



# CURRENT PROBLEMS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AND PHILOLOGY: THEORY, INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Collective monograph

ISBN 979-8-89034-004-7

DOI 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.3

BOSTON(USA)-2023

ISBN – 979-8-89034-004-7

DOI – 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.3

*Current problems of improving  
the quality of education and  
philology: theory, innovative  
technologies*

*Collective monograph*

*Boston 2023*

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

ISBN – 979-8-89034-004-7

DOI – 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.3

Authors – Miroshnyk S., Balalaieva O., Bilier O., Малімон О., Вольчинський А., Смолюк В., Герасимюк П., Ковальчук А., Khimion L., Sytiuk T., Kucher O., Moroz G., Vudyborets S., Руденко Т., Korolyova N., Lychuk M., Svystun N., Вільчинська Т., Вільчинський О., Чубук Р.

## REVIEWERS

Kazachiner Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Human Health, Rehabilitation and Special Psychology, Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda.

Published by Primedia eLaunch

<https://primediaelaunch.com/>

Text Copyright © 2023 by the International Science Group(isg-konf.com) and authors.

Illustrations © 2023 by the International Science Group and authors.

Cover design: International Science Group(isg-konf.com). ©

Cover art: International Science Group(isg-konf.com). ©

All rights reserved. Printed in the United States of America. No part of this publication may be reproduced, distributed, or transmitted, in any form or by any means, or stored in a data base or retrieval system, without the prior written permission of the publisher. The content and reliability of the articles are the responsibility of the authors. When using and borrowing materials reference to the publication is required.

Collection of scientific articles published is the scientific and practical publication, which contains scientific articles of students, graduate students, Candidates and Doctors of Sciences, research workers and practitioners from Europe and Ukraine. The articles contain the study, reflecting the processes and changes in the structure of modern science.

The recommended citation for this publication is:

**Current problems of improving the quality of education and philology: theory, innovative technologies:** collective monograph / Miroshnyk S. – etc. –International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2023. 275 p. Available at : DOI – 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.3

TABLE OF CONTENTS

1. COMPARATIVE ASPECTS OF PHILOLOGY		
1.1	<p>Miroshnyk S.<sup>1</sup></p> <p>PRINCIPALES ETAPAS DEL USO DE FORMAS FRASEOLÓGICAS COMPARATIVAS DE ZONIMOS EN ESPAÑOL</p> <p><sup>1</sup> Department of foreign languages and translation, Kyiv National Aviation University</p>	6
2. EDUCATION		
2.1	<p>Balalaieva O.<sup>1</sup></p> <p>DIGITAL LEARNING RESOURCES: PROBLEMS OF DEFINITION, CLASSIFICATION AND DESIGN</p> <p><sup>1</sup> Department of Journalism and Linguistic Communication, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine</p>	15
2.2	<p>Bilier O.<sup>1</sup></p> <p>INTERACTIVE TEACHING METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS</p> <p><sup>1</sup> Department of Preschool and Primary Education, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko</p>	36
2.3	<p>Малімон О.<sup>1</sup>, Вольчинський А.<sup>1</sup>, Смолюк В.<sup>2</sup>, Герасимюк П.<sup>1</sup>, Ковальчук А.<sup>3</sup></p> <p>РУХЛИВІ ІГРИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ</p> <p><sup>1</sup> Кафедра здоров'я та фізичної культури, Волинський національний університет імені Лесі Українки;</p> <p><sup>2</sup> Кафедра теорії спорту та фізичної культури, Волинський національний університет імені Лесі Українки</p> <p><sup>3</sup> Кафедра освітніх, педагогічних технологій, Академія рекреаційних технологій і права</p>	70
3. GENERAL PEDAGOGY		
3.1	<p>Khimion L.<sup>1</sup>, Sytiuk T.<sup>1</sup>, Kucher O.<sup>1</sup>, Moroz G.<sup>1</sup>, Vydyborets S.<sup>1</sup></p> <p>TRAINING FOR PHYSICIANS OF THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION</p> <p><sup>1</sup> Shupyk National Healthcare University of Ukraine, Kyiv</p>	77
3.2	<p>Руденко Т.<sup>1</sup></p> <p>ПЕДАГОГІКА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ</p> <p><sup>1</sup> кафедра педагогіки та спеціальної освіти, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка</p>	86

4.	LINGUISTICS	
4.1	<p>Korolyova N.<sup>1</sup></p> <p>CONCEPTUAL OPPOSITION IN THE ETHICAL "CONCEPTOSPHERE"</p> <p><sup>1</sup> Department of Lexicology and Stylistics of English language, Odessa National University I. I. Mechnikov</p>	122
4.2	<p>Lychuk M.<sup>1</sup></p> <p>SENTENCES OF THE PHRASEOLOGIZED STRUCTURE AND NEW PROCESSES IN SYNTAX</p> <p><sup>1</sup> Department of Romance and Germanic Languages and Translation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine</p>	130
4.2.1	SENTENCES OF THE PHRASEOLOGIZED STRUCTURE: FORMAL ORGANIZATION, FEATURES	130
4.2.1.1	PHRASEOCHEMS OF SYNTACTICALLY NON-SEGMENTED CONSTRUCTIONS	134
4.2.1.1.1	PHRASE DIAGRAMS OF SYNTACTICALLY NON- SEGMENTED CONSTRUCTIONS: NON-PHRASEOLOGIZED AND PHRASEOLOGIZED TYPES	135
4.2.1.1.2	COMPONENT OF STRUCTURAL SCHEMES OF SEMI- PHRASEOLOGIZED SENTENCES	137
4.2.1.1.3	THE SPECIFICS OF STRUCTURAL SCHEMES OF PARTIALLY PHRASEOLOGIZED SENTENCES	146
4.2.1.1.4	PHRASEOSYNTACTIC MEANING OF THE STRUCTURAL SCHEME OF PHRASEOLOGIZED SENTENCES	147
4.2.1.1.5	SYNTACTICALLY NON-SEGMENTED SENTENCE AND LOGICAL JUDGEMENT	155
4.2.1.1.6	CORRELATION OF SYNTACTICALLY NON-SEGMENTED SENTENCES WITH FORMAL GRAMMATICAL ONES	163
4.2.1.1.7	SEMANTIC AND SYNTACTIC CHANGES AND THE SPECIFICITY OF NON-SEGMENTED CONSTRUCTIONS	168
4.2.2	COMMUNICATIVE UNITS OF CONVERSATIONAL SPEECH	176
4.4.2.1	INTRA-LINGUISTIC FACTORS OF SYNTACTICALLY NON- SEGMENTED SENTENCES	176
4.2.2.2	CRITERIA FOR IDENTIFYING SYNTACTICALLY NON- SEGMENTED SENTENCES	176
4.2.2.3	CATEGORICAL AND DIFFERENTIAL FEATURES OF SYNTACTICALLY NON-SEGMENTED UNITS	188

4.3	<p>Svystun N.<sup>1</sup></p> <p><b>ОСОБОВІ ІМЕНА ЯК ЗНАКИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСІБ: ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАМЕТРИ</b></p> <p><sup>1</sup> Department of General Linguistics and Slavic Languages, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University</p>	192
4.4	<p>Вільчинська Т.<sup>1</sup>, Вільчинський О.<sup>2</sup></p> <p><b>МОВНА РЕАЛІЗАЦІЯ САКРАЛЬНОГО В ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ (НА ПРИКЛАДІ КОНЦЕПТІВ "БОГ" І "БОГОРОДИЦЯ")</b></p> <p><sup>1</sup> кафедра загального мовознавства і слов'янських мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка</p> <p><sup>2</sup> кафедра журналістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка</p>	210
4.4.1	<b>ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА САКРАЛЬНОГО У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Г. СКОВОРОДИ</b>	210
4.4.2	<b>ЛІНГВАЛІЗАЦІЯ САКРАЛЬНОГО У ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ Г. СКОВОРОДИ</b>	223
4.4.2.1	<b>КОНЦЕПТ «БОГ»</b>	225
4.4.2.2	<b>КОНЦЕПТ «БОГОРОДИЦЯ»</b>	236
5.	<b>SOCIAL PEDAGOGY</b>	
5.1	<p>Чубук Р.<sup>1</sup></p> <p><b>ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-ЦІННІСНОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ</b></p> <p><sup>1</sup> кафедра соціальної роботи, управління і педагогіки, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна</p>	246
	<b>REFERENCES</b>	259

## SECTION 1. COMPARATIVE ASPECTS OF PHILOLOGY

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.3.1.1

### **1.1 Principales etapas del uso de formas fraseológicas comparativas de zoonimos en español**

El artículo está dedicado al estudio para determinar las características de las unidades fraseológicas comparativas españolas con un componente zoosemic, sus características léxicas y semánticas, así como para establecer la regularidad de los cambios funcionales que acompañan la transferencia de los significados de los nombres de los animales en lenguas no relacionadas.

La relevancia del estudio radica, en primer lugar, en la orientación de la investigación lingüística moderna para estudiar las peculiaridades de la conceptualización lingüística del conocimiento humano y las ideas sobre el medio ambiente, y en segundo lugar, en la necesidad de identificar la especificidad nacional esimilitudes lingüísticas en la semántica de las unidades léxicas en las lenguas española y ucraniana, y en tercer lugar, en el establecimiento de patrones de cambios funcionales que acompañan la transferencia de significados de nombres de animales, en lenguas no relacionadas.

La novedad científica del estudio es la divulgación multilateral de las principales propiedades de la composición de las unidades fraseológicas, que incluyen los zoonimos.

El propósito de este artículo es investigar el estudio de unidades fraseológicas con un componente zoosemicual.

El objeto del estudio es zoosemisms - los significados figurativos de los nombres de animales fijados en el sistema lingüístico, que objetivan significados tipados e ideas sobre la fauna en proyección sobre los humanos en español y ucraniano.

El tema del estudio es la esencia de los zoonimos como componentes de las unidades fraseológicas de la lengua española. La base metodológica del estudio es la posición de los estudios lingüísticos de países, lexicología, semántica, estilística, gramática, fonética, en relación con el campo de la fraseología.

El significado teórico del trabajo determina que cualquier aproximación al estudio de la fraseología española es interesante y fructífera, ya que es un material lingüístico puramente original y diverso, cuyas funciones van más allá de ser un medio expresivo en la construcción del texto. Las unidades fraseológicas representan la parte más pintoresca y expresiva del vocabulario de la lengua, reflejando las costumbres, tradiciones de la gente, referencias a su historia, folclore. La fraseología, según los lingüistas, es el componente más democrático del diccionario, tomado de las profundidades del lenguaje del pueblo. Las unidades fraseológicas se caracterizan por un doble significado, y los significados de las palabras constituyentes de una frase estable crean una cierta imagen, pero el significado real de toda la unidad tiene poco o nada que ver con esta imagen, creando una imagen completamente nueva. Muchas unidades fraseológicas se formaron sobre la base de observaciones del comportamiento, apariencia, vida de los animales. Esto explica la presencia en el lenguaje de un gran número de unidades fraseológicas con un componente de zoosemic.

La premisa inicial de la lexicología como ciencia es la afirmación de que el vocabulario de cualquier lengua no es un conjunto mecánico de palabras, sino un sistema determinado, cuyos elementos están correlacionados e interconectados, subordinados a las leyes internas de este sistema. Es bastante natural que una ciencia lingüística como la fraseología se asocia con la lexicología (del griego *phrasis* - expresión, vuelta, expresión y *logos* - doctrina), explorando la compatibilidad léxico-semántica de palabras, vueltas de discurso estables, unidades fraseológicas, una de las propiedades más importantes es la reproducibilidad de sus unidades lingüísticas integrales. Desde este punto de vista, las unidades fraseológicas son similares a las unidades léxicas (palabras), por lo tanto, la fraseología como ciencia se está acercando a la lexicología. V.V. Eliseeva señala que, a pesar de que las unidades fraseológicas son combinaciones de palabras, son consideradas por los lingüistas desde el punto de vista no sintáctico, como combinaciones libres, sino léxico. La razón de esto es, en primer lugar, que en una frase libre es posible reemplazar cualquier componente dentro de este modelo, y en una combinación fraseológica la conexión entre los componentes



es rígida y reemplazar uno de ellos es imposible sin destruir el significado de toda la unidad. Otra razón por la que las unidades fraseológicas se refieren a objetos de investigación lexicológica es la presencia de tal combinación de características comunes con la palabra. Como una palabra, una unidad fraseológica no se forma durante el habla a partir de unidades de un nivel inferior, sino que se reproduce por un bloque ya hecho. Este signo indica que la unidad fraseológica, como la palabra, contiene un solo significado léxico. Por lo tanto, una unidad fraseológica es una conjugación no codificada asociada con la unidad semántica.

La fraseología es una disciplina relativamente joven. Como ciencia, surgió solo a principios del siglo XX. Sus conceptos básicos, el alcance de los problemas y el objeto de estudio aún no se han finalizado. Esto se debe principalmente a la gran diversidad funcional, semántica y estructural de las unidades que se perciben como compuestos estables de palabras. La especificidad del objeto de estudio provoca dificultades para determinar tanto el lugar del nivel fraseológico en la jerarquía de la estructura lingüística como el lugar de la fraseología entre otras disciplinas lingüísticas.

Durante mucho tiempo, la fraseología fue considerada una de las secciones de la lexicología. Obviamente, la base para esto fue la tesis desarrollada por S. Bally sobre la equivalencia de la fraseología a la palabra, y la palabra es el objeto principal de la lexicología. V.V. Vinogradov señala que en el sistema de disciplinas lingüísticas, la fraseología a veces no encuentra un lugar en absoluto, pero más a menudo se coloca al lado de la lexicología o es parte de ella [3, p. 118]. Sin embargo, con el tiempo, el enfoque de la fraseología comenzó a cambiar. Algunos estudiosos sugieren que la fraseología se ha desarrollado como una rama lingüística separada. Así dicen A.V. Kunin, M.M. Kopylenko, Z. D. Popova y otros. Y la idea de la necesidad de crear fraseología como una sección independiente de la ciencia lingüística fue corroborada en los años 20 por E. D. Polivanov.

Una de las cuestiones controvertidas de la fraseología se refiere a su objeto. Esbozar claramente la gama de cuestiones de fraseología es bastante difícil. Diferentes enfoques de los científicos se destacan. Algunos creen que los fraseólogos deben estudiar solo frases. Otros expanden la esfera de la fraseología a través de proverbios, proverbios,

refranes alados, aforismos y otras formaciones del habla. V.V. Vinogradov, I. V. Arnold y otros eruditos argumentan que los componentes léxicos del proverbio y la unidad fraseológica son de acero; y el significado del proverbio es tradicional y en su mayoría figurativo; se introducen en el discurso listo [3, p. 119].

N.N. Amosova cree que hasta que se conviertan en partes de otras frases, sería un error incluirlas en el sistema lingüístico, ya que son unidades independientes de comunicación [1, p. 8].

La fraseología tiene sus propias tareas específicas: el estudio de las características de la estructura de las unidades fraseológicas y el mecanismo de generar integridad semántica en las combinaciones de palabras; determinar las razones de su fraseologización; estudio de la relación de las conversiones fraseológicas con otras unidades lingüísticas - palabra, frase, frase; elucidación de la base histórica y etimológica de las unidades fraseológicas cuya forma interna se pierde; estudio de las leyes de desarrollo de la composición fraseológica; desarrollo de un sistema científico para elaborar diferentes tipos de estructuras fraseológicas en diccionarios generales y especiales, etc. [1, p. 9].

Así, la fraseología estudia el sistema fraseológico del lenguaje en su estado moderno y en su desarrollo histórico.

La fraseología, como cualquier otra disciplina, tiene ciertos métodos de investigación. Los principales son los siguientes: 1. Método de identificación semántica. Este método fue utilizado por S. Bally para determinar una conjugación estable. El método consiste en destacar una característica general que permite (o no permite) sustituir una inversión por una determinada palabra identificadora (el identificador es, en primer lugar, un equivalente lógico que solo sirve como medio para describir el fenómeno y no es un hecho del lenguaje) *estar como sardinas en lata* , etc. 2. Metodología contextual. fue elaborada por N. N. Amosova. Ella cree que las unidades fraseológicas deben ser estudiadas sincrónicamente, y al elegir un método, es necesario partir de los detalles de un lenguaje en particular. Un signo de la fraseología de Amosov plantea la interacción contextual de las palabras en sus combinaciones dependiendo del tipo de contexto - variable, donde el índice mínimo tiene un mayor o

menor número de variaciones dentro de un entorno semántico, o constante, que significa una combinación fija de palabras, donde se excluyen las variaciones de los componentes, o se limitan al máximo. 3. Método del medio ambiente. Utilizando este método, la estructura de la fraseología puede definirse como un sistema de conexiones entre la frase y los elementos del entorno contextual que se asocian con esta unidad fraseológica. 4. Método de identificación fraseológica. Difiere del método de identificación semántica en que no equivale a una palabra, como lo hizo S. Bally. La teoría de la equivalencia de la fraseología de una palabra es reemplazada por la teoría de la correlación con las palabras. El autor del método es A. V. Kunin. Además de estos, la literatura también considera métodos: variacional, complejo, aplicación fraseológica, monemic, semántica diferencial, traducción automática y otros [2, p. 46].

Una de las cuestiones controvertidas es la terminación de la unidad lingüística, que es el elemento principal de la fraseología. Entre los términos fraseológicos hay fenómenos de sinónimo y polisemia. Fraseología, modismos, frases actúan como sinónimos en los siguientes significados: 1) un conjunto de unidades básicas (unidades fraseológicas, modismos, frases) de la fraseología de un idioma dado; 2) una sección de lingüística que estudia unidades fraseológicas (modismos, frases). Sin embargo, la presencia de dos valores les permite caracterizarlos como unidades polisemánticas [2, p. 4]. La presencia de sinónimos y polisemias en el campo de la terminología fraseológica se evidencia hasta cierto punto por los nombres de las obras: «Diccionario de modismos ucranianos" por G. M. Udovychenko, Cuestiones teóricas de fraseología».

La serie sinónima para la designación de la unidad de estudio de la fraseología contiene términos que tienen significados tanto genéricos como de especies. Los nombres coexisten en la literatura científica: modismo, expresión idiomática, frase estable, frase fraseológica, inversión fraseológica, frase indivisible, frase lexicalizada, frase automatizada, frase estable, etc. Ciertos términos ni siquiera se pueden llamar términos, son tan inexactos. Algunos fraseólogos son aficionados a crear nuevos términos sin razón suficiente, por ejemplo: unidades fraseológicas gráficas, unidades fraseológicas morfológicas, fraseoides, etc. Tal complejidad de la terminología, sin

igual en cualquier rama de la lingüística, crea dificultades adicionales en la forma de crear fraseología como disciplina lingüística [2, p. 4]. En nuestra opinión, son inconvenientes de usar en el significado del nombre genérico, ya que o bien restringen los conceptos (no todos los tipos de unidades fraseológicas se pueden definir con el nombre «frase»), o tienen una comprensión diferente en uso, como «idioma». Fraseología es una ciencia sobre la combinación léxica (no gramatical) de las palabras. Tal definición de la fraseología la encontramos en muchos diccionarios terminológicos y en manuales.

Bajo la composición fraseológica del idioma comprendemos el repertorio de expresiones idiomáticas fijas que se repiten en su uso y que semanticamente son más expresivas y más ricas que las palabras. Aquí hay una comparación definida formada por Martin Vivaldi:

“La comparación o imagen es un procedimiento literario que sirve para hacer comprender mejor una noción abstracta o un objeto poco conocido para pintar con fuerza una situación o simplemente para poner de relieve una idea o darle cierta gracia” (4, ct. 501). Como pueden ver, el término es ambiguo. Es utilizado por lingüistas españoles. El término inglés y francés "idiom" (fr. idiome, idioma inglés) se usa a veces para referirse a características y características peculiares de un idioma en particular. También se utiliza como sinónimo de la palabra francesa idiotisme, que se refiere a tales expresiones comúnmente utilizadas y específicas del lenguaje cuyo significado no se deriva de su construcción gramatical, o del significado de los elementos de los que consisten. La palabra idiotisme de origen griego, entró en la lengua francesa en el siglo XVI. del libro Latín. En el siglo XVII esta palabra en forma de idiotismo fue asimilada en español e inglés, pero más tarde cayó en desuso. La palabra idiotismo suena vulgar y es demasiado similar a la palabra idiota, por lo que no se arraigó como un término lingüístico. En español es la palabra -modismo.

Por lo tanto, en condiciones de gran duplicación terminológica, consideramos que el término "unidad fraseológica" es el nombre más conveniente para la designación de una unidad lingüística, que es el elemento primario de la fraseología. Este término es utilizado por muchos lingüistas, incluyendo A.V. Kunin, I. K. Bilodida,

M. I. Mostovoy, V.D. Uzhchenko y otros. He aquí algunas definiciones de la unidad fraseológica. Analizando la composición fraseológica del lenguaje, A.V. Kunin da la siguiente definición: "Una unidad fraseológica es una combinación estable de fichas con un significado total o parcialmente reinterpretado" [1, p. 134].

T.I. Arbekova: "Una unidad fraseológica es una combinación de palabras con un índice combinatorio bajo, que se debe a las características estructurales y sistémicas de los componentes (o uno de ellos) o la naturaleza especial de la relación de la frase con la realidad, así como la combinación de estos dos factores."

Las unidades fraseológicas (en lo sucesivo abreviadas como UF) tienen ciertas características. N. N. Amosova señala cuatro características definidas por U. J. Ball: [1, p. 15].

La unidad fraseológica no permite cambios tangibles en el orden y la composición de las palabras a excepción de los cambios gramaticales (principalmente en la categoría de género y tiempo) o cuando hay ciertas variaciones comúnmente utilizadas de la misma.

La unidad fraseológica no puede formarse sobre la base de una falsa analogía (basada en un modismo) *Como mula con collera*, no puede formar un idioma *La mula sin collera*.

La unidad fraseológica tiene una vez por siempre un valor establecido.

Excepto cuando el contexto es capaz de mostrar el significado de una unidad fraseológica, su significado es casi imposible de adivinar.

El concepto de idiomático no está claramente definido. Algunos lingüistas creen que el término idiomático requiere explicación [4, p. 77]. Se opinó que una frase que no podía traducirse literalmente se consideraba idiomática. Se deduce que si el idiomático es considerado como la característica principal de una unidad fraseológica, entonces las mismas frases del idioma español pueden ser consideradas idiomáticas por aquellas personas que hablan ucraniano, y no idiomático - aquellos cuya lengua materna contiene frases similares.

Por ejemplo, según los hablantes de la lengua ucraniana, las frases *tomar café*, *tomar un refresco*, etc pertenecen a la fraseología, ya que su traducción ucraniana *beber*

*té, refresco* no tiene el equivalente del verbo *tomar*. Y las personas que hablan francés no encuentran nada idiomático en estas frases, ya que hay unidades léxicas similares en francés. Este enfoque idiomático de Ginsburg propone llamar interlingüístico, ya que incluye una comparación de dos idiomas diferentes [4, p. 77].

El término idiomático se entiende como una falta de motivación desde el punto de vista de aquellos para quienes esta lengua es nativa. Este enfoque, como se ha señalado, se llama intralingüístico [4, p. 77]. En otras palabras, para juzgar el idiomático debe estar dentro de la lengua, y no fuera de ella. Repensar el significado, la estabilidad de la composición, de una vez por todas el valor establecido de etc. son características de las unidades fraseológicas. Uno de estos factores - a saber, el replanteamiento parcial o completo de los valores de los componentes de FL es una condición necesaria (aunque insuficiente) para la presencia de imágenes en ellos. Gracias a este factor podemos hablar de la imaginería como característica de la mayoría de las unidades fraseológicas. *Se quedo como un gallo de marón* – en lengua ucraniana usamos la palabra *halcón*, en lengua española usamos la palabra *esturión*; *poner como un pulpo* – en lengua ucraniana usamos la palabra *cabra*, en lengua española usamos la palabra *pulpo*; *desapareció como por encanto* – en lengua ucraniana usamos la palabra *fascinado*, en lengua española usamos la palabra *vaca*. La creación del efecto de las imágenes se logra mediante el uso de metáforas, metonimias, comparaciones *Es rojo como un cangrejo, cuando la rana críe pelo, cuando meen las gallinas, le diré cuántas son cinco, le enseñaré lo que es bueno*. Los significados de muchas unidades fraseológicas están en cierta medida motivados. El debilitamiento de la motivación conduce a su mayor idiomática. El proceso de idiomatización de los zoonyms se asocia con su metarización, y los productos de la idiomatización llevan el conocimiento sobre los específicos nacionales de la gente.

Para fines estilísticos, las unidades fraseológicas se pueden utilizar sin cambios y en una forma transformada con un significado diferente y estructural o con nuevos medios expresivos-estilísticos.

Cuando se usan con fines estilísticos, las conversiones fraseológicas no se modifican en el texto del autor como uno de los medios, lo que hace que el lenguaje

sea más diverso, expresivo y en el lenguaje de los caracteres - como uno de los medios de sus características lingüísticas y estilísticas.

En la performance del autor, los casos de variación de las unidades fraseológicas y su transformación circundante son característicos, un efecto irónico debido a la comparación cómica de dos modismos *ser igual que un asno (torpe, bruto) ta trabajar fuerte como una burra (laboriosa)*.

La reorientación funcional en el campo de la unidad fraseológica, es decir, la idiomatización, es parte de la lexicalización de la unidad sintáctica.

Las unidades fraseológicas se caracterizan por ciertas características: no permiten cambios tangibles o aquellos casos en que hay ciertas variaciones comúnmente utilizadas de ellas; no pueden formarse sobre la base de una falsa analogía; tienen de una vez por todas el valor establecido; excepto cuando el contexto muestra el contenido de unidades fraseológicas, su contenido es preferiblemente imposible de adivinar, ya que el proceso de nominación fraseológica se basa en el replanteamiento fraseológico. Los tipos más importantes de reinterpretación son la metáfora y la metonimia. Los giros fraseológicos le dan al lenguaje fuerza y confianza, colorido e imágenes. Las unidades fraseológicas como medio expresivo de expresión son especialmente utilizadas en la ficción.

El uso estilístico de conversiones fraseológicas por escritores y publicistas es siempre creativo. Los escritores usan la fraseología a propósito, con su ayuda logran una variedad de relaciones del escritor con el evento que él describe, con los héroes y sus acciones.

## SECTION 2. EDUCATION

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.3.2.1

### **2.1 Digital learning resources: problems of definition, classification and design**

Currently, in pedagogical research, the concept of “digital learning resource” is in the area of heterogeneous multi-vector interpretations. The problem of classification of such resources is inextricably linked with the issue of their nomenclature and is one of the most difficult and ambiguous to solve [6]. The concept itself has several synonymous designations: “electronic educational resource”, “e-learning resource”, “computer-based training tools”, “educational software”, “computer learning tool”, “digital education tools”, etc., the simultaneous rotation of which leads to terminological inconsistency and confusion. Redundancy and disorder of terms actualize the need for systematization of concepts.

Today, scientists do not have a single point of view on the classification of e-learning resources and their nomenclature system. Despite some differences, these concepts have a lot in common. Many scholars (I. Krevskiy, T. Glotova, M. Deev, S. Matyukin et al.) define the concept “electronic educational resource” or “e-learning resource” as an educational resource represented in digital form and included structure, subject content and metadata about them. ELR may include data, information, and software necessary for its use in the learning process.

The term “digital learning resource” is more recent and “refers to digital resources such as applications (apps), software, programs, or websites that engage students in learning activities and support students’ learning goals” [7].

Issues of classification of such resources (under various names) were highlighted in the works of O. Alekseev, O. Balykina, O. & I. Bashmakov, M. Belyaev, A. Gurzhiya, V. Demkina, L. Zainutdynova, B. Kryvytsky, V. Lapinsky, Y. Mashbyts, V. Osadchy, C. Rakova, I. Robert, M. Shishkina and al. Despite the relatively large number of works, devoted to various aspects of this problem, it remains relevant for



today's pedagogy. In particular, there is a lack of research on this phenomenon from the standpoint of the theory of classification in the modern pedagogical literature.

### **Hierarchical and faceted classifications of digital learning resources**

In a broad sense, classification is a system of subordinate concepts (classes, objects) of any field of knowledge, presented in the form of schemes (tables) and used as a method to determine links and relations between these concepts or classes of objects, and also for exact navigation in a variety of concepts or relevant objects. The classification should fix the regular relations between the classes of objects in order to determine the place of the object in the system, which determines its properties.

Today, the dynamics of the process of information technology development, the creation of new learning tools based on them is increasing every year, their didactic potential is growing, at the same time other electronic tools, which were considered progressive, are becoming morally obsolete. It is quite problematic to expect in such fleeting conditions until the definitions of concepts crystallize for their further systematization. We believe the processes of nomination and classification to be interrelated and interdependent aspects of research, and we consider classification itself as a powerful factor in the formation of new knowledge [8].

The practical need for classification stimulates the development of theoretical aspects of science, and building classification is a new stage ("leap") in the development of knowledge.

Classification based on scientific principles not only give a detailed picture of the state of science or its fragment but also allows us to make informed predictions about the still unknown facts or patterns.

The first classifications of electronic educational resources were built on a hierarchical method, in which a given set is successively divided into subordinate subsets, gradually specifying the object of classification. The basis of the division is a certain feature or criterion. The set of obtained groups forms a hierarchical tree structure in the form of a branched graph, the nodes of which are groups. Hierarchical classifications of electronic educational resources have a strong tradition in the theory

of pedagogy. Among the most famous are the classifications by function in the educational process, pedagogical purpose, didactic purpose, etc. Let's illustrate the application of the hierarchical method on the example of the original classification of electronic learning tools by the type of activity, proposed by Shyshkina [9].

The group of terms of the upper level of the hierarchy includes those that characterize these tools in general: "computer-assisted learning tools", "electronic learning tools", etc.

There are two groups of tools at the next level of the hierarchy:

1) tools with elements of artificial intelligence, which include modeling environments and intelligent systems for educational purposes, which, in turn, are divided into intelligent knowledge control systems, intelligent simulations, knowledge bases and expert systems for educational purposes (educational dialogue systems, proof systems theorems, classification systems, language learning systems, problem-oriented systems);

2) tools without elements of artificial intelligence (multimedia manuals and encyclopedias, knowledge control tools, databases, virtual laboratories, multimedia interactive environments).

Dimitracopoulou describes 10 categories of educational software:

1) Simulation systems (that simulate the behavior of a phenomenon, of an apparatus or a machine);

2) Modelling systems (that allow expressing and exploring models in one or multiple modelling formalisms and symbolic languages);

3) Educational Robotics and Media Based Laboratory (that captures the data from real experiments and visualize them);

4) Programmable system (that allow students to program with a set of basic entities and);

5) Virtual Reality applications (specificities are due to the 3D graphics);

6) Educational games;

7) Hypermedia-based learning systems;

8) Drill and practices software;

9) Intelligent tutoring systems or intelligent problem solving systems;

10) Collaborative Distance learning systems (have specific components and tools that allow collaboration through action and dialogue by distance, in a synchronous or asynchronous way) [10].

However, categories of this classification overlap. As the author admitted, virtual reality applications may be included in various other systems (e.g. simulation or modelling one), collaborative distance learning systems may belong in different previous categories, etc.

Nagata describes 11 types of educational software:

- 1) Authoring System;
- 2) Graphic Software;
- 3) Reference Software;
- 4) Desktop Publishing;
- 5) Tutorial Software;
- 6) Educational Games;
- 7) Simulations;
- 8) Drill and Practice Software;
- 9) Math Problem Solving Software;
- 10) Utility Software;
- 11) Special Needs Software [11].

Undoubtedly, such classifications have their advantages, the main of which are their traditionalism and relative simplicity of building. However, according to many researchers, the disadvantage of hierarchical classification is the poor flexibility of the structure due to the fixed basis of division and a predetermined order, which prevents the inclusion of new objects and classification groups – therefore, change in the composition of classification objects requires rebuilding the whole classification scheme.

New findings easily fit into a good classification, as well as into a good theory, without affecting its stability, but on the contrary, stabilizing it even more. Classifications based on one or a few features often lead to the building of artificial

groups, which are sooner or later abandoned; while complexes based on many essential properties of objects have objective flexibility and, allowing for improvement, are preserved.

A certain limitation of hierarchical classifications arises from the very principle of the hierarchy, according to which each object can be assigned to only one class, as a result of which classifications are ambiguous or excessive.

Mashbyts consider that the most significant limitation in attempts to build a scientific classification of computer training systems is due to the fact that the authors of such classifications seek to find one basis for them. The most important requirement for classification is that it must be multifaceted, as learning technology includes a variety of ways to implement [12].

Classifications, based on several features of objects, are built on the faceted method, which involves the parallel division of many objects into independent classification groups. At the same time, there is no rigid classification structure and pre-constructed closed groups. Classification groups are built by a combination of values taken from the facets. Thus, faceted classification is several independent classifications that are built simultaneously on different grounds; it is a set, the elements of which are sets, the concepts in it are represented as the intersection of a series [13].

Consider the faceted classifications of electronic educational tools. One of the first attempts to systematize computer-based training tools was made by Kryvytskyi, who proposed classification on two grounds: the type of educational activity and pedagogical purpose. By the first criterion, computer educational tools are divided into intended for group work (face-to-face, classroom) and individual work; by the second – for informative, control and training tools. The most important for the practice of higher education, the scientist considers the tools for individual work, among which distinguishes the following ones:

- 1) electronic textbooks, which perform the traditional didactic functions of the textbook, but have additional capabilities provided by computer technology;
- 2) commercial subject-oriented educational software;

- 3) electronic (computer) models for the development of research skills;
- 4) specialized computer programs designed to provide certain parts of training courses;
- 5) tools for the development of subject-oriented didactic programs;
- 6) packages of application programs
- 7) personal online learning tools;
- 8) computer distance learning tools [14].

In our opinion, this classification is difficult to call scientific, because it is impossible to identify clear criteria for division (we have counted at least three: pedagogical purpose, commercial conditions of software distribution, technology). The essential characteristics of objects and the principles of their contraposition are unclear. Thus, electronic textbooks, specialized computer training programs, electronic models, packages of application programs are widely used in distance learning, can have both free and commercial software, etc.

Antonova et al. also offer two criteria for the classification of educational electronic resources:

- 1) the contingent of students;
- 2) place in the educational process and identify following ones: informative and referral sources (encyclopedias, manuals, dictionaries, etc.) that provide general information support, not linked to a concrete course program or didactic scheme and intended for use in solving creative learning tasks; for supporting the educational process (electronic textbooks), designed to study the subject “from scratch” to the limits of the subject area defined by the curriculum, which includes all types of educational activities: obtaining information, practice, testing; general cultural nature, designed to expand the cultural environment, the worldview of students [6].

A detailed analysis of electronic (software) tools for educational purposes and their classification was undertaken by Robert, who identifies problem-oriented, object-oriented and subject-oriented tools. Scientist identifies following software tools by a functional purpose:

1) pedagogical, designed to organize and support the user's educational dialogue with the computer, the purpose of which is to provide educational information and guide learning, taking into account the student's individual capabilities and preferences;

2) diagnostic, testing;

3) instrumental, for the design of educational software;

4) subject-oriented software environments;

5) for the development of a culture of educational activities and information culture;

6) for processing the results of the experiment;

7) for managing the actions of real objects;

8) learning programming environments;

9) performing of some teacher's functions;

10) for automated process of information and methodological support in the educational institution;

11) service engines;

12) educational games.

By methodological purpose, the following types of educational software are identified:

1) learning, the purpose of which is to provide knowledge, develop skills of educational and (or) practical activities;

2) simulations to practice skills, educational activities, self-training;

3) for monitoring and control (self-control);

4) informative and retrieval, informative and referral;

5) imitation, representing a certain aspect of reality to study its main characteristics;

6) modeling tools;

7) demonstrative;

8) educational games;

9) recreational [15].

The classification proposed by Robert is adopted by many scholars. No less popular is Zaintudinova's classification, which identifies the following three types of educational software by their purpose:

- 1) pedagogical software (service, tools for monitoring and testing the level of knowledge, for mathematical and imitation modeling, simulations);
- 2) information retrieval systems designed for input, storage and presentation of information (databases, knowledge bases);
- 3) learning systems (automation software, electronic textbooks, expert-educational systems, intelligent educational systems).

Zaintudinova also offers a four-level typification of educational software by the form of providing information to the user:

- 1) containing educational information only in verbal form;
- 2) containing educational information in verbalized and two-dimensional graphics the form;
- 3) multimedia, containing information in the form of three-dimensional graphics, sound, video and partially - in verbal form;
- 4) virtual reality, which provides not only sound and visual but also tactile information, creates the illusion of presence in a stereoscopically represented screen world [6].

Alekseev proposes five classification categories, according to which he distinguishes the following electronic educational editions:

- 1) according to the model of physical and industrial objects and processes: an object of artificial reality, multimedia laboratory, calculation model, graphic form, symbolic form;
- 2) by the form of work: remote, deferred access, face-to-face;
- 3) by a methodical purpose: descriptive and illustrative, demonstrative, training, testing and diagnostics, methodical, regulatory, reference, auxiliary;
- 4) by the method of providing access to materials: local, locally distributed, corporate and unrestricted access;

5) by the technologies of formation of professional competencies: modular, project, problem, multilevel, programmed, brigade, reproductive training [15].

Belyaev and al. consider computer teaching aids as components of educational electronic editions and identify the following main types: general service software, software for monitoring and measuring the level of knowledge and skills, simulations, software for mathematical and simulation modeling, software for remote access and virtual laboratories, information retrieval reference systems, automated educational systems, electronic textbooks, expert systems, intelligent systems, automation of professional activity.

The classification of educational electronic editions is based on ten criteria. In particular, for the classification of educational electronic editions by methodological purpose, the already mentioned Robert's classification of educational software was adapted. Educational electronic editions are also classified according to such criteria as training methods, education system, didactic focus, a form of presentation, distribution technology, type of interaction.

According to the level of didactic potential, four main groups of educational electronic editions are described:

1) declarative editions – printed materials and its electronic copies, audio and video, etc., the main didactic function of which is the introduction into learning material;

2) declarative tools – electronic textbooks, virtual classrooms, testing systems, the main didactic functions of which are comprehension, consolidation and control;

3) virtual simulations, learning laboratories and other computer systems, the main didactic purpose of which is to form and develop an unarticulated part of knowledge and skills;

4) computer systems for automation of professional activity or their educational analogs in the form of application packages, with using which the learning process takes place in the mode of research. According to the logical framework's character, electronic educational editions based on deduction, induction, abduction, analogy are distinguished [16].



Some of these criteria are discussed some scientists, who believe that the classification of educational electronic editions can be based on conventional methods of classification of educational editions, electronic editions and software and offer the following criteria: functional feature, structure, organization of the text, the nature of the information provided, the form of presentation, purpose, the presence of the printed equivalent, the nature of the basic information, distribution technology, the nature of interaction with the user [6].

Osadchy & Sharov, in addition to the classification of electronic educational editions by purpose, mentioned twelve other classification criteria, namely: application, number of users, methods of presenting information, methods of feedback implementation, structure, method of individualization, scope, level of information culture of the user, interactivity, complexity, universality, cost of technology [17].

Warner et al. identify 3 categories of Digital Learning Resources: Digital academic content tools, Digital productivity tools and Digital communication tools [8].

Digital academic content tools offer academic content resources and/or engage students in activities to learn academic content or skills, including, but not limited to, language and literacy content or skills:

- Designed learning activities: interactive tutorials or lessons (adaptive and other), practice and assessment tools, dynamic modeling or simulation tools, virtual worlds;
- References/resources: dictionaries, encyclopedias, e-books, topic blogs, and/or topic-focused websites; visual and auditory topic-related resources;
- Language resource tools: translation and articulation tools.

Digital Productivity Tools include software, applications, programs, or websites that students use to plan, document, organize, and analyze content:

- Presentation tools;
- Word processing tools;
- Information analysis tools: spreadsheet and data analysis tools;
- Information organization tools: concept-mapping tools and story templates.

Digital Communication Tools include software, applications, programs, or websites that students use to communicate, collaborate, network, or present information:

Asynchronous/ synchronous text communications: discussion boards or forums, emails, text messaging, chats;

- Reflection tools: blogs or student journal;
- Videoconferencing/meeting tools;
- Project collaboration tools.
- And multiple individual DLRs can be combined in an integrated set [8].

Thus, all classifications of Digital Learning Resources and their predecessors have both advantages and disadvantages. The positive aspects of the hierarchical classification are traditionalism and relative simplicity of structure, the negative – its inexhaustibility, ambiguity and rigidity of the scheme, so the method of hierarchy is better applied to objects with relatively stable features [18].

In contrast to the hierarchical, faceted classification does not provide a rigid structure, there are several independent classifications that are carried out simultaneously on different grounds [13].

The advantages of faceted classification are the ability to create a classification of great depth by creating a large number of features for the formation of groups, the possibility of a simple modification of the entire system. Despite the shortcomings of the faceted method of classification, which include the complexity of construction and incomplete use of capacity, we consider it promising for further systematization of digital learning resources, which are developing dynamically.

Summarizing the above, we believe that the main advantage of faceted classification is the flexibility of its structure, which causes good adaptability to the changing nature of the issues, which is especially relevant for the classification of digital learning resources, which due to relative novelty and rapid development have not stable features, the very concept of which is constantly clarified and concretized in content and scope.

Modern scholars consider the systemic approach as a general scientific paradigm. As Gabrolino, Chéry & Guarnieri note “it offers a generic way to construct and present valid, relevant and rational representations of the most diverse, changing situations” [19].

According to Gutiérrez et al. “The point is that through systems approaches, those problems that before were restricted to the sphere of philosophical reflection now become a matter of methodological work in the field of social and organizational sciences. Systems approaches are the window through which philosophy enters science and, at the same time, they are the mirror that opens science to a self-reflective movement” [20].

Design and implementation of quality digital learning resources are some of the most pressing issues.

Experts from UNESCO Institute for Information Technologies in Education believe, that the development of the online EERs with interactive multimedia content necessitated the design of new system architecture, unification of the structure of digital educational products and elaboration of a unified software framework [21-22].

Of all the many different aspects of EER development, this study focuses on the design of electronic learning resources based on a systemic approach.

The expediency of applying the systemic approach in design is discussed in the works of O. Balalaieva, V. Bykov, L. Gryzun, A. Dokuchaeva, O. Zair-Beck, I. Kolesnikova, I. Konovalchuk, V. Kraievskiy, Y. Mashbits, I. Robert, N. Surtaeva and others.

However, the issues related to the definition of specific characteristics of the EER design in terms of structure, organization, dynamics, remain understudied in modern scientific works.

The general theoretical focus of the paper led to the choice a complex of research methods: analysis of scientific literature to study the state of the problem and clarify the conceptual apparatus of the study, system analysis to determine the structural and procedural characteristics of design, generalizing and systematizing scientific experience.

### **Structural characteristics of EER design**

The development of EER design relates to the development of systems engineering and design theory and methodology came from technical fields. One has to agree with researchers who emphasize the need to maintain the essence of the design concept existing in the technical sciences, for using (with appropriate specification and modification) in the new context, that let it be in the same conceptual group with the generic concept of design on the one hand and to apply the results of scientific research and experience in the design on the other.

One of the main advantages of this position is the possibility of applying the methodological basis of the systemic approach to the design of pedagogical objects and phenomena. The basic provisions of the systemic approach to design are specified in hierarchical, structural, object-oriented approaches, which apply of structuring, decomposition and composition methods, provide the determination of structural (aspects, levels) and procedural (stages, phases) characteristics of a design [6].

Decomposition is based on the breakdown of the description of the design object into components and elements and could be carried out by the nature of the object properties and by the abstraction degree of the description of the object characteristics. In the first case, it deals with the determination of the aspects of design, in the second one – levels of design.

The design aspect is a description of the system from a certain perspective defined by the relationships between elements and properties. Aspects are also called vertical levels of design. In the EER design, we can distinguish functional and structural aspects.

Since in system analysis a priority is given to functions and structure is considered as secondary, the functional aspect related to the features of system functioning is described first. Thus, the functional aspect encompasses the functions of the electronic educational resource, that is, properties that allow achieving the goal expressed as some characteristics of the elements, subsystems or system as a whole. An important point in this definition is the emphasis on the goal-oriented nature of functions.

The structural aspect encompasses the internal structure of the system, describes its constituents and the relationships between them. Often, the structure of a system is interpreted as its organization, orderliness, and interdependence of elements and connections. An element is understood as the simplest, conditionally indivisible component of the system.

System components that can be divided into elements are called subsystems, and those for which it is unknown whether they are divisible are called components. Elements and subsystems can be components. Unlike subsystems, characterized by integrity and capability to perform functions aimed at achieving the main system purpose, components do not have such properties.

The elements and components are bound by certain relationships – associations that determine their interdependence and maintain the integrity of the system. There are relationships differentiated by direction (directional and non-directional, forward and reverse), localization (internal and external), character (subordination, origin), etc.

Decomposing the system by the degree of abstraction of the object's characteristics let to distinguish design levels as such, also called horizontal or hierarchical levels.

According to the hierarchy principle, in the design of the system, it is appropriate to bring a hierarchy of its parts and their ranking, which simplifies the design of the system and its elements with a progressive increase in the complexity of the design object description.

To determine the levels of EER design it's necessary to resort to the design theory. There are three basic levels of design in systems engineering: the meta-level, or system level, at which the most common goals of system design are dealt with in general, the macro-level at which subsystems are designed, and the micro-level at which system elements are designed.

In modern pedagogy, there is no universal viewpoint on the levels of design. The approaches of some scholars [27] to the subject are given in given in Table. 1.

Table 1.

Levels of design

	V. Kraievskiy	Ye. Mashbits	I. Kolesnikova	I. Konovalchuk
Level	<i>model of project</i> (fixation of the general content, principles and training methods in general and specific subject in particular)	<i>conceptual</i> (development of a model of training system as teaching and learning activity, description of mechanisms, principles, a way of management of learning activity)	<i>conceptual</i> (creating a concept of an object or its predictive model representation as a methodological basis for creating products at other levels)	<i>structural</i> (description of the components of a pedagogical system, characterizing its content and status in statics)
	<i>project-model</i> (selection of educational materials, training rules, regulatory description)	<i>technological</i> (description of the project in the form of specific instructions on the management of learning activity, selection of teaching and learning methods)	<i>content</i> (development of a product with properties that match its range of potential use and functionality)	<i>functional</i> (functional modeling reflecting the sequence and characteristics of the design stages, interaction of systems components and its dynamics)
	<i>final project</i> (description of a set of ideal and material learning tools for the specific subject)	<i>operational</i> (determining the degree of generalization of a training fragment, individualization, type of dialogue, type of management)	<i>technological</i> (algorithmic description of the way of operating in a specified context: technology of learning, situation modeling)	<i>technological</i> (development of the basic technological actions and operations for the further transformation of structural components of the pedagogical system)
		<i>implementation</i> (pedagogical and software implementation, the realization of principles and methods of management in pedagogic impact)	<i>procedural</i> (implementation of a project in the real process, creation of a ready-to-use product)	<i>productive</i> (project of technology of educational activity)

Generalizing the experience of scholars, we consider it reasonable to take approach of Maschbits as basis with the appropriate modifications and to distinguish four levels of EER design: conceptual, technological, operational and implementation.

At the conceptual level, the overall concept of the EER is developed, its purpose, target audience, global goal and the ideal result of learning activities using the EER are determined, and accordingly, functions are predicted and the structure is outlined in general; appropriate approaches and principles of concept implementation are selected; preliminary content selection of educational material is carried out; a predictive operating model representation of a design object is formed; the type of learning activity and the way of its management are determined, a student “field of independence” is defined, the type of dialogue, the degree of interactivity, adaptability, and individualization are determined.

Thus, at the conceptual level, some system of initial theoretical foundations based on the choice of ideas, approaches, principles on which further design will develop, is formed, alternative solutions are considered, the choice of the optimum effective one is made, and the conditions for achieving the goal are clarified.

At the technological level, EER basic didactic functions aimed at the realization of the common goal are determined, the selected educational material is structured, the EER subsystems are designed, its macrostructure is built, the optimal methods of teaching and learning are specified.

At the operational level, the functions of specific components and elements are determined, their assemblage is made, the EER microstructure is built, the necessary training effects are designed, the software is selected, databases are created.

At the implementation level, the software implementation of EER is developed, the technical solutions are clarified and specified, the functions of the interface are prescribed, the design is developed, the software is debugged, the functionality of the software is tested, the user guide is drafted and the methodology for using EER is developed.

The characteristics of the projected design results by aspects and levels are presented in Table 2 [23].

Table 2.

Characteristics of EER design results by aspects and levels

Level	Aspect	
	functional	structural
conceptual	predictive operating model of a design object, purpose definition, formal description of EER as a black box	design of general architecture of EER
technological	determination of subsystems functions, design their interrelations	design of EER macro-structure and subsystems
operational	determination of functions of components and elements, design their interrelations	design of EER micro-structure and elements
implementation	determination of interface functions, debugging software functionality	design of interface elements

Thus, at the conceptual stage, the functional aspect can be represented at the level of determining the EER purpose and its dominant function. Since the performance of functions is a process, their study could be carried out based on the analysis of flows of different types – information, energy, material (the structure in this aspect acts as a set of restrictions on flows in space and time). At the outset, a black-box method can be applied for functional modelling of the system without analyzing its structure and internal relationships. The system is represented as a black box, the internal structure and mechanisms of operation of which are unknown or unimportant at this stage, instead of its components and properties the system's response to the input data is studied. The system has an input for different flows and an output for displaying the system reaction and operational results, the processes taking place during the operation of the system to transform the input data to the output are unknown to the researcher.

The system description looks like a black box with an input (information or material that is used or transformed by the system to produce a result) and an output (the result of transforming the information) that reflects the goals of the designed system. Inputs for the system are information flows – academic content to be learned, outputs are knowledge, skills and competencies. Therefore, designer's challengers are: what functions should be determined for EER, how to structure the academic content and training material to organize the effective tutor and student' activity to achieve the



goal based on the didactic potential of EER in line with the requirements of the State educational standard. Taking account aspects and levels, it might be useful to choose a top-down design style (stepwise design), when the process of searching and making design decisions is carried out from higher to lower hierarchy levels with an increase in the degree of specification.

### **Procedural characteristics of EER design**

In addition to aspects and levels that are structural characteristics of design, an important issue is to determine the stages of design that characterize it as a process.

In engineering disciplines, design as a time-consuming process is divided into stages, phases, procedures and operations. In general, there are stages of research work (pre-design study, technical assignment and proposition), draft, technical and work projects, testing of prototypes and implementation.

The design stages are divided into phases – components of the stage, associated with a certain kind of work. Phases consist of certain procedures, which are a formalized set of actions or operations result of which is a design decision (for example, object modelling). The views of the systems engineering classics [27-28] on stages and phases of design are given in Table 3.

Table 3.

Stages and phases of design in system engineering

J. Jones	P. Hill	J. Dixon
divergence (extending the boundary of a design situation to have a large enough, and fruitful enough, search space)	identification the need	goal recognition
	goal definition	task
	search	specification
transformation (problem boundaries are fixed, critical variables are identified, constraints are recognized, decisions are made)	generation of ideas	concept formation
	concept formation	
	analysis	
convergence (reducing the field of options to the single design solution)	decision	solution specification
	experiment	
	production	production
	distribution and use	distribution, servicing

Most researchers agree that designing, in general, has three main stages: analysis (breaking a technical task into parts), synthesis (combining parts in a new way), and evaluation (implementation and evaluation of consequences), which are repeated iteratively and each subsequent cycle is different from the previous one in greater detailing.

The expediency of applying the methodology of the system approach in pedagogical design has been proved in the works of many scholars. In particular, V. Bykov et al. recommend applying the model ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) used in instructional systems design. Researchers also emphasize the conditional sequence of these phases, since designing is a single process with many iterative cycles [24].

Generalizing the experience of scholars and taking into account the specifics of the subject of this study, we consider it expedient to determine the stages and phases in ERR designing [24].

The stage is interpreted as the most generalized part of the design as a process that reflects the change in its states. In the EER design, analytical, actual design, experimental and reflexive stages are distinguished. The design phase is part of the design process that involves describing one or more aspects or levels of design. General characteristics of the stages and phases of EER design are given in Table 4.

Table 4.

Characteristics of stages and phases of EER design

Stage	Phase	Characteristics
analytical	diagnostic	analysis of the situation, identification and diagnostics of the target group
	goal-setting	problem identification, definition the global goal, object, subject ideal final result of the design
design	conceptual	formulation a general concept of the EER as a system and development of a model
	technological	determination of basic didactic functions and their interrelations design of EER subsystems and macrostructures, structuring an academic content,

Continuation of table 4

		selection of an optimal training methods and way of management of educational activities
	operational	definition of components and elements functions, their interrelations, design of EER microstructure, choosing the optimal software to solve the tasks, creation databases
	implementation	software implementation, interface design, debugging software functionality, development of the model and methodology of using EER
experimental	ascertaining	analysis and determination of the students training level in the subject, diagnostics of students' need to use EER
	formative	testing, pre-implementation of EER in the educational process, verification of the methodology effectiveness
	control	quantitative and qualitative analysis of empirical data, indicators of methodology efficiency by certain criteria, systematization and generalization of the results of pedagogical experiment
reflexive	corrective	evaluation of project functioning, identification and elimination of shortcomings, introduction of necessary changes to the structure of the EER
	adaptive	creation of the final product, project adaptation to the real conditions of the educational process

At the analytical stage, the real situation in the educational practice in a specific subject is analyzed, the diagnosis or monitoring of the target group is provided, the contradictions are identified and the problem is defined, the object and the subject of design are determined, the possibility, necessity and feasibility of EER creation and development are stated, its general purpose is determined. At this stage, the global goal and ideal result of the EER design are formulated. The main phases at the analytical stage are diagnostic and goal-setting.

