислове наближення перекладів поезій Д. Братковського до оригіналів.

В. Шевчук здійснив повне видання творів Братковського, донісши його літературну спадщину до сучасного українського читача. Інша справа, що ці переклади не завжди є якісною оцінкою авторських оригіналів, адаптованих до іншомовних реципієнтів. У перспективі це трансляторське віршування може слугувати посереднім матеріалом для інших перекладачів, які в багатьох випадках повинні піти іншим шляхом, використавши можливості некалькованого римування, відмовитись від полонізмів та численних архаїзмів, що значно

перешкоджає в повноцінному сприйнятті віршів Братковського. Перед перекладачами та дослідниками барокової поезії стоїть нагальне завдання інтенсифікації праць у царині української польськомовної лірики.

#### Список використаних джерел:

- [1] Братковський, Д. (2004). *Світ, по частинах розглянутий / Świat po części przejrany*. Луцьк: Волинська обласна друкарня.
- [2] Szerszunowicz, J. (2014). Między adaptacją a egzotyacją: odwołania do tekstów kultury polskiej jako kategoria lakunarna w przekładach wierszy Wisławy Szymborskiej. *Białostockie Archiwum Językowe*, (14), 217-240.
- [3] Шмігер, Т. (2018). *Перекладознавчий аналіз – теоретичні та прикладні аспекти: давня українська література сучасними українською та англійською мовами*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
- [4] Дорофєєва, М. (2012). Перекладознавчий аналіз поетичного тексту: принципи, методи, перспективи (на матеріалі різномовних перекладів трагедії Й. В. Гете «Фауст»). *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*, (104), 115-120.
- [5] Чередниченко, О. (2017). *Переклад – Культура – Ідентичність*. Київ: Вид. Заславський О. Ю.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.43

## ГИПЕРССЫЛКА КАК ОСНОВНОЙ ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ ДИГИТАЛЬНОГО ГИПЕРТЕКСТА

ORCID ID: 0000-0003-4820-8129

Пожарицкая Елена Александровна

канд. филологических наук, доцент, доцент кафедры грамматики английского языка  
Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова

УКРАИНА

Представленное исследование посвящено изучению функциональной роли гиперссылки в дигитальном художественном произведении. Говоря о «художественности» цифровой литературы, мы вместе с А. Калуцкой имеем в виду, прежде всего, ее сюжетность и определенное эстетическое начало [9; 5; 6; 12].

В современной компьютерной художественной литературе используются технологии гипертекста для создания повествования нового, рекомбинационного или эмерджентного типов [1; 11; 13], позволяющих творить виртуальное пространство гипертекста. Коммуникативные технологии гипертекста предполагают использование интра- и экстралингвальных инструментов, позволяющих авторам дигитальных произведений расширить имеющиеся сюжетные рамки с помощью цифровых технологий путем создания связей между тематическими узлами информации.

В генерировании гипертекста главную роль играет именно читатель, который пользуется *гиперссылками* и возможностью интерактивного комментирования, совершает как бы своеобразную достройку текста, изменяя узор его ткани и создавая новый текст. Ссылки в гипертексте создают своеобразный «информационный шум» [4], образуя напряженное поле столкновения различных смысловых траекторий текста. Читатель гипертекста все время должен осуществлять выбор – открывать ему данную гиперссылку, активировать ему тот или иной сюжетный ход, или нет.

Позволяя читателю самому находить свой путь в перипетиях сюжета, авторы дигитального художественного текста прибегают к различным модусам

передачи информации, вызывая в сознании читателя определенные ассоциации и сопоставления между новой информацией и уже накопленным им собственным когнитивным опытом.

В настоящее время существующие дигитальные художественные тексты исследователи подразделяют на три основных типа: *осевые*, *древовидные* и *ризомные* [7; 8].

Характеризуя указанные типы в целом, заметим, что в *осевом* повествовании сюжет развивается поступательно, по заданной автором структуре, которая может предлагать читателю сопутствующие ссылки, обогащающие и расширяющие произведение. Примером такого произведения может служить: *“The Virtual Disappearance of Miriam”* (2000) [14], где Мартин Бедфорд использует ссылки для создания комического эффекта произведения об исчезающей возлюбленной. Так, в отрывке, где рассказчик говорит об исчезновении Мириам, открывается окошко с фотографией женщины из модного каталога, которая не Мириам, но «вполне сойдет за нее».

*Древовидная* организация сюжета обозначает ветвящуюся структуру, напоминающую дерево, которая предлагает читателю собственное прочтение произведения. Ярким примером такой организации сюжета является *“Victory Garden”* (Moulthrop, 2003, [16]). Автор произведения пишет о развилке на дороге художественной литературы: «Beyond this point the traditional narrative interest leads one way, while a second track diverges. We do not yet have a very good name for this other path, though we can associate some concepts with it: play, simulation, and more generally, game» [10]. – «За этой точкой традиционный повествовательный интерес ведет в одну сторону, а вторая дорожка уходит в другую. У нас пока нет очень хорошего имени для этого другого пути, хотя мы можем связать некоторые понятия с ним: игра, симуляция» (перевод мой, Е.П.).

*Ризомное* повествование обозначает взаимосвязанную систему узлов, в которой нет доминирующих и трудно говорить о сюжетной иерархии. Такая организации сюжета еще называется «сетевой» [8]. В качестве примера приведем известное произведение *“My Body – a Wunderkammer”* (Ш.Джексон [15]), где текст совмещен с графическим изображением человеческого тела [12]. Читатель сам вправе организовывать сюжет в интересующем его направлении путем кликанья «мышки» на определенные части тела.

Проведенный анализ использования гиперссылок во всех трех типах организации развития сюжета в дигитальных произведениях позволил сделать некоторые заключения. В настоящее время существуют следующие виды гиперссылок: *вербальные*, *звуковые*, *графические* и *смешанные*. При этом, *вербальные* гиперссылки являются наиболее частотными во всех рассмотренных типах художественных дигитальных произведений. Отметим, что более 50% вербальных ссылок представлены непредикатными номинативными построениями (типа: *Miriam*, *My village*) или простыми *эллиптическими* конструкциями императивного характера (*Look here! Find it out*).

Выявленная закономерность объясняется, с нашей точки зрения, желанием творца произведения создать «рассказ в рассказе» и «подогреть» любопытство потенциального читателя желанием открыть предлагаемую ссылку, чтобы войти в интерактивное общение с автором и создать совместный с ним гипертекст.

#### Список используемых источников:

- [1] Елфимов, Г. М. (2009). Понятие «Нового» в теории эмерджентной эволюции. *Управленческое консультирование*, (1), 187-222.

- [2] Морозова, И. Б. (2010). Применение принципов гештальт-анализа в синтаксических исследованиях (на материале английского языка). *Записки з романо-германської філології*. Вип. 25, 164-171.
- [3] Морозова, И. Б. (2011). Предикативность и предикация в когнитивно-коммуникативной парадигме. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*. № 973. Вип. 68, 165-173.
- [4] Морозова, И. Б. (2013). Манипулятивная природа коммуникативного шума в диалоге. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Філологічні науки*. № 18 (267), 70-74.
- [5] Пожарицкая, Е. А. (2016). Цифровая литература как интерактивная игра с читателем. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Філологічні науки*. № 6 (331), 63-70.
- [6] Пожарицкая, Е.А. (2017). Дигитальная литература: концептуальная сущность и основные особенности. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Філологічні науки*. № 6 (331), 63-70.
- [7] Ciccoricco, D. (2007). *Reading network fiction*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.
- [8] Ciccoricco, D. (2012). Digital fiction: Networked narratives. In J. Bray, A. Gibbons & B. McHale (Eds.), *Routledge companion to experimental literature*. Abingdon, UK: Routledge, 469-482.
- [9] Kaluska, A. (2018). *Digital literature: is it literature at all?* [Electronic Resource]. – Access Mode: [https://www.academia.edu/2208671/Digital\\_literature\\_is\\_it\\_literature\\_at\\_all](https://www.academia.edu/2208671/Digital_literature_is_it_literature_at_all)
- [10] Moulthrop, Stuart (2004). *From Work to Play*. <https://electronicbookreview.com/essay/from-work-to-play/>
- [11] Musser, George. *Spooky action at a distance*. Альпіна нон-фікшн, 2018.
- [12] Pozharytska, Olena (2016). Computer Literature as a New Modus of the Readers' Existence. *Science and Education a New Dimension. Philology*. IV (23). Issue: 100, 27-32.
- [13] Smith, Reginald D. (2008). *The Dynamics of Internet Traffic: Self-Similarity, Self-Organization, and Complex Phenomena*. *Advances in Complex Systems*, 14 (6), 905-949.
- [14] Bedford, M. (2000). *The Virtual Disappearance of Miriam*. <https://labs.dreamingmethods.com/miriam/>
- [15] Jackson, Sh. (1997). My Body - a Wunderkammer - [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.altx.com/thebody/>
- [16] Moulthrop, Stuart (1992). *Victory Garden*. Eastgate Systems <http://www.eastgate.com/VG/VGStart.html>

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.44

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ, ОТЛИЧНЫЙ ОТ ТРАДИЦИОННОЙ ФОРМЫ СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ, А КАКОЕ ВАШЕ МНЕНИЕ ОБ ЭТОМ?

**Анисимова Юлия Павловна**  
преподаватель кафедры иностранных языков №1  
*Национальный университет “Одесская юридическая академия”*

УКРАИНА

В наш быстротечный век коммуникаций и современных технологий, а так же определенных глобальных проблем планеты мы подошли к такой форме образования, как дистанционное обучение. Использование дистанционных приёмов при изучении иностранных языков стало широко применяется в современной высшей школе. Дистанционное обучение является современным видом образования, это способ обучения на расстоянии при котором обучающий и обучаемый находятся в различных местах в режиме реального времени. И учащийся и преподаватель общаются посредством интернет связи, учитель передает, а ученик получает любую информацию, знания, задания,

пишет тесты и контрольные работы, сдает экзамены.

На самом деле форма получения знаний, когда преподаватели и учащиеся не общаются такая же, как при заочном обучении, и эта форма уже давно существует в вузах Украины. Новейшие современные технологии помогают усовершенствовать вид дистанционного обучения, где взаимодействие происходит посредством компьютера, телефона, интернета, аудио или видеоконференций. Миллионы людей постоянно общаются в социальных сетях, различных мессенджерах, на интернет-форумах, а так же в программах видеоконференций, например в Zoom и все это благодаря интернету. Но как известно во всём есть свои положительные и отрицательные стороны и дистанционное обучение не является исключением [3]. К категории плюсов можно отнести:

- выбор учащимся места и времени обучения
- доступ и скорость передачи учебных материалов с помощью интернета
- возможность групповых занятий
- возможность присутствия на занятиях при нахождении в разных точках мира
- постоянная связь с преподавателем
- а так же ряд минусов :
  - необходимость наличия компьютера, смартфона и бесперебойной интернет связи
  - отсутствие общения в живую с преподавателем, который может окрасить занятия эмоционально , из-за чего занятия и передача информации значительно теряет
  - проблема идентификации личности пользователя при проверке заданий, не всегда возможно быть уверенным, кто выполнил задание
  - отсутствие интернета в технически не приспособленных местах

Но и без следующих факторов эффективность какого-либо вида дистанционного обучения будет страдать, если нет качественного интернет соединения; продуктивного взаимодействия преподавателя и учащегося, не смотря на то, что они разделены расстоянием; а так же его качество зависит от педагогических технологий, которые используются и эффективности методических материалов и способов их доставки .

Кроме этого выделяется ряд необходимых характеристик, которые присущи какому-либо виду дистанционного обучения иностранного языка, чтобы его можно было считать эффективным [1]. А именно: дистанционное обучение предполагает более детальное планирование действий учащихся, определение тем, целей и четкое составление заданий обучения, предоставление необходимых учебных материалов. Интерактивность - это основное понятие образовательных программ дистанционного обучения. Обучение должно обеспечивать максимальное взаимодействие между учащимся и преподавателем, обратную связь между студентами, чтобы студенты могли быть уверены в правильности своих действий, ответов, а так же предоставить возможность группового обучения. Ну и конечно самый важный элемент-мотивация. Для этого необходимо использовать различные методы и приёмы. Нужно так же заметить, что есть и недостатки, важным из которых является форма контроля полученных знаний, потому что его результаты могут быть сомнительными из-за отсутствия непосредственного визуального контакта между преподавателем и учащимся. Однако подобная форма обучения является отличной альтернативой при отсутствии других вариантов . Дистанционное обучение открывает студентам доступ к нетрадиционным

источникам информации, повышает эффективность самостоятельной работы, даёт совершенно новые возможности для творчества, поиска и использования навыков и знаний в своей профессиональной сфере, а для преподавателей открывается возможность реализовать принципиально новые формы и методы обучения.

**Список используемых источников:**

- [1] Богданова, Д. А. (1996). Возможности использования сетевых технологий в образовании. Системы и средства информатики. -М.: Наука. Физматлит, Вып. 8., С. 132-145.
- [2] Виленский, В. Я. (2005). Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман / под ред. В.А. Сластенина. - М.: Педагогическое общество России.
- [3] Зайченко, Т. П. (2004). Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис: учебное пособие. – СПб.:Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.45**

## **ДО ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ: ЕВОЛЮЦІЯ ЛІРИКИ ЯНА ЛЕХОНЬЯ**

**ORCID ID: 0000-0002-5194-1105**

**Яручик Ольга Борисівна**

канд. філол. наук, доцент, доцент кафедри слов'янської філології  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

**ORCID ID: 0000-0002-9314-944X**

**Яручик Віктор Павлович**

канд. філол. наук, доцент, доцент кафедри української літератури  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Україна*

**УКРАЇНА**

Лешека-Юзефа Серафиновича (творчий псевдонім – Ян Лехонь) небезпідставно вважають одним із найвизначніших польських поетів доби Міжвоєнного двадцятиліття. Митець народився 13 березня 1899 р. у сім'ї варшавських інтелігентів. «Дуже раннє захоплення художнім мистецтвом і театром, розповіді матері про події з історії Польщі, сімейна традиція наполеонівських боїв – усе це пришвидшеними темпами формувало зацікавлення і особистість майбутнього поета» [1].

Перші поетичні збірки Лешек видав ще у шкільному віці – у тринадцять («На золотому полі», Варшава, 1912 р.) та у п'ятнадцять років («По різних стежках», Варшава, 1914 р.) під псевдонімом Ян Лехонь. Сам поет з особливим зворушенням згадував у «Щоденнику» про цей сплеск ранньої творчої діяльності, який припав на початок Першої світової війни: «Я почав писати справжні вірші, пережив найсильніше почуття моєї юності – захоплення легендою Легіонів і любов до Пілсудського. Я був таким нещасливим і сильним, як ніколи досі» [2]. Одним із основних досягнень цього періоду можна вважати драматичний ноктюрн «У королівському палаці», поставлений на сцені «Театру з апельсинами» у варшавському парку Лазенки 27 травня 1916 р.

У цьому ж році Ян Лехонь став студентом філософського факультету Варшавського університету і активно долучився до молодіжної творчої та видавничої діяльності: був членом полоністичного гуртка, публікувався у «Pro Arte et Studio», писав театральні та літературознавчі рецензії, пізніше став



одним із членів редакції цього студентського часопису. Саме в цьому середовищі проростали перші паростки скамандритського руху. У січні 1919 р. скорочено назву часопису – «Pro Arte» і всі його номери підписував замість головного редактора Ян Лехонь. Необхідно зазначити, що на цей період творчості поета припадає важлива для поляків подія проголошення незалежності Польщі. На хвилі національного піднесення були створені «Кармазинова поема» та «Річ Посполита Бабінська».

Водночас, після розпаду «Pro Arte» і зародження часопису «Скамандр», Ян Лехонь набув слави сатирика. У 1917–1919 рр. під псевдонімами Рафал Хохол і Павичеве Перо він співпрацював із тижневиком «Совізджал», друкувався у часописі «Щутек». У цих же виданнях публікували свої ранні праці Юліан Тувім й Антоній Слонімський. У січні 1919 р. вийшов друком спільний сатиричний збірник Яна Лехоня та Антонія Слонімського «Республіканські фацеції».

Вразливий на все молодий поет з раннього віку страждав від неврозів, тому з 1920 р. був змушений інтенсивно лікуватися від цієї хвороби. З огляду на це, у 1921 р. з редакційного складу «Скамандра» зникає прізвище Яна Лехоня. Цього ж року відомий факт спроби самовбивства поета, після чого він лікувався у Кракові, Рабці та Закопаному. У 1923 р. знаходимо всього лише один його вірш на шпальтах програмного часопису, що не означає, що письменник повністю віддалився від руху скамандритів. Він допомагав у редакційних справах в міру можливостей, наскільки йому це дозволяв фізичний та психічний стан [3].

Збірка його віршів «Срібне і чорне» (1924 р.) присвячена темі смерті, після видання якої поет на певний період замовк. Тим не менше, у 1921–1928 рр. Ян Лехонь був відомий своїми перекладами, зокрема, з російської літератури – творів Мірри Лохвицької, Олександра Блока та ін. Не залишав він і видавничої діяльності – після створення «Варшавського Цируліка» був його головним редактором до кінця 1928 р.

У квітні 1930 р. Ян Лехонь виїхав до Парижа, де працював референтом пропаганди в польському посольстві, багато подорожував по Європі. У період з 1931 по 1939 р. написав незначну кількість творів (вірші «Дон Жуан», «Гімн поляків з-за кордону», «Лютня після Бекварка» та «Іди березня»; був співавтором лібрето до балету Кароля Шимановського «Гарнас»; друкував переклади та літературні нариси).

На початку Другої світової війни Лехонь приймав у себе втікачів із Польщі, у тому числі Мечислава Гридзевського та Антонія Бормана, спільно з якими відновив діяльність «Літературних Відомостей» у вигляді паризьких «Польських Відомостей». Цей часопис гуртував довкола себе скамандритів у Франції.

Весною 1940 р. поет брав участь в останньому зібранні «Скамандра» в паризькій польській бібліотеці. Коли фашисти захопили Францію, виїхав до Іспанії. Зрештою отримав дозвіл на виїзд до Бразилії, куди відплив разом із сім'єю Юліана Тувіма 21 липня 1940 р. На короткий період перетнувся там також з іншими скамандритами – Казимежом Вежинським та Юзефом Віттлінгом. Усі вони незабаром виїхали до Нью-Йорка.

Війна перервала період мовчання і Ян Лехонь знову взявся за перо. У Франції поет створив «Могилу Агамемнона» та «Великдень» із мотивами віри та надії. В Ріо-де-Жанейро він написав «Пісню про Стефана Стажинського» і «Те, у що важко нам повірити». Найбільшою популярністю у воєнний період творчості користувалися такі твори Лехоня: «Мати Божа Ченстоховська», «Мазовецький вірш», «Рейтан», «Марш Другого корпусу» та ін.

Із 1945 по 1949 р. – період чергового мовчання митця. У цей час він написав хіба що один вірш – «Матейко». Причиною цього був не лише стан письменника,



а й загальна тенденція до занепаду еміграційної поезії, на що чітко вказав Мечислав Гергелевич: «Здавалося, що після закінчення війни еміграційній поезії не вистачило заохочення до дальшого творчого розвитку» [4].

Під час перебування в Сполучених Штатах Америки Ян Лехонь вів активне суспільне життя в полонійному середовищі – брав участь у діяльності Польського наукового інституту, виступав від імені Союзу польських письменників, працював на радіо «Вільна Європа», вів «Щоденник», пізніше виданий у Лондоні в трьох томах тощо.

Поет покінчив життя самогубством 8 червня 1956 р., вистрибнувши з вікна десятого поверху готелю «Гудсон» у Нью-Йорку, так і не поборовши свої психічні порушення. Обставини смерті митця залишилися до кінця нез'ясованими [3].

У ранніх творах Яна Лехоня, написаних у шкільному віці, переважають мотиви апофеозу освіти, присвячення себе людству, прагнення ідеалу, могутності свободи тощо. Їх лексика, немов почерпнута зі шпальт «Тижневого Перегляду», оскільки в ній домінує «світло правди», ідея побудови «нового корпусу», «хоругви праці», «сни про перемогу», які перегукуються із лірикою Леопольда Стаффа. Другий том поезій «По різних стежках» безпосередньо присвячений Стаффові. Зокрема, у вірші «До Леопольда Стаффа» сформульовано поетичну програму юного Лехоня: «Співай нам про потугу волі, чину, духа» [1]. Водночас сам автор зазначав, що на основі стаффівської поезії у цей період виникли ще два вірші, які не ввійшли до перших збірок – «До друга», надрукований у 1913 р. у новорічному номері «Варшавського кур'єра», та «Гасло», який увійшов до «Книги випускників» у цьому ж році. У третій поезії поза збіркою, «Мою коханку звати воля», вже у самій назві твору виразно простежуються стаффівські впливи [2]. Модерністичні настрої найчіткіше проявляються у таких віршах, як: «На золотому полі», «Без відповіді», «Розмова», «Заплакав вітер осінній» тощо. Стереотипними є образи старих курантів, осіннього дощу, старого портрета. Найголовнішим мотивом ранніх віршів Яна Лехоня є культ минулого, який з особливою силою пізніше проявився у «Кармазиновій поемі» та інших творах. Він був утілений в численних історичних постатях, подіях, національних символах (Пілсудський, Мохнацький, полонез, пані Словацька, Ян Потоцький, ветеран, надгробна плита). Характерна для них постмодерністична авторефлексія повертається потім у збірці «Срібне і чорне».

Розголосу поетичного таланту Яна Лехоня надала його перша зріла збірка «Кармазинова поема» (січень 1920 р.). У ній висвітлені всі враження поета від перших кроків польської незалежності, що, у свою чергу, надавало його перу сатиричного тону. Ці мотиви повністю перегукувалися з творчістю інших скамандритів. Один із основних віршів «Кармазинової поеми», «Герострат», який проголошував постулати нового майбутнього, мав провокаційний характер, розбивав стереотипи національного месіанського міфу, таким чином зриваючи зв'язок із романтичними національними ідеями та традиційною мартирологією. Зокрема, в поезії «Дух на сеансі» давнім романтичним мотивам міфу про визволення протиставлялась ідея спонтанного життя, яку символізували квіти на вікні, проросле на гної колосся, «пшеничний день».

*Зокрема, поет так змальовував образ Духа:  
I tak poczęło w nas męką coś gadać,  
Ofiarną chustą z Chrystusa odbiciem,  
Gdy z jego płaszczu jął tysiąc gwiazd spadać,  
W doniczkach kwiatów rodzący się życiem.*

*Kłosa porosły, z ziarn których chleb zjadać  
Będziem, a które nawożą się gniciem,  
I Balladyny z nich malin rósł dzbanek,  
Które ma żywy zjeść wieczór kochanek.*

*Drzwi biblioteki żelazem okute  
Pchnął ich, wchodząc do ciemnej izdebki,  
I książki począł przerzucać: zatrute  
I te, od których szedł w naród duch krzepki,*

*I te żołnierskie, pisane na nutę  
Bojowej w polu Moskala zaczepki,  
I wszystkie książki przepalał rękami,  
Uśmiechem strojny – stojący przed nami [1].*

Вірші «Кармазинової поеми» стали для сучасників Яна Лехоня заохоченням до дискусії про тогочасність та майбуття. У «Дусі на сеансі» чітко простежується скамандритський молодіжний бунт поезії щодення. Натомість у вірші «Сейм» романтичний образ Заглови трансформовано в мотив анархічної, спонтанної свободи національного духу, здатний об'єднати увесь народ. Єдиною повною рефлексією, почерпнутою із сьогодення письменника, стала поезія «Артилерійський полонез», у якій висвітлено події битви під Костюхнівкою І Бригади польських легіонів (3–6 липня 1916 р.). Лише у цьому вірші можемо простежити зв'язок із національним романтизмом минулого. Меншим радикалізмом сповнені вірші «Мохнацький» і «Пілсудський». У них спостерігаємо певне сум'яття почуттів, несвідоме посилення на романтичну традицію, що спонукає до різної інтерпретації цих творів. «Пілсудський» – це тематичний та композиційний підсумок збірки «Кармазинова поема», спрямований на проголошення ідеї національної незалежності.

Том «Срібне і чорне» (1924 р.) у часовій перспективі прийнято вважати одним із найкращих поетичних збірників епохи Міжвоєнного двадцятиліття. Це двадцять віршів, написаних впродовж майже чотирьох років і скомпонованих у цілісну картину образів і настроїв. Збірка стала безсумнівним свідченням значної еволюції поетичного стилю Лехоня. Вона присвячена вічним проблемам людства, особливостям людського буття у його філософському відображенні. Водночас це маніфестація песимізму в польській поезії. До роздумів спонукають два основні мотиви – любові та смерті.

*Pytasz, co w moim życiu z wszystkich rzeczą główną,  
Powiem ci: śmierć i miłość – obydwie zarówno.  
Jednej oczu się czarnych, drugiej – modrych boję.  
Te dwie są me miłości i dwie śmierci moje [3].*

Із негативною оцінкою поетичного тому Лехоня виступив польський літературний критик Ян Маркс: «Лехонь був максималістом і перфекціоністом. Тому не варто дивуватися, що він висловлював незадоволення віршами із «Срібного та чорного». «Зустріч», яка закінчується відомими словами «Є тільки Беатріче. І її немає», є єдиним справді гарним віршем у цьому томі» [3]. Із цією критичною позицією не можна погодитися з декількох причин.

По-перше, Ян Зайонц, характеризуючи цикл збірки «Сім головних гріхів», вказує на роль поезії Лехоня як своєрідного богословського трактату, максимально наближеного до буденності [4]. І хоча поет переживав у цей період

глибоку внутрішню кризу, песимістичні мотиви не заступають у збірці її глибоко філософського змісту.

По-друге, вражає майстерність художнього слова поета, яка, як зазначає Наталія Васькевич, народжується в болях, а не в натхненному екстазі. Саме тому «вірші Лехоня доладні, вишукані, часто наче написані згідно з максимом: мінімум слів, максимум сенсу. Остаточний варіант вимагає багато закреслень і правок. Окрім цього, Лехонь завжди керується завчасу продуманим концептом, ніколи не пише без попередньо опрацьованої теми» [4].

По-третє, у поезії «Срібного і чорного», митець вдало поєднав барокові, романтичні та модерністичні алюзії, створюючи нерозривну структурну єдність, у якій практично неможливо визначити, який із віршів насправді кращий за інші. Із цього приводу Єжи Квятковський влучно зазначав: ««Срібне і чорне» – це логічна, геометрично складена абстракція, представлення барокових антитез у риторичному та загальному сенсі, це алгебра бароко» [5].

З огляду на ці головні чинники, які доповнені численними другорядними аспектами, наголошуємо на особливій художній та тематичній цінності поетичної збірки Яна Лехоня «Срібне і чорне». «Бароко, романтизм, модернізм і – класичність. Два традиційні напрямки, які перехрещуються у «Срібному та чорному»: напрямок переваги почуття – і напрямок стриманої рефлексії. Або інакше: почуття у межах класичності. Ця амбівалентність поезики – головна ознака індивідуальності тому» [1].

Дві треті поетичного доробку Яна Лехоня походять із 1940–1956 рр., тому періоди мовчання не можуть слугувати визначником творчої плідності поета. Написані в ці роки вірші зібрані у дві збірки: «Лютий після Бекварка» із частковим виданням довоєнних творів (1942 р.) і «Арія з курантами» (1945 р.), а також запланований цикл «Мармур і троянда», який зрештою був виданий у «Зібраних поезіях» (1954 р.). Перед читачем постає цілком сформований поет, вірний своїм принципам у розумінні функції і мови поезії та несхильний до експериментів.

При цьому Ян Лехонь не жив ілюзіями. Він розумів, що його Польща – це фантом, міф, ідея. Тож третє спрямування творчості письменника, яка свідчить про значну еволюцію стилю, – рефлексійно-філософське. У ньому певною мірою продовжені мотиви збірки «Срібне і чорне». Після прийняття у дитинстві першого Причастя, письменник не практикував віри аж до п'ятдесяти шести років. Власне, в старшому віці, перебуваючи в еміграції, він повернувся до релігійних практик і став декларувати свою приналежність до католицизму. На цій основі виникнув новий вид поезії Яна Лехоня у пізній період його творчості – з біблійними, агіографічними та народними релігійними мотивами («Святий Антоній», «Арфа вночі», «Понеділок», «Останній Суд» та ін.). У ці роки вірші Яна Лехоня окрім пафосу, сповнені простотою форми та змісту.

**Висновки.** Творчість Яна Лехоня традиційно оцінюють, враховуючи славні початки його поетичного шляху часів діяльності скамандритів. На цьому наголошував і сам автор, коли 9 вересня 1950 р. записав у своєму «Щоденнику»: «Іншим здається, що після «Кармазинової поеми» і збірки «Срібне і чорне» я повинен писати ще краще. Дуже перепошую, але це неможливо [...]. Кращої поетичної матерії, ніж дав, я дати вже не можу» [2]. Підтвердженням цієї тези є визначна участь Яна Лехоня в організаційній діяльності скамандритського спрямування, яке внесло неповторний колорит і оригінальність у всю польську поезію.

Не применшуючи ролі поезії Яна Лехоня періоду розвитку скамандритського спрямування у часи його молодості, можемо зробити висновок, що в творчості поета простежується значна еволюція слова і стилю.

Тому не менш цінними є твори автора воєнних і післявоєнних років, проведених в еміграції. Зокрема, це вірші «Ян Казимир», «Марш II корпусу», «Я вийшов нагий з мого сну», «Хоралу Баха чую звуки» та ін. У цих поезіях Ян Лехонь із надзвичайною майстерністю передав польські народні настрої, інтерпретував свою національну історію, зобразив внутрішній світ окремої людини, що ставить його нарівні з визначними митцями не тільки тієї епохи, в якій він творив, але і всієї польської культури.

#### Список використаних джерел:

- [1] Lechoń, J. (1990). *Poezje. oprac. Roman Loth*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Zakł. Narodowy im. Ossolińskich. 240.
- [2] Lechoń, J. (1992). *Dziennik*. Warszawa: PIW. (2). 624.
- [3] Marx, J. (1993). *Skamadryci: Julian Tuwim, Kazimierz Wierzyński, Jarosław Iwaszkiewicz, Antoni Słonimski, Jan Lechoń, Stanisław Baliński*. Warszawa: Wyd-wo Alfa. 637.
- [4] *Skamander. Reinterpretacje*. (2015). Pod red. Macieja Tramera i Jagnieszki Wójtowicz. Katowice: Wyd-wo Un-tu Śląskiego. (11). 399.
- [5] Kwiatkowski J. (1956). *Czerwone i czarne. O poezji Jana Lechonia / Życie Literackie*. (39–40).

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.46

## ІНТЕРТЕСТЕМИ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ У РОМАНІ «АННА КИЇВСЬКА – КОРОЛЕВА ФРАНЦІЇ» В. ЧЕМЕРИСА

ORCID ID: 0000-0001-5732-5138

**Мізінкіна Олена Олексіївна**

канд. філол. наук, доц. кафедри теорії літератури та компаративістики  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**Рибак Ганна Сергіївна**

здобувач вищої освіти філологічного факультету  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

УКРАЇНА

У доробку Валентина Чемериса (1936–2016) близько 25 творів великої прози, які за своїми ознаками є історичними. Роман «Анна Київська – королева Франції» (2017) є не лише одним з останніх у творчості письменника, представляє симбіоз жанрів (роман-есе), також висвітлює припорошене віками життя доньки відомого князя Київської Русі Ярослава Мудрого – Анни.

Поетику «Анни Київської» лише почали вивчати літературознавці. Так, Ірина Руснак, досліджуючи художню рецепцію образу Ярослава Мудрого, пише про «прийом поєднання історичних фактів і вигаданих елементів» у романі [1]. Олена Колінько наголошує на превалюванні «чуттєвої візії» над реальними фактами у інтерпретації історії життя Анни Ярославни [2]. Окрім жанрової специфіки в романі В. Чемериса привертає увагу вмонтування народнопоетичних джерел у художній світ твору. Мету нашої розвідки вбачаємо у з'ясуванні функцій народних пісень у романі.

Проблема трансформації наративів усної народної творчості в літературу вивчається українськими вченими з середини ХІХ століття. Сучасний дослідник Анатолій Іваницький впевнений, що «музичний фольклор – колосальної глибини інформаційний код, який в недалекому майбутньому допоможе заповнити

нинішні лакуни багатьох теренів культурогенезу людства» [3]. У романі «Анна Київська» пісенні тексти переважно допомагають відтворити психологічний стан головної героїні.

З усього різноманіття українських народних пісень найбільше представлено **тексти про кохання**. Письменник майстерно передає схвильований стан юної князівни після повідомлення про її віддання: «Анничка то плакала, то крізь сльози посміхалася, співала ніби безжурно, а виходило чомусь журно-журно:

*«Ой ти, дівчино заручена,  
Чого ж ти ходиш засмучена?»  
«Ой ходжу, ходжу засмучена,  
Що не за тебе заручена!»  
Ой ти, дівчино, словами блудиш,  
Сама не знаєш, кого ти любиш!»  
«Ой знаю, знаю, кого кохаю,  
Тільки не знаю, з ким жити маю!..» [4]*

Незаперечний факт одруження з невідомим чоловіком спровокував усвідомлення Анною докорінних змін у своєму житті. Тому «засмутилась весела й досі безжурна Анничка, печаллю дівочою запечалилась, тихо-тихо заспівала:

*Чи я в батька не дитина була,  
Чи я в батька не кохана була?  
Взяли ж мене заміж дали  
І світ мені зав'язали –  
Така доля моя!  
Гірка доля моя!» [4]*

Прикметно, що уривки пісні «Чи я в лузі не калина була» (повний текст знаходимо у збірнику Миколи Гордійчука [5]) зринають у романі у найважчі моменти життя головної героїні. Так, коли «Анна повернулася од ранньої могили Генріха» її новий статус удови та пригнічений стан знову яскраво ілюструється завдяки пісні:

*«Чи я в лузі не калина була,  
Чи я в лузі не червона була?  
Взяли ж мене, поламали  
І в пучечки пов'язали –  
Така доля моя!» [4]*

Мінорний настрій пісні перегукується з відповідними емоціями Анни. Романіст філігранно уточнює психологічний портрет жінки, яка «співала мовою батька, що її вже почала забувати, співала, забувшись, де вона і що з нею:

*Чи я в батька не дитина була,  
Чи я в батька не кохана була?  
Взяли ж мене заміж дали...  
«І світ мені зав'язали!..» [4]*

Неодноразово у романі наголошується на тому, що Анна у Франції постійно згадувала рідний дім, свою батьківщину, знайомих людей. Вже будучи у похилому віці, природньо до жінки приходили спогади про юність, коли до неї сватався коваленко. Тоді «згадувала крізь сторожку дрімоту:

У моєму сні  
 Десь кує коваль.  
 Ой, жаль, жаль –  
     Кує щастя не мені.  
 Ой жаль, жаль –  
     Кує щастя не мені.. [4].

Після смерті Генріха I королева Анна переїхала до Санліса. Там до неї часто навідувались гості, як пізніше згадуватиме віконт де Ке Сен-Емур, «віддавали їй належне не лише як королеві, але як і жінці» [4, с. 131]. Та після від'їзду вельможів вона знову залишалася самотньою удовою. « І приходив тоді до неї смуток, що незмінно завершувався журбою-печаллю... Ходила, накинувши шаль на плечі, в спорожнілій залі і тихо намугикувала:

Зеленеє жито, зелене,  
 Хороші гості у мене..  
 Удівонька двір замітає,  
 А сусіда удови питає:  
 «Удівонька, серце моє!  
 Якби тебе не любила,  
 То б до тебе не ходила,  
 А я тебе вірно люблю  
 І за тебе заміж іду.  
 Я не хочу бути удовою,  
 Щоб не знатися з бідною,  
     Хочу мати щастя,  
 Отака я, Настя!..» [4].

Валентин Чемерис також залучає до тексту свого роману **обрядові пісні**. Як свідчать етнографи (Н. Здоровега, Й. Лозинський, О.Правдюк, Н.Сумцов та ін.) традиційно на Україні дівчина напередодні весілля виплітала ритуальний вінок і просила своїх подруг допомогти. Приступаючи до плетення вінка для «молодої», дружки хором випрошували благословення. Типовий пісенний супровід обрядодії у романі з'являється під час першої зустрічі княжни Анни зі своїм майбутнім чоловіком королем Генріхом:

«Вийте, дівоньки, собі й мені,  
 Собі звийте з руги-м'яти,  
 Мені звийте з барвіночка...» [4]

З усього тексту пісні письменник вибрав фрагмент, де йде мова про рослину барвінок, який здавна символізував тривале і вірне кохання. Щоправда, за дослідженнями істориків (Ф. Делорм, М. Котляр, І. Кузич-Березовський, Є. Луняк, Ф. де Мезере та ін.) тривалого кохання в Анни Київської та французького короля Генріха Першого не сталося через передчасну смерть чоловіка.

Біографи життя та діяльності Анни (Ф. Делорм та ін.) твердять, що коли вона виходила заміж за Генріха I була ще зовсім юною. У романі автор підкреслює її дитячий вік фрагментами **колуської**. Київська князівна у свою шлюбну ніч пропонує законному чоловіку: « – А ми, ваше величносте, сядемо на ложі ладком-ладочком і будемо ладкати, в долоні одне одного ляскати. І співати: «Ой, ладо-ладусі, ой, ладо-ладоньки, погравишись, ляжемо спатоньки...» [4].

Отже, у романі «Анна Київська – королева Франції» функціонують народнописенні тексти різного спрямування – про кохання, обрядові, колискові. Такі фольклорні форми мисленні віддзеркалюють внутрішній світ головної героїні. Проблематика пісень підкреслює відчуття головної героїні та її причетність до культури східних слов'ян. У сюжеті роману народні інтертексти переважно супроводжують поворотні, межові ситуації у житті Анни і поглиблюють її мінорні настрої. Подальші дослідження будуть пов'язані з вивченням ролі інших народних жанрів у поетиці роману Валентина Чемериса.

#### Список використаних джерел:

- [1] Руснак, І. Є. (2019). Художня рецепція образу Ярослава Мудрого у творах про його доньок-королев. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції*, (14), 27–40.
- [2] Колінько, О. П. (2017). Анна Київська – королева Франції В. Чемериса: художня чи квазі-біографія. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, (XII), 181–187.
- [3] Іваницький, А. І. (2009). *Історичний синтаксис фольклору. Проблеми походження, хронологізації та декодування народної музики*, Вінниця: НОВА КНИГА.
- [4] Чемерис, В. (2017). Анна Київська – королева Франції: [роман-есе], Харків: «Фоліо».
- [5] Перлини української народної пісні / Упорядник Микола Гордійчук (1991). Київ: Музична Україна.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.47

## К ВОПРОСУ ОБ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ В ПОДЪЯЗЫКАХ АВТОМАТИКИ (В ТЕКСТАХ МОРСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)

ORCID ID: 0000-0002-0989-3250

**Кашуба Марина Валентинівна**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови  
*Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова*

ORCID ID: 0000-0001-7344-3716

**Розанова Олена Абрамівна**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови  
*Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова*

ORCID ID: 0000-0003-2633-8416

**Цинова Марина Вікторівна**

кандидат історичних наук, доцент кафедри англійської мови  
*Одеського національного університету «Одеська Морська Академія»*

УКРАЇНА

В настоящее время в центре внимания находится или само понятие модальности как когнитивной стороны этих грамматических единиц, или описываются синтаксические, семантические и прагматические стороны модальных глаголов с позиций сопоставительного языкознания. Однако при обзорном анализе лингвистической литературы не было найдено ни одной диссертационной работы или статьи, основанной на текстовых корпусах научно-технической коммуникации. Поэтому в настоящей статье *целью* является описание результатов анализа модальных глагольных конструкций (МГК), используемых с отрицанием *not* в текстах научно-технического дискурса.

Материалом исследования служат тексты из журналов: “Maritime Reporter and Engineering News” и “*Journal of Marine Engineering & Technology*”

Тексты выборки относятся к одному функциональному стилю – научному. Использовались тексты выборки из подязыков морских специальностей (автоматика). Объем выборки составил 30000 словоупотреблений [4, с. 204].

Прежде всего, среди модальных единиц, которые в английском языке считаются модальными глаголами, было необходимо определить те, которые будут рассматриваться в качестве объекта будущего исследования. В соответствии с традиционной точкой зрения к ним относят глаголы *can/could, may/might; must; ought; shall/should; will/would, dare, need*.

Однако в выбранных текстовых корпусах встречаются далеко не все из указанных модальных глаголов, и в первую очередь это касается модальных единиц, в состав которых входит отрицательная частица *not*. Например, отсутствуют *dare, need, will/would, ought*. Таким образом, в список модальных глагольных конструкций с отрицательной частицей *not*, используемых для анализа, были включены следующие: *can/could; may/might; to have, should* и *must*.

Необходимо отметить, что отрицательные модальные глагольные конструкции не характеризуются очень высокой частотностью встречаемости в текстах технических специальностей, их количественные показатели достаточно скромны. Однако сама проблема исследования такого типа конструкций представляет интерес с точки зрения взаимодействия экстралингвистических и интралингвистических факторов, т.е. влияние самого факта существования различных технических объектов и их деятельности на появление того или иного явления в языке.