An actual design stage at certain levels includes conceptual, technological, operational and implementation phases, aimed at searching and implementing rational design solutions in functional and structural aspects.

At the experimental stage, testing is carried out, preliminary implementation of the EER in the educational process takes place and the effectiveness of the training method using EER in comparison with traditional or alternative methods is verified. The experimental stage consists of ascertaining, formative and control phases.

The reflexive stage consists of the corrective and adaptive phases, which provide for making necessary changes, eliminating deficiencies in the EER functioning, adapting the project to the real conditions of the educational process in a particular educational institution, evaluating the achievement of the declared goal, summarizing the results, creating the final product and outlining its further development.

Such approach reflects the logic of design as a process, involves changing its states (stages differ in the tasks, results and type of activity of the design subject – analytical, design, experimental, reflexive).

At the same time, we emphasize the conditional nature of the separation of these parts, since the design process does not have a linear sequence of stages and phases, which are interrelated and interdependent.

Thus, the diagnostic phase of the analytical stage involves the results of the ascertaining phase of the experiment; projecting and designing the main functions of the EER begins at the goal-setting phase; mistakes made at different phases of the design stage, even in the design concept can be found at the reflexive stage, etc.

Thus, a systemic approach to the design suggests considering EER as a complex system that is separated from the environment but interacts with it, has an integral structure, which is a set of relations between the elements in their interaction and the composition of these elements with their specific functions.

EER design should be considered as a multidimensional, multi-level and multi-stage process. In particular, there are functional and structural aspects, conceptual, technological, operational and implementation levels and analytical, actual design, experimental and reflexive stages, consisting of several phases.

## **2.2 Interactive teaching methods for the development of cognitive activity of primary school students**

The New Ukrainian School is faced with the task of organizing an educational process that will be focused on comprehensive training, holistic harmonious development and personal growth of primary school students. In this context, important importance is attached to learning to use interactive methods, the main purpose of which is the intensive development of independent cognitive activity and individual creative abilities of primary school students. Interactive teaching methods are one of the ways to activate the mental activity of students, which contributes to the active and productive assimilation of the most influential knowledge about subjects, relationships, and regularities by students.

The analysis of psychological and pedagogical literature shows that various aspects of the problem of the development of cognitive activity of primary school students were studied by scientists (I. Viktorenko, S. Luparenko, T. Forostyuk, etc.). Psychological aspects of education of primary school students, their age-related capabilities and features of cognitive activity are highlighted in the works of V. Krutetskyi, I. Staragina, S. Tarasova, and others. However, the development of a model of the development of cognitive activity of primary school students using interactive teaching methods was not given enough attention in the work of modern researchers.

This testifies to the relevance of the mentioned problem for the theory and practice of primary education, which led to the choice of the topic of this study: “Interactive teaching methods for the development of cognitive activity of primary school students.”

According to the topic, the purpose of the research was determined: to theoretically substantiate and develop a model of the development of cognitive activity of primary school students using interactive teaching methods.

To achieve the goal, the following tasks were defined: to analyze the state of the researched problem of students' cognitive activity in the scientific literature and

practice of primary education; to outline the peculiarities of using interactive methods in teaching primary school students of the New Ukrainian School; to determine the theoretical foundations of the model of the development of cognitive activity of primary school students using interactive teaching methods. Let's consider each of them in more detail.

***The State of the Investigated Problem of the Development of Students' Cognitive Activity in the Scientific Literature and Practice of Primary Education***

Cognitive interest is an indispensable and most important component of human activity, which determines the development of society and the individual himself. Until now, cognitive activity (acquisition of new knowledge), or cognitive processes (sensation, perception, thinking) – scientists consider only a specific activity that has a specific visual content and a specific set of actions and operations that implement it.

T. Kravchenko [43] notes that “the independent cognitive sphere is a complex formation that depends on the level of training of teenagers and is manifested in the following aspects: mental (ability to work); intellectual (ability to solve cognitive problems); moral (motivated attitude to the subject of knowledge), the main components of which are motivational, substantive, procedural, effective”.

In turn, V. Lozova [45] understands independent cognitive activity as “an activity of independently determining a goal, tasks, problem based on cognitive needs and interests, motives, choosing one's own cognitive path aimed at creating a creative educational product.”

A significant task is formation, according to L. Nikolenko [49], “cognitive independence, quality formed in activity”. Taking this into account, the scientist determines the activity approach through the components of the formation of the cognitive independence of the individual. Since activity and independence of the individual are manifested in activity. In this case, the activity aspect of the process of forming the cognitive independence of adolescents acts as a means of learning about the world, the basis of the formation of this quality of the personality of adolescents.

According to L. Sapunova, “cognitive needs, interests, motives, purpose, cognitive activity, cognitive independence affect the nature of the independent cognitive sphere” [52].

The statement of T. Tkachuk, who identifies six blocks in the structure of cognitive independence, is valuable. Let's consider them in more detail: intellectual block — intellectual abilities and skills of primary school students; the axiological block determines the attitude of elementary school students to the process of learning as a value, a valuable understanding of pedagogical activity; the motivational block includes cognitive interests of primary school students, cognitive needs, cognitive attitudes; the practical-oriented block consists of the student's independence in solving educational and cognitive tasks, the skills, and abilities to implement the cognitive sphere, the active cognitive self-realization of the primary school student; personal block — personal attitude to the cognitive sphere and its products, intellectual feelings of elementary school students; the reflexive-corrective block involves reflection of the course and results of the cognitive sphere, correction and appropriate direction of the cognitive sphere of elementary school students in the future [55].

In accordance with the above, below we will present the structure of an individual's active activity in the form of a scheme, as shown in Fig. 1.

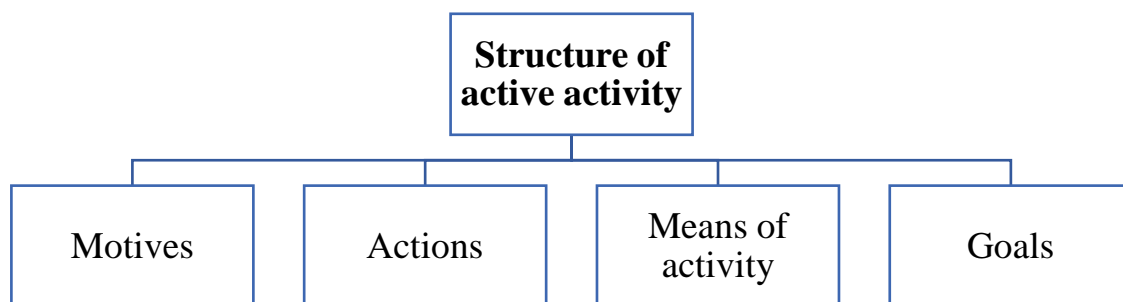


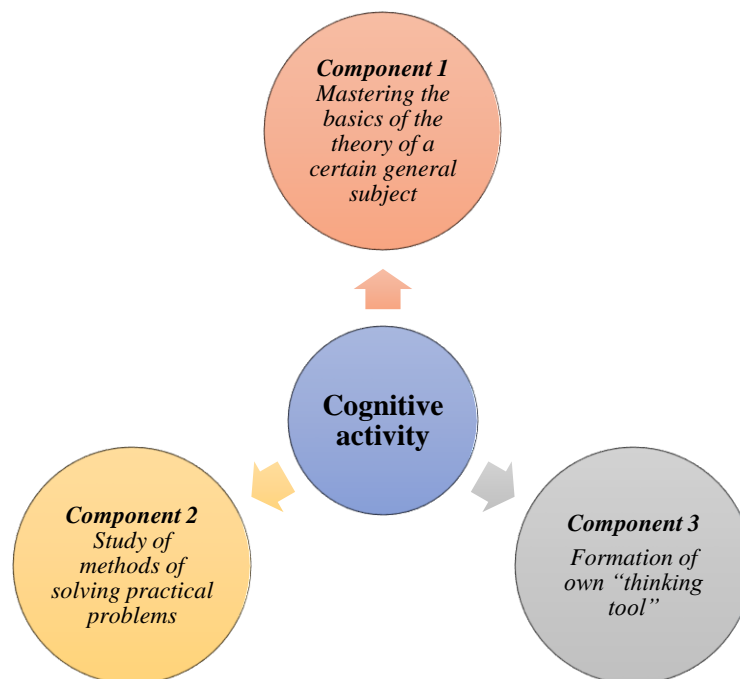
Figure 1. The Structure of personality activity [56]

Taking into account the psychological theory of activity, the structure of any individual activity should include the activity itself, actions and operations, as well as the object, motive, and conditions corresponding to them. According to this, the structure of cognitive activity, like any other activity, consists of actions and

operations, has a goal, objective content, motive and conditions, means and methods, product or result.

T. Kravchenko, in turn, notes that in the structure of the schoolboy's cognitive sphere it is possible to single out “motives, goals, means, program of actions, intermediate and final results” [43]. The scientist notes that the cognitive sphere in the conditions of education "is carried out by the personality of a particular student, and therefore each element of this activity is determined by the following processes and states, namely: motivation, thinking, memory, psychophysiological abilities, empirical and theoretical experience, will, and reflection".

Summarizing different approaches to the structure of cognitive activity of primary school students, we can further distinguish its components (see Fig. 2).



*Figure 2.* Components of cognitive activity of primary school students

Let's analyze each of them separately. Thus, the first component of studying and mastering the basics of the theory of a certain educational subject through listening, reading, taking notes, understanding, abstracting, etc., involves the achievement of certain educational goals.



The second component – the study of methods for solving practical problems involves the application of the main theoretical provisions of a certain educational subject (reading, understanding, performing actions according to a sample, structuring solutions, analyzing various examples of rational application of typical techniques and algorithms, drawing up general prescriptions, training, exercises, etc.) .

The third component is the formation of one's own “thinking tool” within the framework of a certain discipline. This activity involves the application of acquired knowledge in the process of verifying the importance and effectiveness of the “thinking tool” on various forms of control (on the part of the teacher) and self-control [46].

According to the defined structure, the content of cognitive activity includes: organizational and practical, search, information and reflective skills. Let's consider each of them separately. Organizational and practical skills are the ability to plan work, (ask) questions and answer them; the ability to make assumptions; skills related to the application of logic; ability to use different forms of presentation of research results. In turn, research skills provide an opportunity to see a problem, choose a topic and set a research goal, as well as gain the ability to choose and apply available research methods; the ability to establish cause-and-effect relationships; the ability to search for information. Information skills include the ability to find sources of information, use them; the ability to listen carefully, the ability to work with certain concepts, terms; ability to understand and interpret oral and written text; the ability to record information in the form of symbols, conventional signs. Finally, we will consider reflective skills, they contain the ability to evaluate work, to determine positive and negative in it; the ability to argue one's assessment; the ability to make recommendations [50].

According to the defined skills, we can claim that the degree of formation of the cognitive activity of primary school students is manifested at the adaptive, productive and creative levels. Let us describe them in more detail. The adaptive (low) level involves the manifestation of unstable interest in educational and research activities, difficulties in performing research actions at each of the stages of the research search, work, mainly by analogy, under the guidance of a teacher.

The productive (average) level characterizes the manifestation of persistent interest in educational and research activities, the possession of certain skills that allow conducting research with the help of a teacher; manifestation of elements of creativity in the choice of topic, methods, presentation of research results.

The creative (high) level is determined by the predominance of internal cognitive motives of educational and research activities, the possession of a set of skills that allows for independent search for new knowledge, the manifestation of originality at any of the research stages, non-standard problem-solving [30].

It is important, in the context of this study, that the description of the levels of development of cognitive interests is based on such criteria as: students' interest in educational and research activities; readiness to implement research skills; the degree of independence in educational and research activities; manifestation of a non-standard approach to problem-solving.

Having studied the components and levels of the manifestation of cognitive activity, we can note that the stimulation of the development of cognitive activity should be conditioned by the joint nature of the activity of the student and the teacher, which ensures the choice of primary school students in the areas of activity, as well as a wide range of opportunities for the manifestation of cognitive initiative and the ability to solve research tasks ; the independence of finding new methods of action, forms of presentation of results; the possibility of the student's movement along an individual cognitive trajectory based on his subjective personal experience; the use of various organizational forms, methods, and means of educational and research activities; by varying the content of classes taking into account the interests and needs of students, their age characteristics.

Summarizing all of the above, we can state that in pedagogical practice, cognitive activity is considered as an external stimulus for the processes of upbringing and learning, as a means of activating the cognitive activity of primary school students, as an effective tool of the teacher, which allows making the learning process mobile, strictly differentiated and individual. According to the logic of this research, the next

stage will consider the peculiarities of the development of students' cognitive activity in modern Ukrainian schools.

It is not a hidden fact that significant reforms of the Ukrainian education system have been taking place during the last decade. One of the distinctive features of these transformations is the principle of competence of graduates of educational institutions of all levels. According to this principle, there is a reorientation of the evaluation of the result of education from the concepts of “education”, “education” to the concepts of “competence”, “competence”. A competency-based approach in education is fixed, the first steps to which were marked in the “Strategy for the Modernization of the Content of General Education” and the “Concept of the National Academy of Sciences” [42], in accordance with these guidelines, general secondary education institutions were given the goal of forming an integral system of universal knowledge, abilities, skills, as well as the experience of independent activity and personal responsibility of students, that is, key competences and soft skills that determine the modern quality of the content of education.

In order to determine the state of development of cognitive activity of primary school students, within the scope of this study, the concept of “competence” should be revealed in more detail and its role in the formation of cognitive activity should be revealed.

In the Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language” the following definition of the concept of “competence” is given as “awareness of issues in any field of knowledge”, and the concept of competent is defined as “knowledgeable, authoritative in any field of knowledge, science, etc.”, in other words – a person who has competence [31].

Considering the concept of “competence” as a set of knowledge, skills, and abilities necessary for the implementation of a specific educational activity, we believe that this concept should include cognitive skills, along with motivation, an emotional aspect, and corresponding values and attitudes.

In modern pedagogical literature, the concept of “competence” is considered as a certain personal (individual) characteristic of an individual. In his research, S.

Kovalenko understands competence as “a way of implementing knowledge and skills that contribute to personal self-realization, as a result of which a person's activity will be highly motivated and personally oriented and will provide the maximum need for personal potential, recognition of his environment and awareness of his own significance” [32] .

So, distinguishing common and close features between the concepts of “competence” and “competence”, it can be argued that they include knowledge from one or another field of activity, the integrity of integrated knowledge and skills, and a competent person is a person who realizes his competence in practice.

The state standard of basic and comprehensive general secondary education [35] defines key competence as a specially structured set of characteristics (qualities) of an individual that enables him to act effectively in various spheres of life and belongs to the general content of educational standards and notes that key competences include the ability to learn, communicate in the state, native and foreign languages, mathematical and basic competences in the field of natural science and technology, information and communication, social, civic, general cultural, entrepreneurial and health-preserving competences. According to the Law of Ukraine “On Education, 10 key competencies for the New Ukrainian School are defined [42]: communication in the state (and native, in case of difference) languages; communication in foreign languages; mathematical competence; basic competences in natural sciences and technologies; information and digital competence; the ability to learn throughout life; initiative and entrepreneurship; social and civic competence; awareness and self-expression in the field of culture; environmental literacy and healthy life.

Accordingly, primary school students acquire each of the listed competencies consistently, gradually, during the study of various subjects at all stages of education. The formation of the necessary competencies allows the student to navigate in modern society, in the educational process.

In this case, it becomes clear that the cognitive activity of primary school students, as a metasubject result of learning education, is the ability to perform mental and practical actions to independently find a solution to a research problem, to choose

research methods and techniques at a level accessible to the student in order to obtain subjectively new knowledge that provides the basis for the formation of universal educational actions.

According to this statement, for the development of cognitive activity, purposeful observation by teachers of the activities of primary school students is necessary:

— Does the student have an interest in the process of learning about the surrounding reality?;

— What is the greatest interest in this process?;

— What exactly interests a primary school student in the cognitive process:

1) methods of discovering new knowledge;

2) methods of solving tasks;

3) external results — grades, prestige, etc.

In addition to observations, various types of questionnaires, conversations, and writings can be used in order to more accurately identify the subjectively perceived motives, interests, and tendencies of elementary school students.

Valuable within the scope of our research is the statement of O. Dovgal, which conditionally defines the stages of formation of cognitive activity of primary school students [36], namely curiosity, inquisitiveness, persistence and creative interest. We will give the characteristics of each of them.

1. Curiosity is a manifestation of an initial cognitive need, an elementary stage of a selective attitude, characterized by external circumstances, a student's natural reaction to everything unexpected, intriguing, that attracts attention – a certain situational interest.

2. Curiosity is a higher stage of interest, a valuable state of personality, characterized by the student's desire to penetrate beyond the scene, expressiveness of emotions, surprise, joy of knowledge, satisfaction with activity.

3. Sustained (cognitive) interest – characterized by cognitive activity, selective orientation of aspects of the student's development, valuable motivation (the main place is occupied by cognitive motives), the student understands the structure and logic

of the course, the search methods used in it and evidence of new knowledge. It is not the educational process itself that fascinates him, but the possibility of solving problems independently.

4. Theoretical interest – elementary school students seek to learn complex theoretical questions and issues of a specific science, use existing knowledge as a learning tool.

Accordingly, it is important to understand that the specified stages are not isolated from each other and in the real educational process they are interconnected.

Based on this, S. Gordienko recommends the following conditions for the development of cognitive activity of primary school students [34]: relevance and novelty of the learning content; revealing the importance of knowledge; clearness; interest; emotionality; use of comparison and analogy; effect of paradox, surprise; use of works of art and literature; educational discussions; cognitive games; use of computers.

Based on the definition of T. Dubova, who notes that real cognitive interest is the basis for motivating educational activities for the reason that: interest contributes to the formation of deep and solid knowledge; develops and increases the quality of mental activity, activity in learning, promotes the formation of abilities; creates a more favorable emotional background for the flow of all mental processes [37].

Cognitive activity is impossible without active thought, so thinking processes are the most significant for the development of interest. Developing primary school students' cognitive activity towards the history of the subject world, teachers should ensure mastery of the system of knowledge about the subject world (its past and present), as well as mastery of the system of logical operations to establish cause-and-effect relationships [42].

Next, we will consider another vector of influence on the development of cognitive activity of a primary school student, his emotional attitude, which is expressed in a positive attitude towards the object of interest. Bright positive emotions, determining the learning needs of elementary school students, contribute to the development of new motivations for activity.

Under such conditions, the basis of cognitive activity, as the primary form of manifestation of a cognitive relationship, is such an emotional state as surprise, that is, a process when the student's perception comes into conflict with usual experience. This leads to the desire to understand the contradiction, therefore, to the birth of cognitive activity. In addition, emotionally colored facts about the world's past, the excited story of an adult causes an emotional upsurge in an elementary school student. In this state, his perception is sharpened, and information is remembered more firmly and for a longer period of time.

Emotional processes bring many emotional states and experiences to cognitive activity: a sense of success, the joy of knowledge, pride in one's achievements, satisfaction with activity.

It will be appropriate to cite the opinion of I. Zhirnaya, who emphasizes that “education is not limited to teaching a child a collection of known knowledge and skills, but involves the formation of an emotional attitude towards the environment...” [39].

Emotional attitude to the object is a mandatory feature and basis of cognitive activity. At the same time, cognitive activity, as a motive of activity, significantly changes not only the nature of the activity (intensity of flow, emotional coloring, effectiveness), but also its qualitative distinguishing features. Through the knowledge of subjects and practical actions with them, the student approaches the active mastering of the socio-historical experience available to him, during the mastery of which a stable cognitive interest develops [30].

Therefore, with all the variety of processes included in cognitive activity, it should be understood that they are not isolated, and their presence is a condition for increasing the effectiveness of the educational process. Under such conditions, students should develop such cognitive processes as: the ability to analyze, synthesize, compare, generalize, establish cause-and-effect relationships; development of purposefulness, formation of planning actions, development of variability and hypotheticality. Everything is integrated and forms the basis of the development of the cognitive activity of primary school students. The increased activity of students directs them to

search for means of expression, provides a deviation from stereotypes, contributes to the establishment of the position of active cognition, creation, and transformation in elementary school students, and, as a result, directs elementary school students to an independent, creative search for a solution to the problem. However, there is still no unity in the opinion of scientists and teachers regarding the only effective means of developing the cognitive activity of primary school students.

Based on the logic of this study, we will next consider the features of using interactive methods in teaching primary school students of the New Ukrainian School.

***Peculiarities of the use of interactive methods in teaching elementary school students of the new Ukrainian school***

Under conditions of rapid development of modern society, educational processes, methods, and technologies of learning are constantly being improved. O. Pometun, H. Selevko, P. Fedoruk, M. Pikulyak and others worked in the field of solving problems and challenges of interactive learning, clarifying its features. The issue of the innovative strategy of modern education is studied by domestic and foreign scientists: O. Kravchyna, L. Varga, and others.

According to the pedagogical dictionary, the term “interactive” comes from the Latin “inter” – between and “activ” – active. The lexical meaning of the words “interactivity”, “interactive” translated from English is as follows: “inter” – mutual, “act” – to act, that is, the ability to interact [31].

The term “interactive pedagogy” was introduced into scientific circulation (1975) by the German researcher H. Fritz, who saw the main goal of the interactive process “in changing and improving the behavior model of its participants who, analyzing their own reactions and the reactions of their partner, resort to changing the model their behavior, they consciously assimilate it” [33].

The understanding of different scientific positions regarding the understanding of the essence of interactive learning makes it possible to assert that there are common and different opinions about the activation of students' cognitive activity. At the same time, all researchers recognize a common feature of interactive learning – the



importance of interpersonal interaction, which makes the learning process itself productive. The main views of scientists regarding the understanding of the concepts “interactive”, “interactive learning” are presented in Table 1.

Table 1

The views of scientists on the essence of the concept of “interactive learning”

<b>Definition</b>	<b>The scientist</b>
"Interactive learning is a special form of organizing cognitive activity that has a specific, foreseeable goal - to create comfortable learning conditions under which each student feels his success and intellectual ability."	O. Pometun [50]
"Interactive learning is learning based on the psychology of personal relationships and interactions."	Y. Dud [38]
"Interactive learning is a constant and changing direction of the learning regime, which involves communication links between those who learn and the system that teaches, in the process of their productive interaction (learning). Such connections can be both direct and reverse; both direct and indirect."	L. Nazarets [48]

Based on the views of scientists regarding the understanding of the concept of “interactive learning”, the author's definition was formulated within the scope of this research, namely: interactive learning is a joint educational-cognitive and active-research activity of teachers (teachers) and students, the basis of which is interaction, dialogue, mutual learning. Interpersonal communication serves as a means of such activity.

As you know, interactive learning differs from traditional. For a thorough characterization of the distinctive features of these types of training, we consider it expedient to carry out their comparative analysis.

A review of the scientific positions of R. Oryshin [40], concerning the clarification of the essence of interactive learning and its methods, enables the following conclusions: 1) in interactive learning, communicative interaction and mutual influence on the participants of the educational process become the main ones; 2) methods of interactive teaching of teachers – a system of methods of purposeful intersubjective interaction aimed at fulfilling educational tasks of professional training

in the process of teaching and educational and cognitive activities of the teacher and students.

As noted by L. Pyrozhenko [51], interactive learning involves the implementation of direct and reverse communication between students and teachers, technological access to educational information using interactive technologies, adaptation of the education system to the individual characteristics of students, management of their educational activities.

Scientists interpret interactive dialog as “interaction of the user with a software system, which differs from the dialog one, allowing the exchange of text commands (requests) and answers (invitations), the implementation of advanced means of dialog implementation (for example, the ability to ask questions in an arbitrary form using a keyword, in form with a limited set of symbols), while it becomes possible to choose options for the content of educational material, mode of operation” [40].

In the works of N. Bibik [29] identified interactive and computer dialogues. According to the researcher's belief, due to the convergence of these dialogues, communication between the computer and the student are ensured.

The methods of implementing interactivity in elementary school include the following: information and communication technologies, cooperative learning, project activities, etc. We will consider them in more detail below.

Incidentally, we note that the first method of implementing interactivity is used in the “student computer ↔ teacher/student” system, the other methods are used in the “student computer” system. The “student computer” system is quite naturally included in the “low-contextual culture”. The fact is that this system has predefined logical bases of communication and stricter restrictions on symbols and dialogue. Currently, the communicative interaction “student computer ↔ teacher/student” is of interest, in particular from the point of view of forming elementary school students' understanding of the electronic learning environment [58].

One of the tasks of a modern teacher is not to give elementary school students ready-made knowledge, but to create conditions and form sustainable motivation for the formation of a set of skills to teach oneself. The interaction between the student and

the teacher involves the ability of the teacher to direct and does the independence that is given to the student, which in turn leads to the goal setting of the autonomy of his educational and cognitive activity as the basis of personal development and formation.

Next, we will consider the features of cooperative learning as an interactive method based on a person-oriented approach. Accordingly, primary school students work in groups to solve an educational problem [49]. The main principles for the implementation of collaborative learning technology are:

— the principle of “rewards” – the group receives one for everyone in the form of a point assessment, any badge of distinction, certificate, praise or other types of evaluation of their joint activity. Teams do not compete with each other because they have different level and goal, as well as time to achieve the goal;

— the principle of “individual” or “personal” responsibility of each student shows that the success or failure of the entire team depends on the success or failure of each of its members. This stimulates all participants to monitor the success of each other, the entire team, and come to the aid of their comrade in understanding and learning the material;

— equal opportunities for everyone to achieve success. The student brings points to his team, he earns them by improving his previous results. It is very important during the interaction of students in groups to assess not so much the real results of a weak student, but rather his efforts, which he spends to achieve the necessary results.

Next, we will consider the methods of interactive learning. Yes, the peculiarities of the “saw” method of integrated cooperative learning technology. According to it, students are united in groups of 4–6 people to work on educational material, which in turn is divided into fragments (meaningful or logical blocks). It is better to organize such work at the stage of creative application of language material. Each team member searches for the material of his block. Then, all students working on the same question, but in different groups, meet and exchange the information they have found as experts on this question. This is called a “meeting of experts”. Then, returning to their groups, they pass on their knowledge to other team members. They, in turn, report on their part of the task. Elementary school students who participate in this technology are interested

in high-quality performance of the task, because the results of joint work depend on all team members. The final stage in this technology is characterized by the readiness of any student to present the result of work, and students of the same group can present additional additions to their classmate's answer.

Next, we will consider the method of project activity, which is aimed at the interaction of the teacher and the child, the formation of creative skills, is a type of assessment in the course of continuous education, and determines the probability of the initial development of abilities in professionally significant areas of life. The project gives students of the child's primary school the right to discover their creative abilities, test themselves, apply their knowledge and skills, do good for society, and demonstrate in public the summary of their activities, which is significant even for the researchers themselves. The topics of student projects are very diverse, they are offered by the teacher, based on the content of the topic of the lesson being studied. The teacher's task is to avoid possible shortcomings.

It will be appropriate to cite the opinion of E. Polat, who notes that a significant role in the implementation of projects is given to the teacher, moreover, this role is transformed during the change of stages of work on the project. The teacher advises, instructs, encourages, involves, observes, that is, he does not impart knowledge, but organizes the activities of elementary school students. For the teacher, the project, to a greater extent educational, is certainly a complex pedagogical means of development, training and upbringing, which is able to develop and develop special skills and skills in designing and modeling. A. Zabarna [38] notes that many classifications of projects are considered in the scientific literature on various grounds, based on different approaches and principles.

It will be appropriate to note that G. Isaeva adds to the classifications the division of projects by the degree of novelty: rationalizing, inventive, heuristic, innovative (innovative), etc. [40].

Psychologists advise keeping group projects as a priority for lessons in junior grades. Moreover, as noted by A. Zabarna [40], the performance of social and common, necessary and personally significant activities creates trusting relationships and the

success of cooperation. When working on the project, a group activity is involved, in the process of which the interpersonal relations of primary school students develop, which the teacher cannot develop in every lesson.

The project must be accompanied by theoretical material, diagrams, drawings, drawings, samples, original story: – structuring of the content part of the project; pragmatic focus of the project on the result, “ready project”.

In each specific case, this issue is clarified individually.

Designing the results, presentation, and protection of projects must be mandatory [41].

With the help of the implementation of the project method, the teacher can involve students of different levels of educational activity in the work. Pupils with high scores can focus on long-term projects, while weaker ones can be involved in project activities under the conditions of group work.

An important stage of project activity is job protection. This stage is implemented with the involvement of all students who will participate in the creation of the project. Sometimes teachers, methodologies, scientists, and parents may be invited to the school to defend students' projects. By defending their projects, students have the opportunity to develop the skills of presenting information, defending their point of view, asking questions or answering them.

Both the teacher and the students can be the project manager. The teacher, when implementing the project method, implements the work in such a way that it is not the transfer of ready-made knowledge to the students, but to create an opportunity for them to be obtained in the process of solving tasks by each student. The goal of the work on the project should be to organize the search activity of teenagers, in this regard, the teacher should apply: various research methods, develop the ability to put forward hypotheses, readiness to search and solve the problems, develop the intellectual activity of students, thinking, etc.

Another direction of the development of the educational process in the general secondary education institution in general, and the elementary level, in particular, is the use of the following interactive learning methods in classes: collective

(cooperative) form of educational activity, work in small groups, microphone, brainstorming, carousel, Brownian motion, an unfinished proposition.

When implementing a collective (cooperative) form of educational activity. Students sit in a circle with the teacher. Cooperative learning opens opportunities for students to cooperate with their peers, allows realizing the natural desire of each person to communicate, helps students achieve the necessary results of knowledge acquisition and skill formation. When implementing, you should follow the general rules: listen carefully to your friend, do not interrupt, do not laugh at other people's mistakes, the rule of “raised hand”, treat others as you would like others to treat you [47].

The next method is working in small groups, this type of activity should be used to solve complex problems that require a collective mind. Students should feel responsible for how the group works. Each elementary school student gets a certain role. For example: speaker, secretary, reader, etc.

A representative of interactive learning as a type of general group discussion is the “Microphone” method, which allows everyone to speak quickly, taking turns answering questions or expressing their own position.

As for the brainstorming method, it is used to create several solutions to a specific problem. Encourages students to show attention and creativity, gives an opportunity to freely express their thoughts. The goal is to collect as many ideas as possible to solve the problem.

According to the carousel method, two rings are formed: inner and outer. The inner ring – in which the students sit still, and the outer ring – in which the students move after 30 seconds change. Thus, they discuss the topic and convince the interlocutor of their correctness.

Similar to the carousel is the Brownian motion method, but it involves the movement of students throughout the class in order to collect information on the proposed topic. Joint discussion. Reproduction of information [43].

Working according to the “Unfinished proposal” method gives the participants the opportunity to overcome stereotypes, express themselves freely on the proposed topics, and practice the ability to speak concisely and convincingly.

Interactive learning methods also include the creation of a favorable psychological atmosphere, which is facilitated by such exercises as energizers and reflections.

As a result of using the energizer exercise, the energy of the class is renewed, the students who enjoyed themselves feel included in the work. Examples of energizers: “Alliteration of the name” (especially effective when getting to know or studying the topic “Appearance and character”), “Compliment”, “All friends are in our class”, “The best place on earth”, etc.

Reflection methods are usually used at the final stage of the lesson. They are aimed at self-analysis and self-evaluation by participants of pedagogical interaction, their activity, and its results.

Lesson evaluation shows students whether they were emotionally involved in what happened in the lesson, as well as what they learned. Such feedback is very important for a teacher. For example, at the end of the lesson, elementary school students draw a clown's mouth, which corresponds to the mood of the student after work and completes the unfinished sentence “In class, I learned ...”, “I liked the most ...”, etc. [57].

Having studied the versatile characteristics of the cognitive activity of primary school students and the possibilities of interactive methods to increase the effectiveness of the educational process of primary school, we will proceed to the development of the theoretical foundations of the model of the development of cognitive activity of primary school students using interactive teaching methods.

***Theoretical foundations of the model of the development of cognitive activity of primary school students using interactive teaching methods***

The problem of organizing the pedagogical process of interaction between the teacher and students of primary school in the construction of a certain educational trajectory is considered in various contexts, in particular in such as: revealing the essential content of subject-subject interaction; use of subject-subject interaction

management techniques; finding out the influence of the teacher on the students; revealing the essence of the tactics of supporting elementary school students in interaction and highlighting the criterion for evaluating interaction. Let's detail the above.

O. Mukoviz [47] emphasizes that the teacher's interaction in the construction of the educational trajectory can be both mechanical (“question-answer”) and reflexive subject-subject (the interaction of the teacher with students, which provides for the exchange of meanings and providing opportunities for self-expression to everyone, during which qualitatively different relationships are revealed (respect for the interlocutor, strict observance of the limits of freedom, the ability to find arguments and use them expediently, achieve the goal, adhere to the culture of communication).

The establishment of subject-subject interaction between a teacher and a student in the construction of an educational trajectory, according to the New Ukrainian School, is facilitated by the actions of the teacher, which are aimed at: acceptance by the students of the educational goal (the above can be implemented based on the life experience of the students, an intriguing beginning of the educational process, posing a problematic question, showing the importance of the topic for life); building personally oriented communication (the teacher revealed his own attitude to the problem and encouraged students to express their own opinions); manifestations of tolerance (acceptance by the teacher of different attitudes (opinions) of students to a certain problem and continuation of their opinions); 4) the search for participation, togetherness, which is manifested in the identification of oneself and students in reflection.

The tactic of supporting students in building an educational trajectory in accordance with the New Ukrainian School [42] is implemented with the aim of forming the subject position of the student. Such a goal can be achieved most quickly if the student finds himself in a problematic situation, which he himself evaluates as an obstacle. This obstacle attracts and holds his attention, causes the corresponding feelings and, most importantly, the need to overcome it. The teacher does not need to motivate the student for activity, because he has a natural need that causes a desire to



act in order to solve the problem. Over time, the student does not perceive the issue as an obstacle, but perceives it as an opportunity for self-realization, success, and satisfaction. The student does not just act spontaneously, but learns to think about how and why this issue arose, what he wants to get as a result of his actions, how realistic it is, what he can do to achieve what he wants, what prevents him, how to deal with this obstacle, how it will affect what he planned, on the people around him, how to act so as not to worsen the situation if possible.

It should also be emphasized that the pedagogical support of students is the actions of the teacher, which are aimed at forming the subject position of the student, analyzing his cognitive interests, determining the purpose of cognitive activity, discussing and planning the necessary actions for the implementation of the idea (design, modeling, drawing up a program of actions), determination of the necessary and possible forms (methods) of interaction during the implementation process of the plan.

S. Ladyvir [44] interprets the tactics of pedagogical support as the actions of the teacher, which are carried out by him in accordance with the existing situation and are aimed at the formation of the subject position of the student.

In order to support the cognitive activity of elementary school students and their interaction with others, the teacher can use such pedagogical support tactics as the “Help” tactic, the “Promotion” tactic, and the “Interaction” tactic. It should be noted that the teacher designs and implements certain tactics in accordance with the nature of the problem, the circumstances of its occurrence, the attitude of the student and those around him to this problem. When solving a specific problem situation, the teacher can use one of the tactics or combine them with the help of interactive methods. The use of tactics allows the teacher to be flexible and mobile in interaction with the student, to stimulate his cognitive activity and independence, and to guide him in the direction of finding a method of action, the implementation of which will lead to solving the problem.

In the case of blocking the student's activity with a “feigned threat”, there is a need to use the “Help” tactic. The teacher acts taking into account the fact that

elementary school students can realize many things on their own, if she is active in solving her problem, she needs to be helped to make sure of this. The “Help” tactic is designed to get the student to take action. In the activity, the student realizes that he can do many things on his own, he just needs to try to overcome his fear.

The teacher's actions are aimed at creating the conditions for the student to unlock his own inertia and to create in his mind a sense of the significance of his actions for himself and other participants in the activity.

Further, according to the logic of the research, we will consider the essence of the tactics chosen by us.

Thus, the “Facilitation” tactic consists in showing the student's ability to make his choice. By implementing this tactic, the teacher contributes to the expansion of the subject experience of the student and creates conditions for practicing in making one's own choices. The teacher takes the position of “listener” and “questioner”, deliberately avoiding the position of “advisor” and “expert”. By involving the student in understanding how he will act. The teacher is constantly interested in the student's thoughts and his attitude to what is happening, expands the possibilities of choice, offering options unknown to the student. Simplifying the construction of his answers to a concise essence, he asks in the following way: “Did I understand you correctly, you said (la) the following...” [59]. The teacher takes the position of a “reflective mirror” of the student.

To organize feedback (reflection), the teacher uses a visual fixation of the statements expressed by the student, and with the help of simple schemes “depicts” the logic of the statements. During the implementation of the “Facilitation” tactic, the student is given the opportunity to expand his ideas about the options for choosing methods of action, to analyze the situation, to understand and argue his own reasoning about the choice made, to reflect and record his attitude to actions, to act in accordance with the chosen method of activity and its perceived purpose implementation, analyze the course of activity and its result.

Considering the following tactics for the implementation of interactive teaching methods, we note that the essence of the “Interaction” tactic is that “the student and the

teacher act in the space of agreements.” At the same time, agreements (agreements) are perceived as a test of freedom and responsibility, since an agreement is a choice of at least two people, built on expanding some opportunities and limiting others (for example, expanding positions and limiting ambitions). The agreement (agreement) becomes effective when the teacher and the student perceive it as an opportunity to combine interests and efforts and direct them to solving the student's problems; perception of other activity participants as desirable partners in interaction; showed readiness to jointly solve the problem.

According to O. Skrypchenko [53], the teacher's interaction with students in building an educational trajectory (now according to the New Ukrainian School) should be built taking into account the fact that the main driving forces for a child are three natural passions (passion for development, growing up, freedom); the main task of the teacher is to create favorable conditions for the child to satisfy his natural passions during reflective subject-subject interaction; each student is a unique individuality; she comes to earthly life with certain natural endowments, her own essence; the teacher must contribute to the formation and development of this essence, understanding that it is impossible to change it.

Thus, we can come to the conclusion that for the effective development of the cognitive activity of elementary school students by means of interactive methods, the formation of effective interaction between the teacher and students in the lesson is necessary.

Such interaction is a complex and multifaceted process, as it involves the involvement of such mechanisms that influence the teacher's motivation, form skills, knowledge and skills, and contribute to the realization of personal qualities and abilities. The analysis of the literature allows to conditionally divide the pedagogical conditions of effective interaction between the teacher and students in the lesson into groups when using interactive methods.

The first group includes conditions that ensure the actualization of school achievements of students. In this case, it is said that when organizing educational activities, one should rely on the experience of collective relationships already

available to students; peculiarities of the regulation of productive activity, that is, the subjective experience of students. An important place in the system of pedagogical interaction between the teacher and students is assigned to the game. The main task is to pick up the student's desire for independence in interaction with the teacher, to give the interaction a cultural form of educational cooperation, immersing it in the educational content.

As recommended forms of teacher interaction in the process of pedagogical interaction, it is advisable to use the following: visiting the school library and museum; excursions; acquaintance and interaction of students with teachers; exhibitions of creative products and drawings made by students; participation in joint educational activities, game programs; conversations and meetings; participation in theatrical activities; joint holidays (Knowledge Day, graduation, etc.) and sports competitions.

The second group includes conditions related to the organization of communication between students and their educational relationship with the teacher. These conditions include various actions related to the organization of meaningful, reflective interaction of primary school students with the teacher, with the enrichment of their interpersonal relationship potential. To strengthen the cooperation of primary school students in the educational field, it is advisable to use the following directions [45]: ethics of verbal appeal to the student. This technique excites and strengthens the joyful anticipation of students. In the words “let's think together ...”, “perhaps, let's do this” the participation of the teacher is implied, while in the words “I'm interested”, “I want to know” there is an authoritarian style of communication of the teacher with children, which is unacceptable when organizing relationships cooperation; stimulating communication that brings joy to the student – this technique fosters trust and love for people. While the tonality of pronouncing phrases should be at your disposal and be friendly, expressing admiration; students should set the tone of the lesson themselves, be like-minded teachers, be aware of their special role. This is the method of involving children in the lesson plan; trusting the student – a technique when the teacher addresses the students with the words “only you can do it”, “this is a very difficult task, so only you, students” can do it, and thereby shows that he trusts

the class. Working in a group, the student learns to interact with people, take into account the interests of others, not only his own, also understand the interlocutor, actively express himself and make decisions without outside help.

In addition, for the development of students' cognitive activity and communication, it is necessary to apply such methods and methods of organizing educational activities, which were defined. They are: collective (cooperative) form of educational activity, work in small groups, microphone, brainstorming, carousel, Brownian motion, unfinished sentence.

Also, a scientific search was carried out, which determined the need for high-quality subject-subject interaction, and found it appropriate to add such interactive methods as the “Learning Together” method, dialogue during the organization of group discussions, and the “Owl” method. We will describe them below.

The “Let's learn together” method, according to which students are grouped into subgroups of no more than 6 people, while each group receives one subtask that is a component of the larger topic. After the work of individual groups as a whole, mastering of the entire material will be achieved.

Dialogue when organizing group discussions is useful when students work in groups of 5–6 people. A subtopic is chosen from the comprehensive/thorough topic, then in small groups this subtopic is further divided into individual tasks for each person. Each student contributes his work to the overall task in one way or another. Work is done through dialogue, because dialogue is one of the most common types of communication, where the equality of interrelated subjects of learning can best be revealed and manifested. In the course of collective dialogic training, students learn to think critically, to solve seemingly overwhelming problems based on the analysis of circumstances and relevant information, to weigh other opinions, to make well-thought-out decisions, and to participate in discussions.

The last thing to characterize is the “Owl” method, which is intended for the assimilation of individual lesson materials, consolidation of the lesson topic, and research work in the lesson. This method can be used with the use of a reference text, when each group, working with the same educational text, performs a certain task [54].

The third group of conditions includes conditions related to pedagogical activities and professional qualities of the teacher. Researchers are united in understanding the role of the teacher as special and significant. The teacher's role is to support the development of the student's inner strength, to give him the opportunity to choose and take responsibility for his actions. It is the teacher who largely depends on the upbringing of a motivated, independent, proactive personality of the student, focused on the construction and implementation of productive strategies not only for his life, but also later on strategies for social development.

Having considered the conditions of pedagogical interaction, the next stage, within the scope of this study, we will determine the component models of the development of cognitive activity of primary school students using interactive teaching methods. They determined: goals, content, principles, interactive technologies, interactive methods and tactics of their use, means, and forms of implementation, comprehensive diagnosis of the effectiveness of their application, correction of the educational process (see Fig. 3).

Let's consider each of them in more detail. The goals of the model are the development of cognitive activity of primary school students, and they also illustrate the final result of the model's implementation.

It should be noted that the goals should also take into account the level of development and the existing educational base of primary school students. In order to reveal the level of the specified indicators, we suggest conducting a comprehensive pedagogical diagnosis.

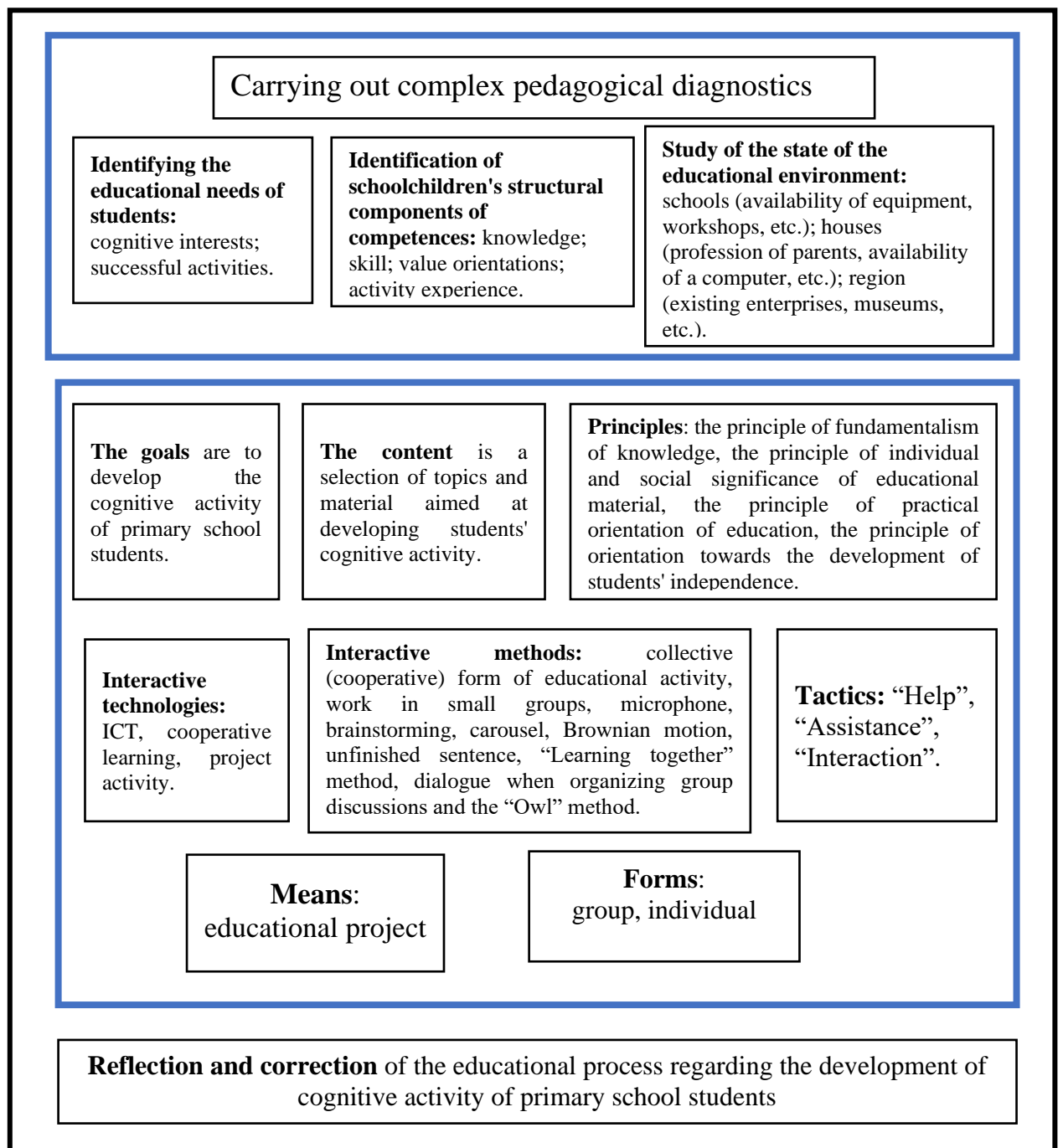


Figure 3. Model of development of cognitive activity of primary school students using interactive teaching methods

It should include such indicators as: identification of educational needs of students, identification of structural components of competencies in elementary school students, study of the state of the educational environment.

As for the content of the model, it involves the selection of didactic material in accordance with the curriculum and the results of diagnostics aimed at developing the cognitive activity of primary school students.

In accordance with the defined goals, it is necessary to justify the system of principles on which the development of a model of the development of cognitive activity of primary school students using interactive teaching methods is based.

Within the framework of the development of the model, these principles were defined as: the principle of fundamentalism of knowledge, the principle of individual and social significance of educational material, the principle of practical orientation of education, the principle of orientation towards the development of student independence.

Let's consider each of them in more detail. According to the principle of the fundamentalism of knowledge, according to which it is necessary to form in students knowledge that forms the basis of world understanding, the methodology of cognition and allows the student to solve tasks of a practical nature.

Regarding the principle of individual and social significance of educational material, according to it, the educational process should take into account the individual educational needs and abilities of each student and from elementary school students with knowledge, skills, and experience that are in demand in real life.

Analyzing the peculiarities of the principle of practical orientation of education, we note that since the competencies are developed during the activities of elementary school students, it is necessary to offer students a variety of practical tasks united by a common goal

According to the principle of orientation towards the development of students' independence, it is necessary to offer a certain part of practical tasks to schoolchildren for independent creative performance.

Interactive technologies, interactive methods and tactics of their use were determined on the basis of the selected principles and the conducted research. Interactive technologies were defined as: the use of information and communication technologies, the implementation of cooperative learning and the implementation of project activities. Interactive methods that will ensure the implementation of the previous components of the model were defined: collective (cooperative) form of educational activity, work in small groups, microphone, brainstorming, carousel,



Brownian motion, unfinished proposal, “Let's learn together” method, dialogue when organizing group discussions and the “Owl” method. Accordingly, effective tactics for their implementation were defined as: “Help”, “Assistance”, “Interaction”.

As it was mentioned earlier, an effective means of implementing the model of the development of cognitive activity of primary school students using interactive teaching methods is an educational project, which implements individual and group forms of education.

The developed model of the development of cognitive activity of primary school students through the use of interactive methods is illustrated in fig. 3

It should be noted that the model developed by us can be used in the teaching of various elementary school subjects, however, based on the diversity of interactive teaching methods and the defined main tool – an educational project, we will choose the integrated course of the New Ukrainian School “I explore the world” as the basis for the implementation of the proposed methodology.

It is clear that the effectiveness of the specified components of the model will increase under the conditions of the implementation of certain pedagogical conditions for the use of interactive learning methods in the lessons of the integrated course “I explore the world” in elementary school, namely: activation of motivation and interest in the educational process; ensuring emotional contact between the teacher and students, creating a trusting atmosphere; creating a situation of success; giving preference to a visual way of creating problem situations.

Next, we will describe them in more detail. In order to implement the first condition – activation of motivation and interest in the educational process using interactive methods in lessons within the integrated course “I explore the world”, in accordance with the defined forms, methods, and means of implementing the model, we involved students in creating an educational project. According to this condition, during project activities, it is necessary to create problematic situations in such a way that students receive as many positive impressions, emotions, and feelings as possible.

In any project, elementary school students must identify an issue situation and present ways to solve it by performing creative tasks. So, for example, in the project

“High-quality and healthy nutrition”, a problematic situation can be in the form of the question “Is healthy nutrition possible under modern nutritional conditions?”. The stages of project implementation include the preparatory stage, the task formulation stage, the planning stage, research, and conclusions. Next, let's fill each of them meaningfully. Preparatory — definition of the topic and goal of the project. Purpose: to form students' knowledge about the main food groups; create a situation of “deep immersion” in the topic; teach the rules of nutrition; to stimulate the development of initiative, independence, and the desire for self-improvement; promote the development of creative activity, self-educational skills; formation of key competences of students; teach to value life and health; to get acquainted with folk food traditions, food rules. Task: find answers to the following questions (Is healthy nutrition possible in modern conditions? What food do we eat? What are the rules of nutrition? Folk food traditions? (make a poster about healthy nutrition); Planning: it is possible to present the work in the form of demonstration materials on the topic being developed, as well as an oral presentation, for which the Internet will be used. Research: in the lesson, students investigate the current problems of “Quality and healthy nutrition”, students had to independently find a problematic situation on the page of the textbook. During the task, they collect the necessary information on the topic of the project, discuss the progress of the project. After completing the task, work on the preparation of demonstration material and discussion of the research problem should be carried out; Conclusions. At the stage of analyzing information and formulating conclusions, emphasis should be placed on the formation of cognitive skills. Students, with the help of the teacher, analyze their work, check the possibility of implementing the assigned tasks. Pupils publicly defend their research on each subtopic of the project and prove the effectiveness of the methods of solving it. The demonstration of visual materials on the topic of the project was accompanied by an oral presentation.

Summing up, we note that project work should be aimed at forming the ability to find problems and ways to solve them, choosing among the most effective solutions available. When working on projects, students develop skills in collecting and processing information, structuring knowledge, deciding criteria for comparing and

classifying objects, as well as making a performance plan. The most important in project work is the ability to control the process and the result of one's activity.

The next pedagogical condition of ensuring emotional contact between the teacher and students, creating a trusting atmosphere during the use of interactive teaching methods in the lessons can be realized by formulating advice and recommendations to teachers on maintaining discipline in the classroom during the use of interactive methods. For example, “Keep a friendly, major tone, be attentive to each student. Provide the necessary support, celebrate successes, create a cheerful and optimistic mood in the classroom” or “Don't be distracted by minor violations, moralizing”, etc. The importance of implementing these tips and recommendations is aimed at creating a sense of security and psychological comfort in elementary school students during problem-based learning, which serves as a basis for successful implementation of educational activities in lessons within the integrated course “I explore the world”. During the practical application of advice and recommendations to teachers on maintaining discipline in the classroom when involving interactive teaching methods, it is possible to create conditions for the emotional and psychological emancipation of students and the establishment of a kind of emotional “city” between them and teachers.

The third pedagogical condition is giving preference to a visual way of creating problem situations using interactive learning methods. A visual way of creating problem situations should be implemented by selecting and implementing this type of problem situations that can be applied or demonstrated in the real life of students. However, important criteria for the selection of such educational material are: connection of the new material with previously learned material; the possibility of logical division of educational material into clear steps and elementary tasks; existence of a contradiction between basic and new knowledge; willingness of schoolchildren to participate in search activities.