Количество негативных МГК, обнаруженных в текстах специальности “Автоматика”, составило 48 МГК. Отобранные конструкции были объединены в следующие группы: 1) *cannot* + пассивный индефинитный инфинитив – 13 (например, *cannot be measured, cannot be powered*); 2) *cannot* + активный индефинитный инфинитив – 10 (например, *cannot connect, cannot contain*; 3) *must not* + пассивный индефинитный инфинитив – 7 (например, *must not be observed*); 4) *must not* + активный индефинитный инфинитив – 2 (например, *must not touch*); 5) *may not* + активный индефинитный инфинитив – 5 (например, *may not discuss, may not verify*); 6) *may not* + *be* + прилагательное – 3 (например, *may not be independent, may not be single*); 7) *could not* + активный индефинитный инфинитив – 3 (например, *could not determine, could not consist*); 8) *may not* + пассивный индефинитный инфинитив – 2 (например, *may not be permitted, may not be considered*); 9) *(does) not have* + активный индефинитный инфинитив – 2 (например, *does not have to design*) 10) *could not* + пассивный индефинитный инфинитив – 1 (например, *could not be operated*).

Если рассмотреть МГК, приведенные в качестве примеров, то можно заметить, что основные лексические значения вторых конститuentов имеют общеупотребительные и общенаучные значения, некоторая степень терминологичности отмечается в МГК *could not* + пассивный индефинитный инфинитив и *(does) not have* + активный индефинитный инфинитив. Таким образом, можно сделать вывод, что при описании процессов, явлений и объектов, в текстовом корпусе подязыка Автоматики используются отрицательные МГК, которые не прямо связаны с данной областью техники, а опосредованно, через общие рассуждения или исторический экскурс. То есть здесь не существует необходимости в отрицательных МГК, которые бы имели в качестве однозначного глагола слова, входящие в терминосистему этой специальности.

**Выводы.** Результаты исследования текстовых корпусов подязыка “Автоматики” позволяют сделать следующие обобщающие выводы об



особенностях функционирования отрицательных модальных глагольных конструкциях в этой области.

1. Отрицательные модальные глагольные конструкции не используются в текстах данной специальности достаточно частотно, их количество на 30 тыс. словоупотреблений – 48 единиц.

2. Анализ зависимости лексических значений полнозначных глаголов, входящих в отрицательные МГК, от экстралингвистических факторов показал следующее. В группе отрицательных МГК области “Автоматика” практически все полнозначные глаголы имеют общеупотребительное или общенаучное значения, что показывает, что их применение имеет косвенное отношение к описанию объектов, процессов и явлений данной области техники.

Дальнейшие исследования предполагается провести также с модальными глагольными конструкциями в качестве объектов анализа и на основании материала текстовых корпусов “Механика”, “Радиотехника”, “Электротехника”. Однако МГК будут рассматриваться в комплексе с различными модификаторами, которые обычно присоединяются к ним в текстах.

#### Список використаних джерел:

- [1] Береснев, С.Д. (1979). Немецкий научно-технический текст с позиции русского реципиента: пособие для студентов и аспирантов неязыковых специальностей. Ульяновск.
- [2] Селезнева, Н.А. (2008). Использование модальных глаголов для осуществления функций научного текста. Пятигорский Государственный Лингвистический Университет.
- [3] Кравец, Г.Б., Циновая, М.В. (2020). К вопросу о реализации английских модальных конструкций в подъязыках морского английского. Міжнародний гуманітарний університет. Південний регіональний центр Національної академії правових наук України. Шоста Всеукраїнська мультидисциплінарна конференція «Чорноморські наукові студії». Одеса.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.48

## К ВОПРОСУ О ПРОСТРАНСТВЕННОМ ДЕЙКСИСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ С ПЕРЕПОРУЧЕННЫМ ПОВЕСТВОВАНИЕМ ОТ 1-ГО ЛИЦА)

ORCID ID: 0000-0002-0989-3250

**Кашуба Марина Валентинівна**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови  
*Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова*

ORCID ID: 0000-0001-7344-3716

**Розанова Олена Абрамівна**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови  
*Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова*

ORCID ID: 0000-0003-2633-8416

**Цинова Марина Вікторівна**

кандидат історичних наук, доцент кафедри англійської мови  
*Одеського національного університету «Одеська Морська Академія»*

УКРАЇНА

Языковые средства, вводящие художественное пространство в текстах с перепорученном повествовании можно разделить на две группы: одни функционируют как "ярлыки", то есть осуществляют номинацию (например, слово "table"), другие выступают в роли "указателей", не называя, а только направляя наше внимание на объект. К числу таких указателей относятся

личные и притяжательные местоимения, наречия места и времени, указательные местоимения.

Растущий интерес к коммуникативному аспекту языка стимулировал активный научный интерес к дейксису как прагматичному коммуникативно-семантическому явлению. Дейксис – это универсальная языковая категория, которая рассматривается в системе трех координат: субъект, время и пространство. Приводя толкования таких дейктических слов, как "этот, тот, здесь, там, сейчас, тогда, я, ты" исследователи (Кравченко А.В., Селіванова О.О., Fillmore Ch., Lodge D.) используют три понятия: понятие наблюдателя, мыслимого говорящим; понятие пространства, в котором говорящий в момент речи мыслит себя или наблюдателя; понятие времени, в котором говорящий в момент речи мыслит себя или наблюдателя.

Дейктическая индексация пространства обычно осуществляется с помощью местоименных наречий места «here|there» и направления «in/out, up|down» и указательных местоимений «this / these», «that / those». При введении в функции первичной номинации они организуют пространственные отношения вокруг "субъекта", принятого за ориентир, и определяются только по отношению к единовременному акту речи, в котором они производятся.

Характер отношений, существующих между пространственными пределами, которые выступают в роли референтов слов "here" и "there", позволяют говорить об их конечности и бесконечности, соответственно. Это значит, что если дефиницией слова "here" может быть местонахождение нарратора в момент говорения, то дефиницией слова "there" не может быть прагматически заданный предел пространства, который исключает местонахождение говорящего в момент кодирования. Вместе с тем "there" обычно указывает на некоторое конечное пространство, которое, как показывает языковая практика, ассоциируется с местонахождением какого-либо объекта.

Дейктическое употребление "this / that", как известно, основано на противопоставлении близости / дальности по отношению к точке отсчета дейктического поля, которая обычно представлена "ego". Местоимение "this" близко по значению к наречию "here", а местоимение "that" к наречию "there". Как "this", так и "here" обозначают близость к говорящему, а "that" и "there" - удаленность от него.

Эта характеристика функционирования указательных местоимений "this / that", безусловно, дает весьма общее и приближенное представление о тех закономерностях, которые лежат в основе их использования в тексте, и близость / дальность понимаются весьма широко.

Появление дейктических средств в начале текста неразрывно связано с модальной оценкой рассказчика в перепорученном повествовании, которая проявляется, с одной стороны, в субъективных особенностях отбора и организации языкового материала; с другой - в прагматической направленности речи повествователя, нацеленной на стимулирование читательского интереса, и свойственно для текстов с началом типа "in-medias-res".

По мнению исследователей в конкретных речевых ситуациях дейктические слова приобретают дополнительные коннотативные значения в соответствии с интенцией говорящего. В основном эти коннотации характеризуются экспрессивной модальностью и возникают лишь там, где основные указательные функции дейктических слов оказываются избыточными.

Индексация пространственных отношений в языке не ограничивается только словами, выражающими отношение "приближенность / удаленность", но

включает также выражение языковыми средствами того, как говорящий или другой участник речевой ситуации воспринимает свое положение (или положение другого объекта) в трехмерном пространстве, основные измерения которого представлены в языке единицами up - down (вертикаль), front - back, left - right (горизонталь), in - out (вмещенность).

По характеру отнесенности с системой координат, точкой отсчета которых является субъект наррации или субъект наблюдения, названные пространственные отношения можно разделить на два вида: двухмерные и одномерные. Двухмерные отношения выражены парами индексальных слов, образующих лексические оппозиции up - down. Одномерные пространственные отношения выражены индексальными словами, не образующими таких оппозиций, например, about, over, through. В структуру значения слов этой группы входят дополнительные нелинейные компоненты, позволяющие уточнить индексируемые в высказывании главные пространственные измерения с учетом их взаимосвязи и взаимодействия.

Помимо существительных, определенную роль в создании пространственной координаты хронотопа играют наречия места (inside, outside, here, there, up, down, ahead и т.д.). Последние, как и наречия времени, взаимодействуя теснейшим образом с системой временных глагольных форм, образуют вместе с ними локально-временную систему текста.

Наречие "there" также употребляется как средство локализации нарратора для создания аутентичности перепорученного повествования, оно также может подразумевать указательный жест рассказчика.

**Выводы.** Указательный дейксис определяет пространственное положение субъекта, и каждое высказывание субъекта наррации соотносится с его определенным положением в пространстве, являются "мостом", объединяющим различные временные и пространственные слои художественного произведения в единое целое.

#### Список використаних джерел:

- [1] Кравченко, А.В. (1992). Вопросы теории указательности: Эгоцентричность. Дейктичность. Индексальность. Иркутск.
- [2] Селіванова, О. О. (2006). Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К.
- [3] Fillmore, Ch. J. (1997). Lectures on Deixis.- Stanford, California.
- [4] Lodge, D. After Bakhtin. Essays on Fiction and Criticism. (1990). London; New York: Routledge.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.49

## КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА ГЛАГОЛА, ЕГО ОРГАНИЗУЮЩАЯ РОЛЬ В ЯЗЫКОВОЙ МОДЕЛИ

**Карпенко Е.Ю.**

доктор филологических наук, профессор,  
заведующая кафедры грамматики английского языка  
*Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова*

**Лымаренко Е.А.**

кандидат филологических наук, доцент, доцент  
*Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова*

**Мойсеенко Н.Г.**

кандидат филологических наук, доцент, доцент  
*Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова*

УКРАИНА

Вопрос о количестве частей речи и основных критериях их выделения является одним из старых дискутируемых вопросов в языкознании. Тем не менее, несмотря на существующие различия как в составе, так и в объеме частей речи, во всех языках мира выделяются две основные части речи – имя и глагол. В этом отношении Э. Сепир писал, что «какой бы неуловимый характер ни носило в отдельных случаях различие имени и глагола, нет такого языка, который вовсе бы пренебрегал этим различием» [1]. Универсальное выделение имени и глагола, берущее начало еще из античной (древнеиндийской и древнегреческой) грамматики, является отражением универсальности функционально-семантических категорий *субстанциальности* и *процессуальности*. Именно эти два понятия являются исторически примарными в процессе категоризации человеком предметов и явлений окружающего мира.

Концепт процессуальности получает языковую реализацию, главным образом, в глаголе, отличительная особенность которого заключается в том, что он объективирует динамичный аспект конкретного фрагмента действительности, характеризуя свой референт как существующий и изменяющийся во времени. Помимо указания на типы отношений между объектами действительности, глагол содержит кванты информации о тех объектах, отношения между которыми передаются. Как следствие, сочетаемость глагола со словами других семантико-грамматических разрядов носит избирательный характер.

Под лексическим значением глагола понимают его «соотнесенность с миром процессов, объективно существующих» [2]. Семный состав глаголов характеризуется своеобразной иерархической организацией сем, различающихся по степени абстрактности. Более высокий уровень абстракции занимают семы действия, состояния, отношения; уровни ниже занимают семы конкретного характера протекания действия. Однако семантической доминантой глаголов выступает сема процессуальности, «остальные семы обусловлены ею и так или иначе связаны с ней» [3].

Категориальная семантика глагола с необходимостью включает компактное, «свернутое» наименование ситуаций объективной действительности, выступая одновременно структурной и смысловой основой

высказывания, поскольку в его значении не только фиксируются определенные ракурсы бытийного состояния субстанций, но также имплицитно и сами субстанции. Другими словами, значение глагола ориентировано на субстанцию и не может определяться вне неё.

В лингвистических исследованиях не раз отмечалось, что глагол является организующим центром предложения, в значительной степени (через обязательные и факультативные валентности) предопределяющим его структуру [4, 5]. Именно глагол как ядро высказывания задает количество возможных базовых языковых моделей, образуемых конструктивно значимыми элементами. Так, Г. Г. Почепцов выделил 39 ядерных структур повествовательных предложений, дифференцируемых по структурно-семантическому признаку глаголов ненаправленного и направленного действий; последние характеризуются объектной, пространственной, временной, качественной и т.п. направленностью или же их различными комбинациями [6].

Е. М. Образцова соотносит структурно-синтаксические модели с фрагментами действительности, определяемыми как типизированные элементарные ситуации. Такой подход позволил автору предложить менее дробную классификацию базовых предложений-моделей – всего шесть – в зависимости от вида и количества глагольных исполнителей. При этом каждая структурно-синтаксическая модель (предложение-примитив) характеризуется своим семантико-ролевым набором значений [7].

В целом, на данном этапе развития современная лингвистика сосредоточила свое внимание на структурном представлении различных типов знаний, объективированных в языковых знаках. «Структурное знание есть форма категоризации информации» [8]. Другими словами, знание зафиксировано в языке в виде понятийных категорий, так как информация, хранящаяся в сознании человека, структурирована [9]. И наоборот, языковые структуры являются результатом нашего взаимодействия с окружающим нас внешним миром [10, 11].

Тем не менее, рассматривается ли языковая модель в отрыве от объективной действительности и воспринимающего ее индивидуума или в неразрывном их взаимодействии, неизменной остается центральная, организующая роль глагола как основного носителя всевозможных перманентных и константных процессов окружающего мира с обязательным имплицитным субстанцией(й). Именно глагол способен представить все разнообразие внеязыковой действительности, наблюдаемой и вербализуемой в языковых структурах говорящим.

#### Список используемых источников:

- [1] Сепир, Э. (1993). *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Прогресс.
- [2] Гавриліна, О. І. (2001). До питання про системний підхід у вивченні дієслів фізичного впливу на об'єкт. *Дослідження різнорівневих одиниць романських, германських і слов'янських мов*, (1), 91-100.
- [3] Соколова, И. Г. (2006). Особенности семного состава абстрактной лексики (на материале группы глаголов со значением «труд»). *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского: Серия «Филология»*, (19 (4)), 291-295.
- [4] Загнітко, А. П. (1994). Позиційна модель речення і валентність дієслова. *Мовознавство*, (2-3), 48-56.
- [5] Chalker, S. (1993). *Current English Grammar*. Ldn and Basingstoke: Macmillan Publ. Ltd.
- [6] Почепцов, Г. Г. & Шевченко, И. С. (Ред.) (2009). *Избранные труды по лингвистике*. И. С. Шевченко (ред.). Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина.
- [7] Образцова, Е. А. (2010). *Линейная организация высказывания как межъязыковая универсалия (на материале английского, русского и украинского языков)*. Одесса: Фенікс.
- [8] Пименова, М. В. (2006). Проблемы когнитивной лингвистики и концептуальных исследований на современном этапе. *Ментальность и язык*, (7), 18-67.

- [9] Баксанский, О. Е. & Кучер, Е. Н. (2010). *Когнитивный образ мира*. Москва: Канон + РООИ «Реабилитация».
- [10] Heine, B. (1997). *Cognitive Foundations of Grammar*. N.Y.: Oxford University Press.
- [11] Goldberg, A. (1995). *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

**DOI 10.36074/24.07.2020.v3.50**

## **КОММУНИКАТИВНАЯ РОЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ГАЗЕТНОГО СООБЩЕНИЯ**

---

ORCID ID: 0000-0002-1905-7563

**Морозова Ирина Борисовна**

доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры грамматики английского языка  
*Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова*

*УКРАИНА*

---

Известно, что печатная пресса, в особенности завоевавшие доверие читателей известные газетные издания, играют важную роль в жизни определенного этноса. Формирование общественного мнения относительно какого-либо события и оказание влияния на потенциального читателя составляют основные функции медиа-дискурса, который организует и упорядочивает динамично изменяющуюся национальную картину мира. Сегодня арсенал средств суггестивного воздействия на массового адресата почти неисчерпаем.

Разработкой данной научной тематики занималось и занимается множество ученых, представителей различных отраслей науки. Это лингвисты, языковеды, историки, политики, социологи. Среди исследователей гибридного ментального воздействия на читателя при помощи вербальных и невербальных средств отметим таких авторов, как С. Грабовский, В. Горовой, А.А. Загнитко, И.Л. Михайлин, И.Б. Морозова [2; 4], В.В. Шевченко.

Бесспорно, авторы газетных сообщений подают в своих статьях определенную информацию о различных событиях, однако их цель не исчерпывается сугубо информированием читателей. Их главная задача – сформировать у читателя определенное представление о событии, описываемом с выгодной для газеты точки зрения. Действенным инструментом в этом процессе является визуализация информации посредством фотографий, снятых на месте происшествия.

Представленная работа посвящена установлению коммуникативно-грамматических корреляций между визуальными образами в газетном дискурсе и вербальным рядом, освещающим данное событие (на материале оригинальной англоязычной печатной прессы). Интерес к этой проблеме мотивирован общей тенденцией привлечения к повседневному общению визуальных средств для конкретизации сообщения и его лучшего понимания.

Отправной точкой исследования послужило базовое положение теории информации, согласно которому, жизнеспособность информации обеспечивается передачей ее разными операторами [1]. В нашем случае речь идет о печатном изображении и вербальном тексте, как они представлены в британской прессе.

---

В ходе исследования конкретизированы понятия *конвергентности* и *дивергентности* визуального и вербального рядов при передаче информации в печатной англоязычной прессе. Изучены принципы ментального воздействия на читательскую аудиторию путем определенного сочетания коммуникативной нагрузки текста с фотоснимком.

В результате тщательного анализа 455 номеров оригинальных англоязычных газет (*"The Times"*, *"Daily Telegraph"*, *"The Sun"*, 2019-2020 г.г.) сделаны следующие наблюдения и выводы.

В настоящее время визуализация газетных сообщений с помощью соответствующих фотографий получила широкое распространение для оказания суггестивного воздействия на аудиторию. Такой подход служит для усиления эмоциональной стороны информации, как это видно по доминирующему количеству абсолютного *совпадения* в газете коммуникативной нагрузки изображения и текста сообщения (37%).

Установлено, что во многих случаях помещенные в газете фотографии не имеют абсолютного соответствия, а только *сигнализируют* об информации, приведенной в тексте статьи (28%).

Отметим, что достаточно часто фотоизображения играют особую прагматическую роль по смещению фокуса эмоционального восприятия читателем информации, представленной в газетной статье (25%). Иными словами, четверть всей информации, передаваемой в газете, может быть доступна и адекватно понята читателем только в совокупности с газетной фотографией. Кроме того, в результате психолингвистического эксперимента обнаружено, что примерно в 10% случаев информация, помещенная в статье, замечается читателем только после объединения визуального изображения и сопроводительного текста.

Подводя итог, сделаем вывод, что практически вся информация, представленная в англоязычной печатной газете (включая заголовки, спортивные статьи, «горячие новости» и тому подобное) приобретает интендированную автором статьи смысловую нагрузку благодаря правильному использованию визуального ряда, сопровождающего печатный текст.

#### **Список используемых источников:**

- [1] Корогодина, В. И. (2000). *Информация как основа жизни*. Феникс.
- [2] Морозова, И. Б. (2013). Речевые механизмы успешного диалогизирования (на материале современного англоязычного художественного диалога). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»: Зб. наук. праць. Випуск XX*, 128-134.
- [3] Морозова, И. Б. (2013). Вербальний конфлікт як особлива мовленнєва тактика в діалозі. *Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства. № 19*, 30-33.
- [4] Морозова, И. Б. (2014). Просигнальте – и вас услышат! *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія: зб.наук.праць. Вип. № 8. Т. 1*, 142-144.



DOI 10.36074/24.07.2020.v3.51

## МІФОЛОГЕМА РАЙ-ПЕКЛО У НОВЕЛІ ЛУІДЖІ ПІРАНДЕЛЛО «ДИМ»

ORCID ID: 0000-0003-1807-588X

Павлішена Людмила Валеріївна

канд. філол. наук, доцент, доцент кафедри української мови та літератури  
*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

УКРАЇНА

Одним із основних художніх принципів відображення дійсності у новелах італійського письменника Л. Піранделло є принцип контрасту. Саме завдяки йому у новелі «Дим» бінарно оформилася опозиція: рай-пекло. Дана міфологема характерна для багатьох творів епохи Відродження, барокової та романтичної літератури. Однак Л. Піранделло своїми новелами яскраво репрезентував напрям веризму, популярний в італійській літературі кінця XIX століття і зумів не лише формально скористатися багатством семантики даної міфологеми, а й поглибити її.