Taking into account the above requirements, we offer to master certain topics through direct educational excursions through the streets of the city, etc. It should be

noted that the use of issue situations in lessons not only contributes to the development of students' mental powers, but also to great interest in learning.

The fourth and last pedagogical condition is the need to create a situation of success in order to form students' own dignity and self-respect, awareness of the individual significance of themselves and others. When implementing the model developed by us, this pedagogical condition should be implemented in the application of differentiated learning during the creation of problem situations in lessons. Because it is much easier and simpler for the teacher to involve advanced students in problem-based learning. Pupils with an average or low level very often remain outside the proper attention of the teacher. The lack and limitation of time to prepare students for the next lesson with the use of problem situations elevates the capable and completely eliminates the mediocre. The implementation of a differentiated approach is carried out by increasing the complexity of tasks and regulating the amount of additional information. In general, it can be noted that an individual approach to students in the process of their performance of problematic tasks is carried out by increasing (reducing) additional information. If necessary, if the students have questions during their implementation of the problematic situation, the teacher conducts ongoing instruction.

Therefore, with the observance of certain pedagogical conditions during the implementation of the model of the development of cognitive activity using interactive teaching methods, elementary school students develop the ability not only to create problem situations, but also to solve them, process and prove the obtained results, which contributes to the general development of cognitive abilities and skills.

**Conclusions.** The study made a theoretical generalization of the problem of implementing interactive learning methods for the development of cognitive activity of primary school students, which was reflected in the theoretical and methodological justification of the research tasks.

In accordance with the first task of the research, it was found that in pedagogical practice, cognitive activity is considered as an external stimulus for the processes of upbringing and learning, as a means of activating the student's cognitive activity, as an

effective tool of the teacher, which allows making the educational process mobile, differentiated and individual. It has been proven that the cognitive activity of elementary school students involves the development of such abilities as: the ability to analyze, synthesize, compare, generalize, establish cause-and-effect relationships, develop purposefulness, planning, variability, and hypothetically. It was determined that the increased activity of primary school students directs them to search for means of expression, provides a departure from stereotypes, contributes to becoming in a position of active cognition, creation, transformation, and directs them to an independent, creative search for a solution to the problem.

Under the conditions of the implementation of the second task of the research, it was determined that one of the directions of the development of the cognitive activity of students in primary school is the use of interactive technologies and teaching methods. In particular, the use of various information and communication technologies, cooperative learning technologies, project learning technologies and their integration, which is widely used in the educational process of the New Ukrainian School, is of particular importance. It has been proven that the effective implementation of the specified technologies is facilitated by the use of the following interactive methods: collective (cooperative) form of educational activity, work in small groups, microphone, brainstorming, carousel, Brownian motion, unfinished proposition.

Regarding the implementation of the third task, a model of the development of cognitive activity of primary school students using interactive teaching methods was theoretically substantiated and developed. The model includes the following components: goals: development of cognitive activity of primary school students), which illustrate the result of the implementation of the model; content — involves the selection of educational topics and didactic material in accordance with the curriculum and diagnostic results; principles: which include the principle of the fundamentalism of knowledge, the principle of individual and social significance of educational material, the principle of practical orientation of education, the principle of orientation towards the development of students' independence; interactive technologies, namely

ICT, cooperative learning, project activities; interactive methods: collective (cooperative) form of educational activity, work in small groups, microphone, brainstorming, carousel, Brownian motion, open-ended sentence, “Learning together” method, dialogue in organizing group discussions, and the “Owl” method and tactics of their use (“Help”, “Assistance”, “Interaction”); as well as means (educational projects) and forms (individual and group) of training; the last component of the model included a comprehensive diagnosis of the effectiveness of the development of cognitive activity of primary school students and correction of the educational process. Pedagogical conditions were determined for the effective implementation of the model, namely: activation of motivation and interest in the educational process; ensuring emotional contact between the teacher and students, creating a trusting atmosphere; creating a situation of success; giving preference to a visual way of creating problem situations.

The conducted research does not cover all aspects of research on this topic. It will be appropriate to conduct a pedagogical experiment to determine the effectiveness of the model for the development of the cognitive activity of primary school students using interactive teaching methods.

### **2.3 Рухливі ігри зі школярами молодших класів як засіб профілактики інтернет-залежності**

Сучасну людину важко уявити без комп'ютера, інтернету та комп'ютерних програм. Основні різновиди діяльності, здійснюваної за допомогою інтернету, такі як спілкування, пізнання, гра (розвага) – мають властивість захоплювати свідомість людини цілком, при цьому практично не залишаючи часу на інші види діяльності. На даний момент більшість молодих людей мають певну залежність від інтернету, комп'ютерних відеоігор [72].

В умовах розвитку глобальної інформаційної цивілізації і стрімкого розвитку інформаційних технологій важко уявити собі життя без комп'ютера, інтернету, телефону та інших електронних гаджетів [87].

Наслідком науково-технічної революції, що була пов'язана саме з виникненням інформаційних технологій стало виникнення принципово нового соціокультурного середовища. Так, людина сьогодні реалізує свою життєдіяльність паралельно у двох середовищах: у звичній усій матеріальній (об'єктивній) реальності і новій інформаційній реальності кіберпростору. Звісно, поява комп'ютера та Інтернету внесла глибокі зміни в усі сфери життєдіяльності сучасної людини, відбулася зміна екзистенційних, духовних, ідеологічних, соціологічних і економічних пріоритетів [78].

За даними соціологічних опитувань, проведених в Україні, кількість інтернет-користувачів за останні два роки зросла з 71 % до 80 % громадян, більшу частину яких склали діти [73].

Тотальна комп'ютеризація пояснюється глобальними світовими трендами, легкою доступністю і зручністю використання технічних інновацій, що дозволяють з легкістю здійснювати покупки, не виходячи з дому і, що важливо, в умовах нинішньої урбанізації, економити величезну кількість часу, здійснювати професійну або навчальну діяльність (що особливо є актуальним в умовах сучасної пандемії COVID 19), отримувати, зберігати і обробляти

гігантські обсяги інформації, здійснювати взаємодію і вступати у спілкування з іншими людьми по всьому світові [79].

Діти молодших класів є специфічно складним періодом бурхливого зростання і дозрівання дитини, періодом вибирання і аналізу всього, що відбувається в житті. Загальна психологія найбільш вивчений період вікової психології, але найбільш проблемний в плані практичної реалізації розроблених корекційних та реабілітаційних програм. Кожен віковий період має свої історичні підстави розвитку. Розвиток комп'ютерної індустрії припадає на початок ХХІ століття, отже сучасні діти мають можливість і перспективи освоєння цих технологій на відміну від їх однолітків 10 – 20 років тому. Наявність даного досвіду взаємодії свідчить про те, що наявність доступу до інформаційних технологій стає доступним для кожного [84].

У дітей молодших класів інтерес до комп'ютерних технологій найбільш розвинений в їхньому середовищі, ніж в середовищі старшокласників. Для дитини важливі не стільки характеристики комп'ютерної гри як самої по собі, скільки характеристики її престижності серед однолітків [81].

Під «комп'ютерними іграми» мають на увазі широкий клас програм і технічних пристроїв, на які вони інстальовані. Класифікації комп'ютерних ігор повинні враховувати ступінь складності гри і її зміст, ті когнітивні і моторні навички, яких вимагає ігрова діяльність [86].

Найвищий рейтинг серед дітей 1 – 4 класів мають ігри, що вимагають спритності й спортивні ігри: згодом йдуть «бойові» ігри, а також ігри з елементами насильства [83].

У роботі В. Прийменка в якості найулюбленіших називалися ігри-подорожі по лабіринтах, після них – ігри на «виживання» та футуристичні. Опитування дітей від 6 до 10 років показало, що найбільш улюбленими іграми є «тетріс» і «Супер-Маріо». Майже кожна дитина хоча б один раз пробувала грати в комп'ютерну гру [75].

Виявлено виразні статеві відмінності в перевазі ігор. Деякі дані дозволяють побудувати гіпотезу, згідно з якою вибір дитиною комп'ютера в якості хобі



більшою мірою обумовлений позицією батьків [74].

Опубліковано велику кількість робіт про вплив комп'ютерних ігор на формування особистості школярів молодших класів, аналіз яких дозволяє констатувати сильну поляризацію різних думок [77].

Ми живемо в час небувалого злету інформаційних технологій. Ми отримуємо інформацію завжди, коли читаємо книжки, слухаємо радіо, дивимось телевізор, спілкуємося між собою. Завдяки технічному прогресу виникли нові засоби комунікації, тобто засоби спілкування, а разом з ними – і нові цінності. Першим проривом у цьому напрямку стала книга, пізніше – періодичні друковані видання, потім – телеграф, радіо, телебачення і, нарешті, Інтернет. Сьогодні світ заповнили комп'ютери. Організм дитини не отримує належного фізичного навантаження, виникає руховий голод, порушується стан фізичного та психічного здоров'я школяра [67].

У зв'язку з цим, залучення дітей до занять рухливими іграми є актуальною проблемою. Рухливі ігри стимулюють розумовий розвиток, регулюючи і поглиблюючи уявлення про довкілля, розвиваючи увагу, пам'ять, спостережливість. За їхньою допомогою можна розвивати фізичні якості (силу, швидкість, витривалість, спритність) і виховувати моральні якості: сміливість, рішучість, чесність, почуття товарищескості [62]. Також систематичні заняття рухливими іграми є засобом профілактики інтернет-залежності.

Обговорення феномену залежності від Інтернету почалося з 1994 р., коли доктор психології Пітсбургського університету США Кімберлі Янг розробила та розмістила на веб-сайті спеціальний тест-опитувальник, в якому взяли участь 500 Інтернет-користувачів [60]. Результати тесту були приголомшливими: 400 чоловік виявилися Інтернет-залежними. В 1996 р. для позначення феномену залежності від Інтернету, психіатр І. Голдберг запропонував термін «Інтернет-адикція». Він виходив з припущення про те, що у людини може розвиватися психологічна залежність не тільки від зовнішніх чинників, але і від власних дій та емоцій. Дослідження інтернет-залежності дітей розпочалися з 2007 року [71].

Пол Томас, професор Університету Фурмана, який написав 12 книг про

освітні методики в державних установах, стверджує, що для навчального процесу краще, якщо комп'ютери використовують якомога менше «Освіта – це насамперед людське переживання, отримання досвіду. Технологія тільки відволікає, коли потрібні грамотність, вміння рахувати і здатність критично мислити» [65].

Залежність від цифрових пристроїв погіршує пам'ять дітей, заважає розвитку довготермінової пам'яті і призводить до так званої цифрової амнезії. Такого висновку дійшли науковці з університету Бірмінгема, які вивчили інтелектуальні можливості шести тисяч дітей від 8 до 10 років у восьми країнах Західної Європи. Вчені з'ясували, що понад третини з опитаних «згадує» потрібну інформацію за допомогою цифрових пристроїв, дуже прикро, навіть таблицю множення напам'ять знають лише 49 % школярів [61]. У сучасному світі інтернету, смартфонів і планшетів, школярі використовують їх як онлайн-додаток до свого мозку. Психологи виділяють появу нового виду залежності – гаджетоманія, або гаджет-залежність [85].

Вчені дослідили, що виникнення Інтернет-адикції не підпорядковується закономірностям формування залежностей від шкідливих звичок. Якщо для формування традиційних видів залежності потрібні роки, то для Інтернет-залежності цей термін різко скорочується: за даними К. Янг 25 % адиктів набули залежності через шість місяців після початку роботи в Інтернеті, 58 % – протягом другого півріччя, а 17 % – через рік [70].

Аналізуючи результати досліджень, виникає потреба пошуку ефективного засобу профілактики інтернет-залежності серед дітей молодших класів з метою збереження та формування їхнього здоров'я [76].

Діти молодших класів часто копіюють дії своїх батьків. Отже, якщо батьки постійно користуються гаджетами – ймовірно, дитина також все своє дозвілля буде проводити, граючись в ігри на смартфоні. Залежність дітей від модних гаджетів має низку негативних наслідків. За результатами дослідження літературних джерел серед них можна виділити наступні:

**Зір.** Якщо говорити про шкоду, то перше, що згадують батьки – це зір. Коли дитина переглядає мультфільм, на будь-якому екрані, око фіксується на одному предметі і на одній відстані. М'язи ока не рухаються і дуже швидко втомлюються. Якщо це часто повторюється – гострота зору падає [80].

**Дрібна моторика.** Багато хто помилково вважає, що різноманітні ігри на комп'ютері чи планшеті розвивають дрібну моторику – натискання кнопочок, пересування по екрану. Але в таких іграх використовується тільки мінімальна кількість м'язів руки – малювання чи, навіть, писання набагато корисніше. Не кажучи про ігри з більш дрібними предметами.

**Фізична активність.** Сидіння з гаджетом в багато разів знижує таку необхідну дітям фізичну активність. З часом рухові ігри стають менш цікавими, ніж те, що може дати комп'ютер. Як наслідок можливий розвиток різноманітних захворювань, таких як ожиріння, затримка розвитку мовлення [77].

**Хребет.** Нерухоме положення тіла і нерівне положення хребта сприяють розвитку сколіозу, кіфозу, лордозу і, навіть, рахіту.

**Кровообіг.** При користуванні телефоном чи планшетом голова зазвичай нахилена дещо вниз. В результаті її вага зростає пропорційно до кута нахилу голови – чим нижче, тим навантаження більше. Як наслідок порушується кровообіг в шийному відділі і головному мозку [82].

**Харчовий інтерес.** Якщо під час їжі діти дивляться мультики, то в їх організмі порушується система природного харчового інтересу – організм перестає відчувати момент насичення, порушується виділення шлункового соку. В деякого навпаки пропадає апетит. Як результат може розвинутися ожиріння, чи дитина страждатиме від недоїдання.

**Порушення сну.** Проведені наукові дослідження підтвердили, що в тих дітей, які користуються гаджетами частіше виникають проблеми з сном, вони важче засинають, тривалість швидкого і поверхневого сну більша. В результаті дитина більше втомлюється, їй важче зосередитися на вивченні матеріалу, погіршується пам'ять.

**Комунікабельність.** Діти втрачають інтерес до ролевих ігор, спільних ігор і спілкування з іншими дітьми.

**Творчі здібності.** Чим більше діти проводять час за комп'ютерними іграми і мультфільмами, тим менше в них бажання до малювання, ліплення та занять спортом [68].

З метою збереження здоров'я дитини, на наш погляд, батькам доцільно частіше виходити з дітьми на прогулянки (організовувати активне дозвілля) чи займатись різними справами, для яких не потрібно використовувати гаджети. Це на підсвідомому рівні покаже, що живе спілкування значно приємніше і краще, ніж спілкування у соціальних мережах чи онлайн-іграх [63].

Рухливі ігри під час дозвілля є потребою молодшого школяра, який інтенсивно навчається. Проте рухливі ігри будуть виконувати свої функції лише в тому випадку, якщо буде забезпечено правильну їх організацію. Під час проведення ігор слід дотримуватися єдиної схеми їх побудови, а саме визначення:

- 1) мети гри;
- 2) завдань гри;
- 3) спрямованості гри;
- 4) пояснення змісту гри та умов організації;
- 5) прогнозування очікуваних результатів гри.

Рухливі ігри мають низку переваг над використанням гаджетів і характеризуються такими ознаками:

1) характер рухової діяльності в більшості ігор забезпечує роботу значної маси великих м'язів (біг, стрибки, кидання), що відповідає особливостями рухового апарату дітей;

2) різноманітність рухів заміна під час гри одних видів іншими (діти бігають або тихо підкрадаються, присідають нахиляються вперед або зупиняються) – запобігає швидкому стомлюванню;

3) можливість для проявів особистої ініціативи дітей (попри готовий зміст гри й окреслювану правилами довільність рухів є достатній простір для власних

пропозицій) активізує рухову творчість [69].

Використання гаджетів дітьми молодших класів має бути дозованим – не більше 1 години (з перервами) протягом дня і підпорядковане наступним правилам:

1. Заздалегідь визначте, скільки часу ви плануєте витратити на користування гаджетом перед тим, як увімкнути його і вимикайте, коли закінчили справу.

2. Не користуйтеся гаджетами, якщо ви зайняті якоюсь іншою справою: розмовляєте з кимось, виконуєте домашні завдання, дивитесь мультфільм.

3. Старайтеся більше часу виділяти на рухливі ігри, якщо є можливість – грайте на свіжому повітрі, якщо не має можливості – займіться іграми з інтелектуальною домінантою [64, 66].

Телефони, планшети, електронні книги та комп'ютери – невід'ємна частина нашого життя. Проте, з метою збереження здоров'я школярів молодших класів час їх використання має бути лімітованим і (не більше 1 години на день). Ефективним засобом профілактики інтернет-залежності є рухливі ігри.

### SECTION 3. GENERAL PEDAGOGY

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.3.3.1

#### 3.1 Training for physicians of the system of postgraduate education

Досягнення сучасної науки ставлять перед вищою медичною освітою цілу низку проблем, серед яких є збільшення кількості інформації, якою повинен оволодіти майбутній спеціаліст. Без підвищення рівня фундаментальної підготовки на теперішній час неможливо досягти головної мети перебудови освіти – суттєвого покращання якості підготовки фахівців. Рівень викладання навчального матеріалу має забезпечити опанування студентами та лікарями на етапі безперервного професійного розвитку великого за обсягом інформації матеріалу за одиницю часу та її використання

Основою реформування системи післядипломної освіти лікарів, без сумніву, є постійне піднесення якості її надання [88-90]. Однією із найважливіших проблем в організації післядипломного навчання лікарів є вибір методики проведення практичного заняття. На наш погляд, однією із оптимальних форм проведення практичного заняття на післядипломному етапі підготовки лікарів є клінічний розбір пацієнтів.

Важливою ланкою правильної організації даного виду навчання є вибір форми проведення занять. Технічний прогрес, зорієнтованість на споживача освітніх послуг, вносять корективи в форми проведення практичних занять [93,94]. Ще зовсім недавно практичне заняття у “класичному” варіанті проходило як демонстрація заделегідь підготовленого пацієнта із обов’язковим викладенням даних про пацієнта та його захворювання. Перевагами такої форми заняття є те, що лікарі самостійно готуються до заняття, опановують літературу із проблеми, адже викладач може у будь-який момент залучити слухача до розбору пацієнта [90]. Наразі, у зв’язку із розвитком уявлень про біоетичні і юридичні норми стосунків “лікар – пацієнт”, не завжди пацієнт, особливо той, що має рідкісну патологію чи представляє інтерес у проведенні диференційної діагностики, дає згоду на огляд широким загалом слухачів. Для

часткового вирішення означеної проблеми почали створювати моделі “віртуального пацієнта”, але зрозуміло, що “віртуально” не можна пропальпувати консистенцію лімфатичних вузлів, щитоподібної залози, як не можна і відчувати “голосове тремтіння”, здійснити перкусію легені, серця, визначити розлади чутливості, провести пальпацію органів черевної порожнини тощо. Впровадження дистанційних форм навчання та телемедицини в педагогічний процес дає можливість досвідченому викладачу разом із групою слухачів проводити “дистанційні” консультації і здійснювати клінічний розбір. На наш погляд, остання форма проведення клінічного розбору є прийнятною для групи слухачів, які мають певний досвід самостійної практики, і може себе не виправдати при роботі з лікарями-інтернами.

Іншою формою проведення практичних занять із лікарями є клінічний розбір-дискусія. Даний розбір полягає у попередній підготовці пацієнта за темою занять та самопідготовці лікарів. Після доповіді куратора пацієнта (із числа лікарів-слухачів циклу) і уточнень з боку решти слухачів неясних моментів стосовно пацієнта, заняття переміщується в площину дискусії, яку проводять слухачі циклу (вже без присутності пацієнта), а викладач лише направляє дискусію, коригує та доповнює інформацію. Дана форма навчання є корисною для всіх категорій слухачів, але особливо – для інтернів.

Прийнятною формою проведення практичних занять є клінічний розбір-експромт. Його проводять при звичайному обході пацієнтів у базовому відділенні кафедри. Після огляду пацієнта, в навчальній кімнаті проводять обговорення правильності встановлення діагнозу, достатності обстеження, призначень, визначаються помилки (якщо останні мають місце), розроблюються схеми їх усунення. Відносним недоліком такої форми занять є те, що слухачі циклу спеціально не готуються до клінічного розбору, а тому обсяг засвоєної ними інформації, як правило, менший. Очевидно, що дана форма проведення клінічного розбору є прийнятною для слухачів циклів тематичного вдосконалення, а менш прийнятною для інтернів і лікарів циклів спеціалізації.

Звісно, що важливим моментом у проведенні такої форми практичних занять як клінічний розбір, є рівень загальної підготовки та педагогічного досвіду викладача [91,92]. Безперечно, що вимоги до рівня викладацької майстерності при проведенні практичних занять на різних етапах післядипломної підготовки лікарів мають бути різними. Так, у молодих викладачів можуть виникати проблеми при проведенні розбору-експромту, коли слухачами є викладачі першої і вищої категорії. Цілком очевидно, що при формуванні плану занять завідувач кафедри має скеровувати педагогічний потенціал таким чином, щоб саме більш досвідчені викладачі-діагности проводили клінічні розбори. Оцінити лікарський досвід слухачів є можливість під час вступної конференції, яку проводять в день заїзду на цикл удосконалення.

Поява нових наукових технологій позначилась на різноманітних сферах людської діяльності, зокрема, на сфері навчання лікарів. Сучасний стан розвитку медичної освіти характеризується все ширшим використанням нових складних технічних засобів навчання і устаткування, інформаційних і телекомунікаційних технологій. Оскільки останнім часом спостерігається ускладнення понятійного апарату, з появою багатьох нових понять, важливо розрізняти такі поняття, як засоби навчання, навчальна техніка, навчальні матеріали, засоби нових інформаційних технологій.

Із терміном «навчальна техніка» (educational technology) пов'язаний цілий напрям досліджень. Сформувалась нова галузь професійної спеціалізації – технолог освіти, фахівці якої займаються дослідженням проблем постачання навчальних матеріалів і організацією технічного аспекту роботи закладів освіти. “Навчальна техніка” в англійській літературі виникає як міждисциплінарне поняття, яке практично пов'язане з усіма галузями освіти і стосується таких широких галузей, як педагогіка, психологія, телекомунікаційні системи, інформаційні системи, менеджмент, інженерні науки. В цілому, галузь навчальної техніки має відношення до всього, що включається в процес викладання – від матеріалів для викладання і до розвитку суспільних організацій та міського планування. Більш конкретно, можна навести часткові випадки цього



поняття: навчальна техніка - як апаратура для викладання; освітній технолог - як творець підручників. Аналітичний огляд літератури доводить, що термін “навчальна техніка” не використовується як аналітично точне поняття, оскільки в англійській мові слово “техніка” (technology) є полісемічним, немає визначеності щодо значення терміна “техніка” взагалі. Можна відокремити такі поняття “техніка”: обладнання; галузь діяльності; технічні прийоми; процес (в системному аналізі); технологія; галузь науки про поведінку людини. Під навчальною технікою слід розуміти сферу досліджень і практики (у межах освіти), що пов’язана з усіма аспектами організації навчальних систем і процедур, де використовуються ресурси, щоб досягти специфічних і потенційно повторюваних навчальних цілей. У вітчизняній літературі даному значенню терміна “навчальна техніка” традиційно відповідає термін “технічні засоби навчання”. З огляду на це, слід відокремлювати таке поняття, як “інструменти викладання” (instrumentation of education). При цьому під технікою розуміють використання механічних, електротехнічних, електронних та підсобних автоматичних засобів. Інше важливе поняття, поширене поряд з “навчальною технікою”, є “аудіовідеозасоби” (audiovisual aids). До них належать аудіовізуальні машини (телевізори, комп’ютери, слайдпроектори тощо) та матеріали – відеофільми, кінофільми, аудіозаписи, тексти і звукові коментарі. Під терміном “засоби навчання” (educational media), слід розуміти будь-які засоби, агенти чи інструменти, що використовуються для передачі навчальної інформації. Це друковані тексти, графічні об’єкти, усні (лекції, аудіоплівки), малюнки (телевізійні, друковані). В даному контексті, комп’ютер, який друкує слова на екрані, розуміється як такий же засіб комунікації, як і підручник. Відтак передаючі пристрої самі по собі виступають не як засоби, а скоріше, як інструменти, що розповсюджують або передають повідомлення, застосовуючи засоби комунікації. Під терміном “навчальне середовище” (educational environment) слід розуміти простір навчання (аудиторії, лабораторії, бібліотеки, інтернет-класи тощо) і простір середовища навчання (будівлі навчального закладу, клінічної бази, навчальні плани та програми, організаційні форми

навчання, центри постачання навчальних ресурсів тощо). Використання означених засобів дозволяє підготувати висококваліфікованого лікаря на всіх етапах його навчання.

Процес спілкування викладача закладу вищої медичної освіти і студента чи лікаря становить суттєвий компонент змісту науково-педагогічної діяльності. Однією із найважливіших якостей педагога є його вміння організовувати взаємодію з слухачами, тобто спілкуватись із ними, керувати їх діяльністю.

У сучасній науково-педагогічній літературі термін “професійно-педагогічне спілкування” розглядається як система засобів і навичок органічної взаємодії педагога і слухачів, до змісту якої входить обмін інформацією, пізнання особистості, прояв виховного впливу, організація стосунків з допомогою різних комунікативних засобів тощо. Ступінь готовності до спілкування з слухачами у аспірантів, як у майбутніх науково-педагогічних кадрів, визначається наступними критеріями: знанням суті, структури спілкування і можливих моделей педагогічних ситуацій; здатністю до аналізу педагогічних явищ та фактів; вмінням до проектування (конструювання) змісту та способів майбутнього педагогічного впливу; практичним застосуванням моделювання педагогічних ситуацій у навчальному процесі. Моделювання будь-якої педагогічної ситуації містить: аналітичний етап (аналіз і оцінювання ситуації, формування завдання, яке потрібно вирішити), проєкційний етап (плануються засоби та форми для моделювання ситуації, розроблюється проєкт її вирішення), виконавчий етап (реалізація задуму та практичне відтворення розробленого проєкту). Управління діяльністю слухачів містить два основних функціональні аспекти: інформаційний, що пов'язаний з розробленням предметного змісту діяльності студента чи лікаря, і організаційний, спрямований на розроблення форм діяльності слухачів при реалізації педагогічного задуму.

Використання групової форми навчання (ГФН) дозволяє повніше реалізувати людський потенціал і, власне, закон розвитку особистості. Підвищується активність слухачів, змінюється мотивація навчання. За фронтальної (ФФН) та індивідуальної (ІФН) форм навчання весь процес

спілкування здійснюється через викладача (а вийти на нього не кожному слухачеві під силу з різних причин), а відтак звернення до колег-лікарів за своєю ініціативою, отримання та надання їм допомоги, обмін інформацією значною мірою можуть здійснюватись лише при ГФН. Якщо проаналізувати різні форми навчальної роботи, то стає зрозумілим, що найширші можливості формування вмінь, яких потребує спілкування, надає ГФН. До того ж ГФН має переваги і при вирішенні дидактичних проблем. На практичних заняттях дидактична суть їх полягає головним чином у забезпеченні оперативного зворотного зв'язку. При вивченні нового матеріалу ГФН створює передумови для аналізу особистого досвіду кожного члена групи і, таким чином, дозволяє уникнути неправильних узагальнень, оскільки навіть погано організована дискусія в групі дає більше розуміння слухачами змісту предмета. При вивченні нового матеріалу можливо використовувати як ФФН, так і ГФН. Остання виявляється ефективнішою тоді, коли сам зміст навчального матеріалу має проблемний характер, потребує обмірковування, осмислення. ГФН дозволяє досягти вищої ефективності усіх слухачів і при повторенні матеріалу, оскільки при цьому виникає можливість використовувати знання кожного, що їх набуто із різних джерел. До того ж ГФН сприяє успішному формуванню у студентів-медиків та лікарів комплексу таких позитивних якостей, як: здатність швидко адаптуватися, вміння вирішувати спільні для всіх завдання, уміння швидко встановлювати контакти, обмінюватися інформацією та формувати відповідні погляди, готовність взяти на себе відповідальність за прийняте рішення, здатність встановлювати контакти, правильно розподіляти і організовувати роботу, долати опір, попереджувати суперечки, готовність розглядати проблему з точки зору опонента, оцінювати рівень своєї компетенції, здатність чітко і переконливо доводити свою думку тощо.

Особливим видом занять, що підвищує рівень практичної підготовки лікаря є клінічна лекція. Особливістю даного різновиду лекцій є її структура. Проведення її потребує певної організації як навчального, так і лікувального процесу. Асистент лектора напередодні вивчає історії хвороб пацієнтів у

базовому відділенні, вибирає, на його погляд, історію із класичним перебігом хвороби і готує коротку презентацію з даного клінічного випадку. Із згоди пацієнта можлива його демонстрація під час доповіді. Звертають увагу на патогномонічні прояви хвороби, за участю лектора проводять огляд хворого, акцентуючи увагу на певних симптомах. Аналізують дані лабораторних, інструментальних і спеціальних досліджень. Завершують презентацію формулюванням діагнозу згідно сучасної класифікації захворювання. Дана частина лекції не має перевищувати 15 хвилин. Далі лектор переходить до викладення етіології, патогенезу, клініки, класифікації, діагностики та лікування захворювання. Звертають особливу увагу на особливі клінічні варіанти його перебігу. Під час проведення клінічної лекції можливе інтерактивне опитування слухачів.

Необхідно, щоб слухачі були залучені до дискусії, задавали питання, наводили випадки із практичної діяльності, висловлювали власну думку. Важливою частиною практичного заняття є відповіді на запитання слухачів.

Як правило, на цей елемент практичного заняття відводиться мало часу, але нерідко питання після практичного заняття перетворюються в окремий вид роботи викладача.

В практиці проведення практичного заняття також описується ситуація під назвою «круглий стіл». В цьому випадку два або більше викладачі розглядають одну загальну тему в одній аудиторії. Викладачі повинні і вести бесіду зі слухачами, і відповідати на їх питання. Вважається, що такий вид практичного заняття максимально демократизує взаємовідносини лекторів та слухачів при обговоренні будь-якої проблеми.

Широке впровадження та використання технічних засобів навчання у навчальний процес не повинно замінювати живе слово педагога, применшувати значення особистості викладача. Сучасна підготовка висококваліфікованих спеціалістів передбачає оволодіння ними фундаментальними теоретичними знаннями, а також практичними вміннями та навичками. Професіоналізм викладача ВЗО, без сумніву, включає володіння предметом викладання та

уміннями і навичками, що базуються на практичному досвіді. Саме професіоналізм викладача, як фахівця і як педагога, є запорукою забезпечення підготовки висококваліфікованого та всебічно освіченого спеціаліста. Звичайно, з впровадженням дистанційного навчання, суттєво зміниться методологія проведення занять із слухачами, але живе слово лектора завжди буде залишатися запорукою розвитку професійного та наукового мислення у слухачів.

Наразі певна кількість педагогів, незважаючи на трансформації в навколишньому світі і впровадження новітніх технологій, переконані в тому, що навчати лікаря за допомогою дистанційних або електронних технологій взагалі неможливо. На їх думку, всупереч реальним змінам обличчя освітніх систем у всьому світі, підготовлювати лікаря можна лише біля ліжка хворої людини. Не можна не погодитись, що підготовлений таким чином лікар є результатом діяльності системи освіти відповідно до існуючих стандартів, що забезпечує формування відповідних професійних навичок та вмінь і професійно-соціальної компетентності [89]. Слід зауважити, що майже всі викладачі системи післядипломної підготовки лікарів не мають ґрунтовної базової педагогічної освіти, тому вони прагнуть шляхом самоосвіти опанувати щонайповнішу інформацію щодо сучасного розуміння суто педагогічних понять – моделі, методів і стратегії навчання, методики і засобів викладання, критеріїв оцінювання знань, впровадження освітніх стандартів та контролюючих тестових програм. Новітні інформаційні технології служать інструментом у викладацькій діяльності педагога для передачі і засвоєння знань слухачами, зокрема і при проведенні практичних занять.

Необхідно завчасно інформувати слухачів про мету практичного заняття, план та умови його проведення, перелік рекомендованої літератури для самостійного вивчення, що без сумніву має сприяти формуванню на базі отриманих знань певних професійних навиків та вмінь. Застосування новітніх технологій при проведенні практичних занять сприяє більш ефективному передаванню знань тому, кого навчають. Щоб бути компетентним фахівцем,

необхідно безперервно підвищувати рівень теоретичної підготовки та вдосконалювати власні практичні навички та вміння.

Практичне заняття є ефективним методом інтерактивної передачі нової інформації, який дозволяє систематизувати власний накопичений досвід із новими знаннями, вміло їх аналізувати. Під час проведення практичних занять можливо відстежувати досвід інших слухачів, отримувати додаткову інформацію, аналізувати, моделювати ситуації, спільно шукати шляхи вирішення різних питань.

Таким чином, практичне заняття у вигляді клінічного розбору є однією із форм навчання, яке має непересічне значення для практичної підготовки лікарів. Рекомендуємо диференційовано до контингенту слухачів застосовувати всі три форми занять. Віддавати перевагу треба тій формі проведення клінічного розбору, яка дасть максимальну віддачу – засвоєння навичок роботи із хворим, стимулює до самостійного доопрацювання проблеми в поза навчальний час.

### **3.2 Педагогіка здорового способу життя**

Культурне і духовне відродження українського суспільства у зв'язку із входженням нашої країни у світове співтовариство зумовлює потребу в посиленні ролі гуманістичної парадигми у педагогічній теорії і практиці й утвердженні людини та її здоров'я як найвищої загальнолюдської цінності.

Упродовж останніх десятиліть Україна активно сприймала світові тенденції щодо поліпшення стану здоров'я населення через освіту, що підтверджується науковими дослідженнями Г. Апанасенка, В. Бобрицької, Е. Булича, В. Войтенко, В. Горашука, В. Москаленка, О. Петрика. Особлива увага повинна приділятися проблемам здоров'я молоді, правової та освітньої бази для формування здорового способу життя (ЗСЖ) підростаючого покоління.

На підставі теоретичного аналізу першоджерел можна зазначити, що система освіти недостатньо формує в учнів мотивацію до ЗСЖ (В. Бабенко, М. Гриньова, Г. Зайцев, О. Кабацька, А. Міненко, О. Швидкий), що пояснюється наявністю таких фактів: школярі знають, що курити, пиячити і вживати наркотики шкідливо, однак більшість із них має саме ці звички, спостерігається тенденція до зростання їх кількості; суспільство наголошує на потребі рухатися, загартовуватися, але більшість його членів веде малорухливий спосіб життя; нераціональне харчування спричиняє зайву вагу з-поміж молоді. На жаль, труднощі сучасного життя не сприяють позитивним емоціям через проблеми наркоманії, венеричних захворювань, вірусного гепатиту, туберкульозу тощо.

З огляду на сказане, можна підсумувати, що «знання» молоді про здоров'я, ЗСЖ не стали переконаннями; молодь мало турбується про власне здоров'я.

На думку багатьох українських дослідників ситуація зі станом здоров'я учнів зумовлена низьким рівнем знань про здоров'я і ЗСЖ, зневажливим і безвідповідальним ставленням молоді до свого здоров'я і здоров'я оточуючих.

Виховання ЗСЖ підростаючого покоління – це соціально-педагогічний процес, що визначає домінуючу роль у ньому вчителя. Об'єктом цього процесу є людина з усією складністю функцій організму, психіки, взаємодії з

навколишнім середовищем. При цьому діяльність учителя є комплексною, з тісно взаємозв'язаними ідеологічно-моральним, психологічним, медико-біологічним аспектами, що становлять природничо-наукове підґрунтя професійної підготовки майбутнього вчителя, без якої неможливо реалізувати виховання ЗСЖ школярів.

Разом з тим у підготовці вчителів до розв'язання проблеми виховання ЗСЖ школярів спостерігаються певні *суперечності*, що зумовлені такими аспектами: з *одного боку*, виховання основ здоров'я і ЗЖС у школярів є не простим, поступовим і послідовним процесом, який має охоплювати увесь період, що пов'язаний із навчанням учнів у загальноосвітньому навчальному закладі; при цьому вивчається велика кількість навчальних дисциплін; на різних етапах (у початковій, основній та старшій школі) мають братися до уваги вікові особливості школярів, запроваджуватися різні методи, прийоми і засоби навчання та педагогічні технології виховання на уроках і в позакласній роботі; виховна робота має розв'язуватися комплексно як єдина цілеспрямована робота педагогічного та учнівського колективів школи у тісному взаємозв'язку з батьками та іншими інституціями і передбачати підготовку висококваліфікованих кадрів з усіх напрямків підготовки та з усіх навчальних дисциплін; з *іншого боку* традиційна методика виховання ЗСЖ учнів не завжди базується на сучасних інноваційних педагогічних технологіях; зводиться до виховної роботи в основному у початковій школі; з цією метою готуються лише вчителі початкових класів та вчителі зі спеціалізації «валеологія»; більшість учителів фізико-математичних і природничих дисциплін до цього виду педагогічної діяльності не залучаються і не готуються, хоча природничі дисципліни у навчальних закладах різного типу і профілю й особливо у старших класах вивчаються упродовж значно більшого часу; у процесі підготовки майбутніх учителів мало використовуються сучасні технології та активізуючі засоби і перевірені методичні рекомендації і матеріали; вчителі залишаються не підготовленими, пасивними, без вмотивованого ставлення до власного здоров'я і ЗСЖ та до виховання ЗСЖ у школярів.



До важливих завдань навчально-виховного процесу сучасної загальноосвітньої школи (ЗОШ) відноситься і формування в учнів знань про здоров'я, ЗСЖ та безпеку життєдіяльності, що покладається, насамперед, на вчителя з відповідних навчальних дисциплін і залежить від рівня його готовності до такої роботи. Тому ми робимо спробу проаналізувати зазначену проблему, визначити основні напрямки її розв'язання у педагогічній діяльності вчителів у ЗНЗ та під час підготовки вчительських кадрів у педагогічних ЗВО, а також на основі історико-генезисного принципу простежити становлення проблеми формування у школярів здоров'я та ЗСЖ і, врешті, окреслити основні науково-педагогічні положення подальшого її вдосконалення та розвитку.

**Пріоритетні напрямки підготовки вчителів до виховання в учнів здорового способу життя.**

У процесі еволюційного розвитку людство завжди сприяло поліпшенню здоров'я людини, забезпечуючи умови проживання та її добробуту. Постійний поступ людини залежить від прогресу, який, з одного боку, сприяє поліпшенню засобів праці, а з іншого, – удосконаленню організації праці, що забезпечує її продуктивність і зумовлює розширення обсягу потреб, постійну зміну способів їх задоволення, зміну способу життя, культури і побуту. При цьому кожна людина, як особистість, усвідомлює, що спосіб життя повинен бути індивідуальним і здоровим, хоча й він визначається рівнем взаємозв'язків з навколишнім середовищем та реаліями буття. На нашу думку, варто зазначити, що організація ЗСЖ залежить від індивіда, який одночасно є і суб'єктом, і об'єктом своєї діяльності. Важливу роль у цьому відіграє культура, яку потрібно розглядати як особливий і своєрідний спосіб організації та розвитку життєдіяльності людини, що реалізований у продуктах матеріальної і духовної праці, у системах соціальних норм та установок, а також у духовних цінностях та сукупності ставлення людини до природи, людей між собою і до самих себе. До того ж культура характеризує особливості поведінки, свідомості і діяльності людини у конкретних сферах суспільного життя (праці, побуті, мистецтві,

політиці), може фіксувати спосіб життєдіяльності певного індивіда, соціальної групи чи суспільства в цілому, а також його моральні принципи.

У способі життя індивіда завжди виявляються деякі елементи його індивідуальності. Тому потреба у здоров'ї має загальнолюдський характер, оскільки властива як окремим індивідам, так і суспільству в цілому. Виокремлення проблеми здоров'я, бажання забезпечувати його індивідуальну профілактику, усвідомлення орієнтації на здоров'я різних форм життєдіяльності – це лише деякі показники загальної культури людини. Наповнення змістом цього компонента культури передбачає врахування національних традицій та зв'язків із закономірностями ЗСЖ. Тому проникнення у проблему формування здорового способу життя засобами педагогічного впливу є проникненням у духовну скарбницю людства, що дозволяє оволодіти багатовіковим досвідом й одночасно визначити особливості виявлення та можливості позитивної реалізації проблеми у наш час. Вивчення національних та світових оздоровчих систем сприяє формуванню національної свідомості і розвитку здатності майбутніх педагогічних фахівців до сприйняття різноманітних оздоровчих підходів та успішної реалізації їхніх основних положень.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень доводить, що і дотепер відсутні методичні рекомендації та дидактичні матеріали, які забезпечували б формування готовності майбутніх учителів до виховання ЗСЖ молоді. Достатньо зазначити, що у працях Г. Апанасенка, І. Брехмана, В. Войтенка, О. Кудрявцевої, Ю. Лісіцина окреслена проблема не має достатнього розвитку. Ми позитивно оцінюємо названі праці, адже вони, маючи суто науковий, дослідницький характер, містять теоретично обґрунтовані напрямки подальшого розвитку таких розробок, однак, на жаль, залишають поза увагою освітні аспекти цієї проблеми.

У зв'язку з цим варто проаналізувати новий напрямок досліджень, який сформувався як самостійна наука про здоров'я людини – *валеологію*. Незважаючи на незначний час з моменту виникнення і становлення цієї нової наукової галузі, слід відзначити її досить інтенсивний розвиток, що зумовлено низкою особливостей: *по-перше*, вона є інтегрованою науковою галуззю, яка

базується на тісному взаємозв'язку уже розвинених інших наук (медицини, біології, педагогіки, психології, екології, соціології та філософії), тому її становлення здійснюється на вже підготовленому науковому фундаменті; *по-друге*, як нова наука про здоров'я вона відбиває досить важливий та актуальний напрямок подальшого розвитку суспільства, оскільки проблема здоров'я людини стала глобальною проблемою всього людства на Землі; *по-третьє*, сьогодні у цій галузі відбувся поділ на теоретичну і практичну частини; *по-четверте*, у сучасних умовах, коли в усіх навчальних закладах введена наскрізна валеологічна освіта, є підстави стверджувати, що ця галузь відбулася й пройшла шлях становлення і як навчальна дисципліна. Тому її взаємозв'язки з іншими науками та навчальними курсами доречно подати у вигляді схеми (рис. 1),

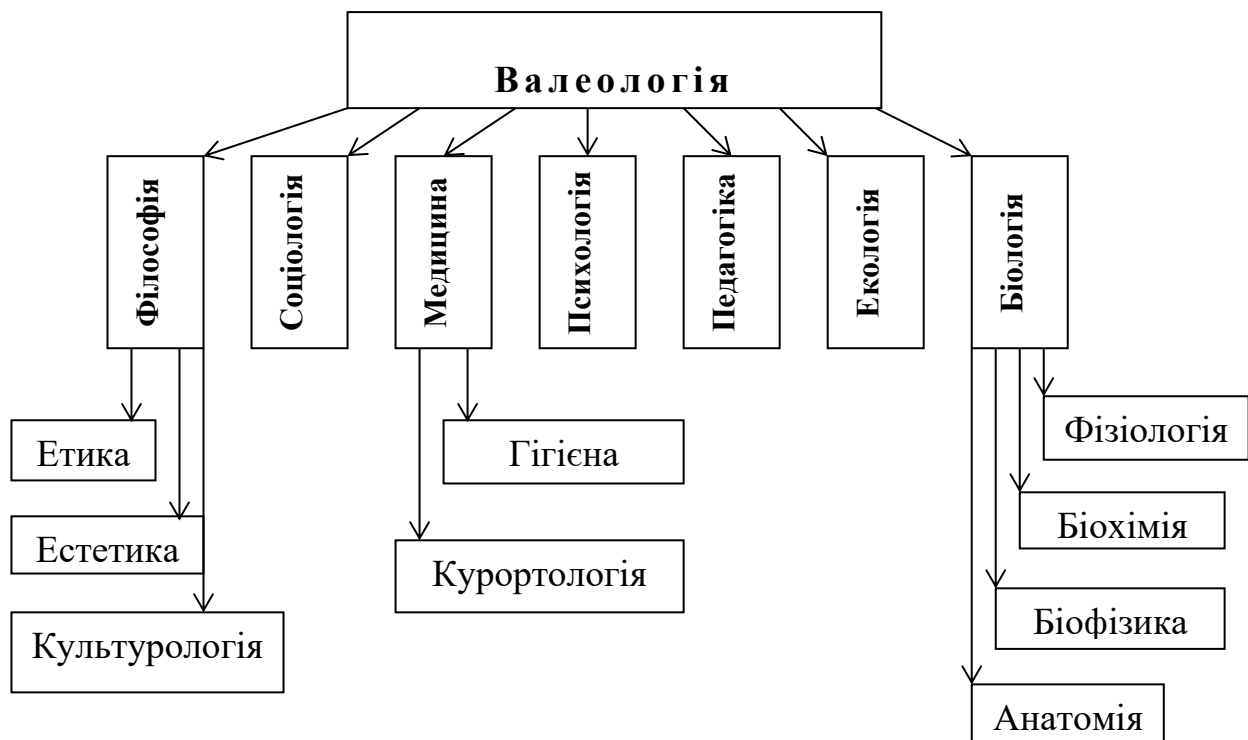


Рис. 1. Взаємозв'язки між науковими напрямками при формуванні  
готовності майбутніх учителів до виховання в учнів ЗСЖ

в якій графічна інтерпретація набуває високого рівня переконливості та ілюстративності психолого-педагогічних явищ.

Знання про людину і можливість передання здобутків молодшому поколінню як духовних, ментальних, психічних, фізичних, анатомо-фізіологічних, соціальних та інших структур і виявлень, інтегрується в єдине вчення про фундаментальні закони формування, зміцнення, збереження здоров'я людини, у теорію і практику управління здоров'ям, що претендує на виокремлення у самостійну наукову галузь.

Аналіз даних щодо підготовки студентів різних педагогічних ЗВО України засвідчує те, що є певні зміни у змісті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, зокрема в опануванні теоретичними знаннями і практичними вміннями щодо методики розвитку життєвих навичок учнів і формування гармонійно розвинених, фізично, психічно, соціально і духовно здорових громадян України.

Як справедливо вважають С. Страшко, Л. Животовська [95], Г. Тимченко, А. Тимченко [96] забезпечення підготовки відповідних кадрів за відсутності підручників, посібників, єдиних програм і державного стандарту з валеології викликають значні труднощі.

Зокрема, у дослідженнях В. Бутенко [97], Н. Бідненко [98], С. Гаркуша [99] зазначається, що в навчально-методичному забезпеченні проблеми ЗСЖ у процесі вивчення низки навчальних дисциплін «Вікова фізіологія та валеологія», «Охорона життя і здоров'я», «Фізична культура» досить часто спостерігається дублювання змісту освітнього матеріалу (значення рухової активності; уміння виконувати ранкову гімнастику, фізичні вправи, гартувальні процедури), навчальний матеріал не диференційовано між предметами. У цьому ж дослідженні констатується, що більшість учителів із даного напрямку не мають належної підготовки. Зокрема, нашими дослідженнями встановлено, що за період навчання в університеті рівень готовності студентів IV курсу до виховання здорового способу життя школярів зазнав позитивної зміни, але малопомітно (у межах лише 20%). Ми з'ясували, що серйозні труднощі у студентів викликають такі причини, як недостатність навчально-методичної літератури (24,2%), обмаль часу для пошуку необхідної інформації (65,3%), в

університеті не приділяється належна увага питанням підготовки до виховання у школярів основ здоров'я і ЗСЖ (12,6%).

Зауважимо, що відсутність літератури гальмує педагогічний вплив та ефективність навчального процесу взагалі, ускладнює можливість отримання своєчасної і потрібної навчально-методичної допомоги у розв'язанні будь-яких навчально-виховних проблем. Частина студентів звертає увагу на те, що питання виховання ЗСЖ ще не отримують у вищій педагогічній школі належного осмислення, що потребує перегляду принципів інформаційного забезпечення існуючої практики підготовки майбутніх учителів до розв'язання цієї проблеми у зв'язку з вихованням ЗСЖ в учнів через упровадження, наприклад, нових навчальних курсів і спецкурсів, які гармонізували б потреби у переданні студентам теоретичних і методичних знань та формували б уміння і навички їх реалізації у практиці педагогічної діяльності у ЗНЗ.

Зокрема, Н. Бідненко [98] акцентує увагу на тому, що валеологія має навчити кожного школяра берегти своє здоров'я, а для успішної реалізації цього завдання потрібно готувати усіх учителів. За цих умов, як справедливо зазначають І. Бех, В. Бутенко, С. Кондратюк та ін., виховання основ здоров'я і ЗСЖ як у загальноосвітніх навчальних закладах, так й у ЗВО повинно бути спрямоване на розв'язання завдань розвитку та збереження здоров'я, розкриття потенціалу фізичних, психічних, духовних та соціальних якостей будь-якої молоді людини. Тому, розробляючи нові стандарти підготовки фахівців з вищою освітою, необхідно змістити акцент з вузькопрофесійної підготовки на введення до навчальних планів дисциплін, які сприяють орієнтації на нове усвідомлення взаємозв'язків людини і природи, сенсу життя, призначення людства; необхідно виховувати у молоді ставлення до власного здоров'я як до найвищої цінності. Лише за цих обставин можна говорити про формування творчої людини з новим світоглядом, що відповідає потребам суспільства, здатної розв'язувати проблеми сьогодення. Ці завдання повинні знайти свою реалізацію, зокрема, і через підготовку вчителів природничих дисциплін.

У проєкті концепції безперервної валеологічної освіти і виховання визначено два основних складники:

– освіта студентів про здоров'я та ЗСЖ має сприяти отриманню спеціальних знань та навичок, необхідних для виховання відповідного світогляду, поведінки та здорового способу життя як важливої умови й ефективного механізму формування, збереження і зміцнення духовного, психічного і фізичного здоров'я;

–умови навчання, праці та відпочинку студентів мають забезпечити гармонійний розвиток з метою формування, збереження і зміцнення здоров'я дітей, підлітків і молоді, що, з одного боку, передбачає отримання системи знань про збереження та зміцнення здоров'я, з іншого, – розв'язання проблеми упровадження здоров'язберігаючих технологій та підготовку відповідних фахівців.

Структура сучасної освіти педагогічних працівників з проблеми основ здоров'я і здорового способу життя передбачає декілька рівнів їх підготовки відповідно до ступеневої освіти в Україні.

У системі підготовки вчителів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр» у навчальних планах педагогічних ЗВО усіх рівнів акредитації, передбачається загальноосвітній курс «Основи валеології», обсягом *один кредит*. При цьому передбачається, що зміст курсу і час його викладання мають бути узгодженими з іншими нормативними дисциплінами («Віковою фізіологією та валеологією», «Основами медичних знань», «Основами безпеки життєдіяльності») і увага зосереджується на такому: здоров'я і хвороба, вплив на стан здоров'я соціальних і екологічних чинників, попередження хвороб і девіантної поведінки молоді.

За освітньо-кваліфікаційним рівнем «Магістр» передбачається фахова підготовка вчителя до викладання шкільних предметів з основ здоров'я, де розглядаються: розуміння сучасних демографічних проблем, усвідомлення їх актуальності та важливості; готовність учителя формувати, зберігати і поліпшувати здоров'я дитини; формування знань та умінь для створення

сприятливих умов навчання й виховання у закладах освіти; відродження кращих традицій української педагогіки, родинної педагогіки, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я дитини, що інтегрується у курсах «Вікова фізіологія та валеологія», «Основи безпеки життєдіяльності людини», «Основи медичних знань» *обсягом не менше п'яти кредитів*. Для забезпечення фахової підготовки вчителя у навчальні плани вводиться курс «Теорія та методика валеологічної освіти», в якому розкривається методика навчання, з'ясовується, як краще подати основний зміст навчального матеріалу для його розуміння дітьми.

Виховання ЗСЖ в учнів основної школи має відбуватися з урахуванням освітніх програм, які з часом змінюються і потребують перегляду, зокрема удосконалення змісту програми курсу «Людина та її здоров'я». Ми дотримуємося погляду дослідників з цього питання, що таке поєднане узгодження потребує повного використання резервів і потенційних можливостей цього предмета для виховання ЗСЖ. У зв'язку з цим, на нашу думку, доцільним є створення програми факультативного курсу, під час викладання якого для досягнення успіху, наприклад, Г. Голобородько [100] пропонує дотримуватися комплексного підходу: зокрема, розроблено інтегрований факультативний курс «Моє здоров'я», що формує в учнів поняття здорового способу життя; обґрунтовано принципи добору змісту, форм занять та розроблено систему цілеспрямованої діяльності щодо формування ЗСЖ.

Нам імпонує ідея Д. Касенюка [101] розглядати ЗСЖ як взаємодію взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: 1) *цільового*, який відбиває поставлену мету та її прийняття; 2) *мотиваційно-ціннісного*, який характеризує ієрархію цінностей особистості щодо ЗСЖ (ставлення, вплив на життя, цілеспрямованість); 3) *змістовно-операційного*, що представлений як система знань, уявлень про ЗСЖ, формування необхідних умінь і навичок, високого рівня оволодіння світоглядними та морально-естетичними нормами; 4) *програмно-орієнтованого*, який дозволяє скласти програму ведення ЗСЖ з урахуванням індивідуального і колективного запиту та спрямовувати їх на активний спосіб

життя; 5) *емоційно-вольового*, що визначає психічну сферу життєдіяльності людини; 6) *діяльнісного*, який відбиває рівень залучення особистості до цілісної системи здорового способу життя; 7) *оцінювального*, що викликає емоційну забарвленість кінцевих результатів.