Уже з перших рядків новели ми фіксуємо опозицію раю і пекла у відображенні околиць сірчаних копалень та Зеленого пагорбу, на якому проживав головний герой новели – Маттіа Скала. Вербалізація міфологеми пекла обумовлена численними зображеннями образу долини, де видобували сірку, як от: «мертва долина», «випалена димом і потріскана земля», «чорні ями», «сірчані копальні», «чорні насипи», «суцільна темрява», «перегоріла брудно-чорна сірка», «сірчані випаровування», «задушливий, їдкий дим, який викликав болісні напади кашлю», «огидний, задушливий запах», «безроздільне володарювання заклятого ворога – смертоносного диму», «тяжкі мішки з сіркою», «живцем поховані люди», «запалені очі робітників», «напівмертві від втоми робітники», «божевільні, які наполегливо риють могилу», «хитка і прогнила драбина» [1] тощо. Натомість опозиційно представлена міфологема раю: «зелений пагорб», «один погляд на зелений пагорб полегшував дихання», «очі відпочивали, зупинившись на зелені пагорбу» [1]. Усі робітники сприймали зелений пагорб, на якому радісно, під лагідним промінням сонця трудилися селяни, як країну Дивної мрії [1]. Бо саме звідти привозили олію, яку використовували для ламп (завдяки яким хоч трохи можна було освітити темряву копальні), звідти робітники отримували хліб і вино. У даному контексті звичні харчі набувають також і глибокого символічного змісту, оскільки образи хліба та вина тяжіють майже до сакральних, тих, які визначають можливість людини і її душі доторкнутися до божественного начала (алюзія на окремі елементи причастя у християнстві). Ця єдина відрада давала робітникам не лише ситість і насолоду, а й допомагала пережити усі тяготи, хоч існування «збіговиська мерців», як зазначає сам письменник, важко було назвати життям. Зазначені міфологеми чітко відповідають усталеним міфологічним традиціям. Наприклад, образ раю часто трактується багатьма культурно-міфологічними системами як Зелений Острів, Ельдорадо, Єлисейські Поля [2]. Відповідно, символами раю є центр, гора, сад, буйна рослинність, багатство природи, спів птахів тощо [3]. У новелі «Дим» Л. Піранделло навмисне відгородив земний рай – Зелений пагорб від земного пекла – долини сірчаних копалень тополями. Тополі – світлолюбні дерева. Вертикалі тополь явно протиставляються випаленому горизонту долини копалень і згубленої димом колись живої, а тепер мертвої землі. За тополями пагорб, родючий, повний зелені, осяяний сонцем,



оспіваний птахами – райське місце на землі. Попри те, що у товщі пагорбу є сірка, жоден землевласник не бажав піддаватися спокусі швидкого збагачення, оскільки такий крок неодмінно призвів би до загибелі усього живого на пагорбі. Тому кожен із селян, наче молитву, повторював клятву протистояння спокусі. Розруха у душі бодай одного із них спричинить незворотні руйнування всього «маленького райського світу» пагорба.

Звернемо увагу на взаємообумовленість та взаємопроникнення реальних обставин і подій, відображених у новелі «Дим», і внутрішнього морально-психологічного конфлікту особистості головного образу твору – дона Маттіа Скала. Цей чоловік колись був доволі багатим і, розорившись через намагання збагатитися завдяки видобуванню сірки, покинув місто, переїхав на Зелений пагорб, купив невеличкий шмат землі, з якого і жив. Звісно, і цілком закономірно, що за сюжетом, він піддавався найбільшій спокусі. На маленькій ділянці землі, на якій росли прекрасні оливкові і мигдалеві дерева, залягали найбільші пласти сірки на усьому пагорбі. Герой, наче мантру повторював, що сірка – гірше, ніж диявол, оскільки той ще може допомогти людині збагатитися взамін на душу, а сірка забирає усе – і душу, і матеріальні блага [1]. Дон Маттіа Скала немов перебував на межі між раєм і пеклом – у Чистилищі. Його духовна стійкість у найбільш критичних, межових ситуаціях давала надію на «доростання» героя до раю. Він був одним із найбільш владних власників, та попри це, жив доволі небідно, а оскільки земля давала хороший прибуток, міг заощаджувати і планував розширити володіння. Чоловік вже потрапляв у такі критичні ситуації, однак попри неймовірні втрати (розорення, смерть дружини, втеча сина) зумів вистояти і залишився людиною, здатною створювати навколо себе благодійне середовище. Він перемагає внутрішню неприязнь до колишньої нареченої свого сина і сестри винуватця усіх його бід – Яни, дозволяє їй проживати й своєму домі, дбає про неї як про рідну доньку. У його будинку часто збираються землевласники, щоб пропустити келих-другий вина та обговорити нагальні проблеми. Хочемо звернути увагу, що усі землевласники, починаючи із найбагатшого – багатія Бутери, – це люди черстві, не здатні на прояв милосердя та взаємодопомоги. У їхньому середовищі панує дух накопичення благ, найбільшим із яких є земля. Вони заздрісні, злослівні, люблять пліткувати, прагнуть вивищитися над іншими, нашкодивши один одному.

Отже, у новелі змальовано образ зеленого пагорба як метафізичного символу раю (залиті сонцем землі, благодатні поля, родючі сади олив та мигдалю тощо), духовного ж раю не досяг ніхто із жителів пагорбу. Крім того, чітко прослідковується розуміння раю і пекла, як окремої персональної локації для кожного із героїв новели. Кордони між ними – межі міста, сірчані копальні, насадження тополь, межі між ділянками землі – контролюються і залежать від самих людей. Звісно, що територія лиходія Діми К'яренци – це територія метафізичного і духовного пекла: він зраджує найближчим людям, розорує Маттіа Скалла, розвиває сірчане видобування, скуповуючи копальні, займається лихварством, доводячи до зубожіння і самогубства багатьох людей. Однак, навіть попри те, що багатій Ночо Бутера проживав на зеленому пагорбі, його територія – це місце духовного пекла, оскільки усе його життя було наповнене нікчемними бажаннями матеріального збагачення та радістю через невдачу, розорення та страждання інших. Середовище, в якому проживає Маттіа Скала, абсолютно не сприяє духовному росту героя. Попри свою стійкість, він піддається на негативний вплив оточення і задумується про купівлю суміжної ділянки, прагне зруйнувати кимось мудро встановлену межу між раєм і пеклом – вирубати ряд тополь, отримавши з цього матеріальний зиск, оскільки не розуміє їхнього практичного, а у нашому контексті й сакрального

значення. Саркастична репліка Маттіа про безсилля святих через те, що їхні статуетки вирізаються із тополі, ще глибше пояснюють ситуацію. Отож, пекло існує у душі кожного із героїв новели – це їхні страхи, бажання, фобії. Під час розмови про неприбутковість оренди сірчаних копалень, про несправедливий розподіл ресурсів, їхній варварський видобуток а також вивезення сірки за межі країни, кожен із друзів Маттіа Скали відчував себе приреченим на бідність.

Через непередбачливі вкладення коштів у розвиток сусідської ділянки Маттіа Скала втрачає значну суму коштів. Усе сталося відповідно до жанру новели – цілком абсурдно і несподівано. Трагічна випадковість руйнує плани героя і він, піддавшись злобі та обуренню, несприйняття ситуації на духовному рівні, планує помсту. Його розорення та матеріальні втрати стають ще більш руйнівними. Протистояння раю і пекла у його душі підходить до завершення: «Зруйнувати усе! Зруйнувати! Ні мені, ні йому! Усе спалити!» [1]. Бажання помсти руйнують не лише його духовний рай, вони згодом зруйнують його прекрасну ділянку землі, а згодом, призведуть до загибелі усього Зеленого пагорбу. Ідкий смертоносний сірчаний дим незабаром охопить останній прихисток раю. У душі героя йде бій, який він вже очевидно програв. Він ще страждає від докорів сумління, однак руйнування вже не зупинити. Автор холодно, з усією повнотою відображення цієї трагедії, констатує перемогу пекла: могутні вікові оливи незабаром щезнуть у диявольській пащі сірчаних копалень.

Розгляд основної міфологеми – опозиції рай-пекло у новелі Луїджі Піранделло «Дим» дає змогу усвідомити та проаналізувати не лише задум письменника, а й розкрити зміст основного конфлікту твору.

#### Список використаних джерел:

- [1] Піранделло, Л. (1958). *Дым* (Л. Вершинин, пер. с англ.). В Піранделло, Л. *Новеллы* (с. 50-85). Москва: Гослитиздат.
- [2] Тресиддер, Дж. (2001). *Словарь символов* (С. Палько, пер. с англ.). Москва: ФАИР-ПРЕСС.
- [3] Хлебников, Г. В. & Пожидаева, А. В. (2015). *Рай*. В Осипов, Ю.С. (ред.) *Большая российская энциклопедия* (Т. 28: П-Р, с.182). Москва: Большая российская энциклопедия.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.52

## ОБРАЗНІ ВІДСУБСТАНТИВИ ЯК ДОМІНАНТА ТВОРЧОЇ МАНЕРИ ЮРІЯ МУШКЕТИКА

Катеринич Юлія Степанівна

здобувач вищої освіти філологічного факультету

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ORCID ID: 0000-0002-7520-3115

Гуцуляк Тетяна Євгенівна

доцент кафедри сучасної української мови

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

УКРАЇНА

Відсустантивні похідні одиниці з образним компонентом значення є особливістю українського словотворення (як і в багатьох інших слов'янських і неслов'янських мовах). Це національно-самобутні лексичні засоби української мови, що підкреслюють і увиразнюють індивідуально-особистісне сприйняття

світу. Вони постають на ґрунті певних асоціацій реципієнта стосовно багатьох реалій навколишнього світу. Кожен індивід інтерпретує дійсність відповідно до своїх вражень, порівнюючи, зіставляючи ті чи ті елементи дійсності з уже відомими йому поняттями. Мислячи образно, реципієнт у своєрідний, проте притаманний для людського світосприйняття спосіб, створює особливу мовну картину світу.

Образне світовідчуття є невід'ємною частиною сприйняття людиною дійсності, саме на цій підставі науковці виокремлюють поняття мовної образності, яка на сучасному етапі розвитку мови має статус лексико-семантичної категорії (праці О. Й. Блінової [1], О. А. Юріної [2]). Ключовим у категорії мовної образності є поняття образної мотивації, як самостійного типу зв'язків між мотиватором та похідним словом. Утім через недостатню кількість наукових напрацювань термін „образна мотивація” ще не отримав широкого закріплення в дериватології та ономаціології. Сутність образної мотивації розкриває у своїх працях російська мовознавиця О. А. Земська [3], наголошуючи на її розрізненні з більш поширеними явищами прямої й переносної мотивації. Загалом розуміння дослідницею образних мотиваційних відношень відображає традиційний підхід у трактуванні цього явища, запропонований В. В. Лопатиним. Лінгвіст виокремлює поняття метафоричної мотивації, суть якої полягає в тому, що „переносне значення для певних основ виникає тільки на рівні мотивованого слова, тільки в його словотвірній структурі” [4]. Українська дослідниця І. С. Беркешук підкреслює тісний зв'язок метафори з ментальністю народу і, беручи за основу метафоричне переосмислення прямого значення твірного слова в похідному, виділяє поняття словотворчої метафори [5].

В образному словотворенні ключову роль відіграють асоціативні зв'язки й саме цей аспект дає підстави для виокремлення асоціативної мотивації. Н. Д. Арутюнова [6] доводить важливість такого типу мотиваційних зв'язків і наголошує на тому, що саме асоціативні відношення є визначальною основою мовної картини світу. Формування асоціативно-образних зв'язків між елементами дійсності лежить в основі образних мотиваційних відношень, які Т. Є. Гуцуляк трактує як „мовно-мисленнєвий процес вибору мотиватора в ході творення похідної одиниці, пов'язаний зі встановленням у свідомості мовців асоціативних зв'язків між певними когнітивними структурами, що призводить до формування на базі концептуальної метафори чи (і) концептуальної метонімії образних уявлень, які через вербалізацію понять закріплюються в морфологічній і семантичній структурі слова” [7].

У творенні образних похідних одиниць важливу роль відіграє вибір мовцем мотивувальної ознаки, що повстає внаслідок його пізнавальної здатності проводити певні паралелі між елементами дійсності. Метафорична та метонімічна моделі відображення дійсності є ключовими у відтворенні мовної картини світу. Формуючись у мисленні конкретного індивіда з метою паралелі-подібності чи паралелі-суміжності вони набувають своєрідного історичного, культурного й навіть ідеологічного наповнення.

Образні мотиваційні відношення є семантичним підґрунтям як для творення закріплених у лексико-семантичній системі мови слів з узуальним значенням, так і для ще не зафіксованих словниковими реєстрами оказіональних утворень. Нові слова виникають на основі індивідуально-авторських асоціацій і реалізуються у відповідних контекстах. У мовистилі письменника вони наділені особливим семантичним та експресивним навантаженням. Лексико-семантична система української мови містить доволі велику кількість похідних утворень, які ґрунтуються на образних мотиваційних відношеннях. Використання таких мовних одиниць є невід'ємною частиною

уснорозмовного мовлення й відповідно важливим елементом художнього дискурсу.

Образні відсубстантивні лексеми поряд із архаїзмами, історизмами та діалектизмами є визначним елементом мовотворчості одного із відомих українських письменників, майстра історичної прози – Юрія Мушкетика. До мовних особливостей творів письменника В. М. Русанівський зараховував їх надзвичайну насиченість афоризмами, ремінісценціями, фразеологізмами, запозиченими словами, різною військовою термінологією. Специфікою вживання й творення слів є те, що деякі з них письменник „знаходить у словниках, окремі, можливо, мають своїм джерелом не сперті ні на які лексикографічні праці діалекти, ще якісь, імовірно, – його домисли” [8]. Одним із найкращих історичних романів Ю. Мушкетика є твір „Яса” (1970–1974 – перша редакція, 1987 – друга редакція), у якому автор вдало відтворює не лише історичні події доби козаччини, тонку психологію героїв, а й загалом мовну картину світу українців.

Відсубстантивні лексеми з образним компонентом значення є притаманною рисою історичної прози письменника. Наявність великої кількості таких лексичних одиниць у романістиці Юрія Мушкетика певною мірою пов’язана з історичною тематикою його творів, але передусім спрямована на відтворення дійсності образним шляхом. Автор майстерно використовує типові для української мови дериваційні моделі, щоб відтворити в похідних словах образні мотивувальні ознаки. Деривати з образним значенням дають змогу передати авторське розуміння своєрідного світосприйняття народу.

**Мета** пропонованого дослідження пов’язана зі спробою описати структурно-семантичні особливості образних похідних утворень та з’ясувати їх узуальне чи оказіональне функціонування в історичному романі Юрія Мушкетика „Яса”.

Дериваційні процеси є важливою частиною мовотворчості письменника. Образні відсубстантивні дієслова, прикметники та прислівники постають на базі асоціативних порівнянь і зіставлень елементів дійсності за ознаками зовнішньої схожості чи різних внутрішніх характеристик. Твірною базою таких мотиваційних відношень найчастіше є іменники – назви тварин, рослин, природних явищ та предметів.

### **I. Образні відсубстантивні дієслова.**

Твірною базою похідних дієслів слугують іменники наступних лексико-семантичних груп:

**назви тварин:** *змія* → *зміїти* ‘тягнутися хвилястою, звивистою лінією, як змія’; *в’юн* → *в’юнити* ‘пролягати непрямо, вигинаючись, ніби в’юн’; *ворона* → *заворонитися* ‘бути таким неухажним, як ворона’; *півень* → *півникувати* ‘вступаючи в суперечку, вести себе так нахабно, як півень’. Наприклад: *Ремінний повід зміїв у траві* (Мушкетик, I, 327). *Дорога від Бугу в’юнила лісом, пішов обіч неї* (Мушкетик, I, 320);

**назви рослин:** *буряк* → *буряковіти* (*збуряковіти*) ‘ставати темно-червоним, мов буряк’; *дуб* → *дубіти* ‘ставати твердим, жорстким, наче дуб’; *дерево* → *дерев’яніти* ‘ставати твердим, як дерево’; *стовбур* → *стовбурчити* (*відстовбурчити*) ‘випинатися так, наче гілки від стовбура’. Наприклад: *Запорожці засміялися, а Черняченко, бачачи, що легко дався на підмову, збуряковів* (Мушкетик, I, 77). *На Сироватці шкіра задубіла, її, мабуть, не втне не те що комарине жало, а й турецький ятаган* (Мушкетик, I, 16);

**назви природних явищ:** *камінь* → *кам’яніти* (*скам’яніти*) ‘ставати нерухомим, застиглим, як камінь’; *струміль* → *струменіти* ‘підійматися вгору так рівно, наче струміль’; *вихор* → *вихрити* ‘крутити, наче вихор’; *піна* →

пінитися 'своїм цвітом нагадувати піну'. Наприклад: *Вчинив по-запорозьки, власне, оцей його рішенець і прийшов із розповідей козаків-джигунів, а тепер парубок неначе скам'янів, не знав, що сказати* (Мушкетик, I, 144). *Над ними пінилися ковили, що вже одцвітали, свічками стояли в головах полині* (Мушкетик, II, 268);

назви предметів: *макітра* → *макітрити* 'позбавляти здатності розумно міркувати так, наче перемішати, потовкти в макітрі'; *шило* → *шилити* (*нашилити*) 'подивитися так пильно, ніби шилом просвердлити'; *ширма* → *ширмувати* 'приховувати щось, наче закривати ширмою'; *скло* → *скліти* 'ставати прозорим, наче скло'. Наприклад: *Хміль вступив у голови і ось вже двадцять літ макітрить їх* (Мушкетик, I, 344). *Аби по обіді хто кинув на тацю за нього плату, нашилув оком козака й присів біля нього* (Мушкетик, I, 59).

Категорійне оформлення відсубстантивних дієслів відбувається з використанням суфіксальних та конфіксальних формантів, зокрема: *-и (-ти)*, *-і (-ти)*, *-ува (-ти)*, *и (-ти)-ся*, *на-...-и(-ти)*, *с-...-і(-ти)*, *з-...-і(-ти)*, *від-...-ува(-ти)*, *за-...-и(-ти)-ся*.

## II. Образні відсубстантивні прикметники.

Твірною базою таких відсубстантивів слугують іменники наступних лексико-семантичних груп:

назви тварин: *ведмідь* → *ведмедикуватий* 'незграбний, як ведмідь'; *їжак* → *їжастий* 'з гострими кінцями, як голки їжака'; *кібець* → *кібцюватий* 'гострий, мов у кібця'; *барс* → *барсячий* 'гнучкий, як барс'. Наприклад: *Негарний з виду – білобровий, рябий, ще й ряботиння не ямками, а червоними цятками, ведмедкуватий, але пронозливий, дотепний, путній козак і отаман* (Мушкетик, II, 221). *Велика, чорна, їжаста куля свистіла й гула, і турки летіли вниз, мов снопи околоту* (Мушкетик, I, 242);

назви рослин: *лозина* → *лозинистий* 'довгий і тонкий, як лозина'; *кущ* → *кущистий* 'такий, що росте пучками, як кущ'; *горіх* → *горіховий* 'світло-коричневий, як горіх'; *цинамон* → *цинамоновий* 'брунатний, як цинамон'. Наприклад: *Бо то для чого оті загадкові позирки, для чого так високо підв'язана плахта й зачочена сорочка, з-під якої виглядають пружні, може, трохи затовсті як для такої лозинистої жінки* (Мушкетик, II, 16). *Кобзар був сліпий на одне око, а другим бачив за двоє, воно злодійкувато жевріло під кущистою бровою й ухопило Лавріна з Киліанною* (Мушкетик, I, 146);

назви природних явищ: *вогонь* → *вогненний* 'яскравий, як вогонь'; *хмара* → *хмарний* 'похмурий, як хмара'; *камінь* → *камінний* 'твердий за характером, як камінь'; *булька* → *булькатий* 'опуклий, наче булька'. Наприклад: – *Прецінь не для себе хочеш виманити її? – недовірливо повів вогненным оком* (Мушкетик, II, 133). *Полковник хорував шлунком, а ще дужче катували його хмарні думи, тиснув тягар, що завдав собі на плечі* (Мушкетик, I, 255);

назви предметів: *клинець* → *клинцюватий* 'гострий за формою, як клинець'; *гачок* → *гачкастий* 'загнутий на кінці, як гачок'; *кинджал* → *кинджальний* 'пронизливий, як кинджал'; *дуга* → *дугастий* 'який формою нагадує дугу'. Наприклад: *Біля ганку з шапкою в руках на нього чекав седнівський вїт Гнат Мирилко, маленький чоловічок з великою, лобатою, клинцюватою головою, хирлявий, але дошпетливий і розумний* (Мушкетик, I, 110). *І враз скипіло в Жданозім серці, він стиснув кулаки, що лежали на колінах, прямим, кинджальним поглядом сіконув дяка* (Мушкетик, II, 158).

Для творення прикметникових одиниць простежуємо використання словотвірних моделей, у яких до основи іменників приєднуються форманти: *-аст-*, *-ач-*, *-ист-*, *-ов-* (*-ев*), *-н-*, *уват-*, *-ат-* зрідка нульовий суфікс. Значення „подібності”, названі афікси реалізують у контексті, тому, беручи до уваги

погляди Є. Карпіловської та інших дослідників, розглядаємо їх як контекстно-залежні, чи контекстно-інваріантні суфікси.