У процесі виховання у старшокласників здорового способу життя цінними є такі педагогічні умови: 1) *цілеспрямована мотивація* до ЗСЖ; 2) *планомірне формування знань, умінь і навичок*, необхідних для самостійного виконання вимог та розвитку основних фізичних якостей; 3) *залучення до самостійних занять* із фізичної культури і спорту; 4) *налагодження системи контролю* за пропонованою методикою і фізичною підготовкою старшокласників [102].

До *основних завдань і вимог педагогічної діяльності з виховання здорового способу життя* ми відносимо такі:

- роз'яснення школярам (з урахуванням віку, статі, соціальних умов, рівня розвитку) згубних наслідків шкідливих звичок і їхнього впливу на здоров'я людини, формування у кожного школяра правильних поглядів на конкретне соціальне явище або створені небезпеки;
- формування позитивних звичок, що стримують від негативних потягів, а також формують непримиримість до зловживань;
- своєчасне виявлення та оцінка тих обставин, що спричиняють шкідливі звички і сприяють їм.

Не заперечуючи ідеї Т. Руденко [103], А. Турчака [104] про можливість поетапної організації та реалізації педагогічної профілактики, зауважимо, що у формуванні у молоді уявлень про здоров'я варто мати на увазі і той факт, що поетапність спрямованих педагогічних дій і заходів може змінюватися залежно від виду шкідливої звички та терміну, який мав місце у небажаному виявленні хибних дій, адже різні шкідливі звички можуть по-різному впливати на здоров'я людини та на формування її залежності від виду звички. Наприклад, тютюнова чи алкогольна залежність вимагає простіших умов проведення профілактики, аніж шкідливі звички, що пов'язані із наркотичною залежністю чи захворюванням на СНІД.



За такого підходу до поняття «профілактика», акцентуючи увагу на тому, що використовуватимемо його саме як «педагогічна профілактика», ми маємо розуміти, що за своєю сутністю вона є *комплексом* різних форм, методів, прийомів і засобів *педагогічного впливу*, які мало чим відрізняються від тих, що вчитель (зокрема, учитель природничих дисциплін) традиційно використовує у своїй педагогічній виховній діяльності на уроках та в позаурочній роботі. Однак, за змістом (і це ми добре маємо усвідомлювати) вони мають бути спрямованими на виховання в учнів ЗСЖ. Важливо знати, що самі форми, методи, прийоми чи засоби виховання нічого не дають без цілеспрямованої діяльності вчителя, який і організовує, і реалізує певні ідеї у розв'язанні проблеми виховання здорового способу життя кожної особистості. А тому конкретні пропозиції та методичні рекомендації, а також конкретні заходи, сценарії та плани їх проведення за змістом та формою, методикою проведення і методичним забезпеченням мають бути запропонованими вчителю після відповідної перевірки у конкретних ситуаціях, надаючи йому можливість працювати з конкретною групою школярів залежно від обставин.

Такі *методичні пропозиції* мають враховувати усі аспекти під час розв'язання кожної конкретної проблеми й одночасно розв'язання проблеми виховання особистості у загальнокультурному аспекті за таких умов:

–охоплювати певний обсяг теоретичних знань, умінь і навичок із проблеми виховання кожної особистості, ґрунтуватися на конкретному матеріалі і складати зміст необхідної інформації;

–передбачати використання традиційних і нових форм ознайомлення з важливою інформацією та трансформування її у зміст для виховних цілей;

–опрацьовувати найбільш ефективні методи і відповідні їм засоби з метою подання вибраного змісту і визначення доцільних педагогічних технологій, зокрема й комп'ютерні технології, що одночасно сприяють підвищенню інтересу, мотивації та потреби пізнання;

–створювати навчально-методичні комплекси для розв'язання проблеми з посиленням активності самостійної діяльності учнів, розширенням

комп'ютерно-орієнтованих засобів і дидактичних ігор та ігрової діяльності з урахуванням віку, інтересів та індивідуальних нахилів і побажань школярів;

–узгоджувати педагогічні дії з реалізацією завдань виховання здорового способу життя, а також узгоджувати ці аспекти з планами та інтересами кожної особистості школяра.

На підставі того, що педагогічна профілактика є досить широким комплексом різних педагогічних технологій, вартими підтримки є ідеї про те, що бесіди, лекції, диспути з фізіології, соціології, поведінки школярів повинні посісти одне з провідних місць у позакласній роботі та під час вивчення змісту навчальних дисциплін на уроках. Однак, цього ще недостатньо для успішного розв'язання проблеми виховання ЗСЖ, оскільки у цьому процесі мають бути використані *міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки*. До того ж, йдеться не лише про зв'язки між спорідненими навчальними предметами, а й про загальнодидактичні принципи організації виховної роботи під час навчання дисциплін гуманітарного профілю та дисциплін природничо-математичного циклу, а також дисциплін із музики і співів, основ здоров'я і фізичної культури, що *актуалізують принцип гуманізації*. Відповідне місце мають посісти лекції з правознавства, виховні можливості уроків літератури, історії тощо.

Для реалізації такої ідеї варто розробити конкретні рекомендації з різних предметів. У таких методичних порадах мають пропонуватися конкретні методи і засоби педагогічного впливу на конкретних заняттях та в позаурочний час. Така змістовна діяльність повинна базуватися на систематичних, цілеспрямованих зусиллях усіх інституцій та організацій, сім'ї та школи і, зокрема, учительських кадрів. Однак, у педагогічній профілактиці з-поміж школярів основна роль належить саме вчителям. Тому у своїх дослідженнях ми робимо акцент на проблемі *підготовки майбутніх учителів до виховання в учнів ЗСЖ*, оскільки: *по-перше*, у сучасній загальноосвітній школі дисципліни природничо-математичного циклу посідають досить важливе місце у формуванні світогляду усіх школярів і мають неабиякий вплив на виховання в цілому кожного учня, а у вихованні основ здоров'я і ЗСЖ цей аспект мало враховується і залишається

недостатньо реалізованим; *по-друге*, час на вивчення природничих дисциплін з урахуванням класноурочної системи та всього комплексу позаурочної навчально-виховної роботи у школі більший, ніж передбачається на інші дисципліни і навіть тих, на яких традиційно здійснюється лише виховання ЗСЖ школярів (зокрема гуманітарні дисципліни, фізичне виховання); *по-третє*, навчальна дисципліна з основ здоров'я, що зараз вивчається у 1 – 9 класах є інтегрованою навчальною дисципліною, де питання змісту поєднуються і взаємодоповнюються гуманітарними та природничими дисциплінами, що спрямовані на формування інтелектуально, фізично і психічно здорової людини, котра може активно сприяти розвитку суспільства, забезпечуючи здоровий спосіб життя для себе та оточення.

У процесі планування різних форм позакласної роботи з метою педагогічної профілактики шкідливих звичок учитель має передбачати:

–реалізацію і виконання виховних заходів, що затверджені як *загальношкільні з конкретних напрямків виховної роботи*; проведення цілеспрямованих бесід, а також вечорів відпочинку і диспутів, де є можливість активізувати учнів під час обговорення конкретної проблеми та з'ясування рівня її розуміння, бачення та побажання у її розв'язанні; підготовка і виступи школярів про шкідливі звички та їх вплив на здоров'я людини; тематичні обговорення книг, кінофільмів, телепередач;

–організація та проведення *індивідуальної роботи зі школярами*; стимулювання ініціативи дітей до боротьби зі шкідливими звичками та пропаганди ЗСЖ;

–постійний контроль та аналіз стану проблеми виховання ЗСЖ школярів.

Тому під час вивчення відповідних дисциплін у педагогічних ЗВО для майбутніх учителів важливо формувати моральну свідомість студентів як резерв підвищення ефективності виховання, що одночасно позитивно сприятиме і загальній профілактиці поведінки з-поміж студентської молоді.

За цих обставин майбутній учитель повинен враховувати низку таких факторів: 1) мати чіткі уявлення про призначення вибраної форми виховного

впливу (лекції, бесіди чи диспуту); 2) уявляти, що конкретно можна зробити для зменшення, а зрештою й для викорінення конкретного недоліку; 3) визначити, проти яких помилкових думок, позицій спрямувати свою діяльність.

Одночасно результати нашого аналізу і констатувального експерименту переконують, що реалізація будь-якої комплексної програми з виховання ЗСЖ вимагає застосування оздоровчих систем різної спрямованості, частина з яких вже попередньо згадувалася. Зазначимо, що поза увагою залишився психолого-педагогічний аспект таких оздоровчих систем і програм. Тому мусимо узагальнити, що підходи до методів педагогічного впливу на виховання ЗСЖ далекі від досконалості, а для подальшого їхнього поліпшення є потреба звернення до педагогічної спадщини. З цією метою не можна оминати увагою твори В. Сухомлинського, необхідно розглянути їх в аспекті сучасного розуміння процесу навчання й виховання у ЗНЗ.

Досить переконливою є теза, яка міститься у праці «Серце віддаю дітям», в якій відомий педагог стверджує: «Я не боюсь ще й ще раз повторювати: турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили. Якщо виміряти всі мої турботи й тривоги про дітей, – продовжує далі педагог, – протягом перших 4 років навчання, то добра половина з них – про здоров'я» [105].

Для нашого дослідження є досить вагомим те, що здоров'я дитини В. Сухомлинський трактує комплексно – з педагогічних позицій, а не лише у медичному тлумаченні, як відсутність хвороб. За цих умов він доводить, що у навчально-виховному процесі ми маємо справу з особистістю, яка вміє мислити, а здатність у дитинстві сприймати і пізнавати навколишній світ залежить саме від здоров'я дитини. Одне з найважливіших завдань учителя – вивчити внутрішній духовний світ дитини й особливо її мислення. З огляду на зазначене, на думку В. Сухомлинського, варто виокремити такі аспекти формування та збереження здоров'я дітей:

1. У розв'язанні проблем здоров'я дитини основною умовою залишається індивідуальний підхід до учня. Тому важливим компонентом у вихованні та всебічному розвитку дитини є уміння педагога навчити її думати, спостерігати, сприймати навколишній світ реально і робити з цього відповідні висновки стосовно здоров'я зокрема.

2. Початкова школа є «Школою радості»; учитель є наставником, другом, товаришем, що формує основу психічного здоров'я дітей і вчителів.

3. У школі значної уваги заслуговує природне джерело оздоровлення дітей: ранкова гімнастика і душ, улітку – купання у ставку до пізньої осені та ходіння босоніж, мандри до лісу, в поле. Природа має розглядатися як сад здоров'я, фізичного і духовного, а уроки мислення на природі – то мандрівка до джерела емоцій, образного сприйняття світу, єднання з прекрасним і початок духовного здоров'я дітей.

Одночасно В. Сухомлинський досить влучно висловлює глибоке переконання про потребу піклування про здоров'я вчителів – фізичного, психічного, морального і духовного, оскільки без цього неможливо досягнути бажаних результатів і серед дітей.

Аналіз фактичного матеріалу [106, с. 13, с. 14] засвідчує, що особливим і специфічним підходом у розв'язанні проблеми виховання ЗСЖ варто розглядати словесні настанови, які людина дає собі, адже вміле використання текстів завчасно підготовлених настанов може допомогти уникнути конфліктних ситуацій, зняти наслідки стресу, зміцнити своє здоров'я й одночасно досягти внутрішньої гармонії.

На переконання Т. Титаренко [107] *настанова* дає можливість детермінувати вибірково комунікативну активність людини, спрямовувати її на самозбереження та саморозвиток. Варто зазначити, що настанови мають ще низький рівень ефективності у формуванні ЗСЖ і пояснюється це тим, що в юнацькому віці здоров'я сприймається як цінність абстрактна, тобто як така, що мало співвідноситься із повсякденними звичками молодої особи, мало пов'язана із стилем її життя. За цих умов більшої вагомості, на нашу думку, набувають

*соціальні настанови*, що передбачають наближення розуміння сутності настанов на здоровий спосіб життя до механізмів психолого-педагогічного впливу, на їх формування в особистості.

Отже, проаналізовані здобутки засвідчують, що основною метою системи виховання має бути всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, а сам процес виховання має здійснюватися через відповідну організацію життя і діяльності учнів, унаслідок щоденного впливу через морально-етичне та естетичне середовище, гуманізацію міжособистісних стосунків дітей і батьків, учнів і педагогів, молоді та оточуючих.

З погляду нашого дослідження видається доцільним аналіз розвитку проблеми виховання ЗСЖ особистості з урахуванням міжнародного досвіду. Зокрема, у посібнику для фахівців зі здоров'я дітей у США подається програма «Школа здоров'я», розроблена у 1987 році. Названа програма в цілому не відрізняється від вітчизняних. Однак, у ній цікавим є особистісно-центричний підхід, який передбачає зосередження основної уваги на характеристиках проблем школярів, зокрема, йдеться про «Динамічний дисплей школяра», який є аналогом того, що у нас називають «Паспортом здоров'я» чи «Карткою здоров'я».

Досить вагомий і значний крок у розв'язанні проблеми формування ЗСЖ зроблено ВООЗ, яка ініціювала міжнародний проект «Навчання життєвим навичкам» (НЖН, 1993 р.), в якому йдеться про формування у дітей навичок, необхідних для подолання труднощів в опануванні сучасного життя; про розвиток здатності до самозахисту від різноманітних проявів насильства.

До дієвих інструментів цього проекту слід віднести розділ «Навчання життєвим навичкам у школах», доповнений у 1997 р., що визначав основні напрямки розвитку програм із НЖН у школах. У ньому розглядаються концептуальні теоретичні та практичні аспекти проблеми створення та впровадження програм з підготовки школярів до життя. Ці засади окреслюють 5 положень, на яких мають базуватися подібні програми: 1) самоповага та емпатія; 2) спілкування та міжособистісні стосунки; 3) прийняття рішень та розв'язання

проблеми; 4) творче та критичне мислення; 5) уміння долати емоції та стреси. Зазначені засади були покладені в основу впровадження курсів з НЖН у системах освіти різних країн.

Як позитивний напрямок у розвитку проблеми НЖН слід визнати, що у сучасних умовах фахівці виокремлюють 8 принципів, які є основою розв'язання проблеми: 1) всебічність програм; 2) залучення до участі в програмі батьків; 3) тренінговий підхід; 4) співпраця; 5) культурна адекватність; 6) оцінка ефективності; 7) цінності; 8) зв'язок програм із суспільним розвитком.

Варто підкреслити, що створювані програми впроваджуються державними інститутами та громадськими організаціями, а також приватними закладами та особами, які готують, а також акредитують ці програми й одночасно є партнерами освітніх закладів.

Однією з цікавих, на нашу думку, є програма “The Million Dollar Machine: Life Skills Enrichment Program” [109], яка введена у навчальні плани в 1987 році у 25 штатах США і є обов'язковим курсом для школярів. Основні компоненти програми спрямовані на розвиток самооцінки, комунікативних навичок, прийняття рішень, здатності сказати «ні». Результативність навчання забезпечується розробкою уроків-тренінгів з урахуванням вікових категорій учнів.

Отже, аналіз проблеми переконує, що слід більше спиратися на активність суспільних груп та послідовно активізувати профілактичну діяльність, ефективно пропагувати з-поміж молоді й переконливо доводити переваги здорового способу життя. Усі профілактичні заходи повинні мати педагогічну підтримку, відповідне забезпечення для виховання ЗСЖ, а основне – для реалізації таких завдань мають бути підготовлені відповідним чином фахівці – учительські кадри, серед яких важлива роль відводиться вчителям природничих дисциплін.

Зрозуміло, що проблема здоров'я населення буде розв'язана тоді, коли впровадження ЗСЖ стане одним із основних моментів у всій державній політиці. З огляду на суперечності, які ще існують у нашому суспільстві, проблема

потребує комплексного підходу у формуванні концепції здоров'я людини. Такий підхід має поєднувати визначення рівня здоров'я і навчання веденню ЗСЖ, підбір оздоровчих систем, відповідні конкретні рекомендації медиків і педагогів. Одним з ефективних орієнтирів і напрямків розв'язання проблеми виховання у школярів здорового способу життя є формування готовності майбутніх учителів до реалізації ідей ЗСЖ у майбутній професійній діяльності. При цьому особливого значення набуває *підвищення рівня інформованості* студентів і молоді, *мотивації до ЗСЖ* і безпечної поведінки введенням нових навчальних курсів і програм та методик, *підготовки* високопрофесійних педагогічних кадрів *для профілактики і розв'язання проблем* за цим напрямком, *поліпшення системи ранньої профілактики, психолого-педагогічного діагностування, індивідуальної роботи та розробка конкретних сценаріїв і заходів для ефективної педагогічної діяльності у вихованні школярів*. Це є підґрунтям концептуальних засад виховання ЗСЖ, наголошені Оттавською Хартією, *що ілюструють суттєву відмінність сучасного підходу на міжнародному рівні від традиційного для освітньої галузі в українському суспільстві і визначають ідеї активного виховання ЗСЖ*:

– виховання ЗСЖ має стосуватися не тільки офіційно спеціалізованих структур (наприклад, охорони здоров'я), а виходити за їхні межі, порушуючи проблеми загального добробуту, освіти, культури кожної особистості;

– здоров'я є основним ресурсом для забезпечення громадського та особистісного, соціального й економічного розвитку, це важливий вимір якості життя, показник конкурентноспроможності людини і держави в цілому; тому усі умови (політичні, економічні, суспільні, культурні, поведінкові та біологічні) існування людини мають бути спрямовані на розв'язання проблеми сприяння здоров'ю. Зробити ці умови сприятливими можна, реалізуючи конкретні педагогічні дії і заходи, що складають комплекс педагогічної діяльності відповідно до підготовлених учительських кадрів із виховання в учнів ЗСЖ;

– упровадження ідеології виховання ЗСЖ не є запорукою позитивних змін, оскільки люди неспроможні досягти найповнішого потенціалу здоров'я. Тому



досить важливо визначити напрямки педагогічного впливу, де оцінка і контроль (самооцінка і самоконтроль) є дієвим компонентом для оцінки реальної ситуації;

– заходи виховання ЗСЖ повинні бути спрямовані на зменшення відмінностей у стані здоров'я і забезпечення людям рівних й однаково результативних можливостей, ресурсів для досягнення найповнішого потенціалу свого здоров'я.

Виділені положення свідчать про *потребу формування пріоритету ЗСЖ* й особливо у процесі подальшого розвитку освітньої галузі, а також під час підготовки висококваліфікованих педагогічних фахівців у педагогічних ЗВО.

Пріоритетним напрямком стає необхідність *формування готовності* майбутніх учителів до виховання в учнів ЗСЖ. Основне місце у досягненні цієї мети посідає закріплення *навичок ЗСЖ* та *активне формування спеціальних валеологічних знань* через реалізацію відповідних педагогічних умов, які сприятимуть у майбутній педагогічній діяльності *гармонійному розвитку особистості* школяра.

**Критерії та показники готовності майбутніх учителів до виховання в учнів здорового способу життя.**

Розв'язання проблеми кваліфікованої підготовки майбутніх учителів до ефективного виховання у школярів основ здоров'я і ЗСЖ вимагає, насамперед, з'ясування сутності поняття професійної готовності в освітянській сфері, яке у спеціальних дослідженнях трактується по-різному.

Зокрема, у психолого-педагогічній літературі з професійної підготовки вчителя використовуються такі поняття, як «готовність до діяльності», «психологічна готовність», «професійна підготовленість» та ін.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зробити узагальнення у визначенні кількох підходів до розуміння сутності поняття «готовність».

Один із них оцінює «готовність» як функціональний стан, що характеризує рівень підготовки людини до професійної діяльності. З погляду функціонального підходу *діяльність розглядається як система компонентів*, що визначає *змістовні та операційно-процесуальні аспекти готовності*.

Інший підхід доводить доцільність віднесення *готовності до професійної діяльності на особистісному рівні*.

Зацікавленість до проблеми готовності саме у педагогічній діяльності відбилася у декількох напрямках досліджень, кожен з яких становить практичну цінність і віддзеркалює перспективні *напрямки формування професійної готовності майбутнього педагога*.

М. Левітов характеризує готовність як придатність (непридатність) фахівця для виконання певної роботи. При цьому він виділяє *тривалу* (глобальну) та *ситуативну* готовності. *Глобальна готовність* розглядається як потенційна і може діагностуватися на теоретичному рівні, вона означає наявність у вчителя достатньої підготовки для успішної реалізації певних завдань. *Ситуативна готовність* розглядається як здатність до реалізації потенційних можливостей у конкретній ситуації (оцінюється за емоційним фоном, внутрішнім станом учителя та учнів). Ситуативна готовність як динамічний стан особистості, її внутрішня націленість на певну поведінку, мобілізує сили на активні цілеспрямовані дії і визначає її продуктивність за конкретних умов. Виокремлюється і *тривала* (постійна) *готовність*, яка формується у результаті спеціально організованих педагогічних заходів. На відміну від ситуативної, тривалій готовності властиві заздалегідь набуті знання, уміння та навички, якості і мотиви діяльності.

Важливе значення мають висновки А. Линенко [110] про те, що готовність не є природженою, вона виникає внаслідок певного досвіду, заснованому на позитивному ставленні людини до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у цій діяльності, об'єктивізації предмета і способів взаємодії з ним.

Л. Григоренко [111] доводить, що професійна готовність учителя – це сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які забезпечують результативність його педагогічної діяльності.

Однак, таке визначення відбиває лише глобальний аспект готовності, а практика засвідчує, що в діяльності виявляється і ситуативний аспект, якщо вчитель може (чи не може) залучитися до діяльності за певних обставин.

М. Дяченко та Л. Кандибович оцінюють готовність як якісний показник саморегуляції особистості на різних рівнях: фізіологічному, психологічному, соціальному. За цих обставин готовність є вибірково-прогнозувальною активністю особистості у процесі її підготовки до діяльності з моменту визначення мети на основі усвідомлених потреб і мотивів. Згодом готовність розвивається за виробленим планом, установками, узагальненими моделями дій. На завершальній стадії готовності відбувається перетворення її на предметні дії, які відповідають певним способам діяльності.

Такий поділ і диференціація феномену готовності на складники, на нашу думку, є логічною, оскільки такий підхід уможливорює послідовне планування формування, а в подальшому як наслідок педагогічного впливу – коригування рівня сформованості кожного складника.

Зокрема, С. Васильченко [112] виходить із розуміння готовності до педагогічної діяльності як особливої форми суб'єктивного віддзеркалення дійсності, яке виявляється у самій діяльності, є істотною передумовою і визначає її ефективність. Доцільність виділення зазначеного утворення як *системної характеристики соціальної активності педагога* передбачає врахування рівня залученості до педагогічної діяльності, усвідомлення своєї ролі в освітньо-виховному процесі, рівня педагогічної компетентності, оволодіння педагогічним досвідом і ступеня його досконалості, спрямованості на подальше професійне самовдосконалення.

Н. Урум [113], Л. Хомич [114] наголошують, що основним завданням у підготовці вчителя є формування суб'єкта професійної діяльності, здатного визначати і творчо розв'язувати педагогічні проблеми у спільній діяльності з учнями.

Отже, розглядаючи готовність будь-якого вчителя до педагогічної діяльності як сукупність особистісних передумов, набуття стану психологічної спрямованості у процесі формування відповідних знань, умінь та навичок, що забезпечують її ефективне виконання, ми акцентуватимемо увагу на виявленні та класифікації цих передумов згідно з готовністю вчителя до виховання у

школярів ЗСЖ, тобто їхнього змістового наповнення та операційно-процесуального аспекту, що відбиває програмно-орієнтовний, емоційно-вольовий і, передусім, діяльнісний підходи у формуванні знань, умінь і навичок з основ здоров'я та здорового способу життя.

Відтак, узагальнений аналіз наукових досліджень щодо структури готовності фахівців до педагогічної діяльності дозволяє визначити готовність педагога до виховання в учнів основ здоров'я і ЗСЖ як стан, що характеризується психологічною налаштованістю на діяльність, глибоким розумінням її змісту та завдань, опануванням відповідними методами, засобами та прийомами у поєднанні з високорозвиненою рефлексією та емпатією, перцептивними та комунікативними здібностями, педагогічним тактом.

Окрім того, результати нашого теоретичного аналізу уможливають визначення структури готовності майбутніх учителів до виховання школярів взагалі і, зокрема, до виховання у них ЗСЖ.

*Вихідним компонентом* готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності є *цільовий*, мета якого передбачає забезпечення готовності майбутнього вчителя до виховання в учнів ЗСЖ.

Цільовий структурний компонент тісно пов'язаний з іншими компонентами готовності вчителя до валеологічної освіти, а саме: *мотиваційно-ціннісним; змістовим; операційно-процесуальним*. Ці важливі компоненти готовності тісно взаємопов'язані та сприяють формуванню тривалої (глобальної) готовності майбутнього фахівця, якого готує педагогічний ЗВО, та ситуативної готовності, яка відбиває динамічний стан особистості, рівень і якість якої визначається за наслідками його діяльності за певних (конкретних) умов.

Разом із тим, на наше переконання, має бути й *оцінювальний* компонент, що також відноситься до основних у складі готовності, за допомогою якого можна не лише контролювати рівень і якість готовності майбутнього фахівця, а й досягати необхідного рівня і, таким чином, коригувати готовність майбутнього фахівця, доводячи її до певного (конкретно визначеного) рівня для реалізації відповідної діяльності. Враховуючи сутність і функції зазначених основних

компонентів готовності, ми доповнили їх ще одним, який розширили і визначили *оцінювально-коригувальним*.

Враховуючи системно-структурний аналіз, оцінювально-коригувальний компонент готовності тісно пов'язаний (через мотиваційний) з іншими основними компонентами готовності фахівця до професійної діяльності. Одночасно він за результатами діяльності та оцінкою властивості чи стану особистості може впливати на інші основні компоненти, що уможливорює визначення кінцевого рівня готовності фахівця.

Отже, за допомогою оцінювально-коригувального компонента готовності фахівця, враховуючи кінцевий результат його професійної підготовки або маючи можливість оцінки властивості чи стану його особистості, можна через цільовий компонент коригувати вплив інших основних компонентів (мотиваційно-ціннісного, змістового, операційно-процесуального) на його готовність до педагогічної діяльності. Важливим є те, щоб оцінювально-коригувальний складник готовності фахівця дозволяв не лише викладачеві оцінювати результати діяльності студента як майбутнього вчителя, а й сам студент виступаючи об'єктом і суб'єктом у майбутній своїй педагогічній діяльності, мав би можливість робити самоконтроль (самооцінку) своєї діяльності, коригувати її, що відповідатиме вимогам формування сучасного високопрофесійного вчителя.

За цих обставин готовність, як складне утворення у формуванні майбутнього вчителя, містить: цільовий, мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-процесуальний та оцінювально-коригувальний компоненти, що ілюструються схемою на рис. 2.



Рис. 2. Схема моделі формування готовності майбутніх учителів до виховання у школярів ЗСЖ

*Мотиваційно-ціннісний компонент* визначає професійно-педагогічну спрямованість особистості. Він є підґрунтям для реалізації інших складників. Саме цей компонент є запорукою особистісної активності вчителя, його здатності до професійного пошуку, творчого підходу до виховання у школярів ЗСЖ. Відтак, готовність до професійної педагогічної діяльності залежить від сформованості психологічної структури діяльності та психологічних характеристик суб'єктів праці та від професійного статусу, що виявляється через позитивне ставлення до навчально-виховної діяльності і є рушійною силою професійного самовдосконалення.

До змісту *мотиваційно-ціннісного компонента* варто віднести: спрямованість на виняткову значущість і важливість виховної діяльності;

усвідомленість суспільної ролі виховання у школярів основ здоров'я і ЗСЖ із наступним виявленням позитивного результату праці; інтерес до негативних звичок у молоді та зацікавленість в оптимальному їх розв'язанні на особистісному і суспільному рівні; прагнення вчителя творчо і нетрадиційно проектувати різноманітні організаційні форми роботи у взаємодії з вихованцями.

*Змістовий компонент* готовності майбутнього вчителя до формування основ здоров'я і ЗСЖ відбиває систему загальнопедагогічних та фахових знань, необхідних учителю для організації виховної роботи. Він визначає їх обсяг з обраного напрямку, їх мобільність, розуміння взаємозв'язків означених проблем з іншими навчально-виховними аспектами. За цих обставин *загальні педагогічні знання* мають забезпечити такі функції: *онтологічну* (уявлення про морально-етичні цінності соціуму); *орієнтаційну* (значення змісту, напрямків та способів цілеспрямованої педагогічної діяльності); *аксіологічну* (оцінка ефективності застосування методів, прийомів, форм педагогічної діяльності).

З-поміж вагомих *фахових складників цього компонента* готовності студентів до педагогічної діяльності ми виокремили: *систему знань*, спрямованих на формування особистості студента як майбутнього вчителя (*внутрішньо спрямовані знання*); *знання, які забезпечують оволодіння вміннями і навичками*, необхідними для організації процесу виховання ЗСЖ (*зовнішньо спрямовані знання*).

Знання можна розподілити на дві групи. До *першої групи знань*, що є *загальнопедагогічними*, відносяться: знання фундаментальних педагогічних ідей, концепцій, закономірностей розвитку педагогічних явищ та оволодіння методами навчання; знання педагогічних фактів, що є підґрунтям сучасних технологій у вихованні в учнів основ здоров'я та ЗСЖ і їх систематизації; опанування провідними педагогічними теоріями, основними педагогічними категоріями та поняттями, що стосуються проблеми виховання ЗСЖ. До *другої групи знань* (*фаховий компонент*) відносяться: знання прикладного характеру – з теорії виховання, методики викладання; компетентність у застосуванні специфічних термінів, необхідних для проведення роботи у сфері виховання

ЗСЖ; обізнаність із новими джерелами спеціальної та навчальної інформації, що сприяють постійному поповненню знань та можливостям реалізувати їх у виховному процесі з основ здоров'я і ЗСЖ.

Вагомими характеристиками змістового компонента є обсяг знань (повнота, глибина, рівень усвідомленості), самостійність суджень, доказовість певних положень, уміння ставити проблемні запитання, а також професійна спрямованість педагогічної діяльності вчителя природничого фаху на виховання у кожного учня ЗСЖ.

*Операційно-процесуальний компонент* забезпечує реалізацію діяльності у сфері виховання ЗСЖ школярів. Цей компонент об'єднує вміння застосовувати набуті знання на практиці; опанування загальнопедагогічними та специфічними прийомами і засобами представлення інформації учням, стабільність коригуючої діяльності у разі виправлення виявлених недоліків тощо.

Опанування операційно-процесуальним компонентом передбачає засвоєння вмінь: формулювати мету; визначати провідні виховні завдання; прогнозувати наслідки виховної діяльності; вивчати індивідуальні особливості школярів; прогнозувати особистісний розвиток учнів; добирати раціональні організаційні форми з урахуванням мети виховної діяльності, виховних завдань та індивідуальних особливостей вихованців; передбачати можливі відповіді та дії учнів; визначати прийоми та засоби для створення необхідного емоційного стану.

Отже, професійна підготовка вчителя є гармонійним поєднанням *мотиваційно-ціннісного, змістового, операційно-процесуального та оцінювально-коригувального* компонентів *готовності як до діяльності* в цілому, так і до певних її видів. Формування готовності вчителя до виховання в учнів ЗСЖ передбачає розвиток зазначених складників і для їх реалізації вимагає розроблення конкретних настанов щодо їх змістового наповнення.

З цього погляду, навчальні дисципліни «Вікова фізіологія та валеологія», «Основи безпеки життєдіяльності», «Основи медичних знань», що вивчаються сьогодні, значною мірою забезпечують наповнення змістового компонента



готовності до виховання в учнів ЗСЖ, але цей компонент не обмежується змістом лише шкільних програм. Безперечно, під час спеціально організованих заходів учителів доводиться поповнювати обсяг знань і спостерігати та впроваджувати форми роботи, що зумовлені взаємодією в умовах поєднання навчально-виховного процесу та його інтегрування з декількох навчальних дисциплін, а стосунки між учнями часто потребують корекції з боку дорослих. Тоді навіть непрямо продемонстрована позиція вчителя може сприйматися як схвалення, підтримка чи засудження, заборона щодо певних аспектів життєдіяльності і проявів основ здорового способу життя школярів.

Особливості навчально-виховного процесу, дидактичного забезпечення вимагають від учителя здатності до творчої інтерпретації: з *одного боку*, загальної інформації з метою наближення її до конкретних проблем, з *іншого* – інтерпретації конкретних проблем для їх узагальнення, причинно-наслідкової діагностики. Зазначене разом з удосконаленням методики і техніки виховного впливу окреслює наповнення операційно-процесуального компонента.

Тому більш значущою стає функція вчителя, його виховувальний вплив, що одночасно є основним у формуванні школяра як особистості, а також його уявлень про ЗСЖ. Відтак, одним із важливих завдань педагогічних ЗВО є створення і забезпечення ефективної підготовки вчителя і, зокрема, вчителя природничих дисциплін до виховання в учнів ЗСЖ як основи продуктивних стосунків у шкільному колективі, сім'ї, суспільстві.

Процес виховання, як система взаємодії педагога й учня, забезпечує розвиток особистості, формування її ставлення до дійсності і досягнення визначених позитивних результатів [115, 116]. В основу виховного процесу покладено діяльність та спілкування: чим доцільніше організована діяльність вихованців і чим більшою мірою ця діяльність відповідає науково-теоретичним положенням її обґрунтування, чим розумніше будується їхнє спілкування, тим ефективнішим є виховний процес. Відтак, виховний вплив вимагає від учителя спостережливості і творчості, адже кожна дитина привласнює соціально-історичний досвід з урахуванням своєрідності, специфіки потреб, мотивів,

інтересів, тобто психічних процесів, функцій особистості у суспільстві, сім'ї, у колі друзів тощо. Виховна майстерність педагога оцінюється вище, якщо він уміє активізувати дитину, залучаючи її до діяльності з метою набуття певних особистісних якостей відповідно до теоретичних висновків і засад.

Отже, основними компонентами виховного процесу є цільовий, мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-процесуальний, оцінювально-коригувальний. Зазначені компоненти вимагають сформованості у майбутнього учителя відповідних професійних якостей. Зміст підготовки вчителя у педагогічному ЗВО повинен враховувати ці потреби і відповідати їм [115].

Більшість навчальних дисциплін, як переконує наш аналіз, не містить усі елементи змістового компонента, що, інтегруючись, посідають своє місце у формуванні готовності студентів до виховання в учнів ЗСЖ. Проте викладачі не завжди враховують це: у підготовці вчителя переважна увага традиційно приділяється формуванню фахової підготовки, а також набуттю знань із конкретного предмета і методики їх формування за напрямком підготовки, до якої готується майбутній фахівець.

У зв'язку з цим заслуговують на увагу схвалення *розробки та впровадження у практику* навчання майбутніх учителів *спецкурсів*, спрямованих на формування готовності студентів до виховання в учнів здорового способу життя, у чому вбачають беззаперечний сенс більшість вітчизняних дослідників у галузі педагогіки вищої школи [117, 118, 119].

Саме такі спецкурси доповнюють і інтегрують розрізнені знання у сфері виховання ЗСЖ школярів. Зазначені спецкурси забезпечують удосконалення виховного потенціалу майбутнього вчителя, передбачаючи підвищення його теоретичного та практичного рівнів незалежно від обраного фаху. Проте, варто констатувати, що сьогодні навчальні плани не дають змоги вводити достатні за обсягом додаткові спецкурси на всіх факультетах.

Упровадження відповідного спецкурсу є доцільним у педагогічних ЗВО, насамперед, на природничих факультетах, часто за рахунок дисциплін за вибором. З'являється можливість приділення більшої уваги морально-етичним

аспектам підготовки студентів до виховання у них основ здоров'я і ЗСЖ, а вже спираючись на ґрунтовну базову підготовку, формування готовності до такої виховної діяльності взагалі в умовах школи. Майбутній учитель у школі повинен володіти *здатністю інтегрувати позитивні* (а принагідно нейтралізувати негативні) *джерела впливу на особистість учня* у сфері виховання основ здоров'я і здорового способу життя. Саме цим зумовлений зміст підготовки та структура готовності, що має набути майбутній учитель щодо цього важливого напрямку виховання школярів.

У зв'язку із вищезазначеним важливим елементом у нашому дослідженні є аналіз впливу дії на майбутнього вчителя цих факторів та вироблення параметрів оцінки готовності до такого впливу у різних виявленнях як науково обґрунтованих орієнтирів у процесі формування готовності майбутнього вчителя до виховання у школярів ЗСЖ.

Упродовж останніх 30 років, у зв'язку з виникненням нового і досить важливого для суспільства валеологічного напрямку, на педагогічні ЗВО покладені не менш відповідальні завдання, пов'язані із розвитком і з реалізацією усіх аспектів валеологічної освіти, зокрема, з підготовкою високопрофесійних педагогічних кадрів, здібних ефективно розв'язувати проблеми формування здорового покоління. Для успішного забезпечення цього процесу впроваджуються відповідні форми навчально-виховної роботи, поліпшуються й удосконалюються методи і прийоми передання майбутнім учителям необхідних знань, формування умінь і навичок, упроваджуються нові, ефективніші інтерактивні педагогічні технології, спрямовані на виховання ЗСЖ у школярів та майбутніх учителів [120].

З метою прийняття ефективних рішень щодо досліджуваної теми важливим є діагностування процесу підготовки майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів, методичного забезпечення цього процесу, а також вивчення того, наскільки рівень підготовки вчителів відповідає тим вимогам, які суспільство висуває перед сучасною практикою [121].

З огляду на зазначене, важливим є визначення й обґрунтування критеріїв та показників, що дозволяють оцінювати рівень готовності вчителів до виховання ЗСЖ, а також перевірка засобами констатувального експерименту дієвості і доцільності цих критеріїв і рівнів.

Виконаний комплексний аналіз із проблеми здоров'я дозволив виявити, що зараз приділяється серйозна увага питанням діагностування професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів. Безумовно, належну увагу варто приділити і діагностуванню готовності майбутнього вчителя з питань валеологічної освіти та виховання у школярів основ здоров'я і ЗСЖ.

Вагоме місце у наукових пошуках учених посідають питання вивчення стану підготовки майбутніх учителів до розв'язання проблем валеологічної освіти школярів. У зв'язку з цим науковцями запропоновано *критерії та показники сформованості валеологічної свідомості та культури майбутніх учителів*; валеологічної компетентності та інформованості майбутніх учителів; готовності вчителів до самоорганізації та самоудосконалення у сфері охорони та збереження здоров'я учнів.

Зазначимо, що серед досліджуваних питань професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів ще не достатньо висвітлено *критерії та показники їх готовності до валеологічного виховання, що ускладнює процес діагностування стану професійної підготовки цієї категорії вчителів до виховання в учнів ЗСЖ, а також не сприяє правильним рішенням щодо підвищення ефективності зазначеного процесу.*

Усвідомлюючи необхідність позитивного розв'язання відповідної проблеми, нами зроблена спроба послідовного вивчення, обґрунтування та відбору критеріїв і показників, які дозволили б визначити стан готовності майбутніх учителів до виховання в учнів основ здоров'я і здорового способу життя. Наслідки проведеного науково-педагогічного пошуку відбиті у таблиці 1.

Таблиця 1.

Критерії та показники готовності майбутніх  
учителів до формування в учнів ЗСЖ

№	Критерії	Показники
1	<b>Валеологічний</b> (готовність до програмно-цільової організації валеологічної освіти учнів)	Наявність комплексної програми дій; розуміння та оцінка цілей і завдань педагогічної діяльності; усвідомлення цінності основ знань про здоров'я і ЗСЖ; визначення цінності суб'єкт-суб'єктних зв'язків і взаємовідносин
2	<b>Технологічний</b> (технологічна готовність до виховання ЗСЖ)	Системне передання учням знань, формування умінь і навичок відповідного змісту; уміння побудувати правильну стратегію і тактику виховання ЗСЖ в учнівському колективі; уміння впливати на свідомість учнів, формувати в учнів відповідальне ставлення до власного здоров'я; володіння різноманітними способами і прийомами активізації учнів, підвищення мотивації та інтересу до виховних проблем
3	<b>Креативності</b> (творча активність особистості вчителя)	Творчий підхід до проведення навчально-виховних спрямованих заходів; гнучкість мислення, варіативність, новизна й оригінальність задумів, винахідливість

**1. Готовність до програмно-цільової організації освіти учнів (валеологічний критерій).** Виділення цього критерію зумовлено тим, що виховання ЗСЖ є системним явищем, у якому мають бути узгоджені такі складники, як зміст, форми, методи, засоби навчання і виховання; уможливило оцінку цілей і завдань виховної діяльності, цінність відповідних знань, визначення цінності суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин.

У процесі виховання в учнів основ здоров'я і ЗСЖ *учитель* покликаний *реалізувати* на практиці *цілеспрямовані педагогічні дії*, що повинні мати не фрагментарний чи епізодичний характер, а дозволяють послідовно й систематично, передусім, *системно впливати на учнів, створювати умови для підвищення ефективності виховання ЗСЖ* у кожного школяра. Це стає можливим за умови, якщо вчитель готовий і свідомо виявляє свої власні бажання

у програмно-цільовій організації валеологічної освіти учнів, оскільки інтегрована характеристика здоров'я особистості містить фізичні, психічні, духовні та соціальні складники, тому вимагає створення сучасної системи валеологічної освіти, яка є не тільки необхідною, а й досить вагомою умовою виходу з несприятливої нинішньої ситуації у галузі охорони здоров'я.

## **2. Технологічна готовність до виховання ЗСЖ (технологічний критерій)**

оцінюється готовністю вчителя до передання ЗУН і вмінням будувати стратегію і тактику виховання здорового способу життя. Виділення цього критерію має свої підстави, адже йдеться про те, що вчитель має можливість успішно реалізувати на практиці конкретну програму навчання і виховання учнів. Одним із подібних варіантів є вплив на свідомість учнів, формування в учнів відповідального ставлення до власного здоров'я, збагачення уявлень про ЗСЖ, умови і засоби збереження та розвитку здоров'я. Однак на практиці вчитель покликаний свідомо й цілеспрямовано використовувати не лише один напрямок педагогічної діяльності школярів, а й виявляти особисту готовність до передання учням потрібних знань, умінь, навичок з основ здоров'я і здорового способу життя через різні способи і прийоми, зокрема, і сучасні інноваційні технології навчання (СІТН) та комп'ютерні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), що мотивують і підвищують інтерес та активізують учнів до виховних проблем на заходах, де їх використовують.

*Технологічний підхід* у формуванні готовності майбутніх учителів пов'язується з компонентами педагогічної майстерності педагога, про що висловив свою думку ще Я. Коменський у відомій праці «Велика дидактика» [122]. Поняття «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання» були впроваджені ще у 1886 році, а вагомих внесок у розвиток технологічних елементів освіти зробили А. Дістервег, А. Макаренко, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський та інші дослідники в галузі педагогіки.

Згідно з визначенням ЮНЕСКО поняття педагогічної технології розкриває сутність упровадження системного підходу до планування, використання й оцінювання процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням наявних

ресурсів, а також взаємодії між ними для досягнення ефективної форми навчання. Тому теоретичним інструментом педагогічної технології є системний аналіз. Ми поділяємо думку науковців про структуру педагогічної технології, до якої входять: а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання: мета навчання – загальна й конкретна; зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи й види навчальної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу; діяльність педагога з керування процесом навчання; діагностика навчального процесу. Тобто, будь-яка педагогічна технологія має задовольняти таким методологічним вимогам, як *концептуальність, системність і керованість*.

Педагогічні технології зорієнтовані на розвиток особистості учня, на створення умов для реалізації його творчого потенціалу і саморозвитку. Прагнення педагогів оптимізувати навчальний процес з урахуванням останніх наукових досягнень актуалізує потребу в постійному удосконаленні існуючих і розробленні нових технологій навчання.

Зазначимо, що загальнопедагогічні принципи та підходи до організації і проведення виховних заходів із предметів природничого циклу майже нічим не відрізняється від заходів валеологічного характеру.

Однак, практика роботи у загальноосвітніх навчальних закладах переконує, що загальні шкільні навчально-виховні заходи відрізняються від інших, що нівелюють сутність заходів з окремих навчальних дисциплін, які мають особливості організації та методіку проведення. Зокрема, педагогічні навчально-виховні дії вчителя насичені *конкретним змістом, особливостями форм і методів роботи, спрямованістю на виховання у кожного школяра саме ЗСЖ і основ здоров'я*. Без урахування цього втрачається ефективність освіти школярів з цього напрямку, а робота вчителя в цілому стає непродуктивною з відповідної проблеми.

**3. Творча активність** (*критерій креативності особистості майбутнього вчителя*). Виокремлення критерію творчої активності за показниками гнучкості, варіативності, новизни й оригінальності задумів; винахідливості зумовлено тим,

що, крім інформованості, належної компетентності з освіти за обраним напрямком, володіння необхідними педагогічними технологіями, учителі повинні бути підготовлені до прийняття нестандартних рішень, що пов'язані з упровадженням у практику конкретних форм, методів, засобів педагогічного впливу на школярів з метою формування основ здоров'я та виховання ЗСЖ.

Сучасні педагогічна та психологічна науки трактують креативність як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації, здатність викривати й порушувати проблеми та генерувати велику кількість ідей в їхньому розв'язанні; гнучкість мислення – продукування різнопланових ідей; оригінальність – спроможність відповідати на подразники нестандартно; уміння вдосконалювати об'єкт, додаючи деталі; володіння аналітико-синтетичними навичками розв'язувати проблеми.

Ґрунтуючись на розглянутій теоретичній базі, виокремлення таких показників, як гнучкість, варіативність, новизна й оригінальність задумів за критерієм творчої активності, цілком правомірне. Адже сучасний учитель не може залишитися осторонь від змін, що відбуваються в сучасному динамічному житті суспільства. Педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі (особливо в профільній школі) покликане створити адекватні умови для успішного фізичного, психічного, духовного та соціального розвитку кожного учня, залучаючи при цьому широкий арсенал засобів впливу на свідомість і поведінку школярів. Потреба пошуку відповідних педагогічних умов робить учителя активним, цілеспрямованим, здатним приймати нові й нетрадиційні рішення, оптимально поєднувати їх з метою найефективнішого варіанту розв'язання проблеми. Підґрунтям різних форм творчої активності учителя є виявлення особистістю свого креативного «Я», а найістотнішою ознакою – індивідуальна свобода творчості, яку слід розглядати як здатність перетворювати світ відповідно до ціннісно-значущих потреб.

Творчий досвід проведення навчально-виховних заходів набуває особливого значення, спонукає вчителів до упровадження інноваційних



педагогічних технологій, таких форм і методів збереження та зміцнення здоров'я учнів, які є ефективними для виховання основ здоров'я і ЗСЖ.

На підставі цього, зазначимо, що вчитель може досягти бажаних результатів, забезпечити ефективність виховної діяльності за умови, якщо використовуватиме досвід креативного, нестандартного розв'язання складних завдань, що виникають сьогодні щодо наряду виховання ЗСЖ учнів, зміцнення їх здоров'я.

У формуванні готовності майбутнього вчителя до валеологічного виховання актуальними залишаються такі напрямки пошукової і науково-дослідної роботи, що пов'язані з обґрунтуванням та створенням деякої інтегрованої моделі підготовки високопрофесійних учительських кадрів та виявленням умов ефективної її реалізації, що дали б кожній особистості можливість успішно розв'язувати складні питання своєї життєдіяльності і досягти власних індивідуальних і загальних суспільних цілей, що відбивають стан здоров'я і здорового способу життя нашого суспільства.

Теоретичний аналіз засвідчує, що у більшості наукових дослідженнях лише дається характеристика формуванню особистості підлітка, розглядається роль тільки деяких аспектів виховання і формування особистості школяра та зміцнення здоров'я людини. Однак комплексної моделі з метою втілення ЗСЖ кваліфікованими педагогічними кадрами у загальноосвітніх навчальних закладах ще немає (більшість учителів не готові до цієї діяльності), немає і такої інтегрованої моделі формування готовності майбутніх учителів до виховання у школярів здорового способу життя.

Дослідження особливостей і стану підготовки майбутніх учителів до виховання здорового способу життя у школярів переконують, що така підготовка є складним процесом, і у сучасних умовах вона має розглядатися як певне системне утворення з відповідними структурними компонентами та взаємозв'язками між ними.

Наш аналіз дає можливість розгляду готовності як придатності (або непридатності) людини до виконання конкретної роботи; при цьому доцільно

виділяти готовність: *тривалу (глобальну)*, як потенційну, що означає наявність у вчителя достатньої підготовки для успішної реалізації конкретних завдань і може діагностуватися на теоретичному рівні; *ситуативну*, як здатність до реалізації потенційних можливостей у конкретній ситуації, яка оцінюється за емоційним фоном (внутрішнім станом учителя); вона характеризує динамічний стан особистості, її внутрішню спрямованість на конкретну поведінку і мобілізує на цілеспрямовані дії та визначає її продуктивність за конкретних умов.

Запропонована модель підготовки вчителя до виховання у школярів основ здоров'я і ЗСЖ та ефективне її функціонування має забезпечуватися продуктивними відносинами і передбачати можливість послідовної зміни мети, завдань, змісту, методів, форм, умов, необхідних для розвитку особистості учня і досягнення конкретних позитивних результатів. Зазначена модель враховує знання, уміння і навички, які студенти одержують із дисциплін психолого-педагогічного, суспільно-історичного та філософського циклів, з основ медичних знань, вікової фізіології та валеології, систематизує їх у єдину дієву систему ЗУН, а також враховує впровадження нових спецкурсів, що доповнюють та інтегрують розрізнені знання з виховання в учнів ЗСЖ.

**SECTION 4. LINGUISTICS**

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.3.4.1

**4.1 Conceptual opposition in the ethical "conceptosphere"**

At the center of any national concept sphere, defined as a set of nationally marked mental units of linguistic culture, ordered according to the principle of systemicity, plurality, integrity, connection and structuredness [See. 131, 135, 136 and others], are ethical concepts and representations, united in the conceptual system *Moral (Moral Conceptual System)*. The relationships that develop between the components that make up this system unite them into various substructures - a kind of conceptual associations. Those conceptual associations in which opposition relations prevail represent oppositions, among which the antinomy of *Morality/Immorality* dominates, which has specific content and structural features of the language embodiment in the English linguoculture.

The main goal set in our study is to clarify the characteristics of the conceptual opposition *Morality/Immorality* as a referent area of the language of ethics (naive ethics), its boundaries and linguistic properties. The choice of linguistic/speech material depends on the result obtained, on the basis of which it is possible to draw conclusions about the nature of the relationship between these two concepts in the English conceptual picture of the world. In our article, the *Moral Conceptual System* is described in terms of those characteristics that have been identified in the framework of theoretical ethics, cultural studies, general philological studies and modern philosophy of language. In relation to the model built in our work, these are the guidelines from which one can start when describing the actual language/speech matter, in other words, this is a deductive model of morality, which we explore by inductively describing language/speech.

The concepts of *morality* and *immorality* are related to the value concepts of different cultures, simultaneously acting as both national-specific knowledge systems and universal "key cultural concepts". The presence of universal value components in

the semantic structure of the phenomena under consideration provides a unified system of principles of behavior for any person of any nationality in any cultural community. At the same time, national-original features, identified in cultural concepts, in the form of constants deeply rooted in the language and culture of an individual people, allow us to represent these phenomena in the form of national-specific conceptual paradigms, each of the chains of which is verbalized by a lexeme in the corresponding language: *morality - Moral - morale – мораль*.

Each language has a corpus of words denoting cultural realities and therefore do not have full semantic equivalents in other languages. So, no one doubts the “untranslatability” of the nominations of *origami, karate, ikebana, samurai, bonsai, which are associated with Japan; gondola, doge, spaghetti, pizza as specific Italian phenomena; torero, bullfighting, flamenco, paella* - Spanish culturally significant images - into other languages, because they act as a kind of "signs" of traditional national culture (all these lexical units represent exotic concepts). Of course, there is an "untranslatability" of such words as *vulgarité* - in French, *freedom* - in English, *Angst* - in German, *miai* - in Japanese. From our point of view, the words *morality* and *immorality* also have a similar "untranslatability". They cannot be semantically identical: if we take into account the cultural realities behind these words, i.e. the history, lifestyle, value system, etc. of a particular people, as well as the peculiarities of speech use "identical in sense" lexical units in individual languages, it turns out that the meanings that are considered to be coinciding are far from being close.

The concepts of *morality* and *immorality*, verbalized in the English language by the corresponding lexemes, are value concepts of English culture, which are characterized by a set of both universal and original, culturally determined, semantic features.

It should immediately be noted that the concept of *morality* is coreferential to the concept of "naive ethics", used in linguistic descriptions along with such designations as "naive anatomy", "naive philosophy", etc. [130]. The internal form of the term "naive ethics" indicates the sphere of everyday life, including ordinary *moral consciousness*. It would be more accurate to speak of naive morality, since ethics,

according to the generally accepted interpretation of the term, is a theory of morality. However, it is the term naive ethics that is quite convenient as a designation of a fragment of the actual linguistic (naive) picture of the world as a linguistic image of the real world, reflecting the conceptual picture. Whereas the core part of the conceptual picture, as already mentioned, is morality, that is, the basic part of the human psyche (the ideal sphere), and various situations of human relationships with other people and society (the social sphere). It is essential, however, that in any situation morality does not manifest itself directly, “does not lie on the surface”: the reflecting individual extracts it from this or that state of affairs. The basis and at the same time the instrument of this operation is the same moral consciousness of the individual. Nevertheless, the language of morality is referentially addressed to both the “world of ideas” and the “world of people”, and various human actions that receive a moral qualification are accordingly involved in the semantic field of the conceptual association *Morality/Immorality*.

Both in theoretical concepts and in a naive picture of the world, *Morality* and *Immorality* are concepts with fuzzy boundaries: “To define morality ... means to delimit moral approval from any other, that is, to indicate the criterion of a specifically moral modality” (our emphasis is N. K.) [132]. In our opinion, there is no single criterion. We assume that the sphere of morality is marked in language, the analysis of which will help to clarify the required criteria. In the meantime, let us construct a model of moral consciousness, based on the provisions of theoretical ethics, since the latter, although with reservations, is considered as “the highest, developed layer of moral (moral – N.K.) consciousness” [126, 146].

The dichotomous opposition of *Morality* and *Immorality*, which underlies the primary categorization of moral consciousness, appears in classical ethical concepts as the opposition of *value* and *antivalue*, *norm (standard)* and *antinorm*, as well as opposition of personified objects of *approval* (approval) or *disapproval (condemnation)*: based on their ideas of good and evil, a person evaluates another person. This list are nominations of the fundamental categories of two eternally competing subsystems - the moral one, which implies the observance of universal

human social principles and norms, and the immoral one, characterized by their neglect (see about this: [127, p. 316 - 320]).

In the philosophical tradition, there is an idea of a two-level structure of morality: “on the one hand, it is a relatively independent realm of moral consciousness” [126, 140] - *Morality*, and on the other hand - the "world of moral relations", or the same thing as moral practice, the idea of standards of behavior [134, 127, 142] - *Morals*. The distinction between “forms of consciousness” and “rules of behavior” is also found in linguistic studies of ethics [128, 131], which is quite consistent with the idea of the conceptual opposition under consideration, verbalized in the English linguoculture by two lexical oppositions *Morality/Immorality* and *Morals/Amorality*.

In the definition of the concept of "opposition" we share the point of view on it as a union of two different objects, "connected ... in such a way that thought cannot represent one of them without presenting the other" [133, p. 136]. The unity of opposition terms is always formed with the help of a concept that “implicitly contains both counterterms and decomposes into an explicit opposition when it refers to a specific reality” [133, p. 136] and when there is a “relationship between two units that are characterized by a common *integral* (emphasis ours – N.K.) sign and to distinguish which one distinction is enough” [123, p. 188]. Possible relations between members of the opposition are classified as relations of identity, inclusion, intersection or exclusion [133, p. 203]. Thus, the presence in the structure of two concepts of general and differential characteristics gives reason to single them out as an opposition. Conceptual oppositions are such associations of concepts that are built on the antonymy of the most general and particular meaningful features and means of their expression (with the obligatory presence of a common semantic integral component), for example: “*Friend – Foe*”, “*Life - Death*”, “*Light - Darkness*”, “*Truth - Falsehood*”, etc. It is essential that all these categories are inherent in moral consciousness and are objectified in the English version of the language of ethics.

Linguistic analysis of value oppositional concepts *Morality/Immorality* should take into account the nature of their linguoculturological opposition and detailing the semantic characteristics of thematic names that verbalize the phenomena under

consideration.

*Morality* is defined by us as "a specific type of regulation of people's relations, aimed at their humanization, a set of norms of behavior, communication and relationships accepted in a particular social organism" [129, p. 647]. The concepts of morality and moral consciousness (morality) are not always clearly distinguished. Moral consciousness (the sphere of the "world of ideas") we consider as part of the human mentality - a single conceptual system *Moral conceptual system*.

The Latin root of the lexeme *moral* - *mos-* / *mor-* (*custom*, pl. *mores* - *manners*, *character*) has been preserved in all Indo-European languages, which confirms at least a partial commonality of the concept of *Moral* in the respective cultures, the source of which was or the formation of which in many respects influenced by the ancient era with its languages, its philosophy and value system. In Roman law and philosophy, and at the same time in the language, the *idea* of morality and the *word* denoting it as a derivative of the noun *mōs*, ((*custom*, *habit*, *custom*); pl. *mōris* (*mores*, *character*, *way of life*, *behavior*, *law*, *rule*, *prescription*)) - the adjective *mōrālis*, which was used by Cicero to translate the Greek word "*ethical*" ("*ēthos*" - ἠθος) and later began to be used by other authors of late antiquity and the early Middle Ages [144]. Being the next of a diachronic derivational chain, it was the adjective *mōrālis* that was borrowed by the Old French language, and already from French *morale* *moral* appeared in English and was recorded in historical monuments, including in the texts of Chaucer, the creator of literary English, initiating the use of the English lexeme *moral* (*adjective*, *concerned with the principles of right and wrong behavior* [137]). As a noun, this lexeme is used in correlation with the concept *Moral* only in the plural form and is translated into Russian as *mores*; *morality*; *moral foundations* [Longman], and in the singular form - with a meaning located on the periphery of the corresponding lexico-semantic field *Morality*: *a lesson about right or wrong that can be learned from a story or experience* [137].

The lexeme *morality* is not a direct derivative of the English word *moral* - its penetration into the lexical system of the English language took place in parallel. From the adjective *mōrālis*, the noun *mōrālitās* is formed in Late Latin, which passed into

Old French in the form of *moralité*, and from French, in turn, already settled in English in its final form *morality*. The lexeme *morality* by the late Middle English period (1449) was used with several meanings at once: as a science (this meaning is fixed exclusively in Middle English) and as moral qualities, moral discourse, moral instructions, moral principles and rules (1680) [141]. The modern context for the interpretation of the lexeme *morality* is already found in Shakespeare's works "As You Like It", "Measure for Measure". The word *morality* came into wide use only in the first half of the 19th century [144], although, according to the data of historical documents and literary monuments, the use of words with such a root in English culture took place simultaneously with the formation of the literary language. An analysis of the use of the studied lexeme allows us to assert that at least by the 19th century it had three leading substantive features that have survived to this day: *principles (standards)*, *conduct (behavior)* and the opposition *right/wrong (good/bad)* [143].

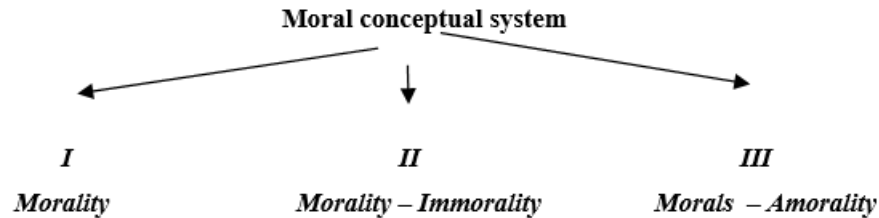
In modern English, these semes are included in the intension of the definition of the first lexico-semantic variant (LSV) of *morality*. Summarizing the lexicographic definitions of *morality* selected from English explanatory dictionaries and identifying the constant features present in all definitions, the core of the lexical meaning of *morality* can be represented as: *principles or standards of conduct (behavior), based on right and wrong*.

The semes *conduct (behavior)* and *principles or standards* act as archisemes of the lexemes *morals* and *morality*, as well as their derivatives: *morale - moral state; moralization - moralizing; moralism - moral teaching; amoralism - immoralism, the denial of all morality; immorality - immorality; immorality - immorality*. This provision confirms the idea of theoretical ethics, in which the system of morality in its generally accepted understanding is a specific way of perceiving and understanding reality, a set of attitudes, a manner of feeling and thinking, while in the latter case, the objects of "specific perception and understanding" are always human behavior and its compliance with the norm [124, 125, 129, 140].

The lexico-semantic macrofield *Moral conceptual system*, corresponding to the conceptual system of the same name, within which, as already indicated, a binary



opposition is formed and whose poles are represented by the concepts, can be represented graphically:



LSV *morality*, not included in the opposition, is defined as 1. *a system or sphere of moral conduct*; 2. *a particular system of values* [137], i.e., a set of patterns; something that meets the requirements of morality; moral. In The New Penguin English Dictionary [139], *Christian morality* is a good illustration of such a system. In this sense, the word *morality* has no antonym.

The first counterterm in the opposition *morals/amorality* is described as a set of standards of behavior (*standards of behavior, or principles of right and wrong* [Oxford]; *standards of behavior* [139]), and, accordingly, its antonym, disregard for such standards, is *Amorality* (a derivative of the adjective *amoral*, interpreted in academic lexicographic practice as "*without morals*" [137]).

LSV *Morality* in opposition to *morality/immorality* is described through the universal axiological categories of culture of a moral and ethical order – "*right*" and "*wrong*" [137, 139]: *principles concerning the distinction between right and wrong or good and bad behavior* [137]. In turn, *immorality*, being the lexical antonym of *morality*, forms a privative opposition with it, excluding the same "*right*" and keeping "*wrong*".

The opposition of the invariant signs "*right*" and "*wrong*" is a differential seme in the definitions of the nominations of this binary opposition within the lexico-semantic macrofield of the *Moral conceptual system*. In turn, "*right*" and "*wrong*" are hypernyms of particular antonymically related concepts - "*virtues*" - "*vices*", "*honour* - "*dishonour*", "*honesty* - "*dishonesty*", "*modesty* - "*pride*", etc.

Thus, the national and cultural originality of any moral and ethical concept sphere consists in the specificity of the set of its value dominants, the features of their structure and hierarchy, and can be identified through the analysis of the facts of linguistic objectification of concepts. The linguistic representation of the conceptual opposition *Morality/Immorality* is the most important structural component of naive ethics. The conceptual system of *Morality* is based on the idea of *a set of norms of behavior (standards)*, a system of rules adopted in society and to some extent shared by its representatives. *Morality* is a conceptual subsystem verbalized in English by the lexical oppositions *morals/amorality* and *morality/immorality*.

In the future, the task of our research is to describe the principles of verbalization of the moral qualities of a person in relation to this problem, which are concretized in the following main areas of scientific research: the linguistic image of a moral/immoral person as part of the image of the “inner person” in a naive ethical picture of the world.

## **4.2 Sentences of the phraseologized structure and new processes in syntax**

### **CHAPTER 4.2.1**

#### **Sentences of the phraseologized structure: formal organization, features**

The research of Ukrainian linguists led to the resolution of the issue of the status of syntactically non-segmented sentences: they are full-fledged communicative units with their inherent sentence nature, which are correlated with formal-grammatical sentences. Syntactically non-segmented sentences can be combined with simple sentences or be included in the structure of compound complex, or non-conjunctive sentences.

In Ukrainian linguistics syntactically non-segmented sentences are considered in the simple sentence system. According to I. Vykhoanets, non-segmented sentences are one of the structural types of simple sentences, which are distinguished «by the formal features of the predicative center» (Vykhovanets 1993, p. 67). Defining syntactically non-segmented sentences as the periphery of a simple sentence, K. Shulzhuk clarifies that they «are outside the boundaries of two-syllable and one-syllable» (Shulzhuk 2004, p. 138) However, he takes into account only one type of non-segmented sentences – word-sentences and agrees with those researchers who believe that the term «non-segmented sentence» «to a greater extent reflects their syntactic nature, since they can also consist of combinations of words» (Shulzhuk 2004, p. 138).

Other researchers of the grammar of the Ukrainian language did not single out syntactically non-segmented sentences.

So, two views on syntactically non-segmented constructions have been formed in linguistics:

1. Broad, according to which syntactically non-segmented sentences are «substitutes», equivalents of sentences, because they are characterized by uncertainty and abstractness of semantics, morphological «formlessness», unclear implementation

of modal-temporal meaning, functional limitation (Dudyk 1972, p. 286–303; Ivanova 1980, p. 19; Shulzhuk 2004, p. 138).

2. Non-segmented constructions are sentence structures; a specific structural type that completes the system of simple sentences in the language (Vykhovanets 1993, p. 67). This approach is basic in linguistic-Ukrainian studies, so our study is based on it.

There is no established definition of a syntactically non-segmented sentence in the linguistic literature. This is due to the fact that their study in Ukrainian linguistics in the 20th century was limited to only one type – words-sentences (Dudyk 1972, p. 286–303; Dudyk 1973, p. 212–263; Karanska 1992, p. 156–159; Vykhovanets 1993, p. 100–102). P. Dudyk singled out the types of word-sentences, proposed their general characteristics (Dudyk 1973, p. 212–263). In our opinion, the term «sentence words» does not accurately reflect the essence of syntactically non-segmented sentences. First, because a word-sentence, or one-word sentence, in the direct meaning of this word can be any two-syllable incomplete or one-syllable sentence. Secondly, syntactically non-segmented sentences themselves do not always consist of only one word. P. Dudyk presented among the sentence-words such stable compounds that are closer to the concept of «sentence» than to the concept of «word», that is, they are not monosyllabic. For example: *Отак-то діло! Воно й правда! Та ну його! Оце тобі маєш! Що буде, то буде! Доброго ранку! Бувайте здорові!*

I. Vykhovanets and K. Shulzhuk used the term «non-segmented syntactic units» to define sentence words, expanded the set of means of their expression due to particles, modal words and exclamations (Vykhovanets 1993, p. 100; Shulzhuk 2004, p. 138). M. Karanska proposed to call a non-segmented sentence «a word or a constant word combination that is characterized by a predicate category of modality, which gives them the communicative function of a sentence» (Karanska 1992, p. 139). However, the inclusion of the concept of «fixed word combination» among the words-sentences is unmotivated. It is not clear according to which linguistic laws a fixed phrase is transformed from a nominative unit into a communicative unit and whether all fixed phrases that «have a predicate category of modality» should be considered non-

segmented sentences. By qualifying a non-segmented sentence as a word, M. Karanska actually explains the essence of sentence words.

We do not agree with the opinion of those linguists who called non-segmented syntactic constructions words-sentences. Some linguists the name «word-sentences», which consist of only one word or an indecomposable word combination, does not follow from their semantic and syntactic nature, «word-sentences», which consist of only one word or an indecomposable word combination, but is a rather conventional designation, the basis of which is purely quantitative definition – «sentence from one word».

In our research, we are not limited to just words-sentences. Syntactically non-segmented sentences are also represented by phraseologized sentences, diverse in their specific characteristics.

The definition of any concept is based on a certain set and its qualifying features. Based on these features, we distinguish two types of syntactically non-segmented sentences.

P. Dudyk emphasized the peculiarity of non-segmented sentences: from a syntactic point of view, they do not have a sentence structure, any members, are not extended with the help of explanatory words; from the functional-content – due to syntactic dismemberment, they do not express the meaning of the differentially expressed subject and object of action, various signs, quantities, etc. (Dudyk 1972, p. 290). Syntactic division in such syntactic constructions is impossible or complicated by the fact that syntactic connections between components are either absent or veiled.

Syntactically non-segmented sentences cannot be classified as formal-grammatical sentences on the basis of their important categorical property – non-segmenting.

Syntactically non-segmented sentences are communicative units, but their informative value is determined only in close connection with the context. Without connection to the relevant context, they have no communicative power. From the communicative point of view, such sentences do not belong to formal-grammatical

sentences, as they are not related to relative semantic self-sufficiency in isolated use and communicative delineation.

Non-segmented syntactic constructions are formed in the process of regular speech use. It is in speech that their special semantics and structure are formed, the main features are established: stability, structural-semantic integrity, reproducibility. Syntactically non-segmented sentences often function in dialogic speech, accompanying grammatically articulated two-syllable and one-syllable sentences, and are determined by their content.

Properly non-segmented sentences as one of the types of syntactically non-segmented sentences are sufficiently studied (Dudyk 1972, p. 286–303; Dudyk 1973, p. 212–263; Kushch 2002; Dudyk 2009). Summarizing the results of the research, we will highlight the following main features of these sentences: semantic limitation (predictability), reproducibility, conventionality and expressiveness (for certain types).

Phraseologized sentences are more specific non-segmented syntactic constructions. The specificity is evidenced by their appearance: under the influence of phraseologisation, the syntactic construction loses its usual syntactic motivation and articulation, undergoes lexical and morphological merging of the syntactic model, acquires a secondary syntactic function. There is a loss of semantic, paradigmatic, syntagmatic completeness of non-phraseologized syntactic constructions, which undergo deformation, turning into secondary language units, acquiring a secondary form and secondary meaning.

The main features of phraseologized sentences are stability, structural-semantic integrity, idiomaticity, reproducibility, emotionality and expressiveness. These features of phraseologized sentences are a certain projection of the features inherent in phraseology.

In scientific usage, two main definitions of phraseologized sentences are established. Linguists defined phraseologized sentences as constructions «with individual relationships of components and with individual semantics». In such sentences, word forms are related to each other idiomatically, official and pronoun words, «particles and exclamations do not function according to valid syntactic rules»

Such units «...are not built according to living, valid rules in the language, but are isolated structures – traces of once free and easily articulated constructions».

In linguo-Ukrainian studies, we have defined a phraseologized sentence as a syntactically non-segmented unit formed according to a stable structural scheme, characterized by a fixed order of its components and individual semantics that is idiomatic.

Summarizing the definitions of syntactically non-segmented constructions given in the linguistic literature, we propose to consider it a *syntactic non-predicative unit expressed by a word or a combination of words, correlated with a logical judgment – directly/indirectly or conveying the speaker's attitude to someone, something or emotional reaction, grammatically non-segmented, not reproducing the structural schemes of a formal grammatical sentence, performing a communicative function*. A syntactically disjointed sentence is characterized by such qualifying features as syntactic disjointness, stability, structural and semantic integrity, idiomaticity (for a particular type and certain kinds) and reproducibility.

#### **4.2.1.1 Phraseochems of syntactically non-segmented constructions**

By choosing a particular syntactic structure (structural scheme), the speaker simultaneously chooses a speech and thought trajectory for the flow of his or her linguistic consciousness. He demonstrates his attitude to what is happening, to the participants of the speech, assigns them certain speech roles, i.e. chooses the way of presenting the denotative situation. According to N. Arutyunova, this does not contradict the identification of logical and syntactic schemes, which is the basis for the distinction of sentences of different types (Arutyunova 1976, p. 357). The linear unfolding of speech according to a conventional scheme is part of the semantic program of utterance generation provided by syntax. Linguists notes that «the grammatical organization of a sentence ... is in itself an important factor for the semantic structure of a sentence that is built according to a certain scheme», that is, the structural scheme of a certain type of sentence expresses a certain semantics, and the semantics has a linguistic expression in the canonical form.

The tectonics of an utterance is a consequence of how the speaker sees the situation, how he divides it, it is part of the speech act, and is subject to the laws of distribution of meanings across different linguistic units, i.e., to the laws of semantics.

The researchers emphasize that the process of sentence formation begins with the speaker's desire to communicate a thought to a real or potential interlocutor. Therefore, the speaker chooses the necessary structural scheme of the sentence, which is determined by the degree of division of the thought, fills this scheme with the necessary vocabulary and actualizes this or that structural and semantic component of the sentence». The researcher points to the existence of congruence between the tectonics of syntactic constructions and their linguistic meaning.

#### **4.2.1.1.1 Phrase diagrams of syntactically non-segmented constructions: non-phraseologized and phraseologized types**

The concept of a structural scheme has been interpreted differently in linguistics. Focusing either on the form or on the semantics of the sentence, researchers have defined it as a structural minimum, a structural basis or a model of the sentence. In order to avoid disagreements in the interpretation of the structural scheme, linguists proposed to consider two sets of structures: the first set of structures she called minimal schemes, the second - extended schemes. The researchers covered not only the formal organization of the sentence as a predicative unit, but also its semantic structure, i.e., she took into account the actual grammatical and informative sufficiency of the sentence.

H. Shvedova included in the structural scheme of the sentence only the predicative center – the component/components that are directly related to the expression of predicativity. She pointed out the grammatical sufficiency of the structural scheme and defined it as «a syntactic pattern that has its own formal organization and its own linguistic meaning and according to which a separate uncommon (elementary) sentence can be built» (Grammar 1980, p. 84).

V. Beloshapkova has noted that the minimum of a sentence – the predicative center – does not always form a real sentence in which the obligatory positions are



lexically filled, cf:  $N_I V_f$ . According to her, minimal structural schemes are the result of high abstraction, because they «contain only such components that are not conditioned by adverbial relations, are completely free from fixing the facts of word combinability and testify only to the specifics of the syntactic organization of the sentence» (Beloshapkova 1978, p. 59), while extended schemes testify to a lower degree of abstraction. Thus, both interpretations of the scope of the structural scheme complement each other.

Many linguists (Admoni 1955, pp. 103–104; Lomtev 1972, p. 26; Arutyunova 1976, p. 7; Ivanitskaya 1986, p. 252; Andersch 1987, p. 50) have pointed out the obligatory informative sufficiency of the sentence structure, i.e., all informatively obligatory extenders of the sentence are obligatory components of the structure.

The formation of syntactically unmembered sentences does not correspond to the linguistic traditions of building grammatical sentences, because they are formed according to a specific structural scheme.

The formation of actual non-segmented sentences of the non-phraseologized type, or word-sentences, does not rely on a special, defined structural scheme. The absence of a structural scheme for these sentences is motivated by their nature. Such non-membered sentences are formed mostly by a single component, which is limited in lexical and grammatical terms. Structural single-place components of word-sentences are particles, modal words and interjections. Word-sentences do not express syntactic relations and semantic-syntactic relations.

Non-integral sentences of the phraseologized type are formed on the basis of a stable (connected) structural scheme consisting of three components that are syntactically related to each other. None of the components of such sentences can be used without the other: such components are combined on the basis of relations of interdependence and interdependence.

The stable structural scheme of phraseologized sentences has components of two levels: constant, unchanging, and variable. The specificity of the actual non-membered sentences of the phraseological type is the use of repeated variable components of different morphological expression in their structure. There are always two such

components. Most of the time, the repeated components are expressed by a noun in the nominative case.

The stability of the formal organization of one of the types of phraseologized sentences with tautological components is reflected in the constant unchanging structural components expressed by individual lexemes. Variation of the fixed component is impossible.

Constants expressed by an analytical lexeme can be single or paired. In a phrase scheme, single permanent components mostly occupy interposition in relation to repeated components, less often – preposition, and paired components – pre-interposition. Mandatory components are characterized by a clearly defined positional anchoring, certain lexical and grammatical restrictions compared to optional components.

#### **4.2.1.1.2 Component of structural schemes of semi-phraseologized sentences**

Semi-phraseologized sentences are formed on the basis of a stable (connected) structural scheme consisting of two or more components that are syntactically connected.

The informative sufficiency of semi-phraseologized sentences is ensured by informative obligatory extenders, but they are not included in the minimum stable structural scheme. Their role is played by subject components expressed by the grammar of the dative or genitive prepositional case, temporal or locative determiners.

In terms of structure, stable patterns of semi-phraseologized sentences can be simple and complex.

Semi-phraseologized sentences are formed on the basis of a stable (connected) structural scheme consisting of two or more components that are syntactically connected.

The informational sufficiency of semi-phraseologized sentences is ensured by informationally obligatory extenders, but they are not included in the minimum stable structural scheme. Their role is played by subject components expressed by the grammar of the dative or genitive prepositional case, temporal or locative determiners.

In terms of structure, stable schemes of semi-phraseologized sentences can be simple and complex.

In semi-phraseologized clauses, permanent components are «a frozen form that has broken away from the paradigm of a particular word and has lost its lexical or categorical meanings to some extent» (Shvedova 1958, p. 93). D. Shmelev emphasized that in such constructions «the meaning of the reference words is shifted» (Shmelev 1976, p. 134). The role of permanent components is played by reinterpreted words or word combinations that participate in the formation of such features of a phraseologized sentence as grammatical and lexical-semantic disjointedness, idiomaticity and integrity of meaning.

Fixed and variable components of a stable scheme of semi-phraseologized sentences form a special structure – a phraseological non-decomposable complex. Constant components are expressed by particles, interjections, or desemanticized full words. Variable components have different part-of-speech expressions, but their grammatical form is clearly defined and unchanged. An indecomposable complex is formed mainly by two or more elements.

According to the number and morphological expression of fixed and variable components, semi-phraseological sentence complexes can be: *two-, three-, four- and five-place*.

1. *Two-place phrase complexes include five types:*

a) adjectival-noun phrases, the fixed component of which is the partially desemanticized adjectival lexeme good, the variable component is expressed by a noun – the name of a creature, e.g.: *Добрый директор!*;

b) exclamatory-noun, in which the permanent exclamatory component of the verbal nature is the verb think, used in the frozen grammatical form - second person singular future tense, the variable component is a noun of any lexical-semantic group, e.g.: *Подумаеши, товарищи!*; *Подумаеши, книга!*; *Подумаеши, история!*;

c) partial noun, as a permanent component of which the singular particles which (which, which, which); here (here, here) or derivational particles what; what for (what is that); where there (here); what there (here); which (which, which, which) there (here)

are used, the variable noun component is the name of a creature or an abstract name, e.g.: *Який там начальник!; Ото радість!; Що то за парубок!; Що там гроші!*;

d) partial infinitive, whose fixed analytical component is the derivational particles *what's there (here) and where's there (here)*, the variable component is expressed by an imperfective verb, mostly represents a group of verbs with the meaning of speech and thinking activity, sight, hearing, etc., e. g.: *Що тут думати!; Куди там бачити!*;

d) partial adverbial; its fixed component is a particle of pronoun nature which, the variable component is expressed by an indicative adverb, e.g.: *Яке далеко!*

2. Triple phrase complexes formed from two fixed components and one variable component. They include:

a) verb-pronoun-pronoun phrases such as *I listened (was afraid)...*, the fixed component of which is expressed by a verb lexeme in a fixed grammatical form-past tense masculine singular – and the pronoun noun I, used in a fixed grammatical form – nominative singular, the variable component is the pronoun noun you (you) in the accusative case, e.g.: *Слухав я його!; Боявся я їх!*;

b) verb-pronoun-infinitives such as *There is someone (what, what, to whom, why, on what, with whom, what, on whom, on what)...*; *There is no one (what, to whom, why, in what, with whom, what, on whom, on what)...*, the fixed components of which are the verbal lexeme is and the pronoun noun expressed by the indirect case grammar, the variable components are expressed by the infinitives of verbs from the lexical and semantic groups of speech, observation, human condition, etc, e.g.: *Є кому істи; Є з ким поговорити; Нема в що збирати;*

c) verb-adverb-infinitive patterns *There is where (from, when, where)...*; *There is no where (from, when, where)...*, the fixed components of which are the verbal lexeme and the pronoun adverb, the variable component is the verb infinitive, mostly with the meaning of a specific physical action, e.g.: *Є куди поїхати; Нема коли піти;*

d) verb-pronoun-infinitive complexes such as *There was whom (what, to whom, why, by whom, with whom, what, with whom, on what)* and *Found at whom (what, to whom, why, by whom, with whom, what, with whom, on what)*, the fixed components of which are the verbal lexeme was or went in the past tense form and a pronoun noun

expressed by a grammar grammar of the indirect case, the variable component is the infinitive of a verb of any lexical and semantic group, e. g. *Було чого поїхати!*; *Знайшов про що говорити!*

d) bi-pronoun-noun (pronoun) such as *What to me (you, him, her, us, you, them)*, which uses pronoun nouns as its fixed components: that, expressed by a grammar grammar of the nominative case, and *I (you, he, she, we, you, they)* – by a grammar grammar of the dative case, the variable component is expressed by a noun – mostly the name of a person - in the form of the nominative or genitive case, rarely by a pronoun, e.g.: *Що мені люди!*; *Що мені до Василя!*; *Що їм до батька!*; *Що мені до вас!*;

e) bi-particular noun pattern *That's so...*, the fixed components of which are the particles that and so, devoid of the grammatical meaning of indicative and affirmative, the variable component is expressed mostly by an abstract noun, e. g.: *Оце так радість!*; *Оце так зустріч!*;

e) bi-particular noun (adjectival) such as *From and...*, the fixed components of which are the particles from and and, the particle from is partially grammaticalized; the variable components are nouns – names of beings or abstract names or qualitative adjectives, e.g.: *От і книга!*; *От і вечір!*; *От і поганий!*;

f) bipartite verb phrases such as *And you (w)...*; *So am I...*; the specificity of phrase complexes is the particles a and too in combination with pronoun particles in clearly defined grammatical forms: *you – nominative case, me – dative case*; the variable component is expressed by a verb in the past tense singular or plural, e.g.: *А ти говорив!*; *Теж мені здивували!*;

f) verb-pronoun-infinitive pattern *I'll go...*, the fixed components of which are the partially desemantized verb form *I'll go* and the pronoun noun *I*, the variable component is expressed by the infinitive of the verb only in the imperfective form, e. g.: *Піду я робити!*;

g) bi-adverbial-verb like *It was very necessary!*, which is characterized by lexically and grammatically frozen forms of fixed and variable components: only the

adverbs very much and necessary and the past tense neuter form of the verb-conjunction be;

h) the conjunction-pronoun-verb pattern *To me (you, he, she, we, you, they)...*, the specificity of the phrase complex is the grammaticalized conjunction *to* and the pronoun noun *I (you, he, she, we, you, they)* in the nominative case, the variable component is expressed by a verb in the past tense singular or plural, e. g: *Щоб я та говорила!*

k) exclamatorily-pronominally-nominal, for example, *Ах ти.., Ех ти..*, the specificity of phraseological complexes is the exclamations *ах* чи *ех* in combination with the pronominal noun *ти* in the form of the nominative case, the position of the variable component is mostly filled by nouns denoting persons with a negative evaluative value , e.g.: *Ах ти гад!*; *Ех ти негідник!*;

l) exclamatorily-partially-nominal, for example, *Ах ти.., Ех ти..*, constant components are expressed by single exclamations *ох, ех, ух, ну* and the conjunction particle *і (ї)*, the variable component is expressed by a noun of any lexical-semantic group, e.g.: *Ох і картина!*; *Ех і дівчина!*; *Ну ї темрява!*;

m) exclamatorily-partially-verbal, for example, *Ох і.., Ех і.., Ух і.., Ну ї..*; single exclamations *ох, ех, ух, ну* and the participle *і (ї)* are used as invariable components, the variable component is a verb lexeme, e.g.: *Ох і співає!*; *Ух і біг!*; *Ох і дощить!*; *Ех і вдарило!*;

3) *four-seater*; phraseological complexes create three mandatory constant and one variable components:

a) nominally-partially-prepositionally-nominal of a pattern *...не до..*; the two-element permanent component includes participle and preposition; variable components, left- and right-sided, expressed by noun lexemes; e.g.: *Максиму не до балачок*;

b) pronominally-conjunctively-partially-nominal (pronominal), for example, *Хто (кого, у кого, для кого, кому, з ким, на кому), як не..*, the invariable components of which are the pronominal *хто* in the form of nominative and indirect cases, the conjunction *як* the participle *не*, the variable component is expressed by a noun - the

name of a creature, its own or a general one, rarely - a pronoun; the specificity of the phraseological complex is the correlation of the grammatical forms of the constant and variable components, e.g.: *Хто, як не батько; Кого, як не тебе;*

c) verbally-pronominally-adverbially-infinitival, for example, *Є мені де (коли, куди, звідки)...*, the invariable components of which are the verbal lexeme *є*, the dative form of the pronoun *я* and the pronominal adverb, the variable component is the infinitive of the verb, mostly with the meaning of a specific physical action, speech-thinking activity, etc., e. g.: *Є мені коли думати!*;

d) verbally- bipronominally- infinitival, for example, *Є мені кого (кому, з ким, на кому, що, чого, чому, через що, про що, (з) чим, на чому)...*, the invariable components of which are the verb lexeme *є* and two pronominal nouns: the first *мені* in the form of the dative case, the second - in the form of the indirect cases; the variable component is expressed by the infinitive of a verb mostly with the meaning of a specific physical action, e. g.: *Є мені з чим жити!*;

e) verbally-partially-conjunctively-infinitival of a pattern *Немає (нема) того, щоб...*, the invariable components of which are the verb form *немає (нема)*, the pronominal noun *ти* in the form of the genitive case and the conjunction *щоб*, the variable component is the infinitive of the verb, e. g. : *Немає того, щоб перевірити!*;

f) partially-pronominally-partially-nominal, for example, *Чим я (ти, він, вона, воно, ми, ви, вони) не...*, the invariable components of which are the pronominal participle *чим*, the pronominal noun *я (ти, він, вона, воно, ми, ви, вони)* in the form of the nominative case and the participle *не*, the variable component is mostly a noun with the meaning of a person, e. g.: *Чим я не козак!; Чим вони не люди!*;

g) partially- pronominally-partially-verbal of a pattern *Так я (ти, він, вона, ми, ви, вони) й...*, for example: *Так ми й почули!*

h) a three-partially nominal, for example, *От тобі й...*, the invariable components of which are the de-semanticized particle *от*, the pronominal participle *тобі* and the conjunction participle *й*, the variable component is expressed by a noun, e.g.: *От тобі й слава!*;

i) a three-partially nominal *Ось вам і ...*, e. g.: *Ось вам і сюрприз!*

j) a three-partially verbal *От тобі й ...*, e. g.: *От тобі й маєш!*

к) *Мало що (хто, чого) там...; Мало де (коли, куди, звідки) там...; Хоч би тобі...; Мало що там сказав! Хоч би тобі подумав!*

bipartially-infinitival *Мало що (хто, чого) там ...*, the invariable components of which are the verbal lexeme and the pronominal adverb, the variable component is the infinitive of a verb mostly with the meaning of a specific physical action, e. g.: *Мало що там думати!*

l) biparticiply-pronounly -verbal *Чого б (же) я ...*, e. g.: *Чого б я мовчав!*  
*biparticiply pronounly*

m) exclamatorily-partially-pronounly-nominal *Ох (вже) цей мені ...; Ах цей мені ...*, e. g.: *Ох цей мені хлопець!*

4) five-seater; partially-pronominally-verbal of the sample *А то ми не...*; the phraseological complex is formed by a four-element invariable component of a partially pronominal nature and a variable verbal component, e. g.: *А то ми не виконали!*

Syntactically indecomposable compounds may include optional components, mostly particles or pronouns. Permanent components can be single-element, in particular expressed by an adjectival lexeme, such as: *Добрий (добра, добре, добрі) ...: Добрий послушник! Цур їм таким послушникам ...* (І. Нечуй-Левицький) or a derived participle, such as: *Що то ..., Що то за ..., Що там ..., Який (яка, яке, які) там ..., Куди там, Де там тощо: Що там гроші! Що то за день!*

Variable components of the syntactic scheme of semi-phraseologized sentences are grammatical forms of full-meaning words that are filled with semantically relevant lexemes, in particular, enable their partial lexical-grammatical membership.

The permanent and changing components of the structural scheme are connected by syntactic connection and form a syntactically indecomposable complex. Syntactic connectedness as a defining feature of sentences of a phraseological structure implies the internal compatibility of the grammatical forms of the components of the structural scheme and determines the broad lexical-grammatical potentials of the dependent variable components. For example: *«Та чекай, Шу! Чого ти така пихата? Це я*



*зізнаюся у дурному смакові...» – «Ах ти ж гад!» (Л. Денисенко); А Чумак, ніби між іншим, докинув пального у вогнище. – **Та що там деталі!** Он треба за тракторами людей посилати, сім машин занаряджено (Ю. Збанацький).*

Changeable dependent components have different part-language expressions – from nouns, verbs as the most active meaningful parts of speech to adjectives, adverbs, particles, etc. Mostly, dependent components are expressed by a noun in the nominative case form.

Variation of one of the components of the phraseologized scheme of semi-phraseologized sentences is strictly limited and can be traced in case of the obligatory component expression by two or three elements. Despite the maximum degree of dismemberment in some types of semi-phraseological sentences, there are changes in the formal organization. Variations form grammatical, in particular case, genitive and numerical forms of the pronominal, less often, adjectival component. This is especially clearly represented in phraseological schemes *добрий (добра, добре, добрі); який (яка, яке, які) там; де мені (тобі, йому, їй, нам, вам, їм); куди мені (тобі, йому, їй, нам, вам, їм); що мені (тобі, йому, їй, нам, вам, їм); є кого (кому, з ким, на кому, що, чого, на що, чому, з чим, на чому); нема (немає) кого (кому, з ким, на кому, що, чого, на що, чому, з чим, на чому); чим я (ти, він, вона, воно, вони, ми, ви) не; ох вже цей (ця, це, ці) мені; ах цей (ця, це, ці) вже мені; хто кого (у кого, для кого, кому, з ким, на кому)*. Наприклад: – *Та то якийсь послушник побіг до келій, – говорив один чоловік. – Еге! **Добрий послушник!** Цур їм таким послушникам...* (І. Нечуй-Левицький); – *...Що тобі, доню? – Нічого, мамо, нічого! – **Де вже там нічого!** Журиш ти мене дочко!* (Марко Вовчок); *Гріх мовити таке про князя. Справді має хворі очі. – **Та що мені до його очей!*** (П. Загребельний); *Деві. Якби ви почули, як стане дядько правити про бали, комедії та всякі маскаради, що він набачив на світах. **Ото є про що послухать!*** (Леся Українка); *А потім я йду нічним містечком, я знову самотній і майже щасливий, якби не припухлість правої руки. Моя стрижена голова є вінцем творіння. Я сміливий і зухвалий, мов Бельмондо. Мене чекає солодка нагорода. І вино, і чисті простирадла, і тіло жінки – легке, мов тростинка, глибоке, мов*

колодязь. **Чим я не Адам!** (Ю. Андрухович); **Ах цей вже мені хлоп!** Він мусить провчити його (Н. Рибак).

The obligatory changeable component is represented by morphological forms that are characterized by a full or partial lexical-grammatical and morphological paradigm. From the point of view of the degree of phraseologisation, this component of a semi-phraseologized sentence is a less formalized element of the syntactic structure. It is characterized by grammatical limitations, but it has high variability in lexical terms.

A stable (connected) structural scheme of phraseologized syntactic constructions is determined by the possibility / impossibility of the distribution of the supporting component by dependents. The internal connectivity between the components of the stable structural scheme of the phraseologized sentence is determined by the order of location of the supporting permanent component relative to the dependent. Internal strong conjugation is found in: a) prepositional, e. g.: – *Пам'ятаю, дисертацією ти хвалився ... Конфузливо відмахуючись, Обух почервонів з досади. – **Яка там дисертація!*** (Ю. Збанацький); b) interpositional location of a constant component, e.g.: – *А чому ж ні? Людина є людина* (О. Гончар). Internal weak conjunctiveness can be traced in the mixed position – prepositional-interpositional location – of the constant component, such as: – *Краще жартувати, аніж хорувати, – затям собі теє, Василю. – **Тільки мого сміху, що з тобою*** (Б. Лепкий).

A syntactically indecomposable complex in the structure of a semi-phraseologized sentence makes syntactic division of its components impossible. For example: – *Хабар? – суворо насунив брови Гнат і показав ногою на кошик. – **Який там хабар, голубчику!** На базарі купила* (Г. Тютюнник); – *Приставайте й ви до нас! – промовив до неї Радюк дуже весело. – **Куди вже мені тепер співать!*** (І. Нечуй-Левицький). Formal characteristics of communicative meanings in the following sentences – «*Не хабар*», «*Тепер не співать*» testify to a formal understanding of the subject status of the lexeme «bribe» and the predicate status of the lexeme «sing» in phraseologized sentence formations.

Free lexical variation of some structural components of stable schemes of semi-phraseologized sentences makes it possible to consider them as units of language and

speech. Optional components expand the structure of semi-phraseologized sentences, but the distribution of their stable schemes is limited.

#### **4.2.1.1.3 The specifics of structural schemes of partially phraseologized sentences**

A stable structural scheme of partially phraseologized sentences has its own specifics. It is a combination of a specific word or indecomposable unit located in the main part of the sentence with a conjunction that begins its second part. In the prepositive part of the structural scheme, there can be a separate noun, verb or adverb lexeme or an indecomposable unit. An invariant component of a partially conjunctive or conjunctive nature performs a double function: the final part of the permanent component and a means of expressing specific semantic-syntactic relations. In the role of a constant component, the opposite conjunctions «but», «and» (with the meaning «but») are used, which are specialized means of expressing permissive-opposite relations, or subordinating conjunctions «like», «to», «when». With their help, the following structural schemes of partially phraseologized sentences were created: 1) *noun (infinitive, verb, adverb) + particle that + noun (infinitive, verb, adverb), and (but, and)... (N<sub>1</sub> (Inf, V<sub>f</sub>, Adv) then N<sub>1</sub> (Inf, V<sub>f</sub>, Adv), and (but, and)...)*; 2) *noun (infinitive, verb, adverb) + particle not + noun (infinitive, verb, adverb), but (only, but)... (N<sub>1</sub> (Inf, Vf, Adv) not N<sub>1</sub> (Inf, Vf, Adv), but (only, but)...)*; 3) *noun in the form of the nominative case + noun in the form of the instrumental case, a...; N<sub>1</sub> + N<sub>5</sub>, and...;* 4) *enough (enough only, enough only) (was) + infinitive (noun or quantitative noun compound, pronoun, verb, adjective or adverbial lexeme), as (what, to, and)...;* 5) *it hasn't passed + a temporal lexeme, as (so as not to)...;* 6) *did not pass and + temporal lexeme, as (in order not to) ...;* 7) *did not pass + temporal lexeme, so as not to...;* 8) *for that and ..., so that...;* 9) *that he (she, it, they) and..., so that...;* 10) *worth (worth only) (was) + infinitive, as (to, and)...;* 11) *didn't have time + infinitive, as (and, until, when)...;* 12) *only (only that) + verb, as (even, when)...;* 13) *just that + verb, as (even, when)...;* 14) *only + verb, as (even, when)...;* 15) *hardly + verb, as (even, when)...;* 16) *just now + verb, as (even, when)...;* 17) *who (what, which, how much, how, when,*

*where) not + verb + (would, b)..; 18) a miracle (not a miracle, happiness), but (how, what)... Е. g.: – **Доля долею, а якби таки ви лучче людей розпитали, чи що ...** (Леся Українка); **Але досить було прокинутись** чоловікові, **як** Галина, закусивши уста, здушила свій плач і так пролежала до самого досвіта... (М. Стельмах); – **На те бій,** – сухо сказав Брянський, радіючи в душі, що хоч сам Вася, його улюбленець, залишився живий (О. Гончар); **І не встигла** зовсім уже скам'яніла Тетяна **ворухнути** вустами, **як** він ухопив її руку і, похитнувшись, приклався до неї мокрими губами (А. Дімаров).*

A partially phraseologized sentence consists of two parts: the first part is filled with obligatory – invariable and variable components, the second part is a sentence structure represented by a formal-grammatical sentence.

#### **4.2.1.1.4 Phraseosyntactic meaning of the structural scheme of phraseologized sentences**

A syntactically indecomposable complex of two components – constant and variable – is the reason to qualify the value of a stable structural scheme as syntactic, and models, according to the definition of V. Arkhangelsky, as lexical-syntactic (Архангельский 1964, р. 202). Phraseologized meaning, which has the status of syntactic, appears as a result of certain changes in the stable structural scheme of the phraseological sentence. Deactualization of the meaning of the constant component, phraseologisation of the mandatory declinable component, a clearly defined place of their location, loss of relevance of syntactic relations between the components – the way to increase the value, the appearance of a new quality meaning – phraseosyntactic. This value in the structure of the stable scheme is mandatory, but has an additional, secondary nature. The main role is performed by the modal, propositive meaning of the phraseologised sentence. The modal component constantly accompanies all implementations of any phraseologized model in speech, which determines their specificity as syntactic units.

Phraseosyntactic meaning has its own specifics. Given the fact that phraseological sentences are mainly related to the emotional and volitional sphere of a person, they

are signs of attitudes and feelings, not representations and inferences as formal-grammatical sentences.

The meaning of phraseological sentences cannot be measured by a concept, but it is subjective, just like the meaning of any word or syntactically articulated sentence. The difference can be traced in the nature of objectivity: in formal-grammatical sentences it is defined as the abstract essence of the subject, for phraseologised sentences it is a combination of subjective, logically undivided and morphologically explicit/implicit meaning.

The meaning of unarticulated phraseologized constructions is a complex and multifaceted combination of specific semantic components.

The isolation of the phraseologized component is determined by the following factors: 1) the meaning of the phraseologized sentence is not the sum of the values of its separate lexical and grammatical components; 2) in the structure of this meaning there is a component that has a generalized nature and does not depend on the specific lexical content of syntactic constructions, but is stable, invariant and identifies the syntactic – stable structural – scheme of the phraseological sentence [Kudelkina 2008, p. 12]. The meaning of a phraseologized construction is the mixing of several lines of content, the formation of a complex combination.

According to the stable structural scheme of tautological phraseologized and semi-phraseologized sentences, the following generalized meanings are the following:

***Confirmation***

1) assertion of normality:

*a) the components of the structural scheme are the nominative form of the singular or plural full-valued changeable parts of speech or an adverb:*

*N<sub>1</sub> як N<sub>1</sub>, e. g: Хлопці як хлопці;*

*Adj<sub>1</sub> як Adj<sub>1</sub>, e. g.: Старша як старша;*

*Adv як Adv, e. g: Краще як краще;*

b) components are expressed by nouns and pronouns in the forms of indirect cases, verbal lexemes, in particular, genitive or personal-tense forms:

*N<sub>4</sub> як N<sub>4</sub>, e. g: Розмову як розмову;*

*N<sub>6</sub> як N<sub>6</sub>, e. g.: На війні як на війні;*

*Pronom<sub>5</sub> як Pronom<sub>5</sub>, e. g.: За мною як за мною;*

*V<sub>f</sub> як V<sub>f</sub>, e.g.: Жив як жив;*

2) internal agreement, meaning of tolerance, acceptance of action, status:

*a) Inf, так Inf, e. g.: Грішить, так грішить;*

*N<sub>2</sub>, так N<sub>2</sub>, for example: Посла, так посла;*

*Num<sub>1</sub>, так Num<sub>1</sub>, e. g.: Вісім, так вісім;*

*Adv, так Adv, for example: Треба, так треба;*

*Interj, так Interj, for example: Гайда, так гайда;*

*b) N<sub>1</sub>, так (у) N<sub>1</sub>, e. g.: Дівчина, то дівчина;*

*V<sub>f</sub>, то (у) V<sub>f</sub>, e. g.: Робив, то й робив;*

*Adv, то (also) Adv, for example: Добре, то й добре;*

*Cop, то (and) Cop, for example: Так, то й так;*

*Що is V<sub>f</sub>, то (and) V<sub>f</sub>, e. g.: Що буде, то й буде (значення – згода з тим, що в попередній частині;*

*Що Adv то Adv, for example: Що довго, то довго;*

3) perception of the action as usual for everyone; commonly known:

*a) Як Adj<sub>1</sub>, то Adj<sub>1</sub>, e.g.: Як гарна, то гарна;*

*Як N<sub>1</sub>, то N<sub>1</sub>, e .g.: Як робота, то робота;*

*Як Inf, то (also) Inf, e .g.: Як давать, то давать;*

*Як Adv, то (and) Adv, e. g.: Як завтра, то завтра;*

*Як Cop, то Cop, e. g.: Як ні, то ні;*

*b) Коли Adj<sub>1</sub>, then Adj<sub>1</sub>, e. g.: Коли весела, то весела;*

*Коли N<sub>1</sub>, то N<sub>1</sub>, e .g.: Коли робота, то робота;*

*Коли Inf, то Inf, e. g.: Коли давать, то давать;*

*Коли Adv, то Adv, e .g.: Коли завтра, то завтра;*

*Коли Cop, то Cop, e. g.: Коли ні, то ні;*

*Якщо Adj<sub>1</sub>, то Adj<sub>1</sub>, e. g.: Якщо весела, то весела;*

*Якщо N<sub>1</sub>, то N<sub>1</sub>, e. g.: Якщо робота, то робота;*

*Якщо Inf, то (and) Inf, e. g.: Якщо будувати, то будувати;*

*Якщо Adv, то (and) Adv, e. g.: Якщо вдень, то вдень;*

*Якщо Cop, то Cop, e. g.: Якщо ні, то ні;*

4) the value of absolute identity; the «reconciliation with reality» model; meaning «so it should be»; invariable components of this phraseologized scheme are the particles *taki, te, is*, which combine nouns in the form of the nominative case:

*N<sub>1</sub> є N<sub>1</sub>, e. g.: Життя є життя;*

*N<sub>1</sub> таки N<sub>1</sub>, e. g.: Папірус таки папірус;*

*N<sub>1</sub> це N<sub>1</sub>, e. g.: Війна це війна.*

Additional components can be added to this structural diagram, in particular:

a) adverbial words *всюди* or *скрізь*, e. g.: *Мати – всюди мати. Вона вже простила недавню синову провинність, вона зовсім забула про неї* (Панас Мирний); *Закон всюди закон. Винятків нема ні для кого* (В. Собко);

b) particles *це* or *таки*, for example: *Але люди таки люди. Вони не відступили* (Ю. Винничук); *Як жив [Антонович], так і вмер: спокійно, просто, малопомітно. Війна це війна...* (О. Гончар);

c) the prepositional-excellent form of the pronominal component *всі*, e. g.: *Закон для всіх закон. Сват чи брат – винятків ні для кого нема* (О. Гончар);

d) the pronominal component *він* (*вона, воно, вони*), e. g.: *Катерину мама вважала не тільки своєю розумною, але й доброю дитиною ...Мама вона і є мама* (Ірина Вільде); *Жінки знову почали сваритися. Жінки вони і є жінки* (Ю. Збанацький);

5) revealed a sign, an action as such, corresponding to the name of it; the performed action expresses a feeling of confidence, determination: *Як Adj<sub>1</sub>, так Adj<sub>1</sub>*, e. g.: *Як жовтий, так жовтий;*

*Як V<sub>f</sub>, так V<sub>f</sub>, e. g.: Як сумує, так сумує; Як написав, так написав;*

*Як Inf, так Inf, for example: Як їхати, так їхати!*

6) complete conformity of the object or phenomenon, sign, action to the idea about them: *Cop* (*я, ти, ми, ви, він, вона, вони*) *не...*, напр.: *Чим вони не люди? Чим я не козак!*

7) confirmation of the appropriateness of the action specifically for the person defined by the dependent noun as a potential subject of the action: *Пропом<sub>1</sub>* (кого, у кого, для кого...), *як не...*, *напр.: А хто ж, як не ти! А хто, як не ми!*

8) confirmation of the possibility to perform an action or acquire a state or the existence of an action performer or a state bearer:

*Є Adv* (where, from where, when, where) + *Inf*, e.g.: *Є куди поїхати; There is Пропом<sub>2-6</sub>* (who, what) + *Inf*, e.g.: *Є з ким поговорити.*

### **Denial**

1) absence of someone, something: *Як V<sub>f</sub>, так V<sub>f</sub>*. In this proper-negative model, the place of the variable component is filled by the verb form *нема*, e.g.: *Як нема, так нема;*

2) negation of the subject, fact, event, action, state or their importance, etc.:

*Потрібний* + *Пропоуп<sub>1</sub>* (я, ти, він, вона, ми, ви, вони) + *Пропоуп<sub>3</sub>*, e.g.: *Потрібний він мені!*

*Пропом<sub>1</sub>* *Який, яка, яке, які* + *Adv* (тут, там) + *N<sub>1</sub>*, for example: *Яка там радість!*

3) rejection, reluctance, untimeliness of something for someone:

*Пропом<sub>3</sub>* *не до ...*, e.g.: *Мені не до начальства; Йому не до зустрічі;*

4) disapproval of the implementation of what would be appropriate:

*Нема щоб* + *Inf*, e.g.: *Нема, щоб допомогти;*

*Немає (нема) того, щоб* + *Inf*, e.g.: *Немає того, щоб зрозуміти;*

5) lack of conditions for performing an action or acquiring a state:

*Нема чого* (де, коли, куди, чим) + *Inf*, e.g.: *Нема де заварити чаю.*

### **Rating**

1) positive or negative assessment of a being, object, etc.:

*Ох i* + *N<sub>1</sub>* (*V<sub>f</sub>, Adj<sub>1</sub>*), e.g.: *Ох і жеребчик! Ох і хурделить!*

*Ех i* + *N<sub>1</sub>* (*V<sub>f</sub>, Adj<sub>1</sub>*), e.g.: *Ех і чоловічок! Ех і короткі!*

*Ух i* + *N<sub>1</sub>* (*V<sub>f</sub>, Adj<sub>1</sub>*), e.g.: *Ух і люди! Ух і бахнуло!*

*Ну й* + *N<sub>1</sub>* (*V<sub>f</sub>, Adj<sub>1</sub>*), e.g.: *Ну й порода ж! Ну й менший!*



*Ох (вже) цей (ця, це, ці) мені + (Adj<sub>1</sub>) N<sub>1</sub>, e. g.: Ох вже цей мені Васька! Ах  
цей (ця, це, ці) (вже) мені + (Adj<sub>1</sub>) N<sub>1</sub>, e. g.: Ах ці мені вчені-педагоги!*

*Ах ти + N<sub>1</sub> (7) (mostly a lexeme with negative semantics), e. g.: Ах ти негіднику!  
Ех ти + N<sub>1</sub> (7), e. g.: Ех ти бабій!*

*Що (то) за + Substant<sub>1</sub>, e.g.: Що то за парубок!*

2) selection of the subject, features as special from among ordinary, typical:

*От (оце, це) + N<sub>1</sub> (V<sub>f</sub>, Adj<sub>1</sub>), так N<sub>1</sub> (V<sub>f</sub>, Adj<sub>1</sub>), e. g.: Оце дуби так дуби!*

*Що V<sub>f</sub> (N<sub>1</sub>, Adj, Adv), то (те й) V<sub>f</sub> (N<sub>1</sub>, Adj, Adv), e. g.: Що бідує, то бідує; Що  
сила, то сила;*

3) high degree of characteristic of the noted person or object:

*N<sub>1</sub> sing з (із) N<sub>2</sub> pl, e. g.: Йолон із йолонів!*

*Із + substantiv<sub>2</sub> pl + substantiv<sub>1</sub> sing, e. g.: Із письмених письменний!*

*N<sub>1</sub> sing над N<sub>5</sub> pl, e. g.: Цар над царями;*

4) high degree of symptom manifestation, action, etc.:

*Inf, так Inf, напр.: Веселитися, так веселитися!*

*Як + Inf, так Inf, напр.: Як танцювати, то танцювати;*

*Що Inf, так Inf, напр.: Що бити, так бити!*

*Що Adv, то Adv, напр.: Що ніколи, то ніколи!*

*От (оце, це) + N<sub>1</sub> (V<sub>f</sub>, Adj<sub>1</sub>), так N<sub>1</sub> (V<sub>f</sub>, Adj<sub>1</sub>), напр.: От ускочили, так  
ускочили!*

5) evaluative meaning of unimportance, insignificance of someone, something in  
something:

*Що там + N<sub>1</sub> (Inf), e. g.: Що там інститут!*

*Що Пропот<sub>3</sub> (я, ти, він, вона, вони, ви) + N<sub>1</sub>, e. g.: Що нам люди!*

6) evaluation of a creature, object, emphasizing their importance or exclusivity:

*Що то + N<sub>1</sub>, e. g.: Що то молодість! Що то жінота!*

### **Emotional reaction**

1) expressing an emotional reaction to the content of a message or event, e. g.:

*Далі не знайшлося про що говорити, дарма що колись разом училися в школі,  
писали бузиновим чорнилом, билися в кулі, парубкували в сосні з обклеєною*

газетами балалайкою, щоб не розпалася, та саморобною бубною. **Коли те було!** (Г. Тютюнник); **ОЛЯ. Сірники є? АЛІНА. Ображаєш!** (С. Новицька); – Візьмеш, звиняй, Денисенкову землю? – недовірливо подивився на **Горицвіта**. – Та візьму, що ж з тобою робити, – зітхнув **Тимофій**, збираючи зморшки навколо очей. – А мені панську дасиш? – іще опасається повірити полісовицик і припадає до рукава **Тимофія**. – **А яку ж!** (М. Стельмах);

2) expressing an emotional reaction to the behavior of the interlocutor or a third person, e. g.: **Поправивши кріплення, Олесь почав видиратися на протилежний схил. Падав, зводився і знову падав, аж поки й не вибрався на вершину. – Ну й упертий же!** – **Іван похитав головою** (І. Головченко, О. Мусієнко); **Але сидить на бруствері ... шахтар Кость Барвенко, прикриває свій відступ, і вже надія ворухнулася в серці.., а його погляд, зовні байдужий і чомусь трохи презирливий, ніби говорив кожному з відступаючих: “Ех, ви, вояки!”** (В. Собко); **Дивись, які! Карамзіна, Бачиш прочитали!** (Т. Шевченко).