### III. Образні відсубстантивні прислівники.

Твірною базою таких дериватів слугують іменники наступних лексико-семантичних груп:

**назви тварин:** *лебідь* → *вигинати лебедем (шию)* 'рухати довгою й вигнутою шиєю, як у лебідь'; *вуж (вужака)* → *звиватися вужакою (про людину)* 'гнучко, швидко, як вуж'; *котик* → *поглядати котиком-мурчиком (про людину)* 'услесливо, як кіт'; *рибина* → *скинутися рибиною (про човен)* 'рухатися плавно, як рибина'. Наприклад: *Лаврін заграв конем, якому передався радісний настрій господаря, й він тягнув на себе повіддя, покусував блискучі сталеві вудила, лебедем вигинав шию* (Мушкетик, I, 142). *Одного хтось збив кулею, але другий, високий, гнучкий, звинувся вужакою, перекинувся на лівий бік, заніс криву, вже у крові шаблю* (Мушкетик, II, 240);

**назви рослин:** *картоплина* → *ніс картоплиною* 'округло-овальний, як картоплина'; *лозинка* → *гнутися лозинкою (про дівчину)* 'так гнучко, як лозинка'; *пшениця* → *сіяти золотою пшеницею (про зорі)* 'набувати яскраво-жовтого кольору, як пшениця; мати невеликий розмір й бути у великій кількості'. Наприклад: *Один був маленький, миршавий, ще й кривенький, з підгнутою до середини ніжкою, з пташиним носом, другий – високий, кремезний, дужий, з вузьким чолом і носом картоплиною, тупим виразом обличчя – такий тільки виконує накази й виконає будь-яке веління* (Мушкетик, II, 296). *Золотою пшеницею сіяли зорі, і кривий серп місяця вижинав їх од обрію* (Мушкетик, I, 196);

**назви природних явищ:** *вихор* → *летіти вихором (про людину)* 'рвучко, стрімко, як вихор'; *хвилі* → *рухатися хвилею (про коноплі)* 'плавно гойдаючись, як хвиля'; *камін* → *впасти каменем (про людину)* 'швидко і важко, як камін'; *горб* → *випинатися горбом (про острів)* 'випукло, як горб'. Наприклад: *А тоді завернув коня й вихором полетів до кущів верболозу* (Мушкетик, II, 331). *Десь закирвав півень і закрутився посеред двору з переламаними ногами, вибігла з хати господиня, а в городі тільки коноплі ходять хвилею, й не з лиха здогаду, за ким вони гойдаються* (Мушкетик, I, 358);

**назви предметів:** *дзиґа* → *вертітися дзиґою (про людину)* 'швидко, як дзиґа'; *трубочка* → *складати трубочкою (про губи)* 'циліндроподібно, як трубочка'; *клин* → *борідка клинцем* 'гостра, як клинець'; *кушка* → *ніс кушкою* 'округлий, як кушка'. Наприклад: *Стрибав, реготав, вертівся дзиґою божевільний дєрвіш, і замацулений, зшитий з клаптів халат на ньому миготів брудною райдугою, верещали в сералі ханові жінки – до них ніхто не біг, щоб порятувати* (Мушкетик, II, 224). *Зненацька Сірко ворухнувся, склав трубочкою губи, і з них злетів тихий переливчатий свист, дуже схожий на квокання чомги* (Мушкетик, I, 275).

Особливістю появи прислівникових дериватів є морфолого-синтаксичний процес адвербіалізації форма О. в. іменників, що виконують синтаксичну функцію прислівників способу дії (зрідка означальних) і виражають при цьому значення подібності лише за умови відповідних синтагматичних зв'язків. Такі похідні належать до особливої групи образних лексичних одиниць української мови й відображають або морфологічний (завершений) етап, або реалізують синтаксичну стадію деривації.

Більшість відсубстантивів мають узуальний характер і закріплені у лексикографічних працях. Проте Юрій Мушкетик використовує й низку лексем, які не зафіксовані словниковими реєстрами, це засвідчує їхню оказіональність. Важливим показником письменницької майстерності є наведені у словниках

ілюстративні матеріали з романів письменника. Вони відображають особливості авторського використання образної лексики, а подекуди і її збереження в текстах художньої літератури. До того ж творчість Юрія Мушкетика засвідчує продуктивність типових для творення образних дериватів словотвірних моделей у процесах оказіональної деривації. Наприклад, до „Словника української мови” в 11-ти томах (1970–1980) не увійшли такі наведені вище авторські дієслівні, прикметникові та прислівникові утворення: *півникувати*, *ширмувати*, *кібцюватий*, *ніс картоплиною*, *звиватися вужакою* та інші.

**Висновки.** Образні відсубстантиви – це самобутні лексичні одиниці, яким притаманні типові для українського словотворення структурно-семантичні особливості. Такі слова мають традиційне культурно-історичне підґрунтя та сприяють експресивності нашого мовлення. Деривати з образним компонентом значення відтворюють узвичаєне світосприйняття українців, закорінене у світ природи, побутово-господарського життя та ін. Таку особливість вдало засвідчує твірна база похідних одиниць і тенденції, відображені в авторському словотворенні. Відсубстантиви з образним компонентом значення є домінантною ознакою роману Юрія Мушкетика „Яса” і надають йому яскраво вираженого національного колориту.

#### Список використаних джерел:

- [1] Блинова, О. И. (1976). Мотивированность слова и функциональный аспект. *Русское слово в языке и речи*, (1), 16-21.
- [2] Юрина, Е. А. (2005). *Образный строй языка*. Томск: Издательство Томского университета.
- [3] Земская, Е. А. (1984). Виды семантических отношений словообразовательной мотивации. *Wiener Slavischer Almanach*, (13), 337–349.
- [4] Лопатин, В. В. (2007). *Многогранное русское слово: Избранные статьи по русскому языку*. Лопатин, В. В. (ред.) *Метафорическая мотивация в русском словообразовании* (с. 267–271). Москва: Азбуковник.
- [5] Беркешук, І. С. (2013). Словотворча метафора у ментальному аспекті. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, (32), 7-10.
- [6] Арутюнова, Н. Д. (1976). *Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы*. Москва: Наука.
- [7] Гуцуляк, Т. Є. (2018). Образна мотивація: проблеми й аспекти дослідження. *Вісник Запорізького національного університету*, (1), 54-65.
- [8] Русанівський, В. М. (2000). Знайдене слово (про мову творів Ю. Мушкетика). *Мовознавство*, (4-5), 4-6.
- [9] Мушкетик, Ю. М. (2017). *Яса*. Харків: Фоліо.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.53

## ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО ПРОСТОРУ КАЗОК ОСКАРА УАЙЛЬДА

ORCID ID: 0000-0001-8077-3529

Васильєва Ольга Олександрівна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри граматики англійської мови  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

УКРАЇНА

**Анотація.** У статті розглянуто особливості художнього простору казок Оскара Уайльда. Мета дослідження полягає у розгляді лінгвістичних особливостей формування відкритого та закритого художнього простору, засобів його розгортання та функцій у художньому тексті. Матеріалом для дослідження послужили 8 казок ірландського письменника Оскара Уайльда. Доведено, що неповторного шарму казкам Уайльда надає своєрідність авторського письма: казки насичені парадоксами, декоративними елементами (екзотичними порівняннями, епітетами, метафорами). Значущу роль у своєрідній стилістиці Уайльдових казок відіграє прийом контрасту.

Художній простір є обов'язковим складовим компонентом літературного твору. Літературознавців перш за все цікавить роль простору в організації та розкритті художнього образу, задуму твору, особливості його формування в індивідуальному стилі письменника. Під художнім простором у літературному творі розуміється сукупність представлених у тексті просторово-тимчасових орієнтирів, виражених експліцитно чи імпліцитно, мовними засобами, і сприятливих створенню образу системи в творі [2]. При цьому художньому простору властивий безпосередній зв'язок відображуваного простору і свідомості, що відображає, зв'язок, відсутній у реальній дійсності: «Тривимірний простір, що сприймається нашими органами почуттів, стає багатомірним: він здатен стискуватися і розширюватися в зв'язку зі світом подій, що описуються послідовно (і непослідовно) і завжди носить у собі деяку умовність, навіть у тому випадку, якщо він прив'язаний до конкретного місця» [1]. Специфіка художнього простору полягає в тому, що він є художньо-відображеним і перетвореним простором дійсності, що має в першу чергу естетичне значення і зміст.

**Мета** дослідження полягає у розгляді лінгвістичних особливостей формування відкритого та закритого художнього простору, засобів його розгортання та функцій у художньому тексті.

**Матеріалом** для дослідження послужили 8 казок ірландського письменника Оскара Уайльда.

Характеризуючи творчу спадщину О. Уайльда, треба зазначити, що його казки були адресовані і дітям, і дорослим. Ідея впливу мистецтва на життя отримала розвиток у жанрі-казці. Найвідоміші серед казок Уайльда «The Happy Prince», «The Selfish Giant», «The Devoted Friend», «The Birthday of the Infanta», «The Fisherman and his Soul» та інші [3]. Сюжети для цих творів Уайльд брав зі світової літератури, глибинно переосмислюючи джерела, тому казки його позначені індивідуальністю автора. Неповторного шарму казкам Уайльда надає своєрідність авторського письма: казки насичені парадоксами, декоративними елементами: екзотичними порівняннями, епітетами, метафорами. Значущу роль у своєрідній стилістиці Уайльдових казок відіграє прийом контрасту. Автор



застосовує його і як засіб порівняння («The Birthday of the Infanta»), і для вираження основної ідеї твору («The Young King»).

Казки Уайльда відрізняються від народних – перед нами зовсім інший жанр, казка літературна, зміст якої глибоко суб'єктивний, пов'язаний із світоглядом автора. У невеликих за об'ємом творах Уайльд вдало, уникаючи моралізування, визначив серйозні моральні проблеми, питання життя і смерті, добра і зла, краси і духовності, пропонуючи читачам власне вирішення цих «довічних загадок». Надзвичайно широкий діапазон почуттів, що їх викликають Уайльдові казки, – від відчуття трагізму життя («The Star-Child») до всеперемагаючої іронії («The Devoted Friend», «The Selfish Giant»). Проте слід зазначити, що іронія в казках Уайльда ніколи не доходить до сарказму.

У результаті дослідження було встановлено, що відповідно до класичної моделі художній простір казок можна розділити на відкритий чи простір пейзаж та закритий простір – інтер'єр. Функціональна спрямованість цих двох груп дуже різноманітна. Її описові фрагменти можна підрозділити на підвиди.

Серед описових фрагментів відкритого простору можна виділити наступні групи: відкритий простір, тобто пейзаж – сад; відкритий простір, або лісний пейзаж; відкритий простір, або морський пейзаж. Домінуюче місце у відкритому просторі має тематичний ряд «рослини», серед яких ранговий номер один має слово garden (19 лексем): ця група включає назви рослини та їхніх частин: trees, grass, blossoms, fruit, branch. Тематичний ряд «водоймища» представлений лексемами: sea, river, wave; «природні явища» включає лексеми: wind, snow, storm, rain; «небо» містить лексеми: stars, cloud, moon; «час доби»: morning, evening, night, noon. Таке різноманіття лексики вживаної для зображення пейзажу свідчить про надзвичайну спостережливість та інтерес письменника до природи краю та її мешканців.

Що стосується описових фрагментів закритого простору, то фрагменти цієї групи також підрозділяються на види відповідно до своєї функціональної спрямованості: описові фрагменти інтер'єру палаців; описові фрагменти інтер'єру стародавнього замку. Ми розділили їх на тематичні ряди: «приміщення», «предмети інтер'єру». Перший ряд включає лексеми: house (це ранговий номер один), wall, doors, windows, floor, chamber, corridor, room, roof, gate, library, ceiling. Лексеми: mirror, candle, cup, jars (bottles), porcelain, carpet, sofa, table, lamp, carved chest, tray, chair, throne, pillow та інші входять до «предметів інтер'єру». Різноманіття лексики, вживаної для зображення закритого простору – інтер'єру, створює атмосферу правдоподібності в казках, допомагає тримати читача в напрузі і додає казкам відтінок реальності. Яскравим прикладом інтер'єру стародавнього замку є розповідь «The Canterville Ghost». Завдяки клімату замка цю розповідь можна по праву вважати готичною. Сім'я Отісів переїхала до замку, де мешкає привид. І опис замку відкривається з бібліотеки: «They passed through the fine Tudor hall into the library, a long, low row, paneled in black oak, at the end of which was a large stained-glass window. Here they found tea laid out for them, and, after taking off their wraps, they sat down and suddenly Mrs Otis caught sight of a dull red stain on the floor just by the fireplace» [3]. Ця тема на підлозі виконує функцію містичності, таємничості.

На основі проведеного дослідження можна визначити головні особливості пейзажу в казках Оскара Уайльда. У творах письменника склалась певна система образотворчих засобів, чітко проявляється своєрідність його образної системи. Характерною рисою творчості Уайльда є персоніфікація природи. У Уайльда це не просто засіб, а своєрідне бачення природи. Частіше за все персоніфікуються квіти, назви яких посідають важливе місце в описах пейзажу.

Щодо стилістичних функцій пейзажу, частіше всього Уайльд використовує природу для посилення емоційного ефекту, контрасту, створення певного настрою для сприймання подій, що описуються. Сам пейзаж не існує окремо від людини, а завжди мовби підпорядковується їй, висновуючи ті чи інші функції у тексті (наприклад передає настрій).

Аналіз частотних списків лексем, які вживаються в описах, показує, що лексику відкритого простору можна розподілити на декілька ЛСГ: пори року; квіти; тварини, птахи. У казці «The Devoted Friend» Уайльд дуже яскраво описує сад Ганса, який заробляв собі на життя продаючи квіти: «In all the country-side – there was no garden so lovely as his. Sweet-Williams grew tree, and Gilly-flowers, and Shepherd's-purses, and Fair-maids of France. There were damask Roses, and yellow Roses, lilac Crocuses and gold, purple Violets and white. Columbine and Ladysmock, Marjoram and Wild Basil, the Cowslip and the Flower-de-luce, the Daffodil and the Clove-Pink bloomed or blossomed in the proper order as the months went by, one flower taking another flower's place, so that there were always beautiful things to look at, and pleasant odours to smell» [3]. Такий ретельний опис саду та назв квітів робить його достовірним, правдивим. І характеризує Ганса як людину працьовиту, з доброю душею. Цей описовий фрагмент відіграє важливу функцію у казці, тому що завдяки йому читач може зробити правильні висновки стосовно персонажу.

Лексика закритого простору підрозділяється власне на лексеми інтер'єру та лексико-семантичну групу під назвою: «дорогоцінні камінці», яка відіграє важливу роль, тому що виконує багато функцій у тексті і виявляє своєрідну стилістику Уайльдових казок. Наприклад, герой Уайльда приходить в захват при виді тонкого одягу, діамантів, при виді античної статуї. Автор акцентує на цьому увагу і таким чином читач робить висновок про героя: «... they spoke of the cry of pleasure that broke from his lips when he saw the delicate raiment and rich jewels that has been prepared for him, and of the almost fierce joy with which he flung aside rough leathern tunic and coarse sheepskin cloak» [3]. Фрагменти цього типу можна об'єднати, тому що вони описують приміщення, одяг, дуже докладно, даючи представлення про героя – мешканця палацу. За цим описом читач уявляє собі характер та звички головного героя.

Неповторного шарму казкам Уайльда надає саме своєрідність авторського письма: казки насичені парадоксами, декоративними елементами: метафорами, екзотичними порівняннями, епітетами.

Настільки різноманітна функціональна спрямованість простору казок, що робить суттєвий вплив на їхній сюжет, створює атмосферу правдоподібності. Це допомагає автору тримати інтерес читача і додає казкам відтінок реальності. А також є проявом індивідуального стилю письменника.

#### Список використаних джерел:

- [1] Гальперин, И. Р. (1981). *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Наука, 139 с.
- [2] Добринская, Л. С. (2000). *Открытое художественное пространство и его разновидности в художественном прозаическом тексте. Записки з романо-германської філології*. Одеса. Вип. 7. С. 55-60.
- [3] Wilde, Oskar (1980). *Fairy Tales and Stories*. London. Octopus Books. 335 p.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.54

## РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛЕЙ ФРАЗЕОЛОГІЗОВАНИХ РЕЧЕНЬ У ТВОРАХ ІРЕН РОЗДОБУДЬКО<sup>1</sup>

ORCID ID: 0000-0001-8806-8322

Ситар Ганна Василівна

доктор філол. наук, доцент, професор кафедри загального та  
прикладного мовознавства і слов'янської філології  
Донецький національний університет імені Василя Стуса

УКРАЇНА

Фразеологізовані речення (або синтаксичні фразеологізми) [1; 2; 3] належать до яскравих засобів експресивного синтаксису, за допомогою яких автор може передавати оцінку певного явища або процесу, «декорувати» мовлення, привертати увагу адресата, викликати в нього потрібні емоції та почуття, спонукати до формування відповідної думки.

У праці [4] проаналізовано 105 моделей фразеологізованих речень української мови. Попри можливість досить великого вибору з реєстру цих одиниць можна стверджувати, що фразеологізовані речення виступають своєрідними маркерами авторського мовлення, адже в мовленні певного мовця вживаються тільки окремі з них, що дає змогу використовувати їх як один з можливих критеріїв для встановлення авторства тексту [5].

Покажемо це на прикладі аналізу моделей фразеологізованих речень у творах Ірен Роздобудько. З усіх можливих моделей у текстах авторки зафіксовано тільки п'ять.

1. Модель, побудована за структурною схемою *Який* N<sub>1</sub> Сор<sub>f</sub>, вживана на позначення позитивної або негативної оцінки явища, диференціація якої залежить передусім від лексичного наповнення змінного іменникового компонента моделі й контексту, пор.: *Це ж перше кохання, про яке ти так довго мріяла! ... І ось воно прийшло! Яке щастя! Ти ще не знаєш, що воно прийде і... піде* (Ірен Роздобудько. Гра в пацьорки); *З кухні доноситься запах риби. Надійка впускає чергову іграшку і, збиваючи на своєму шляху стілець, мчить на запах, підозрюючи найгірше – риба перекипіла. – Яка гидота! – зловтішно констатує матуся* (Ірен Роздобудько. Гра в пацьорки); *Який дивний сьогодні день!* (Ірен Роздобудько. Гра в пацьорки). Ця модель є однією з продуктивних (абсолютна частота вживання – 7).

2. Модель *Такий* N<sub>1</sub> Сор<sub>f</sub> також передає позитивну або негативну оцінку явища, тип оцінки зумовлено тими ж чинниками, що і в попередній моделі, пор.: *Такі були часи: інтриги, державні зради, боротьба за владу, заколоти...* (Ірен Роздобудько. Гра в пацьорки); *Але ноги, мов ватні, й очей не відірвати: такий красивий чоловік поруч! А головне – хочеться і тут біля нього сидіти, і водночас до подруги зірватися, щоб швидше розповісти: «Він такий... такий... Ну, ти фільм «Огнем і мечем» бачила?! То він – копія Богун-Домогаров Богун-Домогаров! Викапаний!» І заздалегідь знаєш: поспівчуває! Адже її Василь – звичайний* (Ірен Роздобудько. Гра в пацьорки). Цю модель реалізовано в текстах Ірен Роздобудько найчастіше (абсолютна частота вживання – 10).

<sup>1</sup> Дослідження виконано в межах фундаментального наукового проекту «Об'єктивна і суб'єктивна мовносоціумна граматики: комунікативно-когнітивний та прагматико-лінгвокомп'ютерний виміри» (0118U003137) Донецького національного університету імені Василя Стуса Міністерства освіти і науки України.

3. Модель *Ну і/й* N<sub>1</sub> Cop<sub>r</sub> також належить до групи оцінних фразеологізованих речень, у проаналізованому матеріалі її зафіксовано тільки з негативною оцінкою: «Ох, яка ж жінка!» – це про неї. «Ну і стерво!» – це теж про неї (Ірен Роздобудько. Гра в пацьорки); *І, нарешті, резюме молодшого брата, що повернувся з прогулянки: «Ну і страховисько!»* (Ірен Роздобудько. Гра в пацьорки) (абсолютна частота вживання – 3).

4. Модель *Що за* N<sub>1</sub> Cop<sub>r</sub> має абсолютну частоту вживання 2 і в текстах Ірен Роздобудько передає лише негативну оцінку реалії: *Дивно, що я все-таки запам'ятала її – у вузьких штанцях у таку спеку! Що за дива підсвідомості?* (Ірен Роздобудько. Гра в пацьорки).

5. Найменш продуктивною виявилась модель фразеологізованих речень, побудована за структурною схемою N<sub>1</sub> і в Африці N<sub>1</sub> Cop<sub>r</sub>, що поєднує функції експресивності, декорування й аргументації: *До того ж вісім (я підрахувала) веснянок якраз на переніссі! Виводила. Жодний крем не допомагає. Терла одеклоном, відбілювала огірками та соком з цибулі. І нічого. Сидять, як сиділи. Ну не випалювати ж їх! Тоді від носа точно нічого не залишиться. Він у мене і так крихітний. Мов свинячий. Все правильно: пацятко і в Африці пацятко!* (Ірен Роздобудько. Гра в пацьорки). Абсолютна частота моделі – 1.