We classify the structural schemes by which the values expressing emotional reactions are fixed as properly situational. The context determines the component composition of sustainable structural schemes. It is worth noting that among the components there are fully meaningful substantive or verbal lexemes, partially or completely de-semanticized. Mandatory analytical components.

**Declaration of will**, which includes the following meanings:

1) threats:

**От (тільки, ще, б) +  $V_f$** , e. g.: **От побачиш! Тільки підійди! Ще віддячу! А хто б посмів!**

**Мало + чого (Пропот<sub>1</sub> – він, вона, вони, хто) +  $V_f$ (захоче)**, e. g.: **Мало чого він захоче!**

2) order, e. g.: – **Ну ж бо! Вернись! Не будь тварюкою безрогою!** (П. Загребельний);

3) desire, e. g.: – **Моєї допомоги? Для тебе, Зінько? – А хоч би й для мене!** (П. Загребельний).

The generalized directive meaning, secured by a stable structural scheme, is

mostly conveyed by verb components in the form of the imperative plural. It is expressed by the particle *би* (*б*).

The following generalized meanings are attached to the phraseological schemes of partially phraseologised sentences:

1) permissive-opposite:

$N_1$  (*Inf, V\_f, Adv*) *то*  $N_1$  (*Inf, V\_f, Adv*), *а* (*але, та*) ..., напр.: *Бог то бог, та не будь і сам плох*;

$N_1$  (*Inf, V\_f, Adj, Adv*) *не*  $N_1$  (*Inf, V\_f, Adj, Adv*), *а* (*тільки, але*) ..., напр.: *Купити не купила, а поторгуватися треба; Стара [сорочка] не стара, а носити можна*;

$N_1 + N_5$ , *а; Inf + V\_f, а* ..., напр.: *Жарти жартами, а робота не чекає*;

2) temporary:

*Не встиг* + *Inf*, *як* ..., напр.: *Не встиг повечеряти, як гості зайшли в хату*;

*Не пройшло* (*і, й*) + *темпоральна лексема, як* ..., напр.: *Не пройшло й десяти хвилин, як вийшли з лісу*;

*Не минуло* (*і, й*) + *темпоральна лексема, як* ..., напр.: *Не минуло й півгодини, як доїхав до села*;

г) *Тільки й* ..., *що* ..., напр.:...

г) *Тільки* ..., *як* ..., напр.:...

3) conditional-consequential:

а) *Варто* (*варто лише, варто тільки*) ..., *щоб* (*як, і*) ..., напр.:

б) *Досить* (*досить лише, досить тільки*) ..., *як* (*щоб*) ..., напр.:

4) conditionally acceptable:

*Хто* (*б*) *не* +  $V_f$ , *а* ...; *Що* (*б*) *не* +  $V_f$ ; *а* ...; *Який* (*би*) *не* +  $V_f$ ; *а* ...; *Скільки* (*б*) *не* +  $V_f$ , *а* ..., напр.: *Де б не була, що б не робила, а тривожні думки не давали спокою*;

*Де* (*б*) *не* +  $V_f$ ...; *Куди* (*б*) *не* +  $V_f$ ..., напр.: *Куди б не зверталася, та допомоги не було*;

5) affirmative modality:

а) *На те* (*і*) +  $N_1$ , *щоб*..., напр.: *На те і сонце, щоб світило*.

1) *noun (infinitive, verb, adverb) + participle to + noun (infinitive, verb, adverb)*,

*a (але, та)..; N<sub>1</sub> (Inf, V<sub>f</sub>, Adv) мо N<sub>1</sub> (Inf, V<sub>f</sub>, Adv), a (але, та)..; 2) noun (infinitive, verb, adverb) + participle not + noun (infinitive, verb, adverb), a (тільки, але)..; N<sub>1</sub> (Inf, V<sub>f</sub>, Adv) не N<sub>1</sub> (Inf, V<sub>f</sub>, Adv), a (тільки, але)..; 3) noun in the form of the nominative case + noun in the form of the instrumental case, а..; N<sub>1</sub> + N<sub>5</sub>, а..; 4) enough (enough only, enough only) (was) + infinitive (noun or quantifiable noun compound, pronoun, verb, adjective or adverbial lexeme), як (що, щоб, а, і)..; 5) has not passed + temporal lexeme, як (щоб не)..; 6) did not pass and + temporal lexeme, як (щоб не)..; 7) did not pass (y) + temporal lexeme, щоб не..; 8) on that and.., щоб..; 9) on that he (she, it, they) and.., щоб..; 10) worth (worth only, worth only) (was) + infinitive, як (щоб, і)..; 11) didn't have time + infinitive, як (а, аж, коли)..; 12) only (only that) + verb, як (аж, коли)..; 13) just that + verb, як (аж, коли)..; 14) only (only, only) + verb, як (аж, коли)..; 15) аж (коли) + verb, як (аж, коли)..; 16) just now + verb, як (аж, коли)..; 17) who (what, which, how much, how, when, where) не + .verb + (by, b)..; 18) a miracle (not a miracle, happiness), але (як, що)...*

In the structure of a partially phraseological sentence, the lexical meaning of the reference components is maximally abstracted, and full-meaning components undergo grammatization. Constant components help to assign a generalized meaning to the phraseological scheme, which fully corresponds to the grammatical meaning of the phraseological syntactic construction.

#### **4.2.1.1.5 Syntactically non-segmented sentence and logical judgement**

In linguo-Ukrainian studies, there are controversial questions about the connection of syntactically non-segmented sentences with the sphere of language and speech, with the concept and judgement, about the correlation of the conceptual and emotional in syntactically non-segmented sentences.

A sentence in a language is a basic form of thinking, a form of the language system that, serving as a means of communication, always expresses a certain logical judgement about something: objective reality, its realities, a specific situation, the interlocutor, his behaviour, emotional state, etc.

Sh. Bally noted that «a sentence is the simplest possible form of communicating a thought» (Bally 1955, p. 43).

The logical and grammatical division reflects the structure of a logical phrase - a statement-message, a question-message and a statement-exclude. V. Panfilov pointed out the universal nature of logical and grammatical division (Panfilov 1971, p. 229).

As noted by O. Melnychuk, each language «is characterised by a syntagmatic division of the general content of the sentence into separate semantic complexes of different levels, ... in which one of the complexes is understood as the main one, essential for the content of the sentence (as the predicate of the thought or its part), and the second one – only as a starting point for the construction of this thought or only as an additional one in this main complex (as the subject of the thought or its parts)» [Suchasna 1972, p. 28].

In ancient grammar, the theory of sentence and the theory of judgement overlapped, and sometimes they were even identified. For a long time, the term «sentence» was used to denote a judgement, as well as the form of its linguistic expression (Vynogradov 1954, p. 4).

Sentences and judgements are interconnected, because a judgement is an act of thinking, an opinion that reflects things, phenomena in their relationships, connections, affirms or denies the presence of a certain feature or its belonging to the subject of thought.

Aristotle was the first to attempt to combine linguistic and logical issues. He pointed out the direct connection between thought and word, and then put judgement in the foreground.

Ancient philosophical thought considered a judgment as one that corresponds or doesn't correspond to the facts. Logic since the time of Aristotle distinguished between judgment and the means of its expression – sentences.

In ancient times, grammar researchers tried to combine linguistic and logical issues. «The first and main step that they did was to associate the word with thought and the second – they brought to the fore judgments as a kind of model that exhausts

all the phenomena of natural «language» with its properties» (Vdovichenko 2007, p. 17].

Reality (at the level of fact – situation) is perceived by a person, because the situation includes everything that is around a person, and everything that is in the consciousness of a person, that is, a person observes, perceives, creates, provides for everything that can be the content of the communicative process. The situation is possible only when there is a person. If we try to take a person away from the world of reality, then the world will remain, and there will be no situations (Zvegintsev 1996, p. 188).

The consequence of a person's relationship with real reality is a thought in which «the object of thought» and «the opinion about the object» are distinguished. There is a direct connection between the structure of thought and language, although, according to linguists, there is no parallelism between them: «between a thought that can materialize in a language and a language that has no other function than «mean», it is necessary to identify a specific connection, because it is obvious that their relations are not symmetrical» (Benvenist 1974, p. 105).

Considering the specific connection between thought and language, V. Yurchenko suggests the concept of a collapsed and expanded subject-predicate structure (Yurchenko 2006, p. 139). The collapsed subject-predicate structure is expressed by the composition of the subject and verb predicate; the expanded structure is expressed by the sentence structure: attribute – subject – predicate. The collapsed subject-predicate structure has a cognitive nature: it is the structure of thought – a virtual logical judgment, and therefore, speech – a thought represented on a linear axis of real time.

The parameters of membership / non-membership indicate a close connection between the judgment and the structure of the sentence. O. Shakhmatov noted: «significantly distinguishes between their syncretism of communication members and the dismemberment of the sentence; the sentence- *Злякана нами ворона вилетіла на високу лину* – corresponds to communication, the subject of which is a crow frightened by us, and the predicate – flew to a high linden tree; two members of communication

are contrasted with seven words that correspond to six members of the sentence» (Shakhmatov 1941, p. 508).

There are still discussions among both logicians and linguists about the correspondence / inconsistency of the structure of a logical judgment and the form of a sentence. Some of the researchers pointed out that the sentence belongs to the denotative situation through the significance (Alefrenko 1999, p. 204 and other).

The ability of a judgment as a signifier to serve as a means of communication between a sentence (sign) and a situation (denotate) is due to the two-level nature of the judgment. The lower level of its structure is the propositional function (logical A R b), which reflects objective relationships and relationships between elements of the denotative situation. Judgment as a propositional function correlates with the syntactic division of a sentence and is expressed at the syntactic level in the members of the sentence. The second level of the judgment structure has a subject-predicate organization (S – P) and correlates with the logical and grammatical division of the sentence.

Universal for all languages of the world, the subject-predicate structure of judgment, which combines logical variants of the propositional function that underlies it, has various formal ways of speech expression.

During dividing a judgment into parts – the subject and predicate – they always take into account its meaning, and when qualifying the members of a sentence-mainly by a formal morphological and syntactic criterion.

For example, determining the subject of a judgment involves establishing the main idea about the subject of a statement, taking into account the logical stress, the meaning of previous and subsequent phrases.

The definition of the subject is based on a formal grammatical criterion: a certain case design, syntactic position, of course, the first one on the left.

I. Kucherenko noted that the subject is «an object (person, phenomenon) named in the direct case, which occupies a central place in the thought expressed by the sentence as a process of cognition» (Kucherenko 1961, p. 131). Of course, the position of the subject helps to clarify the meaning of the judgement, since it is the subject that

serves to express the subject of the judgement. In order to understand the meaning of a sentence, we need to find out the structure of the sentence as a whole and the place of the sentence in the system of other sentences.

Although the judgment is in an organic connection with the sentence, it is impossible to absolutize this connection and, moreover, to identify the judgment with the sentence. V. Degtyarov singled out some types of sentences that do not express judgments: «If thinking really has two plans - logical and communicative, then it is necessary to recognize that judgment is a unit of the logical plan, and questions and prompting are units of the communicative plan of thinking. Therefore, they are multifaceted relative units of thinking... Judgments are not expressed only by interrogative, persuasive and vocative sentences, peculiar «miscertainties» such as yes or no, monosyllabic Suteniye sentences. Frost, but also most two-syllable sentences» (Degtyarov 2002, p. 286–287).

To determine the semantics of different types of sentences, it is not enough to establish the corresponding types of judgments; it is necessary to find out the specific features of their linguistic semantics. Explanations should be made by tracing the relationship between the structure of the sentence and the logical nature of the judgment expressed in it. A linguistic analysis of different types of sentences is necessary, taking into account the specifics of the logical nature of the relevant judgments.

It is impossible to identify the members of a sentence with the members of a judgment, words with concepts. The unity of language and thinking is concrete, which necessarily has elements of differences. However, the following conclusion cannot be postulated: if the subject of the judgment did not find a verbal expression in some sentence, then there is no subject in the thought or in the judgment itself. This subject can be understood from the situation, from the context, which means that it must be in the thought, otherwise the judgment cannot be realized.

T. Desherieva analyzes the monosyllabic nominative sentence *Winter!*, which, in her opinion, expresses the connection of subject and predicate with one main article and such means as intonation, context, situation, etc., which confirm that it is not a



concept that is expressed, but a judgment. For example, the semantics of the word winter differs from the meaning of the nominative sentence *Winter!* precisely because the first expresses a concept, and the second - a judgment. The semantics of the word winter is an abstract generalization of the common features of a certain natural phenomenon that we perceive and highlight. The meaning of the nominative sentence *Winter!* there is a specific judgment in which the presence of a certain state of nature at a certain time of the year is ascertained (Desherieva 1985, p. 35).

The syntactic center of a two-syllable sentence consists of a subject and a predicate, and a one-syllable sentence consists of the only main member of the sentence. All other words are grouped around this center, entering into certain syntactic relationships with the main members of the sentence and with each other. The syntactic center expresses the basis of the judgment, the connection between the subject and the predicate in it, and the sentence - in general, the entire content of the judgment.

There is only a predictive relationship between its members in a logical statement, while in sentential communication other relationships are possible.

A complete and particular communication should correspond as much as possible to the formal structure of a sentence. However, there is no direct correspondence between the members of a communication-sentence and the members of a sentence. The structure of a statement and the structure of a sentence are fully consistent only under one condition: when the sentence is narrative, two-part, and non-common.

In orally produced speech, some members of the statement may not be formally expressed, due to the speaker's reliance on the situation, the listener's background knowledge, etc.

In a sentence, an idea is expressed in formal-syntactic and semantic-syntactic components. However, an opinion can also be expressed by a full word or a function word morpheme, as well as by the indivisible unity of function elements. A syntactically non-segmented sentence is an incomplete form of expressing a sentence, so it requires additional means of expression, including context, situation, facial expressions, and signs.

Taking into account the specificity of the sentence and the statement, as defined by K. Shulzhuk (Shulzhuk 2004, p. 47–48), and the important features of these two concepts, we offer a comparative characterization of the statement and syntactically non-segmented sentences, in particular, one of its types – actually non-segmented sentences:

1) a statement is always a sentence, syntactically non-segmented sentences do not express a statement, as they express only the speaker's attitude, emotional reaction to the content of the message, event, speaker's behavior, etc.; syntactically non-segmented sentences – word-sentences – correlate with a statement directly or indirectly;

2) a statement is necessarily two-element, consisting of a subject and a predicate, and syntactically non-segmented sentence are the only component that conveys the total sentence semantics;

3) there are always two main members in a statement, and in the structure of syntactically non-segmented sentences, neither main nor secondary elements can be distinguished.

Syntactically non-segmented sentence as sentence formations do not combine in their content a logical statement with its constructive members – subject and predicate, but they perform a communicative function. V. Vynogradov noted that in the content and structure of such syntactic constructions «neither the subject nor the predicate can be distinguished...» (Vynogradov 1975, p. 267).

Analyzing one of the types of syntactically non-segmented sentences - word-clauses, I. Vychovanets noted that such syntactic constructions correlate with the judgment as the logical basis of the sentence (Vykhovanets 1993, p. 100). K. Horodenska identifies an important classification feature of this type of non-segmented sentences – the nature of correlation with situations of the extra-linguistic world (with judgment) (Teoretychna morfologiya 2004, p. 376). On this basis, two types of word-sentences are distinguished: 1) word-sentences that are directly related to situations and refer to these situations; 2) word-sentences that are indirectly related

to extra-linguistic situations and express the speaker's emotions, feelings and will be related to these situations.

The subject of the statement in non-segmented sentences is expressed in the prepositional context. On the basis of perception of some characteristic features of an object, an unexpectedly appearing phenomenon, or emotions, feelings of speakers, etc., the subject of reality is specified and verbally expressed by desemantized full or service words.

The object of statement, i. e. what we affirm or deny, is the subject of the statement.

The logical aspect determines the nature of the sentence division and its scheme, reveals the most abstract component of its semantics. However, in word-clauses correlated with statements, the subject and predicate are expressed by a single component - a full-meaning word or a service word-morpheme or an indivisible unity of service elements. This can be explained by the fact that such syntactic constructions are mostly emotionally charged, appearing in speech at the moment of strong emotional stress.

V. Bogorodytsky pointed to the unbroken thought during the unexpected perception of an object, phenomenon of reality, etc. He examined the expression of «non-segmented thought about an unexpectedly received perception» on the example of certain types of single-membered sentences (Bogorodytsky 1935, p. 43). O. Tomson also emphasized the lack of segments of ideas in the sentence (Tomson 1906, p. 302–303).

The absence of logical segments is a characteristic feature of implicit statements, unlike logical and psychological statements, whose two-part nature determines their logical and syntactic segments. The undifferentiated nature of the thought and the way it is expressed directly depends on the emotional state of the speaker, the emotional description of a certain object, phenomenon, etc. of objective reality. It is worth noting that the moment of surprise and suddenness is a kind of indicator of the emotionality scale. The absence of the effect of surprise or suddenness makes it possible to interpret the speaker's state of mind and behavior as normal, habitual, while the unexpectedness,

suddenness of appearance, discovery of an object or phenomenon of reality generates strong emotional feelings, determines the nature of the speaker's behavior as violent, unrestrained, etc. That is why syntactically non-segmented sentences are directly related to the emotional reaction that appears at a particular moment in reality.

#### **4.2.1.1.6 Correlation of syntactically non-segmented sentences with formal grammatical ones**

Syntactically non-segmented sentences perform a certain communicative task that arises in the process of communication. The semantic parameters of such sentences are clarified, changed and perceived differently in a communicative situation. The variety of characteristics of non-segmented sentences is more clearly manifested in the process of communication than if they were considered abstractly from the conditions of implementation. As communicative units, syntactically non-segmented sentences are part of the system of simple sentences and correlate with them in a certain way. The correlation of a syntactically non-segmented sentence with a simple sentence is reflected in their common and distinctive characteristics. The following features are common:

1. These are units that perform a specific communicative task: formal-grammatical sentences express a logical judgment about something – the world around us in general or about some realities, a specific situation, a speaker, his/her behavior, etc. To express a statement, formal grammatical compound sentences have an appropriate grammatical structure consisting of a subject and a predicate. Syntactically non-segmented sentences express only the speaker's attitude to someone or something and an emotional reaction to the content of the message, event, behavior of the interlocutor or a third party. They are dynamic structures with specific lexical content and a certain communicative task that fulfill their purpose in specific communicative conditions. Cf.: a formal grammatical sentence: *Туга ночі таємниче шепотіла й зітхала коло них* (В. Винниченко); *S – туга ночі; P – шепотіла, зітхала*; is a syntactically non-segmented sentence that requires a wide context to understand: – *Від тебе потрібна тільки одна дрібничка, – намагається переконати Кена Морган.*

– *Лін навчить Андрія, як це робити, й Андрій усе зробить сам – і все.* – *Я мушу подумати,* – *Кен і далі не хоче ловитися на гачок.* – **От сухар,** – роздратовано каже мені [Андрію] Морган у коридорі (І. Йосипів); the impossibility of distinguishing the subject and predicate in this sentence.

It is worth noting that the expression of the speaker's emotional reaction to something in formal-grammatical sentences can be achieved with the help of interjections, emotionally colored words or phrases, intonation; for syntactically unarticulated sentences, the expression of the speaker's attitude or emotional reaction is their essential property, because it is original from the moment these sentences were created. ∴ *Іронічність, яку демонструє нам Олекса Носенко в своїх новелах, якщо можна так висловитися, ситуаційна* (П. Загребельний); *і – А зараз ти мені скажеш правду. Причому без гіпнозу.* – **Чорта з два,** – просичав він, і його права рука склалася в дулю (Н. Шейко-Медведева).

2. Formal-grammatical and syntactically non-segmented sentences are characterized by meaningful completion, that is, speakers, speech participants, easily understand and perceive a complete grammatically and syntactically unarticulated sentence as complete.

3. Both formal-grammatical and syntactically non-segmented sentences have intonation relative to the finished message. Intonation is an important means of forming an expression. For syntactically unarticulated sentences, it is also one of the important means of expressing the main meaning of such syntactic constructions, as well as their additional meanings. If in the analysis of a formal-grammatical sentence the intonation pattern plays a special role, then in the analysis of syntactically unarticulated sentences the selection of a specific word in the syntactic structure does not change its meaning, because in this case only the character of the intonation is important: conveying joy, satisfaction, surprise, dissatisfaction, etc. For example: – **Та що ти з ним торгуєшся!** – не витримує Сергеев. – **Теж мені базар!** – Дійсно. Ну то кінчимо торгівлю. Не хочеш підписувати – не треба (Іван Багряний); “**Та чекай, Шу! Чого ти така пихата? Це я зізнаюся у дурному смакові...**” – “**Ах ти ж гад!**” (Л. Денисенко).

Common features of syntactically non-segmented sentences with formal-grammatical sentences express them as a structural type of a simple sentence.

There are much more differences between formal-grammatical and syntactically unarticulated sentences. They differ by the following characteristics:

1. They have different content characteristics. If grammatical sentences express a judgment about someone, something, using the concepts of subject and predicate, then syntactically unarticulated sentences do not express such a judgment, but convey the speaker's attitude to someone, something or an emotional reaction. Proper non-articulated sentences can only relate to a logical judgment – directly or indirectly. The subject and predicate in syntactically unarticulated sentences are presented in an unarticulated form.

2. In a formal-grammatical sentence, the category of predicativeness is represented by three categories: temporality, modality, and personali (Vynogradov 1954, p. 17; Zolotova 1998, p. 104). In syntactically unarticulated sentences, predicativeness has no grammatical expression. Here, regardless of time, an emotional reaction is conveyed, it is not modified in the aspect of reality / unreality, for example *Так; Село як село; От дівчина, так дівчина!* In unarticulated syntactic constructions, the verb components have undergone semantic and grammatical changes: they are de-semanticized, fixed in an unchanged grammatical form in the structural scheme, which makes it impossible to attribute the statement determined time, does not characterize it from the point of view of probability or desirability, for example: *Ну ти даєш!; Ну ти сказав!*

3. A formal-grammatical sentence is syntactically articulated: it is divided into sentence members: the main ones are the subject, the predicate or the main member of a one-syllable sentence, and adverbial and non-adverbial extenders. A syntactically unarticulated sentence cannot be divided into clauses.

4. The founder of the theory of modality Sh. Bally notes that in each statement it is possible to distinguish the main content (dictum) and the modal part (modus), which contains the speaker's intellectual, emotional or volitional judgment regarding the

dictum. In his opinion, modality «is formed mainly as a result of the active activity of the subject who speaks» [Bally 1955, p. 44].

I. Vykhovanets singles out in the category of modality the opposition between real and unreal: «the category of modality indicates the relationship of the content of the sentence to reality, which is connected with the interpretation of what is communicated as real (only stated by the speaker) or as unreal (*possible, desirable, necessary*)» (Vykhovanets 1993, p. 62). Modality is a necessary element of expression, without which any sentence, regardless of its structure, does not exist, an «essential constructive feature» of a sentence (Vynogradov 1975, p. 55). One of the mandatory features of a formal-grammatical sentence is the expression of objective modality, which conveys «the relationship of the communicated to reality in terms of reality (feasibility or feasibility) or unreality (impracticability)» (Lyapon 1998, p. 303).

The opinion of O. Potebnya regarding the subjective content of modality is indicative, since a sentence is «... a living unit of speech communication, in which a segment of objective reality is reflected through the consciousness of the speaker ... The sentence reflects the relationship to the time of action, the process of being, to the probability of what was said and the attitude towards the person» (Potebnya 1958, p. 63).

Syntactically non-segmented sentences are characterized only by subjective modality, respectively – only by a modus proposition: they are focused primarily on the expression of the modus, and are its concentrated embodiment.

5. The presence / absence of autonomously expressed predicativeness determines the sentence's ability to undergo systemic formal changes. The grammatical paradigm of a sentence can be complete or defective (consisting of 6 or fewer forms), but never zero. The morphological nature of the components of syntactically non-segmented sentences – particles, exclamations and modal words – indicates the absence or defectiveness of the paradigm in such syntactic constructions. Syntactically non-segmented sentences have mostly zero grammatical paradigm, e. g. *Поле як поле; Що ж, як ні, то ні; Ну й люди ж!; Нема що дивуватись, Як вирішив, так вирішив; Що буде, то й буде!*

The presence of a null or defective grammatical paradigm in syntactically non-segmented sentences directly depends on their morphological basis, namely, the presence of verbs and personal pronouns in their structure: if the words of such parts of speech are in the structure of syntactically non-segmented sentences, then they have a defective paradigm. The change in temporal characteristics of a verb that is part of an non-segmented sentence is mostly not significant, that is, it does not relate to any moment of speech, it is only formal, e. g. *Ох і хурделить! Світу божого не видно* (М. Стельмах) і *Ох і хурделило!*

6. In terms of communication, syntactically non-segmented sentences are semantically and structurally oriented to specific speech participants and the same speech situation. This indicates the closeness of such syntactic constructions to formal-grammatical sentences, because, according to I. Vykhovanets, a grammatically articulated sentence in terms of its communicative organization is an expression or speech sign, the semantics of which involves addressing the context, a specific situation (Vykhovanets 2004, p. 148). The semantic structure of a formal-grammatical sentence is less dependent on the communication situation or context: *Тополя любила спостерігати за цими уроками і раділа разом з учителькою, коли дитині давався складний пасаж, і нудьгувала разом із нею, коли учні хворіли та не приходили на заняття* (Брати Капранови) і – *А заєць же був! – знову спокушав Микола. – Ех, і заєць!–* (А. Дімаров); – *Тебе мати не сварить? – цікавився я. – Ні, – крутив головою Ванько. – І не б'є? – Ні* (А. Дімаров).

A formal-grammatical sentence can relate to two or more clauses. Its semantics has the meaning of subject, predicate and/or object, often enriched with additional meanings conveyed by secondary members of the sentence.

One syntactically non-segmented sentence can express multiple meanings, and one grammatical sentence cannot convey these meanings.

7. Carrying out of the communicative task in a formally grammatical sentence directly depends on the order of words in it, which has no significance for the expression of the communicative task in syntactically non-segmented sentences, because their structure is stable. The location of each component in the structural



scheme of a non-segmented construction is clearly defined and fixed. Its change is impossible as it leads to a change in the status of the syntactic unit.

8. Formally grammatical and syntactically non-segmented sentences also structurally differ. An elementary simple sentence is formed according to a certain syntactic pattern (structural scheme). Non-segmented sentences are formed on the basis of a stable (connected) structural scheme represented by constant and variable components. A variable structural component can be expressed by nouns, adjectives, verbs, adverbs, etc., the lexical content of which has no restrictions. For example: – *Давайте ближче до діла, товариші. Не будемо пацієнта марно втомлювати. Справа не терпить. Крім того, мене чекає внизу конференція. – Чудово! – сказав професор. – До діла – так до діла* (Ю. Смолич); *Але мені було не до сміху. Зовсім не до сміху* (А. Дімаров). Syntactically non-segmented sentences can be a combination of two parts: stable and free, such as: *І не встигла Тетяна вслухатись в слова його, як Кость несподівано, всім лицем уже, а не одним носом, скривився, підборіддя й губи затіпались, очі налили сльозами ...* (В. Винниченко); *Дмитрик не Дмитрик – лише тінь його біла, ніби повімо, обчухране вітром* (М. Матіос).

9. Syntactically non-segmented sentences mostly cannot play a role of predicative (dependent) part of a complex sentence.

#### **4.2.1.1.7 Semantic and syntactic changes and the specificity of non-segmented constructions**

In linguistics, one of the approaches to studying the semantic and syntactic sentence structure is the referential approach. The semantic and syntactic sentence structure was defined as a fixed reflection of the corresponding subject and sign continuum of the world in the syntactic structure, a set of structurally semantic components and relations between them (F. Danesh, N. Shvedova, N. Arvat, O. Moskalska, V. Yurchenko, I. Vykhovanets, K. Shulzhuk, K. Horodenska, A. Zahnitko and others).

The object of research in linguistic Ukrainology is usually the semantic and syntactic structure of mostly elementary simple and complex sentences. The semantic structure of a syntactically non-segmented sentence and its component composition were not the subject of a special research.

The semantic structure of a formally grammatical sentence combines four components: predicative, modal, communicative and pragmatic, but the semantic structure of a syntactically non-segmented sentence – modal, communicative and pragmatic components. Modal and communicative components as components of the formally grammatical meaning of the sentence are related to the components of syntactic semantics – intentional and functional. The modal component also has a subject meaning.

The semantic structure of syntactically non-segmented sentences is specific as its basis is formed by the first two components, and the pragmatic component forms the periphery.

Derivational changes occur in the semantic and syntactic structure of a non-segmented sentence, in particular of the phraseologized type, which is expressed by the categories of modality and communicativeness. These changes are caused by the process of syntactic idiomatization.

In the theory of derivation, the statement of Ye. Kurylovych is important for us: derivation is not only the fact of the formation of some words from others to convey syntactic functions that differ from the syntactic functions of the source words, but also the use of the same word in various secondary syntactic meanings... (Kurylovych 1962, p. 61). This makes it possible to consider the correlation between the syntactic models of formally grammatical sentences and phraseologized ones as one of the types of syntactically non-segmented sentences.

Transformations of formally grammatical sentences into phraseologized ones occur on the basis of derivation relations. According to K. Horodenska, for two syntactic units the derived is one in respect of which «the qualitative set of components of the semantic and syntactic structure was caused before the simplification of its formally grammatical structure» (Horodenska 2004, p. 179). Due to the indissoluble

connection between the formally grammatical and semantical and syntactic sentence structures, the semantical and syntactic derivation determines the formal derivation of the sentence.

A phraseologized sentence as a syntactic construction with an idiomatic meaning is a form with the same lexical content as in the basic sentence, but with a different semantic structure. Derivative combinatorics occurs within the semantic structure of the basic sentence.

The following changes occur in the semantic structure of syntactically non-segmented sentences: *reinterpretation of components, reduction of the modal component, transformation of the communicative component, and transformation of the intensional of the semantic and syntactic structure of the syntactically non-segmented sentence*. The consistent implementation of these changes enables the formation of a phraseologized non-segmented construction. In different types of phraseologized sentences these changes are fully or partially manifested.

The reinterpretation of components as a derivative change causes the appearance of a new lexemes meaning or the desemantization of full-meaning lexemes, the lexicalization of the sentence structure, the appearance of hidden semes, the creation of a generalized meaning that is fixed by a stable structural scheme of phraseologized sentences. Analytical and desemantized components of a stable scheme are combined into an indecomposable complex with the help of specific methods of their connectivity. Polyphraseosyntactic meanings are fixed according to structural stable schemes.

The analytical and desemantized components of a stable scheme are combined into an indecomposable complex by means of specific ways of their compatibility. Polyphraseosyntactic meanings are fixed according to structural stable schemes. For example: *Заохочений, Обух зітхнув скрушино. – Нічого не вдієш, життя є життя. Дивись, Романе, в обоє, як давньому другові, раджу, бо для комуніста немає більшого горя, ніж те, яке оце мене спіткало... – **То правда.** Для справжнього комуніста більшого горя не вигадєш* (Ю. Збанацький) – the addressee agrees with the interlocutor's opinion + omission, the author's subtext - he puts his meaning into

the construction «*то правда*»; *О шостій мені вже треба лежати на лазаретському ліжку. Нам не до яблук* (Ю. Андрухович) – reluctance + dissatisfaction, unrest; «*Звісно, це все він. Вітовський. От причена! А ти все правильно говориш. Саме так все і є*» (Л. Денисенко) – negative attitude to the person + irritation, dissatisfaction; *Не було й дня, щоб у нашій половині не проклинали Кожушного* (В. Земляк) – the meaning of «limit of the time period» is changed to «extension of the time period, carrying out of the action almost every day» + information reliability or confidence in the reliability of the source of information.

The semantic and syntactic change is particularly evident on the example of semi-phraseologized sentences conveying ironic negation. For example: ...*Юркові стає лячно. Довідається, пронюхає той самий Саливон, що брат – член партії, і тоді ... Невже ж не розуміє цього Дмитро? – А як довідаються? – насмілюється він застерегти брата. – Про що там довідаються! – перебиває його мати. – Чотирнадцятий рік, як з села* (В. Козаченко); a separate non-segmented sentence construction conveys a negative meaning, simultaneously transforming from an interrogative into a negative sentence. Live syntactic connections between the components of the phraseological scheme of a non-segmented sentence are weakened. The constructive element *про що* loses its interrogative character; the adverbial word *там* is desemantized, transforms into a modal participle; a hidden sema is formed: the indecomposable combination *про що там* acquires the semantics of «something secondary, unimportant», and in the non-segmented sentence construction changes this semantics once again to the generalized negative semantics of the structural scheme of a semi-phraseologized sentence, e.g.: *А потім я йду нічним містечком, я знову самотній і майже щасливий, якби не припухлість правої руки... Мене чекає солодка винагорода... Чим я не Адам!* (Ю. Андрухович) The phraseologized compound *What I'm not...* (*Чим я не...*) indicates the full correspondence of one person to another – Adam, according to the Bible, the first man on earth; this correspondence is perceived in a figurative sense; the semantics of a stable structural scheme is admiration, a sense of euphoria from the fact that the hero feels that he belongs to the male half of humanity. The desemantized lexeme is the pronoun that, represented by

the grammar of the ablative case; the disassembled structure has a clearly fixed, frozen form what. The disintegrable complex *What I'm not...* demonstrates the restriction on filling with a variable component: it can be a nominal component in the form of the nominative case. The rethinking of the components ends with the emergence of a single, generalized meaning of the phraseologized sentence structure.

According to V. Gak, the result of the rethinking of components is the asymmetry of the separation.

The discrepancy between a syntactically non-segmented sentence and objective reality, a syntactically non-segmented sentence and the structure of thought, which is determined by the reinterpretation of the meanings of the fixed and variable components of phrase schemes, causes a reduction of modality, i.e. a reduction of the speaker's relational role. In a formal grammatical sentence, it is the speaker who, by connecting the elements of the syntactic structure, determines the connection as real – considered on a time scale relative to the moment of speech – or as unreal.

Reduction of the modal component implies a weakening of the speaker's initial attitude to the veracity of what is being said. In the process of syntactic phraseologization of the meanings of the components of an non-segmented syntactic structure, the modal component changes. Phraseologized sentences have a subjective modality, which expresses the subject's view of the denotative situation, the modal evaluation of something, the speaker's emotional attitude to someone's statement, behavior or situation in general, and generalizes the speaker's impression of someone or something.

In phraseologized sentences, the variable component of which is verb forms of the present or past tense of the active voice, the objective real modality is not expressed. In terms of their functional purpose, such non-segmented syntactic constructions do not convey a message about any facts of reality. Phraseologized sentences are intended to express subjective-modal meanings. Напр.: *Коли вже каже, то каже*, – *махнув рукою Сніженко* (М. Стельмах) – Perception of action as usual (сприйняття дії як звичайної); this action is perceived without reference to the present time; *Як наголосив, так наголосив* (розм.) – perception of action as usual; the action is

perceived without reference to the past tense. In both cases, the phraseologized meaning is generalized rather than specific.

In a formal-grammatical sentence, the speaker determines the degree of probability of the reported information, specifies it in the meanings of certainty/doubt, possibility, conviction, desirability, etc., which are also opposed to the meaning of direct statement. Syntactically non-segmented sentences are a syntactic means of expressing subjective-modal meanings, by which the speaker conveys his/her attitude to reality.

It is worthwhile to consider separately the modal component in word-sentences and phraseological sentences. In non-phraseologized, non-segmented sentences, subjective modality is expressed through the syntactic categories of affirmation and negation. The main manifestation of these categories in such non-membered syntactic constructions is grammatical affirmation and grammatical negation. Напр.: – *Я умираю? – Так. Абсолютно точно* (О. Довженко); – *До Паскуди кликали? – поцікавився дідок. – Угу* (Ю. Збанацький); – *Не заблудиш? – Ні*; – *До моєї бригади присікаєшся? – Ніскілечки* (Із творів М. Стельмаха).

The means of expressing grammatical affirmation and grammatical negation are particles and modal words of affirmative or negative semantics.

For example: *However, subjective modality may not have a verbal expression – Жданівський тартак знаєте? – Чому не знати?* (М. Стельмах); – *Ти що? Теж віскі? – А ти ж думав!* (П. Загребельний); – *Ну, обжилися? – Як бачите* (І. Головченко, О. Мусієнко).

We have a small register of phraseologized, sentences that indicate the subject. Semi-phraseological sentences such as *What I am not..., Who else but me..., That's why we are..., That I am..., That we are...* (*Чим я не .., Хто, як не я .., На те ми й .., Що я .., Що ми ...*) directly express the speaker's attitude to the reported information, although their pronoun forms have already been desemanticized and grammatized. Наприклад: *Чим я не мірошник!* (З. Тулуб); *Кому, як не мені, це відомо!* (В. Косенко); *Мартин. Що мені Красовський! Я сам уродзоний шляхтич!* (І. Карпенко-Карий).

According to V. Yurchenko, the core of modality is the intentional act of linking an object and its features on the axis of real time. Intentionality is the active construction of a subject-significant configuration created by human consciousness that reflects objective reality on the real-time axis. It is caused by three factors: 1) the fact that the world is divided into objects and signs; 2) the fact that the world and man are united by real time; 3) the fact that time is irreversible.

The original construction – a semantically elementary simple or compound sentence – presents the unfolding of the features of objects in terms of real modality. In phraseologized sentences as secondary constructions, we observe a weakening of the speaker's participation in the process of linking the subject and its attributes, напр.: *Пропадать – так пропадать!* (В. Винниченко); *Є чому сміятися* (Розм.).

In most phraseologized sentences, the subject is not expressed, it is excluded from the sphere of modality. Напр.: *Як уже брехати, то брехати* (П. Загребельний); *Думки його, видно, були тільки про перепела. – Самота вона і є самота* (О. Гончар); *Дивився. Думав. – Швидше б та трава!* (Л. Костенко); *Що то були за місяці розлуки й чужини!* (М. Вайно).

Reduction of the modal component gives some non-segmented syntactic constructions a certain expressive color, fixes them in use as a social formula. Напр.: *Нема в що тріски збирати; Нема в що солі зав'язать; Нема що їсти, нема пити, нема й роду, щоб поговорити* (Українські народні прислів'я та приказки); *Нема де працювати; Нема що сказати* (розм.); *На те він і кравець, щоб подертий жупан носити!* (Українські народні прислів'я та приказки); *На те і війна* (розм.); *Тільки й вашого, що веселитися!* (розм.); *Тілький й радості, що діти* (розм.).

Reduction of the modal component in a phraseologized sentence implies weakening of the speaker's participation in the process of linking the subject and its features, and then the speaker's removal from the sphere of modality, while in a formal grammatical sentence the subject's features are unfolded in terms of the objective real modality.

The transformation of the communicative component is caused by the above-mentioned transformations and implies a change in the communicative purpose of the basic sentence. For example, the models *мало що*, *мало чого* convey the meaning of «it doesn't matter». These models are the result of truncation of the variable component in the sentence structure – a verb in the present or past tense, поp.: – **Мало чого!** (Розм.); – *Тобто в мене білет є, але не в ваш вагон, а в восьмий. – То в восьмому і їдьте. – Ні, я хочу в вашому. – Мало чого хто захоче! – Але я просив би вас* (П. Загребельний). From the point of view of syntactic semantics, the components of the model *мало що* are not connected idiomatically and the adverbial word and particle do not function according to the current syntactic rules. As a result, the original elements of the semantic structure are removed from the deep structure: predicativity, modality and communicativity. New elements of the semantic structure appear, which are interpreted as pragmatic implications – relations, conclusions that the addressee creates on the basis of the message received.

In the semantic and syntactic structure of the non-segmented construction, the communicative purpose of the original formal grammatical sentence also changes. We can trace the following transformations of the communicative component:

1) the transition of an interrogative formal grammatical sentence into an affirmative non-segmented sentence. The pronoun word *що* loses its interrogative connotation and together with the particle *то* and the preposition *за* forms an indecomposable compound with an evaluative meaning, e.g.: – **Що то за парубок!** – *шепотять дівчата між собою* (Марко Вовчок); 2) the transition of an interrogative formal-grammatical sentence into a negative non-membered sentence. The anaphoric position of the indecomposable compound *яка там, де там*, that consists of a desemanticized pronoun or adverbial word, forms the negative semantics of the corresponding models of phraseologized sentences, e.g.: – *Одначе, – кажу, – видно ти вчився в юридичному. На такій посаді тепер ... Паскуда байдуже махнув рукою, презирливо хмикнув: – Яка там посада. Тимчасово. Мав їхати начальником поліції, але не захотів, бо в чужий район* (Ю. Збанацький); 3) change of the affirmative modal plan to the negative, e.g.: – *Степан знає, чого постить:*



*хоче скоріше до раю добратися! – Еге, так його і пустять!* (М. Стельмах); 4) the construction changes the conditional modal plan to the affirmative, e. g.: – *Тебе, може, дивує те, що я тебе не так зустрів, як бувало раніше? – А хоч би й це, – нервово кинула Майя* (М. Хвильовий); 5) construction with a formal past tense is translated into the affirmative modal, e. g.: – *...Тут у нас Польський базар, там далі – Турецький ... а ще є наш власний Хуторянський, де можна купити все на світі, навіть овечі смушки. – Овечі смушки? – А ти ж як думав!* (П. Загребельний); 6) the verb loses the grammatical features of a full part of speech, turning into an analytical lexeme. The verb form with interrogative semantics conveys an affirmation. For example: – *А заєць же був! – знову спокушав Микола. – Ех, і заєць! – А нам його даватимеш? – не витримав я. – Питаєш!* (А. Дімаров).

The pragmatic (connotative) components presented in the pre- and post-positive context influence the modal and communicative components of the non-segmented sentence. For example: – *Я мушу подумати, – Кен і далі не хоче ловитися на гачок. – От причена, – роздратовано каже Морган у коридорі* (І. Йосипів); – *Чудії! – не вгавав тим часом житель Сходу. – Просто кажучи – варвари! Що їм наука? А ще сміють вихвалятися* (Ю. Смолич).

The reinterpretation of the components, the reduction of the modal component and the transformation of the communicative component lead to the transformation of the intensifier as a whole, i. e. its qualitative change. Due to such changes non-segmented syntactic structure with specific semantics is formed.

## CHAPTER 4.2.2

### Communicative units of conversational speech

#### 4.4.2.1 Intra-linguistic factors of syntactically non-segmented sentences

In linguistics there is an ongoing debate about the preconditions for the formation of syntactically non-segmented sentences. Some researchers, in particular N. Shvedova, V. Kodukhov, L. Roizenzon, considering such types of non-segmented sentences as phraseologized ones, qualify them as formerly free and easily segmented syntactic constructions (Shvedova 1960, p. 269; Kodukhov 1965, p. 16; Roizenzon

1961, p. 102), as units characterized in synchronic terms by secondary meaning and secondary form (Kodukhov 1967, p. 127). Others suppose that phraseologized constructions are not connected with formal grammatical sentences, but with phraseological units that at some stage have acquired a certain generalization and abstraction. However, the meaning of such syntactic constructions does not correspond either to the meaning of their syntactic form or to the meaning of the phraseology with which they are connected (Solhanyk 1976, p. 73).

Some linguists also do not support the idea of the initial construction as an archetype for a syntactically non-segmented sentence. T. Tulina sees the reason for the formation of syntactically non-segmented sentences not only and not so much in the need to create a form adequate to certain content, but in the advantages of such a form: «the reason for the formation of constructions lies in their high frugality... All such expressions have an increased capacity» (Tulina 1976, p. 49).

The emergence of syntactically non-segmented constructions is determined by a number of specific trends and laws in the language system and beyond. These are, first of all, the overloading of some linguistic units and grammatical forms with meanings, the intensification of the communication process and the speaker's desire to convey as much information as possible using the same formal language resources and the same time period, the dominance of the semantic plan of statements over the formal one in spoken language, the lack of previous consideration of the formal and semantic parameters of a statement in a dialogical communication form, the effect of the principle of linguistic economy, etc.

Syntactically non-segmented sentences are impossible without a connection to the relevant context because this is how their communicative plan is expressed. In a broader context, particularly in a dialogue, in a speech situation, the subject of speech in non-segmented sentences is determined.

Context is an important and indispensable means of fully actualizing the communicative content of syntactically non-segmented sentences in speech. It can include linguistic context (lexical and semantic, morphological, syntactic, functional and communicative), extra-linguistic context (situation – conditions of

communication, subject matter, time and place of communication, communicants, their relations, etc.) and presupposition.

The presence of various factors of both an extra-linguistic and proper-linguistic nature, as well as various presuppositions in conversational speech, especially in oral-dialogical speech, greatly facilitates the production and interpretation of syntactically unarticulated sentences, ensures the maximum efficiency of the communication process in general. Dialogic text, which is a contextual phenomenon, helps to determine the functional specificity of such sentences. For example.: – *Оце так Олесь ! Оце молодчага, так молодчага! Перемогти самого Феодала! – ледь не затанцював од радості Андрій* (І. Головченко, О. Мусієнко); *А принципи відстоювати найважче, бо їх треба дотримуватися й під час бою. Це, звісно, не жіноча філософія, але й фехтування, між нами кажучи, не зовсім жіноча забава. Отже на війні – як на війні* (Брати Капранови); – *Ти б, Васильку, взяв краще букваря та азбуки вчився, тебе он женити пора, а ти раз у раз шмаруєш попід піччю. – Ну, так і женіть, коли пора ! – От такої!* (С. Васильченко); – *Так, правда, я живий, бо чую біль; То сам ти знаєш, що в такі хвилини і лютий ворог міг за брата здатись. – Таки се правда!* (Леся Українка); *Лишіть мене тут при старому огнищі. – От так! От так! Хутірської ідилії захотілося* (Олександр Олесь).

Syntactic constructions, laconic, economical and informatively sufficient, function mostly in conversational speech. The use of syntactic units, laconic in form and capable of conveying substantive content, mainly in oral and dialogic speech, is due to one of the defining features of conversational speech in general. This feature should be interpreted from two points of view: 1) the speaker's desire for brevity, brevity in conveying information; 2) striving for the maximum concentration of this information in the statement, when omitting all that is irrelevant, repetitive, redundant.

The appearance of syntactically non-segmented sentences occurs actively in the conditions of oral speech due to the action of the principles of the organization of oral expression. The results of the implementation of these principles may be different.

1. The principle of economy of speech, the essence of which is that economical syntactic constructions become minimal linguistic means for expressing a certain amount of information, sometimes quite large. It is defined as the main one in the organization of conversational speech. Constructions that are different in scope – free, phraseological, etc. – are transformed into minimal in scope formulas that express their categorical meaning [Pankova 2007].

The theory of the economy of linguistic phenomena was developed by many linguists, but it was most convincingly substantiated by A. Martine. He equated the principle of economy with the driving forces of language development: «The principle of economy in language is manifested in the constant desire to achieve a balance between conflicting needs that must be satisfied – the needs of communication, on the one hand, and the inertia of memory and the inertia of speech organs – on the other» (Martine 1963, p. 534).

The principle of linguistic economy, as interpreted by A. Martine, was criticized for its universality by some Russian linguists. R. Budagov, refuting excessive expansion of the concept of economy, noted that numerous facts from the history of various languages contradict the principle of economy, and that the development of language «economy cannot be equated with economy, no matter how broadly it is understood» (Budagov 1972, p. 27). However, he noted that the principle of economy may be relevant for some structural components of language and may be fixed differently at each individual stage of its development.

Our observations of the syntax of dialogical and monological speech, in particular on the material of literary works, provide grounds to believe that the tendency towards economy in the Ukrainian language is traced at all levels. For example, in the sphere of syntax, the principle of economy in speech processes is manifested in the shortening of the verbal structure of the sentence, the use of single-clause sentences, various incomplete sentences, and syntactically non-segmented constructions.

The principle of economy eliminates the danger of information overload in speech and thus creates conditions for fulfilling an important rule of spoken language – the pursuit of phraseologized and concise expressions.

Significant factors beyond the realm of language influence the functioning of the principle of economy. Firstly, the features of the speaker themselves play a role in their pursuit of maximum efficiency in communication. Their speech is characterized not only by accuracy, but also by reproducibility, which is possible through maximum speed or encoding of articulated expressions into more economical, non-segmented units. Secondly, a significant portion of information related to the content of a specific speech act is already explained in the situation, which allows for its avoidance in verbalization, enabling the economy of time and linguistic effort of communication participants. Thirdly, another part of information is implicit in the context of the speech act in the form of various presuppositions, which contributes to a significant reduction in the use of language means in the communication process and the time required for their representation.

It is precisely the contradiction between a person's need for efficient means of communication and their limited, inadequate possibilities in the linguistic sphere that stimulates the emergence of more economical means and units of expression of human thought, including syntactically non-segmented sentences. Typically, such contradictions are the main reason for linguistic development. The way to eliminate these contradictions is determined by the nature of the language system itself, which enables such transformations to take place.

2. *The principle of the automatism of speech* explains the appearance of sentence structures in the speech flow in conditions of high-frequency repeated situations.

3. *The linear-dynamic principle*, the essence of which is that the informative centers of an expression are conveyed to the listener separately, in certain parts, in a temporal sequence, and the most important, informative significant center of an expression attempts to occupy the initial position. In the sphere of specific constructions of spoken syntax, this principle influences both word order and structural-grammatical organization, which leads to the emergence of specific syntactically unarticulated constructions.

4. *The application of the principle of absence of prior planning* demonstrates diametrically opposite results at the syntactic level. This leads to the production of

constructions in speech that have unmotivated, unclear syntactic organization, or of stable, automatically reproducible constructions in speech, which include non-segmented sentences.

The mentioned principles of organizing oral expressions create prerequisites for the use of syntactically non-segmented sentence structures in oral speech.

The emergence of non-segmented sentences is also directly caused by the law of asymmetry of the linguistic sign. The action of this law consists in the fact that the form of the syntactic construction undergoes a change – a reduction or compression of the structure, the form does not correspond to the content of the syntactic construction, for which, ultimately, an expansion of the expression capacity is possible. The expression plan of the linguistic unit becomes more complex due to the implicit part of the content of the syntactic structure. The new syntactic unit becomes more informative, which gives it specificity and enables it to acquire new properties due to the asymmetry of form and content.

Linguists identify *general reasons* for the appearance of syntactically non-segmented sentences, including:

1. Redistribution of meanings, which makes it possible to reduce semantic overload of some grammatical forms. In this regard, researchers have noted: «...some grammatical forms turned out to be overloaded with meanings. It is natural that methods of relieving them from excessive polysemanticism were used in the language... It turned out to be possible to redistribute meanings, distinguish meanings according to different grammatical forms, which reduces the semantic load of some forms...» (Panov 1968, p. 15).

2. The desire to convey the maximum amount of information using minimal linguistic resources. Scientists note that language development occurs through an increase in the amount of information transmitted per unit of time.

In addition to the general reasons that determine the appearance of various types of syntactically non-segmented sentences, specific factors should be named, such as the form of thought they express – holistic, not separated into individual concepts, but implying these concepts. Another factor is the specificity of the semantics of unattached constructions, which represent a modal proposition. It is recognized that

modal units undergo reduction, and in any language at a certain period of its development, there are «... standard formulas for mode expression, which are at different degrees of reduction стандартні формули вираження модусу, що перебувають на різних ступенях редукції» (Cheremisina 1987, p. 35).

Representatives of psycholinguistics believe that our thinking operates in at least two forms: 1) concrete, clearly structured, with defined boundaries and scope of content; 2) generalized, structurally unattached, with expanded boundaries and an undefined scope. There are corresponding means in the language for expressing the first type of thought – formal-grammatical sentences. It has been quite regular for communicators to seek to find language units that would express the unattached thought since «... speech should be clearly optimal, that is, adequate to the content of the thought» (Savchenko 1986, p. 64). There are two reasons for the emergence of unattached thought: economy, that is, reducing the time for mental operations as well as intellectual efforts, and misunderstanding – superficial penetration into the subject of thought either due to a lack of necessary information or due to a time limit. Therefore, if the unattached thought is based on a dissected one, it is logical that non-segmented sentences can also be compared with formal-grammatical sentences. Units that are adequate to the unattached thought are syntactically non-segmented sentences. Such sentence structures have a particular significance for the grammar of the Ukrainian language and its speakers because, as A. Vezhbitska pointed out, Ukrainian and Russian languages share the characteristic of «irrationality – non-irrationality», the manifestation of the limitations of logical thinking, human knowledge and understanding, and the unpredictability of life (Vezhbitska 1996, p. 34).

#### **4.2.2.2 Criteria for identifying syntactically non-segmented sentences**

The study of any linguistic phenomenon begins with defining its boundaries. However, it becomes particularly complicated when the linguistic phenomenon is quite diverse in structural and functional-semantic manifestations and lacks clearly established criteria for identification.

In linguistics, the terminological diversity in designating such a linguistic phenomenon as syntactically non-segmented sentences reflects not only the ambiguity of their status and the different views of researchers but also the diffuse nature of units of a certain class.

A broad interpretation of syntactically non-segmented sentences makes the boundaries of their class more blurred and indefinite, so establishing criteria for their selection becomes quite problematic.

Our study is based on a narrow interpretation of non-segmented sentences as non-predicative syntactic units that perform a communicative function. The class of syntactically non-segmented sentences is represented by two types: non-phraseological self-non-segmented sentences and phraseologized non-segmented sentences. We distinguish them according to two criteria: *syntactic* and *functional*.

The main one is the syntactic criterion, outlined on the basis of such syntactic features as the impossibility of distinguishing the main and secondary members of the sentence, the impossibility of establishing syntactic links between the components of a stable structural scheme. The syntactic criterion serves as the basis for extracting syntactically non-segmented sentences from two-syllable and monosyllabic sentences.

Syntactically non-segmented sentences implement communicative, emotive and expressive functions that form the basis for a functional criterion. The essence of the emotive function is the expression of an emotional reaction to the content of a message, an event, the behavior of an interlocutor or a third person. The emotive component basically complements the speaker's attitude to the facts and phenomena of objective reality, the speaker as a participant in communication, his behavior, which together determine the communicative direction of syntactically non-segmented sentences as a whole. The emotive function enhances the intentional movement of non-segmented syntactic constructions. It is closely related to the expressive function.

Outlining the boundaries of syntactically non-segmented sentences, we do not include such non-speech and proposed constructions as pause fillers, contact stimuli, dialogic repetitions, etiquette formulas, invocation-sentence and unfinished (interrupted) sentences.



*Pause fillers* and *contact stimuli* are considered among the equivalent sentences because of their complete inconsistency with the formal grammatical sentence. Noting the obligatory nature of pause fillers – hesitatives – for any type of communication, some researchers focus on their thought-regulating function. The research points out that hesitatives allow «to gather one's thoughts, to make up for a pause of confusion or lack of concentration» (Devkin 1979, p. 62). Ostman Y. singled out the specific role of pause fillers – to soften the expression (Ostman 1981, p. 9). According to his observations, such speech units contribute to the conversation in calm tones.

In our opinion, pause fillers and contact stimuli are not oriented directly to the expression of communicative reactions. Given that these are units of the communicative-organizational level, in particular, they are used to establish, continue, complete contact, etc., they are only communication regulators, for example: pause fillers – *А чим ти цікавишся? – Ну-у-у ... Та всім цікавлюсь, а ти? – Іринка склала губи бантиком* (Л. Дереш); – *Як пройшла перевірка? – А-а... Комісія продовжить роботу і завтра* (Розм.); контактні стимули – *Зустрінемося сьогодні? Добре?* (розм.); – *Я ж тепер у твоєму сні. Що, слабо?* (Л. Дереш).

*Dialogic repetition* is the speech reaction of one speaker to the expression of another. Arutyunova N. instead uses the term spring cue, indicating the function of organizing dialogic unity and the role of a constructive element in the dialogue (Arutyunova 1970, p. 54). From a formal point of view, repetition relies on the lexical and grammatical composition of the stimulus replica, which determines its formal synsemanticity. The components of dialogical repetition are incomplete and full-fledged vocabulary, reflected in the transfer of *modus* and *dictum* meanings. Such characteristics serve to refer dialogic repetitions to the class of equivalent sentences, and not to syntactically non-segmented sentences, for example: – *Можеш ніти містом і заблудитися. Блуд дуже чіпляється. Але то вже як наслідок... – Чого? – Чого? Таке краще не питати* (Л. Дереш); – *Ви з голодного села? – суворо спитав сторож. – З голодного, – знехотя відповів передній* (В. Винниченко).

*Speech etiquette* is a special communicative unit that has been sufficiently studied. Speech formulas were actively studied at the end of the 20th century – at the

beginning of the XXI century (Bohdan S., Radevich-Vynnytskyi Y., Matsko L., Huyvanyuk N., Melnychuk A., etc.). Politeness formulas are qualified in different ways, namely as formulas or constructions of speech etiquette (Pliushch N., Radevich-Vynnytskyi Y., Huyvanyuk N., Melnychuk O.), etiquette formulas (Bohdan S.), interactive units of language etiquette (Matsko L.) and others (Bohdan 1998; Kuz 2000; Radevich-Vynnytskyi 2001.; Huyvanyuk 1995; Dudyk 1973, p. 290; Matsko 2003, p. 382; Mironiuk 2006; Pliushch 1991).

In linguistics, by tradition, speech formulas were considered as incomplete sentences (Peshkovsky 1956, p. 362; Shakhmatov 1941, p. 128), one-word sentences (Grammar 1954, p. 88], exclamations (Gvozdev 1958, p. 160), encouraging and wishful thinking (Babaitseva 1968, p. 132–133). O. Gvozdev classified speech formulas for greeting as a special type of exclamatory sentences (Gvozdev 1958, p. 189). Expressions with the meaning of wishes and threats were mostly considered non-articulated sentences with a contact-establishing function (Skoblykova 1979, p. 149) or emotional and evaluative sentences.

Ukrainian linguists considered them among the words-sentences. Although P. Dudyk emphasized that language etiquette constructions «are classified as words-sentences ... conditionally: they do not affirm or deny anything, do not contain an expressive-modal evaluation of someone's statement... The basis for including such formations as words-sentences is , on the one hand, their ability to express an attitude towards a person, and on the other hand, the incommensurability of the syntactic structure, the absence of sentence members in it» (Suchasna 1972, p. 302). The authors of «The Syntax of the Modern Ukrainian Language: Problematic Issues» interpreted language formulas as «communications of linguistic etiquette» (Syntax 1994, p. 204), which reflects only their communicative purpose, but by no means delineates the correlation or non-correlation with other indivisible formations. Example: – ***Боже помагай!*** – *тієї ж миті привітався Варварчук із Кейваном і ступив у скошену траву під горіхом* (М. Матіос); – ***Добраніч!*** – *відповів скоро, і в тім його голосі причулося мені виразно душевне зворушення і якась ураза* (О. Кобилянська).

The main formal and grammatical features of speech etiquette are predicativeness and modality; these are communicative units built according to the scheme of noun and verb sentences, two-syllable and one-syllable; they have verbal or nominal predicates. Given these characteristics, speech etiquette formulas are not included in syntactically unarticulated sentences.

The problems of including sentences-addresses in the class of grammatical or syntactically non-segmented sentences were actively discussed in linguistics in the 60s and 70s of the 20th century. In particular, O. Popov believed that «vocative sentences should be classified as sentences that do not show semantic-grammatical fragmentation. The main member of such sentences does not converge with either the subject or the predicate» (Popov 1958, p. 37). E. Galkina-Fedoruk emphasized that vocative sentences are grammatical sentences, because they have two main features: they have intonation of the message and predicativeness... (Galkina-Fedoruk 1965, p. 63).

I. Kucherenko stood on the position of recognizing the syntactic completeness (sentence) of autonomous vocatives (Kucherenko 1963, pp. 70–71).

P. Dudyk initially considered the inflectional sentences as a kind of equivalents (substitutes) for sentences, because they «do not show either content or syntactic fragmentation, do not have the logical and grammatical basis of a two-syllabic or one-syllabic sentence» (Suchasna 1972, p. 309; Dudyk 1973, p. 43). However, later he qualified the address-sentence as a separate communicative unit that «is peculiarly used as a sentence» (Dudyk 2000, p. 41).

K. Shulzhuk shared the opinion of P. Dudyk: he considered vocative sentences as the equivalents (substitutes) of the sentence as a broader class of non-segmented sentences (Shulzhuk 2004, p. 46–149).

The rest of Ukrainian linguists, namely I. Vykhovanets, M. Karanska, M. Skab, considered the vocative sentences in the system of formal-grammatical sentences. I. Vykhovanets categorically rejected the thesis about the non-segmentation of vocative sentences; in the formal-syntactic aspect, these are «segmented one-piece sentences, the main member of which, undifferentiated to subject and predicate, is

expressed by the vocative case and can be extended by attributive components»; from the semantic-and-syntactic point of view, such sentences are «divided into two constitutive syntaxemes» (Vykhovanets 1992, p. 61–62). However, he emphasized the possibility of transition under the influence of the emotional microcontext of some segmented vocative sentences into non-segmented exclamatory ones, that is, he considered such exclamatory sentences as non-segmented sentences (Vykhovanets 2006, p. 25). Only one functional type of vocative sentences can undergo such transformations – those that express an emotional reaction to the words and actions of the interlocutor; they appear as a corresponding emotional-evaluative reaction.

On the grounds of the mentioned considerations of I. Kucherenko, I. Vykhovanets, M. Skab, we qualify vocative sentences, namely evaluative-emotional ones, as one-piece, segmented sentences, motivated by communicative and situational tasks. For example: *О розп'ятій! глянь на мене! О не дай мені пропасти У безодні мук, розлуки, у зневір'я глибині* (І. Франко); *Василь. Панове громадо! Радив би вам вибрати Трохима на вїйта!* (М. Кропивницький).

The status of unfinished (interrupted, broken) sentences is still the subject of linguistic discussions. Mostly, researchers considered them as incomplete. P. Dudyk and K. Shulzhuk included unfinished sentences among peculiar sentence substitutes, its equivalents (Dudyk 1973, p. 297; Shulzhuk 2004, p. 144–146). P. Dudyk singled out the main feature of unfinished sentences – their incompleteness; in addition, he distinguished between structural, content and intonation incompleteness (Dudyk 1972, p. 303). In his opinion, the «fragility» of unfinished (interrupted, broken) sentences is an obstacle to their adequate description, since it is difficult to clearly distinguish between typical and less typical, less traceable and episodic phenomena" among various phrases (Dudyk 1972, p. 303).

V. Pitel qualified unfinished constructions as formal-grammatical sentences that have most of their features (Pitel 2000, p. 5). Intonational incompleteness of an unfinished sentence does not mean incompleteness of the thought in terms of communication, because what the speaker wanted to say, thanks to the speech situation and context, becomes transparent and does not need clarification. It is worth noting that

unfinished sentences are mostly represented by full-valued components, and this formal-grammatical feature gives reason to talk about their two or one-piece syntactic construction, that is, they were considered as real segmented sentences.

The integral features unifying different types of syntactically non-segmented sentences into one class are formal-grammatical, semantic, and functional characteristics. Their formal-grammatical characteristics include: expressed sentence character, absence of an abstract scheme, situational predicativeness or its absence, impossibility to form modal, temporal and personal paradigm forms. From a semantic point of view, syntactically non-segmented sentences are characterized by a high degree of implicitness, a decrease in the autosemanticity of the components of a stable structural scheme, and a predominance of modal values.

#### **4.2.2.3 Categorical and differential features of syntactically non-segmented units**

Syntactically non-segmented units, heterogeneous in terms of the degree of segmentation, are characterized by categorical and differential features.

The categorical features of syntactically non-segmented sentences are syntactic non-segmented, stability, and structural-semantic integrity.

Syntactic non-segmented is a multifaceted feature and therefore manifests differently in syntactically non-segmented sentences. Syntactic detachment integrates formal and semantic-syntactic detachment. Formal-syntactic non-segmented is the inability to distinguish sentence members and the absence of syntactic relationships in sentence structure. Semantic-syntactic non-segmented means the inability to distinguish differentially expressed subjects, objects of action, various attributes, etc. in the semantic structure of the sentence and semantic-syntactic relationships between them. Syntactic non-segmented as a feature of an unattached phrase implies its function as one sentence member.

Following V. Arkhangelsky, we consider stability as a feature of the structural organization of a sentence (Arkhangelsky 1964, p. 110) and identify the following indicators: 1) structural stability – the presence of mandatory components,

variable and invariant, and optional ones; irreversible order of positioning of model components; the impossibility of lexical-grammatical variation of the invariant component; this indicator characterizes phrasal, semi-phrasal, and partially phrasal sentences; 2) morphological stability – the preservation of the invariance of grammatical forms for reference and variable components, the constancy of using the unrepeatable component; this indicator characterizes phrasal and semi-phrasal sentences; 3) syntactic stability – the invariability of the model; this is a feature of proper unattached sentences and sentences with phrasal structure. Syntactic stability implies the presence of such a type of internal dependence as syntactic connection; this is characteristic of all types of phrasal sentences; 4) functional stability – the traditionality of using different types and kinds of syntactically unattached sentences.

The stability of syntactically non-segmented sentences is determined by their structural organization. In such phrases, the grammatically subordinate word has a fixed, clearly defined position relative to the grammatical core word. Morphological stability as one of the indicators of stability in general for syntactically non-segmented phrases involves the use of established grammatical forms of dependent constituents, often limited by their morphological expression. Depending on the type of non-segmented combination, the grammatical core word is limited in terms of morphological expression and lexical-grammatical variation. There is a syntactic relationship between the constituents of non-segmented phrases, which is the basis of grammatical coherence and leads to the invariant sequence of the constituents in the model.

A stable structural scheme of idiomatic, semi-idiomatic, and partially idiomatic sentences is characterized by a structural-semantic integrity that is associated with limited possibilities of transforming the structural scheme without changing the meaning of the sentence. The meaning of such types of syntactically non-segmented sentences is idiomatic, not derived from the meanings of individual components; it is generalized. The meaning of properly non-segmented sentences is typical, generalized, produced in the plane of affirmation or negation, positive or negative assessment, etc. Unlike idiomatic sentences, their meaning is largely related to the semantics of their

components. Transformations of such sentences without changing their meaning are impossible.

The overall meaning of a syntactically non-segmented combination is fixed by a stable structural scheme and is not derived from the sum of the meanings of its constituents. The core and dependent constituents of a non-segmented combination retain their lexical meaning. In the structure of a syntactically non-segmented combination, the core constituent is grammatically important but requires informative complementation. The dependent constituent has a more specific lexical meaning and provides the core constituent with necessary meaning complementation. The main and dependent words together form an informationally sufficient complex (Zahnitko 1996, p. 124). The linguists notes that the constituents of such a cohesive compound «do not have the properties of separability in terms of content in this phraseological unit», meaning that two constituents together ensure the informativeness of an indivisible compound.

It is worth noting that a significant number of syntactically non-segmented phrases can combine several meanings at the same time. Due to the syncretism of semantic-syntactic relations, syntactically non-segmented phrases are formed with completive-attributive, completive-objective, and completive-attributive-objective relationships. For example: *Еней був **парубок моторний*** (І. Котляревський); *Хто-хто, а син знає, що добра **половина** цих **обладунків** у звичайний час залишилася б лежати вдома ...* (О. Гончар); *У неї [Марії] чоло, а за ним хорониться **брунька розуму**, яка от-от розів'ється, розцвіте й пізнає добро і зло* (У. Самчук).

The qualifying characteristics of syntactically non-segmented sentences are idiomaticity and reproducibility. These features are characteristic only of phraseologized sentences. The semantics of phraseologized sentences, as an individual semantics of each type and kind, has an idiomatic character since it is not determined by the lexical content of the components: their specific meaning is either lost or neutralized and overlaid by the general meaning of the non-segmented structure. The semantics of phraseologized sentences is created precisely by the combination of specific components that acquire a complete semantic and intonational expression only

in combination with each other. Outside of the non-segmented structure, the stable structural scheme does not have the same semantics as revealed in it.

Reproducibility as a characteristic of phraseologized sentences enables their use in their ready-made form in oral-dialogue speech, which directly indicates their conventional nature.

Expressiveness is a characteristic of syntactically non-segmented sentences. Since the only component of non-segmented sentences conveys the overall sentence semantics that is in the sphere of subjective-modal and emotional expressions of the speaker, such expressive means as particles and interjections perform their functions of emphasis, reinforcement, and providing communicative power to the statement.

Both non-segmented and phraseologized sentences are communicative units that are means of conveying a certain national color and individuality of speech. non-segmented sentences function in texts with reliance on context.

The differential feature of syntactically non-segmented phrases is semantic: each of their constituents retains its lexical meaning.

Generally, such phrases serve as direct names for facts and phenomena of the surrounding reality, and their meaning is directly focused on reality, except for metaphorical and periphrastic phrases. The components of syntactically non-segmented phrases are words of relative semantics, grammatically main, requiring informative complementation by another component, grammatically dependent, i.e., the semantics of the components has a gradational manifestation.

Depending on the communicative needs and intentions of the speaker, as well as the peculiarities of communication, some types of syntactically non-segmented phrases are created and produced in their original form. They are characterized by full or partial reproducibility.



### **4.3 Особові імена як знаки ідентифікації та індивідуалізації осіб: лінгвістичні параметри**

Різні проблеми антропоніміки здавна були предметом дослідницьких зацікавлень багатьох учених. Власні особові імена займають чільне місце в лексичному складі сучасної української мови. Найменування людей як типові номінативні одиниці є об'єктом вивчення різних наук: мовознавства, етнографії, історії, державного права, естетики, психології, філософії.

Великий внесок у розвиток досліджень з антропоніміки мають праці українських учених М. Демчук, І. Железняк, Р. Керсти, Р. Осташа, С. Панцьо, М. Худаша, П. Чучки. Процеси становлення й еволюції існування особи тісно пов'язані зі звичаями та особливостями духовної культури народу, його історією. У системі наших власних імен, що склалася протягом минулих століть, знайшли відображення різні сторони суспільної, культурної, в тому числі й мовної діяльності народу на різних історичних етапах.

До найактуальніших проблем українського мовознавства належить всебічне вивчення антропоніміки, зокрема збір конкретного антропонімійного матеріалу. Для об'єктивності дослідження потрібен значний часовий проміжок.

Власні особові імена, як відомо, утворюють стійкий пласт одиниць, відомих загалом всьому народу, і входять до найбільш активної лексики загальнонаціональної мови.

У дослідженні антропонімних явищ однією з важливих проблем є співвідношення між загальними назвами (апелятивами) та власними (пропріальними). Відомо, що власні імена (*nomina propria*) молодші від загальних (*nomina appellativa*). Вони утворилися тоді, коли з'явилася потреба індивідуалізації будь-якої істоти. Саме властивістю ідентифікувати й індивідуалізувати денотати, інакше кажучи, визначати їх одиничність, власні назви і відрізняються від апелятивів, які такої здатності позбавлені, зате наділені властивістю генералізувати, тобто узагальнювати ті ж денотати. Питання про межу між апелятивними і власними назвами ставилося і було предметом

наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. В ономастичній літературі переважають трактування, що, на відміну від загальних назв, власні назви не вказують на ознаки і властивості означуваного ними предмета, мають ближчий зв'язок з десигнатами й виконують тільки номінативну функцію.

*Основні ознаки власної назви:* вона дається індивідуальному об'єкту, а не класу об'єктів; названий власною назвою об'єкт завжди чітко визначений, окреслений; назва не пов'язана безпосередньо з поняттям і не має на рівні мови чіткої та однозначної конотації.

Ще однією ономастичною проблемою є словотвірна (дериваційна) структура. Саме словотвірну структуру особових назв, засвідчених джерелами української актової мови XIV-XV століть, розглянуто в наукових дослідженнях Л. Гумецької («Нарис словотворчої системи української актової мови XIV-XV ст.») [212]. У розділі «Власні назви» авторка дає аналіз праць Ф.Міклошича та А.Фіка. Зокрема, Ф.Міклошич, досліджуючи словотвір, розглядає творення простих слов'янських особових назв і дає перелік суфіксів, за допомогою яких вони утворюються; творення складних особових назв, зважаючи на частину мови, які можуть входити до складу першого або другого компонента особової назви; форму сполучення обох компонентів складної особової назви; синтаксичне взаємовідношення обох компонентів складного слова; порядок компонентів у складній особовій назві; алфавітний перегляд основ – слов'янських і неслов'янських, – від яких утворюються слов'янські власні імена людей [212, с.7]. Л. Гумецька, аналізуючи словотвірну систему власних назв, з'ясовує, що було успадковане словотвірною системою із староруського періоду, які нові специфічні риси з'являються у період формування мови української народності, дає оцінку щодо перспектив розвитку іменника. Проблемам словотвору власних особових імен у своїх працях приділяє увагу і відомий ономаст, професор П. Чучка [213]. На особливу увагу заслуговує також питання про способи ідентифікації особи, адже, як справедливо зазначає П. Чучка, «ім'я

людини в усі періоди історії людства було першим засобом мовного розрізнення й ототожнення особи в її родині та в колі друзів» [214, с. 97].

У сучасному мовознавстві серед учених, які досліджували проблему способів ідентифікації особи, можна виділити насамперед наукові зацікавлення М. Худаша, який у монографії «З історії української антропонімії» [215] багато уваги приділяє характеристиці способів ідентифікації особи в адміністративно-юридичних документах, та Р. Керсти, що у праці «Українська антропонімія XVI століття. Чоловічі найменування» [216] описує способи і засоби ідентифікації особи, аналізує чоловічі християнські імена та їх словотвірні варіанти. Власні імена кожного народу, який має уже сформовану складну систему ідентифікації особи, – це найстаріша антропоніміяна категорія, що пройшла складний шлях еволюції.

Антропонімію як засіб етнічної ідентифікації людності розглядав П. Чучка. Власні особові імена (за давнішою термінологією – хресні) як засіб етнічної ідентифікації носіїв потребують окремої уваги, оскільки «інформація такого імені про денотата дуже відрізняється від інформації, яку акумулює в собі його прізвище в умовах міжетнічних контактів» [217, с.18]. П. Чучка здійснює порівняльний аналіз імені та прізвища як номінативних одиниць і зазначає, що прізвище вказує, ким були або могли бути предки денотата, засновники його роду, тоді як власне особове ім'я називає безпосередньо самого денотата, чим характеризує те конкретне середовище, яке обрало дане ім'я для цього денотата при його народженні. У цьому відношенні інформативність власного особового імені більш однозначна, ніж інформативність прізвища денотата.

Останнім часом зацікавлення дослідників привернула проблема статичності і динаміки мови, а також методів синхронічного та діахронічного її опису.

Власне ім'я розглядається переважно як мовне явище в аспекті його лінгвістичного та історичного розвитку. Ім'я – це знак, на основі якого індивідуалізується та ідентифікується особа.

В енциклопедії «Українська мова» подається таке трактування: «Ім'я особове – вид антропоніма; надається людині при народженні, в рідкісних

випадках його обирає сама доросла людина при зміні імені. Ім'я особове має функцію індивідуалізації, тобто називає (ідентифікує) одиничний, єдиний, неповторний факт дійсності, в даному разі – людину. Будь-яке ім'я фактично може позначати не одну людину (повторюваність імен пов'язана з певною обмеженістю їхньої кількості). Індивідуалізаційну функцію воно виконує лише в конкретному випадку» [218, с.203].

У „Великому тлумачному словнику сучасної української мови” подано такі значення лексеми „ім'я”:

- 1) особиста назва людини, що дається їй після народження;
- 2) те саме, що назва (називання речі своїми іменами);
- 3) те саме, що слава (репутація): *Не псувати доброго імені* [219, с. 397].

Нас цікавить перша позиція, оскільки предметом наукових досліджень ми вибрали особові імена людей.

Власні особові імена досліджувалися ще давньоєгипетськими, давньогрецькими і давньоримськими вченими. Як особливий клас слів вони були виділені стоїками, зокрема Хрiсіпом, проте й пізніше – в епоху Відродження, в Новий час (Т.Гоббс, Г.Лейбніц, Дж.Локк), протягом усього ХІХ століття (Х.Джозеф, Д.Міллль) продовжувалася дискусія, у якій було обговорено чимало як конкретних, однозначних тверджень, що приймалися різними вченими, так і цілком протилежних суджень та концепцій.

Інтерес до людини в усьому розмаїтті її проявів не міг не позначитися на концепції імені, що перетворювалося на межову категорію, оскільки ставало точкою перетину зовнішнього і внутрішнього світів, специфічно відбивало сутність людської натури. Власні імена як своєрідна частина лексичного складу мови є цінним джерелом для різноманітних аспектів лінгвістичних досліджень. Сучасні офіційні імена українців такі ж давні, як і офіційно-діловий стиль сучасної української мови. Вони склалися як система тільки у ХІХ столітті. Історично їм передувала система канонічних імен. Лише у ХІХ столітті визначилося те коло імен, які з часом усталилися в офіційно-діловій сфері. На особливу увагу заслуговує питання про українські автохтонні власні особові

імена. В історії антропонімії усіх народів, що прийняли християнство, відбувається цілий переворот, яким була заміна давніх автохтонних власних імен новими, християнськими іменами, основу яких становили введені у «Святці» і церковний календар власні імена старовірського, грецького і латинського походження.

В українській лінгвістиці ґрунтовно здійснив дослідження власних особових імен П. Чучка. Ученим проаналізовано багатий фактичний матеріал, систематизовано та подано цікаві власні наукові спостереження [213].

Антропонімія динамічна. Вона рухома не лише в діахронічному плані (змінюється склад імен), а й в синхронічному (імена, вживані в конкретний період життя мови, взаємопов'язані між собою). Саме тому синхронічний та діахронічний аналізи, маючи різні предмети дослідження в межах одного об'єкта – мови або котрогось її елемента, – доповнюють один одного та дають змогу простежити і сучасний стан іменника, і його зміни в процесі історичного розвитку. Досліджуючи іменник певного регіону, доцільно виділяти в ньому синхронічні зміни для того, щоб, по-перше, вивчити системні зв'язки структурних елементів та їх функціонування в конкретний момент життя мови і, по-друге, уявити собі історію мови шляхом зіставлення якомога більшої кількості синхронних зрізів.

Суцільне дослідження особових імен певної території, здійснене протягом тривалого часу, уможливує виявлення діахронічних змін іменника певної території та основні тенденції, що діють при цьому. Списки особових імен у різних населених пунктах виявляються досить подібними, і ця подібність зростає, однак зближення іменників різних територій не спричинює їх повного збігу. Протягом останнього тисячоліття система власних імен українців зазнала кардинальних структурних та функціональних змін. Першим кроком у створенні нового національного іменника було руйнування донаціональної системи власних імен, функціонування якої ґрунтувалося на більш-менш чіткому розмежуванні сфер уживання імен-церковнослов'янizmів та їх народнорозмовних відповідників. Перші вживалися передусім у текстах на

релігійну тематику, у літературних творах і офіційних документах, другі побутовали переважно в різних формах усного мовлення.

Важливим чинником у дослідженні особових імен є лексикографічні джерела, зокрема словники: „Словник-довідник «Власні імена людей» Л. Скрипник, Н. Дзятківської за ред. В. Русанівського, «Словник українських імен» І. Трійняка [220, с. 10].

Так, у словнику-довіднику «Власні імена людей» подано офіційні імена, уживані в Україні, та їх варіанти, включено відомості про їх походження. Цікавою є вступна стаття до словника, де одна з авторок групує думки і підходи дослідників щодо шарів у складі сучасних імен, а також подає основні мотиви, які в наш час визначають обрання імені для новонароджених: а) родинна традиція, за якою сина чи доньку називають іменем батька, дідуся, матері, бабусі; б) вшанування іменем дитини видатних осіб, літературних персонажів, кіногероїв; в) милозвучність імені, його легкість у вимові. «Словник українських імен» І. Трійняка вміщує велику кількість особових імен у їх повній унормованій формі, а також скорочені пестливі, розмовні, згрубілі варіанти. До словника увійшло 2734 реєстрових офіційних імен, з них 1794 чоловічих і 940 жіночих. Це імена, які вживали або вживають українці протягом століть: канонічні (популярні колись і тепер, а також рідкісні і дуже рідкісні), західноєвропейського та іншого запозичення, слов'янські, нові. Інші – цікаві етимологією, приємні звучанням, значить, не зникла можливість їх уживання.

Важливу роль відіграє екстралінгвальний фактор. Суспільне функціонування особових імен, а саме їх вибір, відіграє в житті людей важливу роль. Важливими є й громадсько-правові аспекти, тому зрозуміло, що в цій галузі важливе місце займає мовна культура, невід'ємною частиною якої є граматичні аспекти. Мовна культура, яка реалізується в галузі особових імен, опирається, з одного боку, на мовні фактори, що базуються на теорії літературної мови, на її науковому описі і на соціолінгвістичних дослідженнях, з іншого боку – на позалінгвістичні фактори, які ґрунтуються на теоретичних знаннях про закони розвитку суспільства в синхронному та діахронічному планах і на пізнанні,

запозиченому із соціальної психології. Імена, що використовуються в певну епоху чи конкретний період історичного розвитку, взаємно впливають одне на одного.

Отже, система імен, яка побутує на сьогоднішній день, ще вимагає вивчення, проте антропонімні дослідження вже мають багате наукове підґрунтя, яким є наукові статті та монографії вчених. У процесі історичного розвитку антропонімія удосконалюється як наука, аналізуються різні підходи до тлумачення особового імені та власних назв загалом.

Варто зазначити, що динамічні зміни найчастіше відображаються у власних особових іменах людей. Одні імена виходять з ужитку, набуваючи статусу маловживаних і рідкісних, інші входять до активного вжитку, набуваючи статусу широковживаних та найуживаніших. Антропонімійна система рухома не лише в діяхронічному плані (змінюється склад імен), а й в синхронічному (імена, вживані в конкретний період життя мови, взаємопов'язані між собою). Саме тому синхронічний та діяхронічний аналізи, маючи різні предмети дослідження в межах одного об'єкта – мови або котрогось її елемента, – доповнюють один одного та дають змогу простежити і сучасний стан іменника, і його зміни в процесі історичного розвитку. Досліджуючи іменник певного регіону, доцільно виділяти в ньому синхронічні зміни для того, щоб, по-перше, вивчити системні зв'язки структурних елементів та їх функціонування в конкретний момент життя мови і, по-друге, уявити собі історію мови шляхом зіставлення якомога більшої кількості синхронних зрізів.

Суцільне дослідження особових імен певної території, здійснене протягом тривалого часу, дає змогу виявити діяхронічні зміни іменника певної території, основні тенденції, що діють при цьому, дозволяє простежити закономірності розвитку і функціонування загальнонаціонального іменника загалом.

За кількісно-якісним методом, дослідники виділяють широковживані і маловживані імена. Для цього кількість носіїв кожного року (зрізу) ділиться на кількість імен. Одержане число, заокруглене до цілого, є середнім коефіцієнтом

однойменності (СКО). Імена з кількістю носіїв, що дорівнює СКО і вище – широковживані, нижче СКО – маловживані.

Мотиви найменування бувають різні. Найчастіше вони пов'язані з естетичними, релігійними та політичними вподобаннями чи переконаннями середовища, в якому живе найменувач. У наш час вибір імені є юридично вільним і в усіх випадках залежить виключно від волі найменувачів, тобто батьків.

Ім'я – це не будь-який звуковий комплекс, це спеціальні слова, усталені традицією. Здебільшого у найменувача є цілком конкретний привід чи підстава для вибору саме цього, а не якогось іншого імені, тобто найменувач у своїх діях залежний від чинних мотивів найменування, підпорядкованих загальним принципам номінації. Хоча зв'язок між особою та її іменем довільний, проте він значною мірою вмотивований.

Основні фактори, які сприяють популярності того чи іншого імені:

1) милозвучність, краса імені (суб'єктивний фактор);

2) релігійний фактор. Адже з кінця XIV – до середини XX століття батьки обирали ті імена, які їм пропонував священник, бо церква юридично володіла правом реєстрації новонароджених;

3) «фактор моди», який «підносить» те чи інше ім'я в певний період (*Арсен, Вадим, Денис, Максим, Ростислав*);

4) збереження сімейних традицій – найменування новонародженого на честь батька, дідуся, близького родича (*Василь, Іван, Микола, Михайло, Павло*).

### **Чоловічі особові імена (на прикладі іменника м. Тернополя кінця XX ст.).**

У чоловічому антропоніміконі відчутно переважає група імен грецького походження (*Анатолій, Аркадій, Арсен, Артем, Василь, Геннадій, Георгій, Григорій, Дем'ян, Денис, Дмитро, Євген, Зіновій, Іларіон, Іриней, Кирило, Леонтій, Микита, Нестор, Олександр, Онисим, Орест, Остап, Петро, Платон, Рафаїл, Степан, Тарас, Теодор, Тимофій, Трифон*) – всього 39 онімів. Другу позицію займають антропоніми латинського походження: *Адріан, Антон,*



*Валентин, Віктор, Корній, Костянтин, Максим, Мар'ян, Омелян, Павло, Роман, Сергій, Устим, Фелікс, Юліан* – усього 20 одиниць. У ХХ столітті помітно зростає кількість імен слов'янського походження, їх зафіксовано 19 одиниць: *Богдан, Богодар, Борис, Борислав, Вадим, Владислав, Володимир, Всеволод, В'ячеслав, Ждан, Казимир, Любомир, Мечислав, Мирослав, Ростислав, Святослав, Станіслав, Чеслав, Ярослав*. У цей період зафіксовано 15 імен давньоєврейського походження: *Адам, Давид, Данило, Захар, Іван, Ілля, Йосип, Матвій, Михайло, Мойсей, Назарій, Семен, Симон Тадей*. У ХХ столітті трапилося 8 запозичених імен: *Артур, Едуард, Ігор, Карл, Олег, Ричард, Руслан, Тимур*. У цей період зафіксований один новотвір *Владлен*, а також наявні два оніми, не фіксовані в словниках власних українських імен людей: *Зореслав, Теодозій*.

У більш ніж півстолітній період найпомітніші зміни відбуваються серед найуживаніших імен (кінець століття ознаменувався появою у частотному десятку імен-неологізмів, або так званих «модних» імен).

Так, у різні періоди другої половини ХХ століття у статусі найуживаніших імен перебувало 22 особових імені: *Андрій, Анатолій, Богдан, Валерій, Василь, Віктор, Віталій, Владислав, Володимир, Дмитро, Ігор, Максим, Микола, Назарій/Назар, Олег, Олександр, Петро, Роман, Руслан, Сергій, Тарас, Юрій*.

Склад частотного десятка постійно оновлювався, збагачуючись новими іменами. Виняток становить ІV зріз (1980-ті рр.). Особливістю цього десятка, порівняно з попереднім, є те, що не з'явилося жодного «нового» імені. Продовжують функціонувати ті ж імена, змінюючи лише місце (ранговий номер). Переважну більшість становлять все ж традиційні імена, здавна відомі жителям міста і перевірені багаторічною практикою найменування осіб (*Василь, Віктор, Віталій, Володимир, Олександр, Сергій*). Можна говорити про стабільну основу українського чоловічого іменника.

Якщо порівняти найуживаніші імена середини та кінця століття, то можемо простежити суттєві зміни, які полягають:

- 1) у втраті старих імен;

2) появі та функціонуванні «модних» імен, запозичених із західноєвропейських мов.

У 1950 році з 498 новонароджених хлопчиків виявлено 61 носія цього імені (питома вага 12,24%), у 2000 році із 1605 новонароджених хлопчиків – 130 носіїв (питома вага 8,09%). Фактично кількість носіїв цього імені у 2000 році переважає, проте за кількістю новонароджених простежуємо різницю у тенденції називання у 4,15%.

Широковживані імена цікаві тим, що більшість з них рано чи пізно підвищували свій статус і входили до складу частотного десятка. Однак їх розвиток відбувався нерівномірно. Група широковживаних імен налічує 28 антропонімів: *Анатолій, Андрій, Арсен, Богдан, Борис, Вадим, Василь, Віктор, Віталій, Денис, Дмитро, Іван, Ігор, Любомир, Максим, Микола, Михайло, Олег, Олексій, Павло, Петро, Роман, Ростислав, Руслан, Сергій, Степан/Стефан, Тарас, Ярослав*, з них 12 імен ніколи не піднімалися у групу частих.

Протягом півстоліття високою продуктивністю у цій групі відзначилися імена *Іван* та *Михайло*, менш продуктивне – *Ярослав*. Миттєвим зростанням популярності характеризуються імена *Борис, Олексій, Павло, Степан/Стефан*, перебуваючи в групі широковживаних протягом одного-двох зрізів. Із групи мало- або найменш уживаних до групи широковживаних піднялися антропоніми *Арсен, Вадим, Денис, Любомир, Ростислав*. Ймовірно, що на миттєве зростання популярності цих імен вплинув фактор «моди», особливо під кінець століття. Серед широковживаних імен перебувають українські традиційні імена та імена-запозичення. Варто зазначити, що набір широковживаних імен кожного зрізу не є великим при значній кількості носіїв. Найвищий відсоток широковживаних імен спостерігається у VI зрізі – 31,83%, а найменший – у I (9,83%).

Дослідження маловживаних та найменш уживаних імен свідчить про те, що ця група імен дуже чисельна. Ми поділили їх на маловживані і найменш уживані. За досліджуваний період у групі маловживаних перебувало 37 чоловічих антропонімів, з яких 21 перебував у центральній частині іменника: *Анатолій, Богдан, Борис, Вадим, Валерій, Віталій, Денис, Дмитро, Іван,*

*Любомир, Максим, Михайло, Назарій/Назар, Олексій, Ростислав, Павло, Петро, Руслан, Степан, Тарас, Ярослав* і 16 імен ніколи не підвищували свого статусу, тобто не піднімалися вище маловживаних: *Антон, Артем, Артур, Валентин, В'ячеслав, Геннадій, Григорій, Данило/Даниїл, Едуард/Едвард, Євгеній/Євген, Ілля, Костянтин, Леонід, Орест, Святослав, Станіслав*. Серед маловживаних можна виділити наскрізні імена, що майже постійно функціонували протягом досліджуваного періоду (*Євгеній/Євген, Олексій*). Другу групу маловживаних імен складають найменш уживані, проте більшість з них на тому чи іншому етапі досліджуваного періоду піднімалися із групи найменш уживаних до групи маловживаних, кількість яких нижча середнього коефіцієнта однойменності, були в статусі широкоживаних і навіть найуживаніших.

Дослідження рідкісних імен засвідчує 39 антропонімних одиниць для найменування 48 новонароджених хлопчиків (питома вага 0,65%). Найбільша кількість рідкісних імен засвідчена у VI зрізі (2000 р.) – 10, найменша – у IV – 3 одиниці. Одним із напрямів розвитку іменника є відновлення і повернення раніше відомих імен: *Дем'ян, Захар, Іриней, Корній, Матвій, Микита, Нестор, Омелян, Онисим, Платон, Трифон, Теодозій*, а також запозичення антропонімів з інших мов: *Ернест, Карл, Кристиан, Модест, Мойсей, Симон*. Межі іменника розширюються за рахунок подвійних імен, які функціонують паралельно з одиничними.

Протягом 1950-2000 рр. виявлено 24 чужомовних імені. Розглядаючи чужомовні імена, ми аналізували носіїв імен, зафіксованих в актових записах про народження.

Так, у I зрізі (1950-ті) трапилося 3 чужомовних імені: вірменське *Ашот*, чеське *Йоспер*, єврейське *Шенга*, що становить 0,60% від усіх новонароджених хлопчиків цього періоду. У II зрізі (1960-ті рр.) – два імені *Збігнєв* (носієм є новонароджений польської національності), *Чеслав* (чеське) – питома вага 0,36%. У III зрізі (1970-ті рр.) – зафіксовано два грузинських і одне польське ім'я: *Серго, Соболев* (Фаркаш), *Томаш* (питома вага 0,28% від усіх новонароджених хлопчиків). У IV зрізі (1980-ті рр.) зафіксовано лише два імені *Гажга* (батьки –

абхазці), *Ернест* (Мотивосян) – вірменин, питома вага 0,12%. У V зрізі (1990-ті рр.) трапилося 6 чужомовних імен: *Ален* (Ольховський) – поляк, *Вільгельм* (Поллер) – грек, *Єгор* (російське, нар. ф. імені *Георгій*, яка стала документальною), *Марек* (Шуцький) – поляк, *Отто* (Шіттер) – угорець, *Рафаїл* (Поладов) – росіянин (питома вага 0,30% від усіх новонароджених хлопчиків цього періоду). У VI зрізі (2000 р.) трапилося 8 чужомовних імен: *Азер* (Гулієв) – таджик, *Ахмед* (Найль), *Вархан* (Козімкурт) – палестинці; *Візбор* (Суджев), *Еміль* (Гагаєв) – таджики, *Емірах* Різер (йорданець), *Ренат* – вірменин, *Рустам* – сирієць. Подібні імена розширюють межі антропонімікону, надаючи йому специфічних особливостей.

Отже, чоловічий антропонімікон м. Тернополя другої половини XX століття був дуже різноманітний. Більшу частину становлять все-таки традиційно вживані, канонічні імена, хоч кінець століття ознаменувався появою імен-неологізмів та екзотизмів, які значно розширили та оновили його межі.

#### **Жіночі особові імена (на прикладі іменника м. Тернополя другої половини XX ст.)**

У різні періоди другої половини XX століття у статусі найбільш уживаних жіночих імен перебувало 22 особових імені: *Аліна, Анастасія, Валентина, Вікторія, Галина, Діана, Ірина, Катерина, Лариса, Любов, Людмила, Марія, Мар'яна, Надія, Наталія, Оксана, Олена, Ольга, Світлана, Тетяна, Христина, Юлія*. Сорок років поспіль у складі найуживаніших перебували антропоніми *Галина, Ірина, Наталія, Ольга*, п'ятдесят років – антропонім *Тетяна*. Слід відзначити особове ім'я *Марія*, яке стояло на провідних позиціях, починаючи з XIX століття. Протягом XX століття воно продовжувало функціонувати і не опускалося нижче рівня широковживаних.

Склад частотного десятка оновлювався не постійно, зокрема у III та IV зрізах (1970-ті, 1980-ті рр.) не додалося жодного „нового” імені. Продовжують функціонувати одні й ті ж імена, змінюючи лише місцезнаходження. Частотні ж десятки інших зрізів постійно оновлювалися. Додавалося по 2-3 „нових” особових імені, витісняючи з ужитку інші.

Упродовж досліджуваного періоду на першому місці перебувало 5 імен: *Анастасія* (2000 р.), *Галина* (1960 р.), *Ірина* (1990), *Людмила* (1950), *Наталія* (1970). Протягом усіх зрізів у першому десятку перебувало ім'я *Тетяна*, лише змінюючи позицію – покращуючи або послаблюючи її. У всіх зрізах, крім одного, зафіксовано антропоніми *Галина*, *Ольга* (крім останнього), *Ірина*, *Наталія* (крім першого).

Зазначимо, що стабільну основу частотного десятка жіночого іменника складають традиційні імена *Галина*, *Ірина*, *Людмила*, *Надія*, *Наталія*, *Ольга*, *Олена*, *Світлана*, *Тетяна*.

Частотний десяток за півстоліття оновився на 80%. Лише два імені – *Ірина* і *Тетяна* – продовжують функціонувати серед найуживаніших.

Широковживані жіночі імена, як і чоловічі, цікаві тим, що більшість із них підвищувала свій статус і входила до складу частотного десятка найуживаніших імен. Група широковживаних імен нижче десятка нараховує 32 антропоніми: *Анна* (*Ганна*), *Анастасія*, *Алла*, *Валентина*, *Вікторія*, *Віра*, *Дарія*, *Зоряна*, *Ілона*, *Інна*, *Катерина*, *Лариса*, *Лілія*, *Любов*, *Людмила*, *Марія*, *Мар'яна*, *Марта*, *Надія*, *Наталія*, *Оксана*, *Олександра*, *Олена*, *Ольга*, *Світлана*, *Соломія*, *Софія*, *Стефанія*, *Тамара*, *Уляна*, *Юлія*, *Яна*. Із поданих антропонімів 18 піднімалися у групу найбільш уживаних: *Анастасія*, *Валентина*, *Вікторія*, *Ірина*, *Катерина*, *Лариса*, *Любов*, *Людмила*, *Марія*, *Мар'яна*, *Надія*, *Наталія*, *Оксана*, *Олена*, *Ольга*, *Світлана*, *Софія*, *Юлія*. 15 імен ніколи не підвищували свій статус і не піднімалися до складу частотного десятка: *Анна* (*Ганна*), *Алла*, *віра*, *Дарія*, *Зоряна*, *Ілона*, *Інна*, *Лілія*, *Марта*, *Олександра*, *Соломія*, *Стефанія*, *Тамара*, *Уляна*, *Яна*. Наскрізним широковживаним іменем можна назвати антропоніми *Анна/Ганна* (перебувало у статусі широковживаних протягом всього досліджуваного періоду ХХ століття, крім II зрізу (1960-ті рр.)). Миттєвим зростанням популярності характеризуються імена *Анастасія*, *Алла*, *Валентина*, *Вікторія*, *Віра*, *Дарія*, *Зоряна*, *Ілона*, *Інна*, *Катерина*, *Лариса*, *Любов*, *Людмила*, *Мар'яна*, *Марта*, *Надія*, *Наталія*, *Оксана*, *Олександра*, *Олена*, *Ольга*, *Світлана*, *Соломія*, *Софія*, *Стефанія*, *Тамара*, *Уляна*, *Юлія*, *Яна*. Вони перебували у групі

широковживаних протягом одного-двох зрізів. Характерним є те, що одні імена потрапляли до широкоживаних з частотних (погіршували свій статус): *Людмила, Надія, Оксана, Ольга*, з широкоживаних у частотні – *Наталія*, інші – з маловживаних, найменш уживаних або й взагалі відсутності (покращуючи свій статус): *Анастасія, Алла, Вікторія, Віра, Дарія, Зоряна, Ілона, Катерина, Мар'яна, Марта, Соломія, Софія, Стефанія, Тамара, Уляна, Юлія, Яна*.

Найвищий відсоток жіночих широкоживаних імен спостерігався у VI зрізі (2000 р.) – 25,93%, найменший – у I (1950 р.) – 7,69%.

Дослідження маловживаних жіночих імен, як і чоловічих, свідчить про те, що ця група імен дуже чисельна. Ми поділили їх на маловживані й найменш уживані. За досліджуваний період у групі маловживаних перебувало 55 антропонімів для найменування новонароджених жіночої статі. Із них 28 на деяких зрізах входили до складу центральної частини іменника: *Алла, Аліна, Валентина, Вікторія, Віра, Ганна/Анна, Галина, Дарина/Дарія, Зоряна, Ілона, Інна, Катерина, Лариса, Лілія, Любов, Людмила, Марта, Надія, Оксана, Олександра, Олена, Світлана, Соломія, Софія, Тамара, Уляна, Христина, Яна/Яніна*, 27 – ніколи не підвищували свого статусу і не піднімалися вище статусу маловживаних: *Альбіна, Ангеліна, Анжела/Анжеліка, Антоніна, Богдана, Валерія, Василина, Вероніка, Віта, Євгенія, Зінаїда/Зеновія, Іванна, Карина/Каріна, Леся, Лідія, Любомира, Маргарита, Мирослава, Неоніла, Ніна, Раїса, Олеся, Роксолана, Руслана, Юліана/Юліанна, Ярина, Ярослава*.

Другу групу маловживаних імен становлять найменш уживані жіночі імена, проте більшість з них, як і чоловічі, на тому чи іншому етапі досліджуваного періоду піднімалися до групи маловживаних, кількість яких нижча середнього коефіцієнта однойменності, бували також у статусі широкоживаних і найуживаніших.

Склад найменш уживаних особових імен поповнився за рахунок антропонімів *Аліса, Валерія, Вероніка, Віолета, Евеліна, Ельвіра, Сніжана*.

Рідкісні імена – це імена, зафіксовані лише в одному десятилітті. Протягом півстоліття трапилося 39 рідкісних жіночих імен (питома вага 0,8%). Найбільша

кількість рідкісних імен засвідчена у II зрізі – 12 (з варіантами – 14), найменша – у I та IV зрізах – 3 антропонічних одиниці. Межі іменника розширюються за рахунок подвійних імен, що функціонують паралельно з одиничними.

За аналогією до чоловічих виявляємо жіночі, так звані чужомовні імена. Протягом досліджуваного періоду виявлено 9 чужомовних жіночих імен.

Так, у I зрізі (1950 р.) трапилося 2 чужомовних імені: *Маура* – єврейське, *Санга* (батьки адигейці), що становить 0,38% від усіх новонароджених дівчат цього періоду. У II зрізі (1960 р.) – 4 імені, носіями яких є дівчата польської національності: *Ельжбета*, *Здізіслава*, *Людвіга*, *Францішка*. У III (1970 р.) та IV (1980 р.) зрізах чужомовні імена не трапилися. У V зрізі (1990 р.) зафіксовано 2 чужомовних імені: *Маріне* (Мнацакопян) – вірменське, *Клара* (Цукерман) – єврейське. Цікавим щодо чужомовних антропонімів виявився VI зріз (2000 р.) – у актових записах про народження зафіксовано потрійне ім'я *Джавала-Антоніна-Евеліна* (батько – адигеєць, мати – українка).

Подібні імена вносять цікаве розмаїття в антропонімікон міста.

Межі жіночого іменника м. Тернополя розширилися за рахунок давніх слов'янських композитів: *Богуслава*, *Владислава*, *Мирослава*, *Ростислава*, *Станіслава*.

Порівнюючи чоловічий і жіночий іменник, виявляємо, що набір імен частотного десятка оновлювався неоднаково. Якщо чоловічий оновився на 60%, то жіночий – на 80%. Зауважимо, що жіночий іменник більш різноманітний і схильний до змін. Жіночий іменник починає свідомо розширюватися за допомогою імен західного типу. Чітко простежується фактор моди на такі імена.

Отже, жіночий антропонімікон більш схильний до перемін моди, яка диктує популярність того чи іншого імені, в той час як у чоловічому переважають традиційно вживані, класичні імена. Очевидно, до надавання імені дівчаткам батьки підходять більш винахідливо, а хлопчикам підбирають здебільшого традиційні імена.