**Висновки.** Отже, до особливостей реалізації фразеологізованих моделей речень у текстах Ірен Роздобудько можна зарахувати такі: а) вибірковість використаних моделей (5 зі 105 можливих); б) належність всіх виділених моделей до групи оцінних фразеологізованих речень.

#### Список використаних джерел:

- [1] Величко, А. В. (2016). *Предложения фразеологизированной структуры в русском языке. Структурно-семантическое и функционально-коммуникативное исследование.* Москва: МАКС Пресс.
- [2] Всеволодова, М. В., Лим Су, Ён. (2002). *Принципы лингвистического описания синтаксических фразеологизмов: На материале синтаксических фразеологизмов со значением оценки.* Москва: МАКС Пресс.
- [3] Личук, М. І., Шинкарук, В. Д. (2001). *Ступені фразеологізації речень.* Чернівці: Рута.
- [4] Ситар, Г. В. (2017). *Синтаксичні фразеологізми в розрізі конструкційної граматики.* Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
- [5] Ситар, Г. В. (2019). Синтаксичні фразеологізми як складник лінгвоперсонологійного портрету Юрія Шевельова (на матеріалі корпусу текстів Юрія Шевельова). *Лінгвістичні студії / Linguistic Studies*, (37), 130-134.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.55

## РОЛЬ ВТОРИННИХ НОМІНАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ОБРАЗУ ВИДАТНИХ ЖІНОК В ПЕРІОД ПРАВЛІННЯ ГАННОВЕРСЬКОЇ ДИНАСТІЇ

Гавриленко Вікторія Юріївна

викладач англійської та французької мов у  
Центрі вивчення іноземних мов

УКРАЇНА

Поява досліджень, присвячених окремим історичним епохам, подіям або персоналіям, поступово породжує зацікавленість в матеріалі ономастичного характеру, який є поєднанням історичного контексту, етнографічних, географічних та інших знань з лінгвістикою. Це дає більш глибоке розуміння питання та стає можливим завдяки численним складовим, що створюють та передають не лише образ номінанта, але й картину світу.

Дослідженню вторинних антропонімів приділяється значна увага українськими та російськими лінгвістами (Ю.О. Карпенко, Г.О. Пашкевич, Н.В.Подольська, О.В. Суперанська та інші). Однак, сфера прізвиськ видатних жінок в історії Великої Британії не є достатньо вивченою серед вітчизняних та зарубіжних вчених. Актуальність теми також обумовлена необхідністю в подальших науково-практичних розробках та в комплексному підході до вивчення не лише конкретних персоналій, а й історичних епох і культурної спадщини. Особливий інтерес істориків (Е.Вілсон, К.Вільямс, Л. Ворслі, Д.Старкі та інших) направлено на епоху правління Ганноверської династії, що ознаменувалася значним політичним, науковим та культурним піднесенням Англії.

Метою дослідження є вивчення вторинних номінацій жінок-політиків, а також тих жінок, чії дії в різних галузях культури та науки змінили хід історії у період правління Ганноверської династії (1714-1901pp). Об'єктом є лексичні одиниці вторинних антропонімів. Предметом виступають неофіційні номінації видатних жінок при владі. Матеріалом слугували дані лексикографічних джерел, а також виокремлені текстові фрагменти з науково-історичних і науково-популярних праць, енциклопедій, довідників з лінгвокраїнознавства.

Вивченням власних імен, історії їхнього виникнення, розвитку і функціонування займається окремий розділ мовознавства — ономастика (від грецького *onomastikos* «той, що стосується імені», *onomastike* «мистецтво давати імена») [1]. Однією з головних галузей ономастики є антропоніміка — наука, що досліджує імена людей. Антропонімам, що за визначенням Н.В.Подольської є «*будь-які власні назви, які може мати людина (або група людей)*», притаманна двоїстість, тобто наявність офіційної (зафіксована в документації) та неофіційної складових. Остання зазвичай відома у родинному колі, дружній компанії, та частіше за все зустрічається в усному мовленні. Зі складу антропонімів передусім виокремлюється особове ім'я — «*персональне ім'я людини*» та прізвисько (вторинний антропонім) — «*додаткове неофіційне ім'я, дане людині оточуючими її людьми відповідно до її характерної риси, обставини її життя, якої-небудь аналогії, походження та інших мотивів*» [2]. Існує багато підходів до формулювання визначення терміну прізвисько. Так, наприклад, схожа думка простежується у Н.В. Подольської та О.В.Суперанської, які розглядають прізвисько, як особливий різновид антропонімів, що відображає

індивідуальні особистісні риси номінанта [2;3]. В.К. Чичагов визначає прізвиська як «слова, що даються людям в різні періоди життя за ту чи іншу властивість чи рису цих людей та за якими вони зазвичай відомі в певному, частіше за все доволі вузькому колі» [4]. О.В.Махніборода вважає, що вторинні антропоніми за своїми властивостями мають суміжне положення між онімами й апеллятивами [5]. Г.О. Пашкевич порівнює прізвиська з загальними іменами, наголошуючи на їхній спільній характеризуючій функції [6].

Оскільки вторинні номінації займають периферійне положення в класі власних імен, тому їм притаманні такі основні функції: диференційна, індивідуалізуюча, номінантно-ідентифікуюча, серед яких, на думку Ю.О.Карпенко, диференційний аспект є головним [7;8].

Процес надання вторинної номінації є завжди мотивованим. В залежності від джерел мотивації виокремлюють: 1). зовнішньо-мотивовані прізвиська (виникають в результаті впливу екстралінгвістичних факторів), які характеризують зовнішність, характер і звички; 2). внутрішньо-мотивовані, що зосереджують увагу на власному імені номінанта; 3). прізвиська змішаної мотивації, в механізмі створення яких поєднуються зовнішні та внутрішні фактори [9]. Незважаючи на типовість та наявність антропологічних універсалій в процесі формування вторинної номінації, для кожного народу вбачаються індивідуальні особливості в способі іменування та в образі, на якому базується вторинний антропонім. О.В. Суперанська підкреслює, що існує тісний зв'язок між прізвиськом та реаліями, що оточують людину (традиції, релігія, рівень культурного розвитку, моральні цінності, суспільне життя, географічна середина тощо) [3].

Вторинні антропоніми завжди мають емоційно-оцінне забарвлення, що пов'язано з необхідністю людини передати своє ставлення до об'єкту через лексеми. За емотивністю прізвиська можна виділити в такі основні категорії: 1). пейоративні — образливі та уїдливі прізвиська, направлені на приниження, трансляцію негативної оцінки денотата, а також висловлення зневаги та презирства; 2). меліоративні — прізвиська, що несуть позитивну оцінку денотата, возвеличують його або мають пестливу конотацію; 3). нейтральні — ті, що позбавлені емотивності та експресивності (до цієї групи слід відносити скорочення імені); 4). жартівливі — вторинні номінації, які іронічно (без образливих глузів) виражають ставлення до особи (можливе використання в якості дружнього піддражнювання) [10]. Однак, ми не зовсім згодні з твердженням щодо відсутності емотивності в нейтральних прізвиськах. Вторинні номінації ніколи не бувають абсолютно нейтральними. Вони лише створюють ілюзію стилістичної нейтральності [11].

За структурною характеристикою вирізняють однослівні прізвиська (*Gloriana*) та у формі словосполучень (*Proud Cis*).

Формування вторинної номінації здійснюється шляхом актуалізації механізмів асоціації та аналогії і подальшої реалізації за допомогою стилістичних прийомів, серед яких найуживанішими є метафора, метонімія, антономазія.

Прізвиська відомих людей, суспільно-політичних діячів представляють інтерес для вивчення, оскільки вони часто є результатом творчості народу, підданих або представників інших держав, в якій, головним чином, відображено ставлення до номінанта. Однак для повного розуміння прізвиська необхідно володіти інформацією не лише загальною характеру, а й історичної епохи, системи цінностей тощо. В процесі вивчення історичної персоналії значущим є кожний елемент, оскільки їхня комбінація часто малює влучний образ. В різносторонньому описі можна виділити два класи: 1). фізичний та

психологічний портрет (зовнішність, фізичні особливості, характер, талант); 2). особа як діяч (правління/діяльність, походження, ставлення, особливості долі).

Більшість англійських правителів та людей, що змінили хід історії, отримувала вторинні антропоніми, які згодом ставали їхньою головною характеристикою. Однак, така традиція була здебільшого притаманна чоловікам. Незважаючи на те, що жінки перебували в тіні державних справ, їхній вплив на суспільно-політичне та культурне життя був значним. Прикладом слугуватиме дослідження прізвиськ жінок-політиків, а також тих відомих жінок, чії дії внесли революційні зміни в науці та культурі у добу правління Ганноверської династії (В.Саксен-Кобург-Заальфельдська, А.Лавлейс, Ф.Найтінгейл, Ф.Драммонд та інші). Ключовою фігурою в цей історичний період виступає королева Вікторія, чие правління донедавна вважалось найтривалішим серед монархів Європи.

XIX століття стало часом не лише великих змін у сфері традицій, науки, політики, але віком спокою, стабільності та вікторіанських цінностей. «*Throughout her 63-year reign, Victoria realised that the idea of monarchy had to change*» [12]. Вона була першим англійським монархом з титулом «імператриця Індії». У вікторіанську добу (1837–1901рр.) роль Великої Британії у світовій політиці стала головною. Її важливою заслугою вважають підняття престижу монаршої сім'ї [13;14]. «*Victoria was the most powerful queen, and the most famous working mother, on the planet*» [13].

З її образом пов'язана низка прізвиськ, кожне з яких є відображенням якогось періоду в її житті. Розглянемо основні вторинні номінації. Майже одразу після народження «*Frances Burney, the writer and previously lady-in-waiting to the queen, named the baby the Queen presumptive*» [14]. Таке словосполучення (*the Queen presumptive*) використовувалось як титул спадкоємиці престолу, однак для маленької Александри Вікторії воно не набувало основного значення. Це пояснювалось її далекою позицією в черзі престолонаслідування: «*...Victoria then only third in line to the throne...*» [15]. Сімейна легенда стверджує, що королівське майбутнє Вікторії напроорокував циган її батькові герцогу Кентському [14].

Світові вона відома як *the Grandmother of Europe*, оскільки шлюби її з Альбертом Саксен-Кобург-Готським дев'яти дітей були укладені з представниками різних королівських та знатних родин, які зміцнили зв'язки між країнами Європи. «*...her descendants thronged the courts of the Continent, and would go on to populate the royal houses of Germany, Russia, Spain, Greece, Romania, Portugal, and Norway*» [13].

В Ірландії її називали *the Famine Queen*. Це темна пляма на правлінні Вікторії, що пояснюється її недостатньою увагою іншій частині королівства у 1845 – 1849 роках. Незважаючи на прагнення королеви покращити ситуацію, її дії супроводжувались розгромною критикою: «*since she was one of the greatest single contributors to famine relief, and she was criticized in the rest of Britain for encouraging others to do the same*» [16].

Наступний вторинний антропонім *The Widow of Windsor* пов'язаний з особливим періодом життя королеви Вікторії без її чоловіка Альберта. Довгий час вона, спустошена втратою, носила траурне чорне вбрання, була наче відлюдник: «*...once so visible and vibrant at the side of her husband, her isolation led to a serious case of out of sight, out of mind*» [17]. Однак, вона не втрачала елегантність образу: «*...her black silk almost covered with wonderful lace, and lace and a little crown with chains of diamonds on her head, walking lame and with a tallish stick. She looked Empire, gracious Empire . . .*» [16].

Пізніше слуга Джон Браун став її другом, підтримкою, а також фаворитом на два десятиліття: «...*she took solace in his...company*» [17]. Були чутки про їх стосунки, через що королеву в кулуарах прозвали *Mrs Brown*. «*Mrs Brown* ... *an English synonym for the Queen... It was a joke which had been current in court circles for some time...*» [18].

Проаналізувавши вторинні антропоніми королеви Вікторії за 8 мотиваційними категоріями, що формують два портрети (фізичний і психологічний, а також особи як діяча), дійшли висновку, що основним підґрунтям слугували особливості її правління (40%) та долі (40%). Образ королеви за емоційно-оцінною характеристикою, незважаючи на деякі проблемні етапи її перебування при владі, є збалансованим, тобто кількість негативно та позитивно забарвлених номінацій однакова. За структурно-семантичними особливостями всі прізвиська королеви мають форму словосполучення та здебільшого утворені за допомогою метафоризації.

### Список використаних джерел:

- [1] Ярцева, В.Н. (гл.ред.) (2002). *Лингвистический энциклопедический словарь* (2-е изд., доп.). Москва: Большая Российская энциклопедия.
- [2] Подольская, Н. В. (1988). *Словарь русской ономастической терминологии* (с.111-112). Москва: Наука.
- [3] Суперанская, А.В. (1973). *Общая теория имени собственного* (с.7-15). Москва: Наука.
- [4] Чичагов, В.К. (1959). *Из истории русских имён, отчеств и фамилий (Вопросы русской исторической ономастики XV-XVII вв.)*. (с.5-7). Москва: Учпедгиз.
- [5] Махнборода, О.В. (2010). *Неофициальные (прозвищные) имена различных объектов ономастики: структурно-семантический аспект (на материале русского и английского языков)* (автореферат дисс. ...канд. филол. наук). Кубанский государственный университет. Майкоп, Россия.
- [6] Пашкевич, А.А. (2006). *Прозвища и клички в системе номинативных средств английского языка* (дисс. ...канд. филол. наук). Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, Россия.
- [7] Арутюнова, Н.Д. (1990). Метафора и дискурс. *Теория метафоры*, 5–32.
- [8] Карпенко, Ю.О. (1980) О функциях собственных имен. *Spolecenske fungovanie vlastnych mien. Zbornik materialov zo VII Slovenskej onomastickej konferencie na Zemplinskej Sirave* (S. 9-16). September 20–24, 1976, Bratislava.
- [9] Цепкова, А. В. (2012). Лингвокультурологический потенциал прозвищ различных мотивационных типов (на материале английского языка). *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета* (5), 105-114.
- [10] Цепкова, А. В. (2009). Аксиологический потенциал прозвищ как части карнавальской картины мира (на материале британских и американских прозвищ). *Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. (Серия «Языкознание»). (115), 235–242.
- [11] Никулина, З.П. (1980). О некоторых факторах, влияющих на выбор прозвища. *Вопрос ономастики (Собственные имена в системе языка)* (14), 116–121.
- [12] Cunningham, H. (2016). The rise of Victoria. *History of Royals*. (4), 14 – 23.
- [13] Baird, J. (2016). *Victoria the queen: an intimate biography of the woman who ruled an empire* (Introd., chapter 27). New York : Random House.
- [14] Williams, K. (2016). *Becoming Queen Victoria: The Unexpected Rise of Britain's Greatest Monarch* (Reprint edition). (Chapter 20). New York: Ballantine Books.
- [15] White, F. (2019) The succession Crisis. *All About History — Queen Victoria*, (13), 12 —17.
- [16] Wilson, A.N. (2014). *Victoria: A Life. (Chapters 8, 23)*. New York: Penguin Press.
- [17] Curzon, C. (2019). The Widow of Windsor. *All About History — Queen Victoria*, (98–99), 96 — 99.
- [18] Dennison, M. (2014). *Queen Victoria: A Life of Contradictions*. New York: St. Martin's Press.



DOI 10.36074/24.07.2020.v3.56

## СОЦІОКУЛЬТУРНІ СТЕРЕОТИПИ СПРИЙНЯТТЯ БРИТАНСЬКИХ АКЦЕНТІВ

ORCID ID: 0000-0003-3976-8503

Коваль Наталія Олександрівна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, факультет романо-германської філології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

УКРАЇНА

**Анотація.** Стаття присвячена вивченню соціокультурних стереотипів сприйняття акцентів Великобританії. В ході дослідження, авторка доходить до висновків, що діалекти все ще несуть на собі негативний відтінок в сучасному суспільстві. Ставлення до людини будується на базі оцінки його мови, тому що голос і мова несуть інформацію про територіальну і соціального статусу мовця. Поняття RP розширюється за рахунок включення більш широкого кола носіїв регіональних стандартів: фонетичні характеристики промови представників нижчого класу проникають в мову людей з вищих верств суспільства. Просодичні характеристики здатні ускладнювати розпізнавання злитого мовлення.

Особливості національної культури, психології та ментальності відображаються у мові, в системі слововживання, надають особливий колорит картині світу. Представник кожної культури дивиться на світ іншими очима. Навіть при збігу універсальних цінностей можуть виникати деякі культурні бар'єри, оскільки мова будь-якої людини завжди визначена системою його рідної мови. У центрі уваги сучасних лінгвістів та культурологів різних країн і дослідницьких напрямків знаходиться проблема взаємодії мов та культур в рамках того чи іншого ареалу. При цьому міжособистісна комунікація розглядається з опорою не тільки на вербальні особливості її реалізації, а й на невербальні засоби комунікації. Комунікативна поведінка індивідуумів знаходиться в прямій залежності від специфіки національної культури в цілому, етнопсихології учасників комунікації, характеру взаємодії мовних та немовних засобів (лінгвістичні та паралінгвістичні способи передачі інформації).

Відомо, що вихідні географічні, історичні та економічні умови визначають відмінності в психології та культурі того чи іншого народу. В результаті виникають специфічні національно-культурні традиції, спосіб життя, стереотипи поведінки і сприйняття. Наприклад, там, де суспільство вертикально стратифіковано, тобто розділене на класи або інші рівні, що включають в себе нерівний статус або достаток, неминуче буде існування якоїсь форми соціальної стратифікації мови.

Проблеми сприйняття та розуміння тексту та його оцінка споживачами безпосередньо пов'язані зі стереотипами, що виникають у людини в процесі його діяльності. Індивід тим краще сприймає, розуміє і вище оцінює текст, чим ближче за смисловим значенням авторський концепт тексту і стереотипи даного індивідуума, який активно будує образ світу, використовуючи свій суб'єктивний досвід в процесі діяльності. При цьому у нього виникають соціальні стереотипи як чуттєва даність світу в формі уявлень, образів, вражень. Ці стереотипи в уявленні індивідуума є «елементами» цього образу світу [5].

Стереотип визначається як стандартна думка про соціальні групи або про окремих осіб як представників цих груп ... з емоційним забарвленням

приписуючи до певного класу осіб певні властивості або установки, – або, навпаки, відмовляє їм у цих властивостях або установках [3]. Під національно – соціокультурним стереотипом мовного спілкування розуміється «лінгвістична одиниця, яка існує в ментально-лінгвальном комплексі представника певної етнокультури, та реалізована в комунікації в формі ситуативної моделі спілкування» [8].

Знання етнопсихологічних стереотипів поведінки і сприйняття дає можливість правильно оцінити комунікацію в цілому, адекватно інтерпретувати цілі комунікації, мотивацію і задум комунікації, емоційно-модальний стан та інтелект партнера по міжкультурної комунікації. Поняття стереотип часто має негативне забарвлення, так як визначається через слово «шаблонний». На думку С.Г.Тер-Минасової це не цілком справедливо в контексті проблем міжкультурної комунікації. При всьому своєму схематизмі та узагальненості стереотипні уявлення про інші народи та культури готують до зіткнення з чужою культурою, знижують культурний шок [9].

Коли говорять про лінгвістичний розподіл території Великобританії на Північ та Південь, відзначають їх бінарне протиріччя, прикладами якого служать протиставлення 'теплого' та 'холодного', 'старого' і 'нового', 'багатого' і 'бідного'. Необхідно відзначити, що Північ, в основному, сприймається негативно, на відміну від більш «зарозумілого» Півдня Англії. Північ описується як щось чуже, інше, незвідане. Відмінною особливістю жителів Йоркшира, на думку жителів півдня, наприклад, є їх скупість, але в той же час дружелюбність. У засобах масової інформації, карикатурах, жартах, рекламі використовується велика кількість метафор, метонімії та стереотипів, якими характеризуються сам Північ та його жителі. Для багатьох навіть сьогодні північна частина Англії та робітничий клас є свого роду синонімами. Однією з причин дискримінації Півночі полягає в тому, що центр державної сили, монархії і культурний центр розташовується на півдні Англії.

Найперший опис північних акцентів англійської мови був представлений в перекладі «Поліхроніона» Хігдена, зробленого у 1380 році жителем Корнуелла Джоном Тревісом: «Мова нортумбрийцев, особливо в Йорку, дуже неприємна для сприйняття, як ніби-то ріжуча та не має певної форми, яку ми, жителі півдня, можемо чи розуміти. Мені здається, це тому, що вони (ті, хто говорять з північними акцентами) живуть ближче до чужинців (тобто шотландців) ... які дуже дивно розмовляють» [17].

Таким чином, простежується тенденція розглядати деякі форми мови як «правильні», оскільки крім лінгвістичного повідомлення голос та мова несуть інформацію про територіальний та соціальний статус мовця, його емоційний стан, його ставлення до співрозмовника, висловлення і ситуації в цілому, про його фізіологічні, психічні, психологічні та інтелектуальні особливості [7]. Так, мова відіграє провідну роль у створенні стереотипів. О. Леонтович вважає, що сформовані стереотипи стійкі та спотворено відображають представників різних груп. У своїй монографії автор виділяє причини виникнення стереотипів на комунікативному рівні, серед яких доцільним є виділення основних факторів, пов'язаних з вимовною стороною мови. Отже, основами стереотипізації є: акценти, манера наголошення, особливості інтонації, темп мови [4].

Існує думка, що стандартний діалект є «нав'язаний суспільству» в силу соціальних та культурних причин, тому в Великобританії гостро стоїть проблема ідентифікації особистості через мову. Вважається, що акцент людини – це частина його «я» [1].

Складну та мінливу мовну ситуацію в Великобританії можна звести до спрощеної схеми. Британський дослідник А.Уілкінсон виділяє три рівня

акцентного престижу. До першого рівня він відносить RP, деякі іноземні акценти, а також шотландську та ірландську літературну мови, тобто «прийнятну» та рекомендовану систему. Другий рівень включає в себе британські регіональні акценти «традиційних» консервативних сільських діалектів, близьких до зникнення. «Зіпсований спотворений» діалект характеризується найнижчим престижем та властивий носіям акцентів у великих промислових містах [11; 2].

А.Е. Павленко зазначає, що подібна мовна схема визначає мовну картину в суспільній свідомості [6]. І дійсно, у цім же зв'язку Пітер Традгілл підкреслює, що такий поділ і протиставлення «прийнятних» та «неприйнятних» діалектів характерно для урбанізованої Великобританії [15]. Він вказує на те, що таке суб'єктивне сприйняття мови проявляється, наприклад, в освітній сфері. Вчителі можуть неусвідомлено оцінювати своїх учнів не на основі їх дійсних здібностей, а по тому враженню, яке виробляє їх мова [16].

Експерименти, проведені англійськими лінгвістами, показали, що англійці по-різному ставляться до регіональних типів вимови. Не можна заперечувати, що конфлікт між представниками різних верств британського суспільства існував завжди. Негативне ставлення до використання нестандартних форм мови, акцентів та діалектів виражається представниками британського суспільства – носіями стандартних форм мови. Воно знаходить своє відображення в реакції людей на володарів іншої, «особливої» вимови. Ті, що говорять з регіональним акцентом сприймаються слухачами як менш компетентні, менш освічені, але більш привабливі в спілкуванні, щирі та добрі. Представникам нижчих шарів суспільства, що включають в більшості мову неосвічених працівників, чується зневага та зверхність у мові носіїв форм RP [12].

Точні та ємні характеристики носіям різних територіальних та соціальних акцентів дав автор книг про жителів Йоркшира Дж. Фіні. Описуючи людину більш високого статусу та свого конкурента, головний герой книги крім перерахування всіх достоїнств суперника, серед інших згадує і те, що той говорить з «правильним акцентом» (мається на увазі RP): «He drives a fast sports car, lives in a huge house, owns half of the country and seems to have money to burn. He's young, handsome, well-connected and successful, speaks with the right accent» [13]. Це свідчить про те, що акцент також є причиною успіху, як і зв'язки, наявність грошей і т.п.

Говорячи про місцевих жителів графства Йоркшир, характеристика місцевої мови також мала місце в описі: «The archetypal Yorkshire women: plain speaking, unflappable, hard working, generous to a fault and with a wry sense of humour» [13]. Постає зовсім інший образ героїв, спокійних, незворушних, працьовитих і, відповідно, вони говорять простою мовою. Отже, не тільки соціальний стан впливає на ставлення до людини по його акценту, але також і територія накладає відбиток на характер, поведінку, мову людей і, як наслідок, ставлення до них. Таким чином, підтверджується думка про те, що не можна розглядати акценти і діалекти поза зв'язком просторової та соціальної варіативності.

Як стверджує Пітер Традгілл, єдиною негативною стороною акцентів нижчого соціального класу є те, що вони символізують нижчий соціальний клас [10]. Більшість людей, які не є носіями прийнятого вимови, піддаються ризику дискримінації з боку «недемократичних» індивідуумів та інститутів певних соціальних сфер. Ті, хто бажають захистити себе від такого ставлення, вивчають акценти більш високого статусу. Інші ж вважають за краще залишатися вірними своєму регіональному та соціальному походженню.

У Великобританії був проведений експеримент на естетичну оцінку голосів за шкалою «приємний – неприємний», який показав наскільки були соціально

обумовлені відповіді. Завдання полягало в тому, щоб розташувати десять акцентів в порядку, починаючи від самого приємного до самого неприємного.

Так, реципієнти, що говорять на британському варіанті англійської мови, віддали перевагу RP, «нейтральному» типу вимови, з точки зору приємності, надійності, дружелюбності та щирості. На Півдні-Сході країни відмінності між місцевими діалектами та орфоепічною нормою – найменші, вони носять тільки соціальний та стилістичний характер. Акценти, розташовані в кінці списку, були акцентами урбаністичних районів. Далі вгору за списком йшли акценти сільських місцевостей [10].

Грунтуючись на результатах дослідження, можна зробити висновок, що існуючі асоціації, пов'язані з варіантами мови, пояснюють вибір учасників експерименту. Конотації, які несуть на собі міські акценти, відштовхують реципієнтів, в той час як провінційні акценти, асоційовані з позитивними емоціями, залучають. Таким чином, вибір англійців в якості «негарних» акцентів Бірмінгема та Лондона не означає того, що вони дійсно неприємні. Американські респонденти, які не впізнають Бірмінгемський акцент (Brummie) при прослуховуванні і які нічого не знають ні про місто, ні про його місцезнаходження, не знаходять цей акцент неприємним.

У даній роботі був проведений аналіз публіцистичної програми Бі-Бі-Сі «A Variety of Accents» з точки зору ставлення підлітків, вихідців з різних регіонів Великобританії, до різних мовних варіантів. Кожен з восьми учасників інтерв'ю погодився з тим, що прийнята вимова вважається правильною; але присутня незручність при спілкуванні впливає на їх бажання змінити свій акцент, тому що класова система все ще продовжує навішувати ярлики та виносити судження про людей по їх мови. В даний час кожен намагається позбутися від особливостей їх акценту і перейти до щось більш загального.

У той же час, основна думка, виражена учасниками інтерв'ю, полягає в тому, що акцент створює імідж людини і є його спадщиною, і кожен повинен говорити так, як він каже, оскільки його мова природна для нього.

Стереотипи, які існують у людей щодо акцентів не тільки соціальних, але і територіальних, все ще продовжують мати місце в свідомості британців. У той час як представники інших регіональних діалектів відзначають «приємність» звучання Йоркширського діалекту, багато іноземців негативно сприймають цей варіант мови. Носії з Норфолка характеризуються як нудні, повільні, такі ж, як і їх мова. Ліверпульський акцент (Scouse) розцінюється представниками інших територіальних акцентів як деградуючий акцент, такий же, як і саме місто, в якому високий відсоток безробіття. Кевін Уотсон, розмірковуючи про статус цього акценту у ХХ столітті, вважає, що завдяки групі "Бітлз" і популярним телешоу, ліверпульська англійська стала однією з найбільш відомих на Британських островах, але в той же час в опитуваннях традиційно займає в ієрархії «популярних» акцентів одне з останніх місць. Однак в статті газети «The Guardian» ліверпульський акцент розглядався як «привітний і дружелюбний» і який не є бар'єром для бізнесу, що послужило причиною зрослої затребуваності носіїв цього акценту в call-центрах міста. Кілька років по тому в газеті «The Independent» у статті, з назвою, що говорить само за себе («How to take it in business: do not have a regional accent») була дана протилежна точка зору на статус сучасної ліверпульської англійської. Кореспондент стверджував, що 64% опитаних в дослідженні вважають, що носії цього акценту невдачливі в бізнесі. Негативні асоціації з Бірмінгемом або Західним Мідлендом, а також інтонація цього акценту призвели до упередженої думки бізнесменів до ліверпульців (дані опитування, проведеного незалежною консультативною корпорацією Езіз).

На думку А.Е. Павленко, в процесі подолання негативних стереотипів у ставленні до споконвічної мови найважливіша роль належить школі, яка, в

основному, ці стереотипи і сформувала, а також адміністративно-правовій системі і частково церкви [6].

Висновки. На підставі досліджень та експериментів, проведених британськими фонетистами було доведено, що діалекти все ще несуть на собі негативний відтінок в сучасному суспільстві. Ставлення до людини будується на базі оцінки його мови, тому що голос і мова несуть інформацію про територіальний та соціальний статус мовця. Вертикальна стратифікація суспільства призводить до соціальної стратифікації мови [18]. Тенденція розглядати деякі форми мови як «правильні» призводить до негативного ставлення до використання нестандартних форм мови, акцентів та діалектів, яке виражається представниками британського суспільства – носіями стандартних форм мови. Провівши аналіз документальних передач про мову, ми знайшли доказ того, що мовці з регіональним акцентом позитивно оцінюються слухачами з точки зору естетики звучання. У свою чергу, носії форм RP викликають негативну емоційно-оцінну реакцію з боку представників нижчих верств суспільства. Існуючий ризик з боку соціальних установ змушує носіїв регіональних акцентів навчатися акцентам більш високого статусу.

Як показав аналіз робіт психолінгвістів, звучача мова представляється набагато складнішою для розуміння, ніж письмова. Наявність візуальної текстової підказки дозволяє контролювати розподіл тексту на сегменти і виокремлювати необхідні одиниці для більш точного сприйняття. Чуже мовлення важче сегментувати, однак воно не позбавлено таких яскравих характеристик як емоційно-просодичні компоненти, що дозволяють виносити оцінку висловлюванням.

На основі вивчених теоретичних робіт, а також проведеного фонетичного дослідження можна зробити деякі узагальнення і виділити ряд факторів, що визначають основні труднощі сприйняття усної мови на слух. До них можна віднести наступне:

- Еволюція мовного стандарту. Поняття RP розширюється за рахунок включення більш широкого кола носіїв регіональних стандартів: фонетичні характеристики промови представників нижчого класу проникають в мову людей з вищих верств суспільства. Прикладом цього може послужити модний мовний варіант Південно-східного регіону Англії Estuary English.
- Відхилення мовних характеристик через діалектну вимову. Лінгвістичні особливості істотно визначають результат сприйняття. До них відносяться відмінності на трьох рівнях – фонетичному, лексичному та граматичному.
- Просодичні характеристики (ритм, паузація, темп, зміни контуру та регістра), здатні ускладнювати розпізнавання злитого мовлення.
- Вплив сукупності факторів на мовний сигнал. Крім лінгвістичних, паралінгвістичні компоненти, за допомогою яких передається емоційний стан мовця, можуть істотно перешкоджати адекватному сприйняттю мови.
- Соціокультурні стереотипи, які викликають різні реакції слухача на висловлювання, і що призводить до винесення неоднозначної оцінки мовця за його акцент.

#### Список використаних джерел:

- [1] Ганус, С.А. (2005). Британский и американский типы произношения в актерской речи (на материале американского художественного фильма): дис ... к-та филол. наук: 10.02.04 / Московский ордена Дружбы народов государственный лингвистический университет. М.
- [2] Карасик, В.И. (2002). Язык социального статуса. М.: ИТДГК «Гнозис».
- [3] Кубрякова, Е.С., Демьянков, В.З., Панкрац, Ю.Г., Лузина Л.Г. (1996). Краткий словарь когнитивных терминов. Москва.
- [4] Леонтович, О.А. (2005). Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография. Москва: Гнозис.

- [5] Наговицын, А.Е. (2005). Особенности ритмо-фонетической структуры текста: Смысловое наполнение фонетических знаков: учеб. пособие. М.: МПСИ: Флинта.
- [6] Павленко, А.Е. (2003). Региональный язык и его статус (на материале языковой ситуации в равнинной Шотландии). СПб.: Наука.
- [7] Потапова, Р.К., Потапов, В.В. (2006). Язык, речь, личность. М.: Языки славянской культуры.
- [8] Прохоров, Ю.Е. (2006). Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Изд. 4-е, стереотипное. М.: КомКнига.
- [9] Тер-Минасова, С.Г. (2004). Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ.
- [10] Andersson L-G., Trudgill P. (1992). *Bad Language*. Penguin Books.
- [11] Giles H., Powesland P.F. (1975). *Speech Style and social evaluation*. London: Academic Press
- [12] Honey, J. (1989). *Does accent matter? The Pygmalion Factor*. London.
- [13] Phinn, G. (1999). *The Other Side of the Dale*. Penguin Books.
- [14] Phinn, G. (2003). *Head Over Heels in the Dales*. Penguin Books.
- [15] Trudgill, P. (1974). *Sociolinguistics. An introduction*. Harmondsworth.
- [16] Trudgill, P. (1984). *On dialect: Social and Geographical Perspectives*. New York; London: New York Univ. Press.
- [17] Wales, K. (2000). North and South: An English linguistic divide? *English Today*, Vol. 16, No 1 Jan 2000.
- [18] Wells, J.C. (1982). *Accents of English: Vol. 11 The British Isles. – Cambridge etc.: Cambridge university press.*

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.57

## СТРУКТУРА ОНІМНОГО ПРОСТОРУ РОМАНА-ДИСТОПІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ТРИЛОГІЇ В.РОТ «DIVERGENT»)

ORCID ID: 0000-0002-1459-1628

Павлюк Христина Тарасівна  
викладач кафедри мовної підготовки  
Одеський державний університет внутрішніх справ

УКРАЇНА

Трилогія романів-дистопій В.Рот включає «Divergent» (2011) [1], «Insurgent» (2012) [2] and «Allegiant» (2013) [3]. Перше, що привертає увагу читача, це римовані ідеоніми, які обрала авторка для свого твору, про які вона каже [4], що «не намагалася підібрати заголовки на "-en!" для всіх трьох книг», однак вона все ж таки продивлялася список з 36 слів, що римуються з назвою першого роману. Проте, за словами В.Рот вона завжди знала, що останній роман матиме саме таку назву, яку вона дефінувала як «той, хто є відданим чи вірним певній справі чи особі».

Онімосфера трилогії обіймає кілька секторів, зокрема, антропонімний, топонімний, ергонімний та хрононімний, кожний з яких має різну сатурацію та концептуальну вагу. Топонімний простір твору складається переважно з цілком реальних географічних назв різного масштабу: *the US, Chicago, Milwaukee, Indianapolis*. Вилучено також і мікротопонім *the Hancock Building*, офіційна назва якого була *the John Hancock Center*, але тепер її змінено на *Chicago Observation Deck*. Проте в тексті трапляються й віртуальні мікротопоніми *the Pit, the Weapon Room*. В залежності від масштабу топонімів вони виконують між іншим функції уточнювальних художніх деталей, які надають автентичності наративу, або ж,

завдяки незначній кількості й незначному масштабу номінованих денотатів, альєнативну функцію, за допомогою якої утворюється фантастична дійсність.

Ергонімний сектор також побудовано на комбінації реальних та віртуальних пропріальних одиниць. З одного боку, в тексті функціонує узуальна назва *the US Government*, з іншого – віртуальні *The Bureau of Genetic Welfare (GP)* та назви фракцій: *Abnegation, Amity, Candor, Dauntless, and Erudite*. Віртуальні назви мають прозору внутрішню форму на кшталт *самовідданість, дружність, чесність, сміливі, розумні*. До речі, назви фракцій є дещо різнорідними, бо перші три виражено абстрактними іменниками, а дві останні – прикметниками.

Хрононімний сектор представлено віртуальною власною назвою події *the Purity War* – війни, яку викликала спроба генної модифікації людей з метою розробки генетично чистих дивергентів. Крім того, в тексті знаходимо також хрононім *Choosing Day* – день випробування щодо майбутнього професійного й не тільки життя мешканців міста.

Антропонімний сектор є найчисленнішим, охоплюючи імена головних й багатьох другорядних персонажів. Головна героїня спочатку мала ім'я *Beatrice Prior*, однак після вибору життєвого шляху, який не збігається з її родинним, змінила його на *Tris*. Така зміна ідентифікатора віддзеркалила ті флуктуації, яких зазнала особистісна ідентичність персонажа – з ніжної дівчинки *Тріс* перетворилася майже на суперагента-вбивцю.

Інший герой, якого спочатку звали *Tobias Eaton*, також змінив своє ім'я на *Four*, бо його інструктор Амар встановив, що він має лише чотири страхи, а саме вбивство невинного, клаустрофобію, страх висоти та свого батька Маркуса Итона через його жорстокість. Таким чином, в обох випадках маємо справу зі зміною імені під час важкого вибору майбуття, що викликано тим фактом, що ці персонажі не можуть відповідати вимогам однієї фракції завдяки власній універсальності, іншими словами дивергентності.

Що стосується інших персонажів трилогії, то їх поіменовано за одно- або двочленими формулами в залежності від важливості їх участі в оповіді. Ті, що відіграють значну роль у розвитку подій, номіновано за іменем та прізвищем на кшталт *Caleb Prior, Marcus Eaton, Jeanine Matthews, Peter Hayes, Tori Wu*, однак багато з персонажів мають одночленний антропонім: *Christina, Edward, Natalie, David, George, Nita, Evelyn* та ін. Кількість елементів цих поетонімів зумовлена тією роллю, яку відіграє в оповіді персонаж. Хоча це спостереження не можна екстраполювати на всі без винятку іменування. Свідченням протилежної точки зору є єдиний онім на позначення близької подруги головної героїні на ім'я *Christina*. Важливість функцій цього персонажа важко переоцінити, але прізвище її в тексті не використовується. Можемо припустити, що в межах онімосфери аналізованої трилогії цей антропонім перетворюється на **МОНОМІМ** – повну номінацію, яка складається лише з одного слова, що може виникати різними шляхами, як природними, так і штучними. Так, іноді популярні особистості стають відомими лише за єдиним іменуванням на кшталт *Мольєр, Вольтер*. Наведемо приклади реальних мононімів співаків: *Бьорк, Діон, Боно, Адель, Бейонсе, Прінс* (пор. з повними формулами: *Адель (Адель Едкінс), Бейонсе (Бейонсе Жизель Ноулз-Картер), Прінс (Прінс Роджерс Нельсон)*). Яскравим прикладом утворення мононіма є лозунг Хілларі Клінтон, коли вона балотувалася в президенти США: "*Hillary for President*" [5]. Як бачимо, прізвище її не використовується.

Так в тексті романів значуще для оповіді ім'я *Christina* є мононімом, тобто повним іменем, яке складається з одного слова [6]. Проте, виникає питання щодо правомірності використання у такому випадку також терміна

**монореферентне** ім'я, для якого характерною є віднесеність з означуванням в мові та мовленні, що прирівнює їх до «повнозначних мовних знаків, що характеризуються повною семантичною структурою, що наближає їх за властивостями до загальних назв» [7]. У даному випадку вважаємо не зовсім коректним застосовувати цей термін, надаючи перевагу мононіму, тому що процесу деонімізації не відбувається, що є дистинктивною рисою монореферентності.

Можемо висновувати, що зазначені найменування персонажів є досить типовими для англомовного світу, таким чином за допомогою онімних засобів виокремлюються власні назви двох провідних героїв, які змінили свої імена, а згодом в результаті запеклої боротьби змінили на краще, навіть ціною власного життя, устрій всього міста разом із життям його мешканців.

Загалом онімосфера трилогії обіймає чотири сектори: антропонімний, топонімний, ергонімний та хрононімний, кожний з яких характеризується різним ступенем насиченості й значущості для втілення авторського концепту. Подальші розвідки планується спрямувати на шляхи концептуалізації онімосфери трилогії.

#### Список використаних джерел:

- [1] Roth, V. *Divergent*. (2011). Вилучено з <https://novels77.com/243017-divergent.html>
- [2] Roth, V. *Insurgent*. (2012). Вилучено з <https://novels77.com/243018-insurgent.html>
- [3] Roth, V. *Allegiant*. (2013). Вилучено з <https://novels77.com/243019-allegiant.html>
- [4] Sims, A. (2013). Veronica Roth talks 'Allegiant': Choosing a title and creating a unique story. Вилучено з <https://www.hypable.com/veronica-roth-divergent-book-3-allegiant/>
- [5] Funt, P. (2007). The Mononym Platform. Вилучено з [https://www.nytimes.com/2007/02/21/opinion/21funt.html?\\_r=1&hp](https://www.nytimes.com/2007/02/21/opinion/21funt.html?_r=1&hp)
- [6] Сидоренко, Е. В. (2020). Монореферентные и полиреферентные имена собственные в лексикографии и процессе межкультурной коммуникации. Вилучено з <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2020/sidorenko-2020.html>
- [7] Мишкевич, М. В. (1988). Семантика имени собственного *Методика обучения иностранным языкам. Романское и германское языкознание*, (2), 110-114.



DOI 10.36074/24.07.2020.v3.58

## СТРУКТУРА ІНДИВІДУАЛЬНОГО ГІППОНІМІЧНОГО СУБФРЕЙМУ

**Алексєєва Наталя Михайлівна**

аспірант кафедри граматики англійської мови  
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:**

ORCID ID: 0000-0001-5576-6781

**Карпенко Олена Юріївна**

д.філол.н., професор, завідувач кафедри граматики англійської мови  
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

УКРАЇНА

Останнім часом увага багатьох ономотологів зосереджена на когнітивних аспектах функціонування власних назв. Тому вивчення гіпонімів з позицій їх ментальної організації видається актуальним та перспективним. Дане дослідження присвячене розгляду власних назв коней крізь призму концепції концентричної структурної організації індивідуальних онімічних фреймів в ментальному лексиконі, розробленої О.Ю. Карпенко. Дослідниця робить висновок, що усі власні назви структуруються навколо «Я» власника ментального лексикону і формують приблизно чотири кола, а їхня щільність, тобто наповненість онімами, збільшується при віддаленні від центру [1].

Наукова розвідка має на меті дослідити структуру індивідуального гіпонімичного субфрейму, яка пов'язана зі ступенем знайомства інформанта зі стимулом та рівнем емоційності у реагуванні на нього. Об'єктом дослідження є фреймування пропріальної лексики, предметом – структурна організація індивідуального гіпонімичного субфрейму. Матеріалом дослідження стали англійські гіпоніми-стимули та асоціативні реакції респондентів на них.

Розглядаємо індивідуальний гіпонімичний субфрейм як структуру, що складається з трьох концентрично розташованих кіл, а віднесення асоціативної реакції респондента до певного кола з більшою чи меншою вірогідністю слугує показником приналежності й самого стимулу до того ж кола. Так, до першого кола входять власні назви коней, які належать людині, чи з якими вона постійно контактує, що можна встановити за суб'єктивними, особистісними, часто емоційно-оцінними реакціями типу *my horses name, the name of a horse at the barn I work at, name of my mare, my old pony which has recently died, the first horse I fell in love with, My Best Horse*.

Ще однією суттєвою ознакою, що дає змогу з впевненістю віднести гіпонім до першого кола є наявність чітко вираженої фізіологічної реакції на нього, викликаної ефектом якоріння. У галузі нейролінгвістичного програмування якоріння тлумачиться як «мітка в свідомості людини, яка відповідає за виклик у неї конкретного стану» [2]. О.Ю. Карпенко увела в ужиток термін онімне якоріння [3; 4] на позначення стійкого зв'язку між реакцією та стимулом, який обов'язково включає фізіологічну складову та вирізняється перманентним характером. Оніми-якоря, за словами дослідниці, належать до першого кола та викликають не лише асоціативну, а й фізіологічну реакцію, яка неодмінно актуалізується кожного разу, коли людина стикається з власною назвою [4]. Виявити оніми-якоря можна під час вільного асоціативного експерименту шляхом застосування одного з основних інструментів НЛП – калібрування, тобто зіставивши

екстерналізоване у вигляді реакції сприйняття оніму й додаткові внутрішні відчуття та переживання індивіда, викликані власною назвою.

У якості прикладу онімного якоріння можемо навести реакцію *Heartbreak* на стимул *Bella*, яка видається досить загадковою, бо не ясно, про що йдеться. Втім, під час додаткового обговорення учасниця експерименту розповіла, що в п'ятирічному віці поховала свою улюблену кобилу на ім'я *Bella*. Далі прозвучало болюче: "*Definitely sad, almost tears for Bella!*", що й стало визначальним у ідентифікації гіпоніма як потужного якоря в свідомості виконавиці.

Показовим є й такий приклад. На гіпонім-стимул *Ravel* одержуємо реакцію *Bolero* з подальшим коментарем учасника експерименту: "*Obsessed with Bolero. Used to listen to it with my mother since I was a kid. Later took music class and Ravel will always bring the actual music in my head*". Хоча дана асоціація взагалі не пов'язана зі стимулом-гіпонімом, а лише з омонімічною назвою іншого денотата (французького композитора Моріса Равеля, який написав твір для оркестру «Болеро»), завдяки калібруванню чітко простежується сталий характер асоціативних зв'язків "стимул-реакція", міцна емоційна прив'язка індивіда до оніму.

В окремих випадках розпізнати приналежність реакції (а отже й стимулу) до найближчого кола без супровідної інформації від реципієнта просто неможливо. До реакції *Morgan* на стимул *Ginger*, наприклад, отримуємо додатковий коментар: "*I rescued an amazingly sweet senior morgan bred mare named Ginger*", за яким вже можемо віднести відповідний стимул до першого кола індивідуального гіпонімічного субфрейму.

До другого кола відносимо назви коней реальних та віртуальних, яких людина особисто бачила, чи має конкретне уявлення про них, а отже, до цього кола належать всі реакції, які засвідчують знання реципієнтом гіпоніму та певним чином перегукуються з його сенсом. Такими є реакції *Kentucky Derby* на стимул *Secretariat*, *Lord of the Rings* на стимул *Shadowfax*, *horse name* на стимул *Flicka* та інші.

Останнє третє коло формують індивідуальні та загадкові асоціати, жодним чином не пов'язані з денотатом слова-стимулу, на кшталт *log fire* на стимул *Flicka*, фонетичні реакції, як-от *gravel* на стимул *Ravel*, а також усі типи відмов, що свідчать про відсутність гіпоніма у свідомості реципієнта.

Таким чином, можемо зробити висновок, що введення в структуру статей асоціативного словничка гіпонімної лексики таких числових показників, як загальна кількість реакцій найближчого кола та загальна кількість відмов дозволяють одразу сформулювати уявлення про наповнення першого та третього кола відповідними реакціями / онімами та віднести усі інші реакції опитуваних до другого кола. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в детальному аналізі дистрибуції асоціативних реакцій на різні гіпоніми-стимули по колах індивідуального гіпонімічного субфрейму, який дозволить встановити, в якій мірі представники певної культури володіють даними власними назвами, чи присутні гіпоніми в ментальному лексиконі як його обов'язковий компонент.

### Список використаних джерел:

- [1] Карпенко, О. Ю. (2007) *Когнітивна ономастика як напрямок пізнання власних назв* (дис. ... доктора філол. наук). Київ, Україна.
- [2] Плигин, А. А. (2009) *Руководство к курсу НЛП-Практик*. Москва: Твои книги.
- [3] Карпенко, О. Ю. (2013) Використання методів НЛП в ономастичних дослідженнях. *Філологія*, 2 (6), 59-62.
- [4] Карпенко, О. Ю. (2013) Онімне якоріння. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*, 6 (1), 96-102.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.59

## ТЕМПОРАЛЬНА МЕРЕЖА ЛІРИЧНИХ ТЕКСТІВ BRYAN ADAMS

Ілясов Олександр Сергійович

студент

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

Кузьменко Анастасія Олексіївна

канд. філол. наук, доцент

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

УКРАЇНА

**Анотація.** У статті розглядається темпоральна мережа пісенних текстів англомовних виконавців гурту. Об'єктом цього дослідження є безпосередньо англомовні пісенні тексти виконавця. Предмет - їх темпоральна мережа. Метою є характеристика сукупності засобів вираження темпоральності англомовних пісенних текстів. Отже, англомовні дійові пісні постають як цілеспрямована мовленнєва дія, як основний спосіб комунікативної взаємодії людей, у якому відображено специфіку мислення, риси характеру, особливості виховання, менталітет та культура людини – дитини дошкільного віку, яка є активним користувачем цього виду текстів. Темпоральна мережа англомовних дійових пісень базується переважно на часових формах теперішнього неозначеного, тоді як тривалі та доконані форми є маловживаними, а доконано-тривалі взагалі нехарактерними.

В цій тезі я розглядаю темпоральну мережу пісенних текстів англомовного співака Bryan Adams. Використання темпоральної логіки при вивченні причинно-наслідкового зв'язку ліричних текстів, обов'язкова. Саму темпоральність, як правило, уживають як синонім терміна часу. Тому саме з її допомогою ми можемо визначити мету та час, якими керувались виконавці при написанні своїх пісень.

Отже, пропоную розібрати темпоральну мережу канадського співака Bryan Guy Adams. Брайан Гай Адамс — канадський рок-музикант, фотограф, гітарист, автор і виконавець пісень. Народився в Кінгстоні, Канада. Почав свою кар'єру в шоу-бізнесі в 1976 р., спочатку в складі рок-групи. Його дебютний сольний альбом був випущений в 1980 р., а в 1985 р. він вперше очолив Billboard Hot 100 з рок-баладою «Heaven». У 1990-х Брайан Адамс написав ряд хітів, які піднімалися на вершину чарту і були використані у фільмах, зокрема: «(Everything I Do) I Do It For You» була використана як тема до фільму «Робін Гуд: Принц злодіїв», «All For Love» — до фільму «Три мушкетери», «Have You Ever Really Loved a Woman» - до фільму «Дон Жуан де Марко». Брайан також підтримує футбольний клуб «Челсі», цьому клубу присвячена його пісня «We're Gonna Win» з альбому «18 Til I Die».

Центр темпоральності займає вживання часових маркерів, які в англомовних пісенних текстах стилю поп та рок зумовлені специфікою цих текстів. В ході дослідження було виявлено, що найчастіше використано систему Індефініт, а сама часові форми Past, Present та Future Simple, а також систему Констиніум, з часом Past та Present.

Традиційно форма часу Present Simple використовується для виразу стану та повторності дії: *He deals the cards as a meditation, And those he plays never*

*suspect, He doesn't play for the money he wins, He doesn't play for respect, He deals the cards to find the answer.* (Bryan Adams «Shape of my Heart» ). | *Traffic crawls, cell phone calls, Talk radio screams at me, Through my tinted window I see. A little girl, rust red minivan.* (Bryan Adams «Hello World» ). – приклад панхроності характеру.

Майже на одному відсотковому рівні йде Past Simple: *I got my first real six-string, I bought it at the five and dime, We were young and restless, When you held my hand, I knew it was now or never.* (Bryan Adams «My Mind» ). Можливо чітко прослідкувати уникнення граматичної побудови , тобто уживання дієслова-присудка без закінчення: *You give me faint 'coz you believe, I'm everything I am, Because you love me.* (Bryan Adams « Because you loved me»). Одиначними випадками є вживання Past Simple у функції умовності та припущення: *You said no star was out of reach, You stood by me and I stood tall, I had your love I had it all, I'm grateful for each day you gave me.* (Bryan Adams « Because you loved me»).

Час Future Simple в текстах співака використовується для показу спільного майбутнього: *You will know the difference when I touch you.* (Bryan Adams «My Mind»). | *You will see.* (Bryan Adams «Hello World» ).

Отже, як ми побачили в системі Індефініт переважну частину демонструє Past Simple – 50%, Present Simple в свою чергу – 40%, а Future Simple лише 10%.

Невелику частину ліричних текстів займає система Контініум, де більше використовується час Present, менше Past .

Present Continuous підкреслює перманентність стану, почуттів, емоційний стан людини та ставлення один до одного: *I'm walking away from the troubles in my life, I'm walking away oh to find a better day, I'm walking away from the troubles in my life, I'm walking away oh to find a better day, I'm walking away.* (Bryan Adams «Hello World» ). | *No, she does not, Really see me, Cause she sees, Her own reflection.* . (Bryan Adams «Tom's Diner» ).

Past Continuous покажує живі відчуття людини в певний період: *She was lying in the grass, The world was moving, She was drifting through the backyard.* (Bryan Adams «All the best»).

У систему Констиніум час Present Continuous складає - 70%, Past Continuous займає 28% і 2% займає Future Continuous.

Дослідження показало, що відповідно до відсоткових показників усієї темпоральної мережі час Present зберігає свою позицію серед усіх видо-часових форм загалом, так як становить близько 65% з усіх використаних часів. Таке явище можна пояснити тим, що мова поп виражає особливості повсякденності, де превалюють форми Present, таким чином, поп зберігає традиційність мови. Вид Continuous зустрічається у 35% усіх англійських текстах виконавця. Present Continuous складає 15%, Future Continuous-10%, Past Continuous-30%. Present Continuous може передавати процес виконання фізичної дії, що залежить від виконавця, а також стан, у якому перебуває людина під час переживання певних емоцій та почуттів. Випадки вживання Future Continuous взагалі не трапляються в текстах виконавця. Погоджуючись з А.О. Кузьменко можна зазначити, що ця форма видового часу не притаманна темпоральній мережі через своє навантаження , що суперечить розмовному стилю та легкості передачі інформації середовищу.

#### Список використаних джерел:

[1] Мірченко, М. В. (2001). Структура синтаксичних категорій. (с. 211) — Луцьк.

[2] Кучма, З. (2009) «Passé Simple» у французькому пісенному тексті. Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство) (С. 319–322.) Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.

- [3] Вилкулова, Е.А. (2014) Теоретическая грамматика современного английского языка. (с.90) Екатеринбург : Изд-во. Урал. ун-та.  
[4] Бондарко, А. В., Буланин, Л. Л. (1967) Русский глагол. (с.76) Ленинград.

DOI 10.36074/24.07.2020.v3.60

## ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИХ РЕАЛІЙ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ

**Шапарь Уляна Віталіївна**

здобувач вищої освіти факультету лінгвістики та соціальних комунікацій  
*Національний авіаційний університет*

**Сітко Алла Василівна**

канд. філол. наук, доцент, доцент кафедри англійської філології і перекладу  
*Національний авіаційний університет*

УКРАЇНА

Перекладна література, що потрапляє до культурного простору кожного народу, вступаючи у складні взаємостосунки з його оригінальною літературою, суттєво доповнює літературний процес, розширює його тематичні, жанрово-змістові, естетичні межі. Сучасне перекладознавство як наука, одним із завдань якої є встановлення принципів декодування та кодування вербального матеріалу при переході від однієї мовної картини світу до іншої, плідно використовує методи контрастивного дослідження. Добрим підґрунтям для проведення перекладознавчого аналізу є контрастивні дослідження (граматичні, прагматичні та стилістичні), адже навряд чи можна сумніватися в тому, що лінгвістика відіграє щонайважливішу роль у перекладознавстві [1].

Наразі лінгвісти не однастайні у питаннях, які пов'язані з взаємодією лінгвокультурних параметрів тексту оригіналу та його перекладу. Кожна мова відображає особливості національної культури, історії, розуміння яких може викликати труднощі у носіїв інших мов.

Найбільш вживаними лексичними одиницями з національною специфікою є реалії. Нині виникає необхідність створити та нормувати правила іншомовного відтворення українських реалій як своєрідних історико-культурних реалій, оскільки дослідження свідчать про існування значних розбіжностей у цій галузі. Дослідники вивчали та продовжують вивчати реалії, оскільки розвиваються культурні відносини між народами, а отже, розвивається і мова, що зумовило актуальність дослідження.

Метою дослідження є вивчення когнітивного аспекту українських історико-культурних реалій і способів їх відтворення у тексті перекладу. Об'єкт дослідження – українські історико-культурні реалії як ключовий елемент національного лінгвокультурного коду. Предметом дослідження є лінгвокогнітивна природа українських реалій в оригінальних і перекладних текстах англійською мовою.

Вітчизняні та зарубіжні перекладознавці такі як Р. П. Зорівчак, А. В. Федоров, С. Флорін та С. Влахов, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Я. І. Рецкер, та М.І. Сливка у своїх працях порушували проблеми визначення

поняття реалії та способів їх перекладу. Однак існують розбіжності у цій галузі. Так, А. В. Федоров та Я. І. Рецкер відносять поняття «реалія» до «безеквівалентної лексики» [2]. Тоді, як Р. П. Зорівчак вважає, що реалії – «... категорія змінна, відносна, яка виступає чітко при бінарному контрастивному зіставленні конкретних мов (і культур)» [3].

У перекладознавстві слова-реалії вважаються особливою категорією. Як зазначав А. В. Федоров, саме реалії, «як національно-специфічні елементи міжмовної та міжкультурної комунікації викликають найбільші труднощі в процесі перекладу та від них залежить відповідь на питання про перекладність» [2].

У 40-х р. ХХ ст. у вітчизняну теорію та практику перекладу А. В. Федоров ввів термін «реалія» для позначення національно-специфічного об'єкта чи явища («Про художній переклад», 1941). В українському перекладознавстві термін «реалія» вперше використав О. Л. Кундзіч у праці «Перекладацька мисль і перекладацький недомисел» (1954). У другій половині ХХ ст. в працях з теорії та практики перекладу терміном «реалія» називали й сам денотат, і слово, що його визначає, а отже, не тільки факти, явища та предмети, але й їх назви.

В. С. Виноградов називає реаліями всі специфічні факти історії та державного устрою національної спільноти, особливості її географічного середовища, характерні предмети побуту минулого та сьогодення, етнографічні та фольклорні поняття [4].

С. Влахов та С. Флорін характеризують реалії як особливу категорію засобів вираження, що містить слова та словосполучення, які називають об'єкти, характерні для життя, побуту, культури й історії одного народу. Дослідники зазначають, що при перекладі реалії вимагають особливого підходу, тому що не мають точних відповідників в інших мовах, будучи носіями національного й історичного колориту [5].

Реалії належать до певної мови, в якій вони є загальноживаними. Навіть за межами «своєї» культури та «своєї» мови реалії зберігають національно-культурний чи історичний колорит. Реалії з'являються в інших мовах, в основному, завдяки художній літературі або ЗМІ. Реалії нерозривно пов'язані з культурою певного народу, загальноживані для мови цього народу та чужі для інших мов.

Підсумовуючи, можна сказати, що було чимало досліджень і висунуто багато тверджень стосовно визначення реалій. У нашому дослідженні ми схиляємося до визначення М. І. Сливки, яке розглядає реалію не лише як позамовне явище, визначаючи її як факт, пов'язаний з подіями суспільного та культурного життя країни, особливостями її державного ладу, історією її народу, а й відносить до реалій географічні назви, власні імена та прізвища, назви закладів тощо [6].

Реалії виражають національний і часовий колорит, і не мають точних відповідників в іншій мові та потребують особливого підходу при перекладі; основним критерієм відмінності реалій від інших класів лексичних одиниць є їх національне та часове забарвлення. Насамкінець можемо висновувати, що праця сучасного перекладача художньої літератури мусить бути глибоко творчою, такою, що передає не лише основний зміст твору, але й образи, реалії та характерний колорит епохи, яку відображено, адже кожен оригінал за своїм образом (та кожна адресна група за своїм типом і складом) потребує свого, завжди індивідуального підходу [7].

Перспективою подальших досліджень вважаємо визначення особливостей перекладу реалій відповідно до реалізації їх функцій у мовленні.

**Список використаних джерел:**

- [1] Сітко, А.В. (2013). Використання результатів контрастивних досліджень у перекладознавстві (199–203). *Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство)* (116). Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
- [2] Федоров, А. В. (1983). *Основы общей теории перевода*. М.: Высшая школа.
- [3] Зорівчак, Р. П. (1989). *Реалія і переклад*. Львів.
- [4] Виноградов, В. С. (2001). *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*. М.: Издательство института общего среднего образования РАО.
- [5] Влахов, С., Флорин С. (2009). *Непереводимое в переводе*. М.: Международные отношения.
- [6] Сливка, М. І. (2007). *Функціонально-когнітивні відповідники українських історико-культурних реалій в англomовних виданнях (Дис ... канд. філол. наук)*. К.
- [7] Сітко, А.В. (2012). Проблема відтворення граматичної семантики інтерогативів засобами цільової мови (267-274). *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики: зб. наук. праць* (22). Н.М. Корбозерова (ред.). К.: Логос.





SCIENTIFIC PUBLICATION

ΛΌΓΟΣ

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

WITH PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL  
SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE

**«THEORETICAL AND EMPIRICAL SCIENTIFIC  
RESEARCH: CONCEPT AND TRENDS»**

July 24, 2020 • Oxford, United Kingdom

VOLUME 3

English, German, Polish, Ukrainian and Russian

*All papers have been reviewed*

*Organizing committee may not agree with the authors' point of view*

*Authors are responsible for the correctness of the papers' text*

Signed for publication 24.07.2020. Format 60×84/16.

Offset Paper. The headset is Arial. Digital printing.

Conventionally printed sheets 10,23.

*Circulation: 100 copies.*

*Printed from the finished original layout.*

**Contact details of the organizing committee:**

21037, Ukraine, Vinnytsia, Zodchykh str. 18, office 81

NGO European Scientific Platform

Tel.: +38 098 1948380; +38 098 1956755

E-mail: [info@ukrlogos.in.ua](mailto:info@ukrlogos.in.ua)

URL: [www.ukrlogos.in.ua](http://www.ukrlogos.in.ua)

**Contact details of the conference co-organizer:**

E10 6EG, United Kingdom, London, 85 Essex Road

OXFORD SCIENCES LTD.

Publisher of printed materials: Sole proprietorship - Gulyaeva V.M.  
08700, Ukraine, Obuhiv, Malyshka str. 5. E-mail: [5894939@gmail.com](mailto:5894939@gmail.com)  
Certificate of the subject of the publishing business: ДК № 3909 of 02.11.2010