Характерною особливістю власного особового імені є те, що воно часто змінює свою структуру, тобто виступає у різних варіантах. У сучасних

слов'янських мовах існує безліч варіантів імен. При цьому варіант від варіанта відрізняється структурою (фонетичною, морфемною, морфологічною), територією і часом вживання, емоційним забарвленням, сферою функціонування. В українській антропонімній традиції кожна людина має одне ім'я, яке являє собою інваріант (основне ім'я, його офіційна (документальна) форма, яке реалізується вількох варіантах. Інваріанти і варіанти різняться функціональним змістом. Інваріанти – це імена різних людей, варіанти – різновиди імені однієї людини. Основним іменем вважаємо офіційну (документальну) форму, зафіксовану в антропонімічних словниках. Особові імена мають велику кількість варіантів, створюючи так звані антропонімічні ряди або антропонімічні гнізда. В середині цих рядів, що налічують, як правило, більше десятка, а іноді й більше сотні членів, виділяються дві основні форми. Їх називають по-різному: офіційною та неофіційною формою імені, офіційним та побутовим найменуванням, повним іменем та напівіменем. Варто зазначити, що в розмежуванні різних імен (інваріантів) і різних форм одного імені (варіантів) простежується дискусійність окремих рішень, тобто існують різні підходи до цього питання. Так, наприклад, антропоніми *Анюта*, *Віта* можуть виступати в одних випадках як варіант (Анюта < Анна, Віта < Вікторія), а в інших вони можуть функціонувати як окремі імена, що входять до списку повних імен. У процесі освоєння давніх запозичень виникли українські загальнонаціональні варіанти офіційних імен, що відображають взаємодію літературної та усно-розмовної (говіркової) традицій у розвитку української мови. Такі варіанти збагатили український іменник, його структуру і склад. Мова перебуває у безперервному процесі саморозвитку, в процесі історичного розвитку вона змінюється, набуває нових чинників, постійно збагачується за рахунок власних ресурсів. Більшість імен представляють офіційні варіанти, оскільки вони почерпнуті з офіційних списків. Церковно-християнські імена, які фіксувалися у Святцях, мали відповідну канонічну форму, часто важку для вимови, непристосовану до рідної мови. Протягом тривалого часу наші предки спрощували їх, використовуючи ті словотворчі засоби, які були властиві їхній



мові. Імена зазнавали фонетичного спрощення, словотвірних і морфологічних змін: вони ускладнювалися суфіксами. Суфіксація є одним зі способів деривації іменних варіантів. При цьому важливу роль відіграє мовна взаємодія. Саме тому власне на антропонімійному рівні можна говорити про взаємодію мов етнічних груп, які найдовше проживали в м. Тернополі – українців, поляків.

Цікаві традиції найменування осіб пов'язані з подвійними іменами.

Подвійні імена – це імена, які вживаються 208в'язання208о (одночасно) для означення однієї й тієї ж особи. Друге особове ім'я становить особливий шар словникового фонду і є вартісним для історичної лексикології.

Так, М. Демчук, досліджуючи слов'янські автохтонні імена і звертаючи увагу на подвійні, зазначає, що з часу введення на Русі християнства православна церква вела із слов'янськими автохтонними іменами боротьбу [222]. Це спричинило той факт, що надавані при обряді хрещення новонародженим дітям церковно-християнські імена (за писемними свідченнями) в XI столітті ввійшли у давньоруський побут усіх соціальних верств населення, тією чи іншою мірою пройшовши 208в'язання місцевої адаптації. Нововведені церковно-християнські імена, підтримані церквою і світськими властями, в давньоруському побуті поступово завоювали панівне місце. Проте давньорусини не відмовилися одразу від своїх прадідівських звичаїв, обрядовості, в тому числі від своїх традиційних, споконвічно слов'янських імен. Своєрідною аксіомою слов'янської, в тому числі й української ономастики стала теза про непримиренну боротьбу церкви з дохристиянськими, слов'янськими за походженням іменами, в результаті якої серед українців, як і в інших слов'янських народів, утвердився християнський, чужомовний іменник. Із давніх джерел відомо, що 208в'язання208о з церковно-християнськими іменами побутували і традиційні слов'янські імена з вказівкою на те, яке ім'я людина одержала при хрещенні, а яке мала в побуті (світське).

Кожна країна мала свої звичаї і традиції щодо називання подвійними іменами. Так, наприклад, в Індії система імен тричленна – перше ім'я «раші» для кожної дитини визначає астроном, враховуючи рік, місяць, число, день тижня, географічні координати місця народження, навіть годину і хвилину; друге ім'я

вказує на належність родини до певної релігійно-общинної групи, на стать чи якісь інші загальні ознаки; третє ім'я вказує, до якої касты чи її частини належить родина. В Іспанії, наприклад, дворянин-ідалго мав право на шість імен, аристократ з титулом «дон-гранд» мав право на дванадцять імен, члени королівської родини та особи, близькі до них – на необмежену кількість імен. У Китаї існують спеціальні вікові імена, які вживаються 209 вященник 209 о з основним, обов'язковим ім'ям. В Японії дитина спочатку діставала «молочне ім'я», а ставши повнолітньою – «доросле ім'я». У Кореї хлопчиків при народженні давали «дитяче ім'я», а коли він досягав повноліття – «офіційне ім'я». У болгар, турків, греків і давніх фракійців ім'я давалося на честь дідуса або предка, який прожив найдовше життя з метою магічного впливу на довголіття дитини. На Україні ж по два і більше імені давала дітям уніатська церква. По кілька імен одержували переважно діти багатих батьків. Через два-три тижні після народження дитину хрестили. Священики давали їй офіційне ім'я, яке вносилося у церковні книги. Найчастіше це було ім'я зовсім інше, ніж те, що вибрав батько, голова сім'ї. У результаті цього дитина одержувала два імені: одне давали батьки, друге – згідно з християнськими «Святцями» – 209 вященник під час хрещення. Звичай двоіменності (надавання подвійних імен) був широко розповсюджений у болгар, сербів, чорногорців. Подвійні імена існували також у тюркських народів.

Власні особові імена є цінним матеріалом для сучасних лінгвістичних досліджень, адже спосіб найменування, ставлення до імен – усе це традиції, які пов'язують людину з її народом, звичаями, обрядовістю, з минулим, а також він дає можливість окреслювати перспективи наукових напрацювань на майбутнє.

#### **4.4 Мовна реалізація сакрального в поетичній творчості Григорія Сковороди (на прикладі концептів «Бог» і «Богородиця»)**

##### **4.4.1 Загальна характеристика сакрального у творчій спадщині**

##### **Г. Сковороди**

Аналіз мовної ситуації в Україні XVIII ст. тісно пов'язаний із творчістю Григорія Сковороди. Тривалий час у науці побутувала думка, що роль Сковороди в розвитку української літературної мови не була такою епохальною, як у філософії чи літературі. На цей висновок у свій час впливали об'єктивні причини. Однією з них була та, що у більшості праць, присвячених спадщині письменника, відсутній глибокий аналіз мови його творів. Здебільшого вчені наголошують на значенні Г. Сковороди як видатного українського філософа та останнього великого письменника епохи Бароко, залишаючи поза увагою питання про те важливе місце, яке він посідає в історії української мови як попередник І. Котляревського – зачинателя нової української літературної мови. Наше дослідження – це ще один крок на шляху пізнання величі генія українського народу – Григорія Сковороди. Торкаючись філософських проблем його творчості, розглядаючи її в контексті естетичних принципів і практики літературного бароко, ставили за мету дослідити особливості мовної об'єктивації сакрального, репрезентованого в його творах, насамперед поетичних, що дасть змогу глибше осмислити певні лінгвальні аспекти спадщини визначного філософа епохи Бароко.

Незважаючи на те, що мову видатного діяча XVIII ст. у різний час студіювали такі відомі лінгвісти, як Ф. Жилко, П. Житецький, М. Жовтобрюх, В. Німчук, В. Русанівський, О. Синявський, В. Чапленко, Ю. Шевельов та ін., сквородинська *lingua mixta*, а особливо лінгвалізація сакрального в ній, ще й досі належно не вивчена (Г. Верба, Л. Гнатюк, М. Лесюк, І. Фаріон).

Проте якби не тлумачили сьогодні мовну особистість самого філософа, його спадщину, головним залишається те, що він був українцем, який жив на

зламів двох світів – старої і новітньої України і, як видатний мислитель, створив власну універсальну картину світу. Останню, на думку В. Шевчука, визначають три цикли творів Г. Сковороди, які відповідно є трьома різновидами викладу його думок про світ та людину в ньому: 1) серія філософських трактатів, де йдеться про макрокосм і мікрокосм, тобто про Людину і Бога, Природу і Людину, та викладається етичне вчення про пізнання людиною себе, «своїх достоїнств та вад» тощо; 2) серія поезій, які не тільки виявляють погляди їх автора на світ та людину, а й виступають керівництвом до вивчення науки поезії, виразником його універсального методу творення, який сприймається через емоційне та поетичне; 3) серія прозових притч, байок, що так само відтворюють універсальну картину, але засвоювати її читач повинен через систему образного сприйняття[245, с. 44].

Важливо зазначити, що особливість універсальної картини світу Г. Сковороди В. Шевчук убачає не стільки у повноті всіх її компонентів (такої повноти бракує), скільки у творенні різноманітних пластів цієї картини та в їх взаємозв'язках [245, с. 45]. З огляду на це, характеризуючи поетичну творчість, тобто один із циклів, що формує його картину світу, ми також звертаємося до наслідків аналізу його філософських поглядів чи відповідних коментарів стосовно прозових творів. Крім цього, слід зважати також на еволюцію поглядів письменника, яка є досить помітною і в його філософсько-літературних творах, яку частина дослідників вважає визначальною в його творчості, інша повністю заперечує або ж обмежує її певними просторово-часовими чи жанровими рамками.

Для вивчення специфіки реалізації сакрального в спадщині Г. Сковороди важливо розкрити філософське осмислення ним трихотомії: Людина – Бог – Світ, бо саме це визначає світоглядні пріоритети в його концептуальній картині світу. Головними в житті і творчості мислителя дослідники вважають рефлексії стосовно людини, що проходять лейтмотивом через усі його твори. Зосередженість філософії Г. Сковороди на людині, на думку Г. Аляєва, зумовлена духовними коренями його вчення, які, з одного боку, сягають античної філософії, а з іншого – християнства, Святого Письма. Античну

мудрість філософ концентрує у твердженні: пізнай самого себе. А християнство він сприймає як ставлення людини до Бога, як прояв Бога в людині [223, с. 104]. Отже, науку про людину та її щастя Г. Сковорода вважає найважливішою з усіх наук, а основним завданням філософії проголошує пізнання природи людини.

На відміну від своїх сучасників – французьких матеріалістів XVIII ст., які визначальними у цій природі вважали індивідуальні чуттєві спонукання, український мислитель стверджує, що справжні моральні засади поведінки людини визначаються не її тілесною організацією, а духовним світом. Тому пізнання людини означає насамперед осягнення її внутрішньої, духовної природи. Пізнати істинну людину – значить пізнати Бога в ній.

Простежуючи риси людської природи, яка водночас є тілесною та духовною, тлінною та вічною, темною та світлою, філософ розробляє свою відому концепцію «двох натур» і приходять до висновку, що справжня людина виявляє себе лише в дусі, думці, серці, тобто справжня людина є Бог. У цьому випадку йдеться не про власне іпостась Ісуса Христа – Сина Божого, а про ідею боголюдини, про Бога, який, за Сковородою, є у кожному з нас.

Виходячи з «ідеї подвійної природи людини, як і всього суцього», філософ доводить, що «єство людини – сам Бог. Тому пізнати Бога – значить пізнати самого себе, служити Богові – значить служити собі самому. Любов до Бога є водночас любов до самого себе» [237, с. 69]. Отже, пізнання себе, на думку Г. Сковороди, є одночасно пізнанням Бога, який знаходиться в людині, є її визначальною натурою. Саме у мотивах пізнання і наслідування Бога (Ісуса Христа), репрезентованих у його філософсько-літературній спадщині, яскраво проявляється сквородинська Христоцентричність, на яку часто звертають увагу коментатори його творчості (Л. Ушкалов, Д. Чижевський).

З проєкцією на людину Г. Сковорода розробляє й інші свої концепції. Так, загальновідомим є його вчення про «три світи»: макрокосм (всесвіт), мікркосм (людина) і світ символів (Біблія), кожен з яких має подвійну природу – зовнішню (видиму) і внутрішню (невидиму). Зовнішнім у цих трьох світах є: матерія, тіло і Біблія, внутрішнім – Бог, людський дух та приховані за символічною формою

образи людських стосунків (символічний світ). Мікрокосм (світ людини) протистоїть тут макрокосму (фізичній реальності), а основою, що їх об'єднує, виступає символічний світ Біблії.

Учення про «три світи», з погляду сучасної лінгвістичної теорії, інтерпретує С. Мегентесов, зауважуючи, що «ця схема добре узгоджується з основною диференціацією семантичного простору, виділенням у ньому рівнів, які найрельєфніше протиставляються один одному, – наочно-предметного, подієвого та концептуального. Наочно-предметний рівень семантики відповідає просторово-фізичному аспекту реальності, подієвий – інтерпретації семантики з погляду особово та соціально значущих смислів, концептуальний рівень корелює із тим змістом, що абстрагований від просторово-часової перспективи та виступає як елемент концептуальної системи людини» [232, с. 39].

Характеристика релігійно-філософських поглядів Г. Сковороди була б неповною без розгляду його так званої «філософії серця», концепції «сродної праці», принципу «нерівної рівності» та витвореного на цих засадах ідеалу суспільства – «Горньої республіки». Більш повну характеристику вказаних положень, на думку Т. Космеди, може забезпечити аналіз таких концептів позитивної семантики, як: «серце», «любов», «праця», «щастя», «свобода», «добро» («благо») та под. [229, с. 52-59]. Проте в дослідженні обмежимося розкриттям насамперед тих фрагментів концептуального змісту, які сформовані передусім сквородинським ставленням до Бога.

Щодо серця, то його філософ розглядає як осередок духовного життя людини, як рушійну силу, що єднає віру і розум. За допомогою серця, тобто душі, пов'язаної з Богом, людина долучається до пізнання абсолютного. Хоча твердження, що Г. Сковорода – філософ серця, стало майже аксіомою, І. Гузар вважає, що не можна ігнорувати і сквородинського ставлення до розуму, стверджуючи, що «всюди його оцінювано найвище» [226, с. 165]. Загалом кордоцентризм, тобто трактування в душі національної традиції серця як основного осердя людської сутності, – це те, у чому дослідники вбачають спільність між Г. Сковородою і Т. Шевченком.

Ідеалами Г. Сковороди, згідно з його вченням, є багатство духу, моральна нерозбещеність, душевний спокій і под., а шляхом досягнення цього – праця. Щастя людини, на думку філософа, у «сродній» праці як джерелі радості, достатку й задоволення, тоді як «несродна» праця породжує всі суспільні лиха. Через певну обмеженість свого світогляду філософ не до кінця розумів суспільний характер праці, вважав, що здібності, нахили закладені в самій людині, дані їй від природи, від Бога, їх треба лише відкрити, пізнати і задіяти. Пізнаючи себе, людина пізнає світ, Господа, самоутверджується, розвиває свої природні нахили і через усвідомлену «сродну» працю виконує своє земне призначення. Уявляючи себе «безтурботним пілігримом», «найнікчемнішим жебраком по-світовому і найбільшим багатієм по-Божому» [239, с. 66-67], Г. Сковорода як філософ визнає тільки одну нерівність – нерівність обдарувань та покликань, тобто нерівність «природного», визначеного Богом походження: Перед Богом же всі рівні, як і рівні у боротьбі зі злом. Загалом аномальне з погляду логіки словосполучення «нерівна рівність» пояснює основи етичного вчення мислителя. «Сковородинський ідеал «нерівної рівності» зумовлює етичний плюралізм філософа, який передбачає для кожної людини її власний життєвий шлях, на якому критерієм морального вибору є «спорідненість» людини з тим або іншим типом поведінки. Отже, кожна людина є «міра речей» у сфері етики. Тому вона повинна пізнати себе – тобто свою божественну сутність, а отже, й міру всіх речей. Пізнавши в собі Бога, вона стає місцем Бога» [237, с. 70].

Взагалі, на думку І. Гузар, твори Г. Сковороди настільки наповнені філософськими розмислами про людину, що якби їх об'єднати, то виникла б ціла наука – антропологія [226, с. 103]. З іншого боку, вони привертають увагу містичним пафосом благодатного «обожнення» людської природи. Адже, згідно з розглянутими концепціями філософського вчення Сковороди, Бог – це друга натура людини, «новий Адам». Однак у творчості українського просвітителя простежуємо й образ іншого Бога як всемогутньої, надприродної істоти, що створила світ і керує ним. Інколи складається враження, що автор сам не

розмежовує тих значень, на яких ґрунтується його розуміння Бога. Можливо, певна непослідовність у поглядах Г. Сковороди була причиною того, що окремі дослідники звинувачували його в атеїзмі, посилаючись при цьому на слова із «П.:сни 11-й»: «Чему ты ищешь знать, что то зовется Бог?» [238, с. 69] та на його нібито негативне ставлення до Біблії, хоча, як відомо, Біблію філософ уважав джерелом знань, мудрості, вікового досвіду в пізнанні світу, Бога, з неї черпав сюжети, образи, символи тощо.

Причини такої непослідовності у філософських поглядах Г. Сковороди криються в тому, що його світогляд мав чітко виражений пантеїстичний характер. Визнаючи Бога, філософ все частіше заперечував його надприродну суть, розчиняв у природі. Бог – всередині всього, всюди і ніде зокрема. Він – істинна природа в природі, логос всього сущого. Обґрунтовуючи подібні думки, Г. Сковорода стверджував, що природа розвивається за своїми законами і не потребує ніяких першопричин для свого розвитку. Така інтерпретація природи як Бога яскраво засвідчує, що його пантеїзм характеризується спрямованістю в бік матеріалізму, хоча сам філософ відмежовувався від нього. Наполягаючи на вічності матерії, він пояснював її тим, що вона є «тінь», неодмінний корелят вічної духовної субстанції, «невидимої натури – Бога». А це вже ідеалізм, але ідеалізм пантеїстичного змісту, внутрішньо суперечливий. У ньому ще визнається первинність духовної, «божественної» природи щодо всього матеріального, але водночас утверджується й ідея вічності, безконечності і несотворимості матеріального світу. Бог же дедалі більше осмислюється як внутрішня природна закономірність усього сущого.

Поліаспектність філософських поглядів Г. Сковороди зумовила неоднозначні її оцінки, серед яких привертають увагу насамперед три. По-перше, чимало науковців називають Г. Сковороду філософом без системи (І. Мірчук, О. Кульчицький, В. Янів), проте, як відомо, філософії без системи не буває, можна спостерігати лише недостатність спроб її викладу. Всупереч поширеному твердженню про безсистемність філософії мислителя, Д. Чижевський стверджує, що його філософська система базується на трьох основних складниках: яскраво



вираженій тенденції до символічного пізнання, оригінальній інтерпретації Біблії та своєрідній діалектиці. На цьому фундаменті виростає містична метафізика Г. Сковороди, що характеризується глибоким дуалізмом та ідеями абсолютності буття Господнього, які, у свою чергу, визначають характер антропології й етики [243, с. 181]. По-друге, науковці по-різному оцінюють Г. Сковороду як містика. Зважаючи на те, що богомисленнева синтеза філософії, теології та містики є вельми прикметною для нього, дослідники здебільшого вважають, що ідея обоження людини проникла в його філософську думку від містики. Нарешті, по-третє, оскільки мислитель часто звертався до загальнолюдських цінностей, не надаючи їм українського національного колориту, у ньому вбачають позанаціонального філософа. О. Мишанич заперечує цю думку, зауважуючи: «Якраз, навпаки, за Сковородою усталилося визначення народного мандрівного філософа, що найбільше вписує його в український культурно-національний контекст XVIII ст.» [234, с. 12].

Отже, Г. Сковорода – перший вітчизняний філософ, письменник, філософсько-літературна творчість якого повністю узгоджується з вимогами культури бароко, у яке він увійшов як автор численних праць, серед яких філософські трактати, діалоги, притчі, прозові та віршовані переклади, поезія та байки. До його доробку належить також багата епістолярна спадщина. Можливо, різножанровістю творчого спадку письменника або ж його повсякчасним прагненням експериментувати зі словом пояснюється відсутність чітко окреслених періодів у його творчості. Нерідко науковці мало не кожний вдалий твір Сковороди вважали за цілий період.

Ю. Шерех, зважаючи на спосіб життя письменника-філософа та на еволюцію його світогляду, поділив усю творчість Г. Сковороди на чотири періоди: 1) до 1769 року – період віршів та академічної прози; 2) 1769-1776 роки – період доповнювальних діалогів на реалістичному тлі; 3) 1776-1780 роки – період шукання духовної метамови, здебільшого шляхом семантичних зміщень, а щодо жанру, то це поворот до прози і 4) 1783-1790 роки – період абстрактних, насичених конфліктністю діалогів з елементами поезії та оповіді [247, с. 399].

Правда, вчений зауважує, що, як і кожна схематична періодизація, ця теж відкрита для критики, проте небездоганна періодизація все-таки краща, ніж нехтування самим фактором розвитку, яке довгий час домінувало в поглядах на спадщину Г. Сковороди. Ці слова знову ж таки підтверджують думку, що будь-яке об'єктивне вивчення життєвого і творчого шляху українського мислителя неможливе без усвідомлення ідейно-естетичної еволюції, характерної для його діяльності.

Так, саме еволюція зумовила звернення письменника-філософа до різних жанрів, його тяжіння до багатослівності (зростає пояснювальна частина байок), скорочення кількості співрозмовників у діалогах (до двох осіб), а також реформування силабічного віршування (введення нарівні з жіночою чоловічої рими) і багато іншого. Загалом Сковорода любив експериментувати зі словом, пояснюючи це в одних випадках прагненням до витонченості стилю, в інших – потребами змісту. «Він відкидає витонченість чисто формальну і схвалює ту, що звістує мудрість та Божу істину», – зауважує Ю. Шерех [247, с. 389]. У цілому риси, притаманні його творчості, можна пояснити особливостями літератури бароко. Він був останнім великим поетом українського бароко, з яким воно «не дожевріло, а догоріло повним полум'ям до кінця та враз згасло» [242, с. 244]. «Не боячись пересади, – зазначає Л. Ушкалов, – можна стверджувати, що Сковорода уособлював не лише питомі риси української людини, але й основні контрверсії бароко» [240, с. 88]. Загалом «у мозаїці тогочасної культури він посідає місце на кшталт неограненого коштовного каменя, який своїм блиском докреслює його образ» [227, с. 52].

Однак, незважаючи на те, що йдеться про літератора дуже своєрідного і вартого уваги, його поетична спадщина, особливості ословлення залишаються недостатньо дослідженими. Здебільшого науковці акцентують увагу на формальних інноваціях, репрезентованих у його творах. Відомо, що письменники епохи бароко надавали великої ваги формальним аспектам творчості. Звідси нагромадження в барокових творах синонімів, епітетів, ампліфікацій, антитез та ін., які утворюють справжній «словесний феєрверк».

Подібне простежується і в Г. Сковороди. Його мова вражає образністю, символічністю, емоційністю. Формулюючи те чи інше поняття, письменник повсякчас спирається на образ, тому в його творах істотне місце посідають образи-символи. Він майстерно поєднує слова, вжиті у прямому значенні, з метафоричними. Близькі за змістом, але відмінні за формою метафори утворюють широкі ряди. Важливу роль у його творах відіграє також алегорія. Відтак основна заслуга Г. Сковороди полягає в тому, що він «запроваджує власну формальну реформу в силабічну систему, порушивши її, в тому числі, незвичною композицією та образною динамікою» [227, с. 44]. Але барокова культура, як відомо, не вичерпується лише формальними ознаками, визначальним у ній залишається духовний зміст. А він, на думку Д. Чижевського, характеризується виразним поворотом до теоцентризму, тобто до відведення центрального місця Богу. Така перевага духовних елементів над світськими є характерною рисою саме українського бароко [242 с. 242].

Двома важливими полюсами всесвіту в епоху бароко залишається природа та Бог. Тому, з одного боку, це час розквіту природознавства й математики, а з іншого – епоха богослов'я та великих містиків. Людина бароко або усамітнюється для спілкування з Богом, або, навпаки, кидається у вир боротьби, щоб за допомогою політичних, церковних, наукових, мовних та інших реформ поліпшити життя всього суспільства. В ідеалі обидва із цих шляхів ведуть до однієї мети – через природу, науку, політику тощо людина завжди приходять до Бога.

Антитетика бароко стала для Г. Сковороди зручною формою синтезу суперечностей земного і небесного, тлінного і вічного, життя і смерті, добра і зла. За допомогою образів-символів, які є примітною ознакою художнього мислення письменника і навіть дещо утруднюють сприйняття його творів, автор намагається осягнути невидиму натуру, тобто Бога.

Концепція Бога у спадщині Г. Сковороди привертала й продовжує привертати увагу дослідників. Так, В. Нічик переконливо доводить, що він розумів Бога досить неортодоксально, допускаючи певні відходи від догмату

Трійці. Ставлення мислителя до Бога і світу дослідниця визначає як іманентний трансценденталізм [236, с. 70]. На основі аналізу його філософських творів, у тому числі й прозових байок, притч, мовну картину світу філософа характеризує Л. Гнатюк, зауважуючи, що «слова і словосполучення, вживані для вираження понять Бога і Біблії, посідають в ній важливе місце» [225, с. 175].

На універсальний характер українського літературного бароко, яке синтезувало найхарактерніші риси середньовічної і ренесансної художніх систем, указує і дослідниця сакральних поетичних текстів І. Бетко. Вона зауважує, що «зазначений синтез у поєднанні з принципом концептизму – однієї з чільних складових категорій естетики і поетики бароко – створив надзвичайно плідний мистецький ґрунт для потужного розвитку релігійно-філософської літератури, й зокрема містичного її різновиду, блискучим зразком якого можна вважати «Сад божественных песней» Г. Сковороди» [224, с. 17].

Необхідно вказати на те, що саме поетичну творчість більшість дослідників визнають основною в літературній спадщині письменника. Поетичні погляди Г. Сковороди формувалися під впливом традицій книжної української поезії XVI – XVII ст., а також тих теоретичних риторик та поетик, які він спочатку сам вивчав, а пізніше викладав у Києво-Могилянській академії. Велике значення для нього як поета мало ознайомлення з латинською класичною поезією та новолатинською гуманістичною літературою XVI – XVII ст. Отже, тематика його віршів тісно пов'язана з літературними традиціями епохи бароко, у його творах часто звучать релігійні мотиви, але водночас з'являються і нові тенденції.

Відомо, що починав Г. Сковорода як поет між 1750-1753 роками. Його віршована спадщина відзначається жанровою різноманітністю й охоплює релігійну оду, римовану проповідь, стилізацію народної пісні, інтимну лірику, дружню епістолу, геральдичний панегірик, а також сатиричні, жартівливі твори та под. Як стверджує Ю. Шерех, «це один безперервний жанровий експеримент, експериментальна поетика» [247, с. 390], що доповнювала й поглиблювала його релігійно-філософське вчення, робила його більш доступним.

Безперечно, що найвизначнішим поетичним надбанням Г. Сковороди вважають «Сад божественных пѣсней» (далі – СБП, «Сад..»), що є збіркою духовної лірики, в якій всі «божественні пісні» виростають з одного джерела – Біблії. У системі національного менталітету СБП інтерпретується як місткий культурологічний символ, у котрому узагальнені найхарактерніші типологічні риси релігійно-філософської поезії давнього періоду. «І водночас це явище абсолютно унікальне й безпрецедентне, феномен якого – в органічному синтезі різнорідних начал: мистецького і філософсько-світоглядного, трансцендентного й іманентного, а також середньовічного, ренесансного й барокового» [224, с. 41].

Ця збірка, або, як її ще визначають, цикл, містить тридцять оригінальних поезій, написаних Г. Сковородою між 1753 і 1785 роками. Вважається, що вийшла вона з-під пера уже зрілого митця. Але, за словами Ю. Шереха, основний масив творів СБП був створений у перший період творчості, у якому формувався світогляд письменника [247, с. 389]. Тому вірші, написані в цей час, відбивають протилежну настроєність: душевне занепокоєння перед відповідальними кроками в житті, а звідси нерідко стан нудьги, печалі, суму змінює оптимізм і відповідно мотиви радості, щастя, задоволення від перемоги над «бісом нудьги».

Очевидно, що Г. Сковорода плекав свої «божественні пісні», спираючись на багатющий досвід попередньої української барокової літератури. Це підтверджує цитування ним М. Козачинського, В. Лашевського, Т. Прокоповича та ін. Основні мотиви збірки релігійні, тому всі поезії просякнуті ревним релігійним почуттям. Як найяскравіший представник українського барокового новоплатонізму, письменник розмірковує над поняттями добра і зла, уособленням яких, з одного боку, є Бог, а з іншого – диявол. Чільне місце в його духовній поезії посідає мотив «співрозп'яття» Ісуса Христа, образ якого так само важко інтерпретувати поза старожитньою українською традицією. Часто сквородинські пісні тлумачать як «поетичну автобіографію» письменника, зокрема як відлуння тих напружених духовних змагань із «богопротивною

трійцею: світом, плоттю і дияволом», із яких Г. Сковорода, здається, вийшов переможцем, заявивши перед смертю: «Світ ловив мене, та не спіймав».

Наскрізним образом, що проходить через усі поезії і з яким пов'язується своєрідний психологічний сюжет СБП, є образ ліричного героя-духовидця. Суть сюжету полягає в тому, що ліричний герой осягає духовну мудрість, намагається через подолання власної гріховності здобути людську досконалість. Мірилом правдивих цінностей на цьому шляху є Ісус Христос, сакральний двійник ліричного героя, а в перекладі на юнгівську термінологію – характерна іпостась його Самості. Відтак, згадана збірка передусім Христоцентрична.

Найбільш славетною піснею в «Саді...» зазвичай вважають «Всякому городу нрав і права». Її зміст, як і деяких інших творів, засвідчує типове для літератури бароко поєднання релігійних мотивів із світськими. Здебільшого науковці звертають увагу на виражений тут сквородинський «дух сатиризму». Проте точніше було б визначити її як пісню про екзистенційні «різнопуття», де ліва дорога традиційно погибельна, а права – спасенна.

Високо оцінюючи СБП, дослідники стверджують, що «ця невеличка збірка – епохальне явище в історії української поезії від давнини до сьогодні». «Божественні пісні» Г. Сковороди є неодмінним складником класичного українського репертуару трьох останніх століть, а також джерелом натхнення багатьох поетів, від Котляревського і Шевченка до Барки і Стуса; без цієї збірки нашу поезію уявити так само важко, як без Шевченкового «Кобзаря» або тичинівських «Соняшних кларнетів» [240, с. 92].

Окрім СБП, поетичну творчість Сковороди репрезентують й інші твори, серед яких емблематичні вірші на образ непорочного зачаття Пречистої Діви Марії, панегірики, окремі пісні, фабули, епіграми, переклади й переспіви, вірші латинською мовою. У більшості з них письменник виражає свої естетичні погляди та морально-етичні ідеали: засуджує заздрість, насильство, прагнення до розкошів, інші згубні звички, натомість проповідує життя у злагоді з природою, совістю, оспівує працю, скромність, мудрість.

Віддаючи данину і такому традиційному для епохи бароко жанру, як панегірик, Г. Сковорода, на відміну від інших панегіристів, не перетворює його на джерело лестощів, безмірних вихвалень покровителів. Важливо наголосити на тому, що панегірики автор часто пише простонародною мовою, бо при всій простоті вважає її «широю, чистою і безпосередньою». Барокові «вітражі» сквородинських текстів стають ще барвистішими завдяки жанровому розмаїттю, що виявляється у поєднанні оди Горация і української народної пісні, притчі-«мораліте» і «п[і]сн[і] поб[і]дної» В. Лащевського, емблематичних віршів і дивовижно граційних «георгік» [240, с. 57].

Відомо, що Г. Сковорода був обізнаний із латинською та новолатинською літературою, тому перекладає Горация, Овідія, з новолатинських поетів – М. Муре та С. Гошія. Глибокі знання латинської мови засвідчують також і сквородинські вірші, написані нею. Латинська мова письменника правильна, а стиль його віршів легкий і простий. Це дало змогу дослідникам зробити висновок про те, що усталеність і чіткість літературних норм латинської мови, «легкість і витонченість» якої Г. Сковорода високо цінував, безумовно, орієнтували поета на точність, на додержання відповідних норм також і старої української мови [230, с. 207-208].

Необхідно вказати й на те, що поетичні фрагменти відіграють важливу роль у прозі письменника (наприклад, відома «П[і]сня лицем[і]ров»). Автор використовує їх із метою привернути увагу, наголосити на чомусь важливому, іноді вони являють собою лірико-філософські роздуми поета. Взагалі, поєднання віршів та прози в одному творі є характерною ознакою українського літературного бароко.

Вагомість літературної спадщини Г. Сковороди, передусім поетичної, зумовлена насамперед тим, що з неї проростають перші паростки українського романтизму, а отже – і перші паростки модерної української поезії. Водночас його багатогранна філософсько-літературна творчість – це остання ланка в перехідному періоді не лише до нової української літератури, а й до нової української літературної мови на народній основі. І хоча переважна більшість

творів письменника-філософа написана книжною українською мовою, сам він зауважував, що ближчою йому є мова народна. «У творчості Сковороди немов би наостанок спалахнуло „високе” українське бароко, яке вже в нього почало перевтілюватись у „низьке”, чи „народне”, орієнтоване на симбіоз із фольклором, позначене бурлескним стилем,... водночас все це у письменника перебуває виключно в межах художніх інтенцій бароко» [227, с. 48].

Отже, незважаючи на те, що Г. Сковорода досить часто «мішав до купи часом в дивовижних мовних композиціях, чудних, рябих і загалом темних, різні мовні течії», він не міг «збутися й одкаснути од рідної народньої мови» [235, с. 44]. Такий мовний синкретизм Г. Сковороди – закономірне явище на перехідному етапі формування української літературної мови, що аж ніяк не применшує його ролі як одного із «найглибших європейських мислителів доби бароко» (Д. Чижевський), найвидатнішої постаті XVIII ст., великого просвітителя і письменника, який виразив цілий комплекс ідей, актуальних для свого часу і перспективних для майбутніх поколінь, породивши тим самим неповторний феномен «сковородинства», вивчати який буде ще не одне покоління науковців.

#### **4.4.2 Лінгвалізація сакрального у поетичних текстах Г. Сковороди**

Дослідження сакрального у поетичній творчості Г. Сковороди дає змогу глибше усвідомити ті релігійні цінності духовної національної етнокультури, які репрезентовані у мовній картині світу українського письменника XVIII ст. епохи Бароко. У літературний контекст Г. Сковорода увійшов значною мірою як автор релігійно-містичних творів, уміщених передусім у відомій збірці «Сад Божественных пѣсней», завдяки яким він «піднісся над рівнем тогочасної української поезії, перевернувши її у межах власного стилю» [227, с. 61]. Сковородинська лірика просто-таки вся пройнята ідеями християнства, наближаючись подекуди ледве не до екстатичного переживання. Сама назва основної релігійно-філософської збірки «Сад Божественных пѣсней, прозябшій



из зерн Священнаго Писанія» є глибоко символічною і показовою для розуміння джерел української літературної фразеології та її інтелектуальної ретроспективи та перспективи. Адже сад – «центральный біблійний символ, що зумовлює семантичну й образну багатополюсність у світовій літературі християнської традиції» [244, с. 252].

Варто також зауважити, що, хоча в поезії переважають духовні рефлексії, аскеза зовсім не сприймається поетом як ідеал. Автор не обмежує себе догмами, охоче звертається до фольклорних, літературних образів. Як стверджує З. Генік-Березовська, письменник, «зрісши на занедбаному українському культурному терені XVIII ст.», всупереч власному життєвому скептицизму, «запропонував грандіозний план упорядкування світу. У контексті давніх християнських традицій наражаємось у Сковороди на місця, які видаються надивовиж сучасними, що не втрачають свого актуального звучання і понині» [227, с. 70]. Відтак, аналіз сакрального, творчо осмисленого у поезиці барокового автора, дасть змогу простежити основні релігійні пріоритети українців, їх менталітет, який Л. Шевченко трактує «як специфічні понятійні уявлення народу (передусім чуттєві й образні), що відображені у словнику, особливо у формі символів, метафор і народнопоетичної фразеології» [244, с. 173]. При цьому йдеться не стільки про біблійну орнаментальність національної мови, скільки про глибинні елементи мовної свідомості, безпосередньо пов'язані з християнським світоглядом, утіленим у відповідні лінгвальні форми.

Дослідження художнього тексту, особливо, коли йдеться про твори філософського спрямування, обов'язково виявляє тяжіння письменника до певних концептів, що виражають духовне кредо автора, ідейний стрижень його творчості, її визначальні риси. Автор може орієнтуватися на певний провідний концепт (або концепти), глибинний смисл якого (чи яких) розкривається через систему взаємопов'язаних і взаємозумовлених образів, утілених у словесну форму й актуалізованих у відповідних контекстуальних позиціях.

Так, Н. Мех доводить, що наскрізними концептами у мовній картині світу Г. Сковороди є СЛОВО, МОВА, ДУМКА [233, с. 118]. На думку таких

дослідників, як Т. Космеда, С. Мегентесов та ін., які зважають передусім на філософські погляди мислителя, такими концептами у його творчому доробку можуть бути СВОБОДА, СЕРЦЕ, ЩАСТЯ і под. [229, с. 58]. З. Генік-Березовська зауважує, що поезія Г. Сковороди не відзначається тематичним багатством, а сам поет належить до тих митців, які за різних обставин користуються одними й тими ж темами й образами, ніби утворюючи замкнене ідейно-емоційне коло [227, с. 47]. Водночас розкриття специфіки його концептуальної картини світу з позицій лінгвокогнітивістики й лінгвокультурології, що передбачає розгляд мови творів барокового письменника в контексті етнокультури відповідної доби, дозволяє дещо по-іншому тлумачити його лірико-рефлексивні поезії. З одного боку, вони характеризуються помітно вираженим релігійним підтекстом, що було традиційним для літературного бароко, з іншого – їм притаманна глибина філософських роздумів та екстатично піднесена образність, які суттєво відрізняють ці твори від поезії, обмеженої вузько православними догмами. Все це зумовлює своєрідність і мовної об'єктивації сакрального в літературно-філософському доробку письменника., репрезентованого відповідними концептами, насамперед таким, як «Бог».

#### 4.4.2.1 Концепт «Бог»

Концепт «Бог» за своїм функціональним навантаженням, когнітивною багатоплановістю, презентованістю у численних поетичних контекстах Г. Сковороди справедливо вважаємо ядерним. Поет доводить, що єство внутрішньої людини – сам Бог, тому пізнати його – значить служити собі самому. Любов до Бога є водночас любов'ю до самого себе [237, с. 69]. У СБП концепт репрезентований розгалуженою підсистемою номінацій (у тому числі й парафрастичного типу) на зразок: *Бог, Исус, Христос, Господь, Спас, Отец, Святыи Дух, Сын Давидов, отрасль Давидовска, новыи Адам, Творец, Спорудник всесвітній, Царь царей та ін., напр.: «Станьте с хором вси собором,*

*Веселитися, яко с нами Бог!»* [238, с. 62]; *«Твой сей поносный крест – Се мн.: хвала и честь, о Иисусе»* [238, с. 80]; *«О Маріин Сыне!»* [238, с. 88]; *«Снійде Спас во Йордан»* [238, с. 64]; *«Будь твоя Господь с Давидом часть»* [238, с. 80]; *«О новый мой Адаме!»* [238, с. 65]; *«О зжалься, ласкавий Заступнику»* [238, с. 296]; *«Як багато тобі доручив Сотворитель»* [238, с. 101]; *«Так от тебе сам Царь царей, И сего народ свят просит»* [238, с. 85] та ін.

Традиційно подібні номінати тлумачать як синонімічні, що виразно демонструють й інші назви відповідного синонімічного ряду: *отроча свято, чадо царское, чудный Сын Божій, Маріин Сын, Сын Маріи Панны, милое чадо* [239, с. 131-132]. На думку Л. Шевченко, можливий аспект аналізу синонімії передбачає співвіднесеність компонентів синонімічного ряду з динамікою концептуальної картини світу [244, с. 367]. Л. Лисиченко ще раніше, розвиваючи подібну думку, констатувала, що на «ущільнення» відповідної ділянки «цілісного конструювання буття» мова реагує уточненням вербалізованих форм знання, фіксацією нових понять і значень [231, с. 132]. Парадигма номенів Бога, виявлених у поетичній мові Г. Сковороди, повністю підтверджує цей висновок: Бог – це і «Сотворитель», і «Заступник», і «Спаситель», і «Мессія».

Крім того, поет досить часто використовує займенники (Той, Тот, Сам) як знаки, що заміщують лексему Бог, напр.: *«Он же на дело Сам укр.:пит И теб.: жизнь святу продолжит»* [238, с. 85]; *«Той твои направит ноги, Кой дал землю и дороги»*[238, с. 83]. Зауважимо, що у функціональній площині можна вбачати синонімію і у співвідношенні іменник – займенник, у якій реалізуються відповідні лексико-граматичні можливості мови: *«Христе, источник благ святой! Ты дух на пастыря излий твой»* [238, с. 84]. Щоб змодельовати концепт із властивою йому здатністю акумулювати в собі біблійні, етноміфологічні та авторські уявлення про Бога, необхідно простежити ті концептуальні смисли, якими він характеризується в поетичній картині світу українського барокового письменника.

Безперечно, що сакральну сферу концепту «Бог» репрезентує насамперед біблійне розуміння відповідного концептуалізованого поняття. Передусім це

стосується уявленнь про Триєдиного Бога («*О Трєблаженна стать*» [238, с. 61]). Крім того, як і в Святому Письмі, у поетичній мові Г. Сковороди образ Бога позначений такими духовними характеристиками, як: святість, вічність, велич, всевидючість, премудрість, справедливість, доброта, милосердя і любов тощо. Реалізуються подібні характеристики здебільшого у позиції суб'єкта осмислення. Відповідно до вказаних ознак інтенціональне поле концепту «Бог» об'єднує передусім спектр концептуальних смислів зі спільним компонентом 'Той, що є втіленням', конкретизованим різними сакральними ознаками, а саме: 'святості' («*Ах, помози мн.:, Отче свят.:йшій!*» [238, с. 94]); 'величі, всемогутності' («*О Боже всесилный*» [239, с. 82], «*С нами Бог, Кой вс.: моря усмиряет*» [238, с. 97]); 'безсмертя, вічності' («*Он жив, не умирая, живет же с ним живая Моя и душа*» [238, с. 89]); 'всевидючості' («*Ты людских видиши, сидяй высоко*» [238, с. 66]); 'розуму' («*Не хочу и наук новых, ... Кром.: умностей Христовых*» [238, с. 70]); 'милосердя' («*Жив Бог милосердый*» [238, с. 89]); 'любові' («*Кто ли мене разлучит от любви твоей?*» [238, с. 64]); 'справедливості' («*Бог справедливый усюди, чергуючи речі постійно*» [238, с. 106]); 'благоді' («*Пой и воспой, коль благ Бог твой!*» [239, с. 82]).

Серед інших компонентів концептуальної семантики, що засвідчують як дохристиянське, так і біблійне тлумачення Бога та відзначаються особливою функціональною навантаженістю у творах Г. Сковороди, привертають увагу передусім такі: 'Той, що створив світ' («*Ти, святыи Боже и в.:ков Творец*» [238, с. 66]); 'Той, що володіє світом' («*Князь сего міра, что вс.:ми влад.:ет*» [238, с. 74]); 'Той, що є першопричиною всього' («*Все от Бога едина*» [239, с. 436]). Наголошуючи на креативній функції Господа, письменник називає Бога *Творцем, Сотворителем, Спорудником* всесвітнім, що детермінує усе в цьому світі. Він – «*в.:ков Творец*», який, «*створивши Адама найперше, Сву потому створив*», а взагалі, «*Бог створив усього розмай*».

Що ж до інших концептуальних смислів, мотивованих насамперед біблійним розумінням Бога, то в універсальній картині світу барокового письменника XVIII ст. об'єктивуються такі, як: 'Той, що оберігає від поганого,

перешкоджає злу' («Бог скор.:е путь да преградит» [238, с. 80]); 'Той, що допомагає' («Даждь помощь мн.: скору!» [238, с. 88]); 'Той, що умиротворює' («Купец покоя сладка Бога просит» [239, с. 257]); 'Той, що обдаровує матеріальними і нематеріальними благами' («Вас Бог одарил грунтами, но вдруг может то пропасть, А мой жребий с голяками, но Бог мудрости дал часть» [238, с. 82]). Щодо останнього смислу, то він виразно підтримується етимологією відповідного вербалізатора.

Зауважимо, що вихід за межі мінімального словесного оточення дає змогу виявити контексти, в яких концепт «Бог» характеризується полісемантичністю, напр.: «Той твои направит ноги, Кой дал землю и дороги» [238, с. 83] ('Той, що спрямовує' і 'Той, що обдаровує') або «О Христе! Не даждь сотл.:ть во ад.:! Даждь мн.: в твоём жить небесном град.:» [238, с. 76] ('Той, що оберігає' і 'Той, що є локусом').

Літературно-філософські погляди Г. Сковороди помітно позначилися на його художньому осмисленні світу. Поет послідовно відстоює думку, що щасливою є лише людина, яка пізнала Бога, а нещасною та, яка не прагне пізнати його. З цією ідеєю узгоджується наявність у структурі аналізованого концепту такого компонента, як: 'Той, що є об'єктом пізнання' («Возросши, возможем блаженна Самаго Бога вкусить» [238, с. 64]). Лише пізнавши досконалого Бога, людина намагається наслідувати його. А тому «Бог» – це і 'Той, що є об'єктом для наслідування': «Блажен, о блажен, кто с самых пелен Посвятил себе Христови. День, ночь мыслит в его слове» [238, с. 60]. Образ Бога у Г. Сковороди асоціюється з 'Тим, що дарує щастя' («Зная, что щастия от Бога едина» [239, с. 436]).

Філософські погляди автора виявляють себе також в асоціативних зв'язках, важливих для розкриття сутності досліджуваного концепту: Бог – щастя («О щастие, мой св.:т ясный» [238, с. 79]); Бог – спокій («О покою наш небесный! Гд.: ты скрылся с наших глаз?» [238, с. 82]); Бог – любов («Все минає, але не Бог і не любов» [239, с. 364]); Бог – знання («А хто Христа не знає, то не важливо, що він знає інше» [239, с. 366]).

За словами З. Генік-Березовської, Бога Г. Сковорода «тлумачить переважно у двох поняттях: Правда і Розум, в яких, на його думку, прихована вічна ідея світу і всіх навколишніх явищ» [227, с. 68]. Підтверджує цитовану тезу контекст: *«Так живал афинеїській, так живал і єврейській Епікур-Христос»* [238, с. 89] – приклад реалізації позиції суб'єкта зіставлення. У цьому випадку номінування Ісуса Епікуром засвідчує не стільки послідовне епікурейство письменника, скільки його прагнення поєднати уявлення про моральний ідеал античності з християнством. Проповідуючи праведний спосіб життя – *«не завидь нигд.:»*, *«будь сьт с малої часті»*, поет закликає відректись від багатства та розкошів і жити скромно, бо *«був убогий Христос»* (*«Та не в «старчачих торбах» бідність живе, а в серці чистім і праведнім»*) [239, с. 237]).

Важливу роль в інтерпретації досліджуваного концепту відіграють пантеїстичні погляди письменника-філософа, який подекуди, посилаючись навіть на Біблію, намагався довести, що справжнім Богом є природа (*«В Біблії Бог именується: огнем, водою, в.:тром, жел.:зом, камнем и прочими безчисленными именами, для чого ж его не назвать натура (натурою)»*) [238, с. 213]). Зважаючи на пантеїстичність світогляду Г. Сковороди, у семантичній структурі аналізованого концепту, виділяємо компонент 'Той, що втілюється у природі (камені, пламені, блаженній натурі)', напр.: *«Мать блаженная натура Не творит ничто же здура»* [238, с. 86-87]; *«Се наш камень! Се наш пламень!»* [238, с. 63]. Реалізуючись насамперед у позиції суб'єкта зіставлення, указаний компонент певною мірою засвідчує космологічну сутність образу Бога. Дещо з іншого боку цей космологічний аспект виявляє себе в такому контексті, як: *«Той твои направит ноги,.. Бодро сидяще высоко Путь твой хранящее око»* [238, с. 83]. Тут проглядається і зв'язок християнського Бога з язичницьким Даждьбогом – «у дохристиянських віруваннях – бог Сонця, світла, добра» [228, с. 166]. До того ж у наведеному висловленні значною мірою об'єктивуються й певні етноміфопоетичні уявлення. В українській етносвідомості Даждьбог зазвичай тлумачиться як добрий і щедрий бог добра і достатку, бог-подавець і дарівник, якого в народі ще називали Дайбог і який згодом стає богом лісів, гаїв тощо [228,

с. 166]. Подібна ідентифікація Бога засвідчує також наявність етнічного компонента в уже згаданих концептуальних смислах на зразок: 'Той, що обдаровує' або 'Той, що є втіленням доброти' та ін. Л. Шевченко у поняттєвій тотожності Бога із всевидящим оком вбачає «розвиток значення в історичному і психологічному часі, що відбувається за принципом відцентрованого розширення семантичного кола, зокрема, за принципом синонімізації на основі метонімії» [244, с. 211].

Зауважимо, що науковці рідше акцентують увагу на етнічній забарвленості образів у творчості Г. Сковороди. «Українськість філософа», за словами Л. Ушкалова, у переважній більшості студій «залишається, власне, на маргінесах», хоча саме українська традиція є правдивим «ключем розуміння» феномену визначного барокового письменника [241, с. 12]. Етноміфологічне у поетичній картині світу Г. Сковороди певною мірою засвідчує образ Перуна («*Не боится сов.:сть чиста ниже Перуна, огниста, ни!*» [238, с. 60]), стосовно якого побутує навіть думка, що Перун – це Бог України, переконливо спростована І. Гузар [226, с. 164]. Можна припустити, що саме асоціативний зв'язок із Перуном лежить в основі тлумачення Бога як воїна («*З цих воїнів виходить той дивний цар, яким був Христос*» [239, с. 238]). Нагадаємо, що у слов'янській міфології Перун – бог грози (грому, блискавки), володар неба, бог над богами; пізніше бог-воїн, покровитель війська [228, с. 444-445].

Міфопоетичні уявлення про Бога засвідчують й інші контексти. Зокрема, у «П.:сн.: 5-й» на Бога вказує персоніфікований образ зорі («*Привела к Богу заря*» [238, с. 63]), а земну проекцію Божественного засвідчують рядки: «*А вм.:щен тот в ясл.:х полно, Коего есть не довольно, [Чтоб] вм.:ститъ и небо небес*» [240, с. 63].

Семантика концепту «Бог» досить часто розгортається також і в позиції суб'єкта зіставлення через порівняння з іншими концептуалізованими поняттями, вираженими іменниками з абстрактним і конкретним значенням. Наприклад, концептуальний смисл 'Бог як об'єкт наслідування, вічний взірець, зразок' конкретизують компоненти 'оригінал', 'лучшій астроном', 'економ':

*«Христе... Ты дух на пастыря излий твой. Ты будь ему оригинал»* [238, с. 84]; *«Бог есть лучший астроном, он наилучший економ»* [238, с. 86]. Символи щит, меч, шлем посилюють концептуальний смисл ‘Той, що оберігає’: *«Кто сердцем чист и душою, Не нужна тому броня... Щит меч и шлем ему сам Бог»* [238, с. 77]. А семантичний елемент ‘життя’ сприяє розгортанню смислу ‘Бог – втілення вічності, безсмертя’: *«Боже! Ты един вс.:м жизнь»* [238, с. 84]; *«Христе, жизнь моя»* [238, с. 60].

Крім того, у семантичній структурі досліджуваного концепту виявляються також інші концептуальні смисли, на формування яких значною мірою впливає контекст. Вони також зумовлені або християнськими, або міфопоетичними уявленнями автора. До поширених у контексті поетичних творів Г. Сковороди смислових компонентів у семантичній структурі концепту «Бог» належить ‘Той, що асоціюється зі словом (глагол)’: *«Боже! О живой глагол! Кто есть без тебя весел?»* [238, с. 87]. На думку Н. Мех, концепт із семантикою ‘слово Боже’ є однією з ключових культурологом у мовній картині світу Сковороди [233, с. 124]. Певною мірою до нього тяжіють смисли ‘Той, що зцілює (врач)’ (*«Я на Голгофу поскор[ий] посп.:ю; там висит врач мой меж двою злод.:ю»* [238, с. 65]) і ‘Той, що навчає, наставляє (вчитель)’ (*«О, якби нам в сердце вливался той дух, Який вчитель вклав у своїх учнів!»* [239, с. 296]). З указаними смислами перетинаються ще такі: ‘Той, що є джерелом благодаті (источник благ)’ (*«Христе, источник благ святой!»* [238, с. 84]) і ‘Той, що асоціюється із живильною силою (вода)’ (*«Душа моя есть верба, а ты [Бог] еси ей вода. Питай мене в сей вод.:, ут.:шь мене в сей б.:д.:»* [238, с. 62]). Щодо останнього, то в ньому об’єктивується типовий для української символіки образ верби, що ототожнюється тут із людиною, її прагненням до праведного життя у Бозі та з Богом.

Важливе місце у змістовій структурі досліджуваного концепту посідають такі компоненти, як ‘Той, що є локусом для ліричного героя’ (*««Я буду в теб.: жить, о Иисусе»* [238, с. 64]) і ‘Той, для якого ліричний герой є локусом’ (*«Сам ты град, з души вон выгнав яд, Святому Духу храм и град»* [238, с. 78]). Г. Сковорода стверджує: *«Ты в мн.:, Я в теб.: вселюся»*. Метафорично



розгортаючись, образ Бога зіставляється з ‘брегом’, ‘гаванню’, ‘градом’, ‘садом’ і под., що також асоціюються з локусом для ліричного героя, пор.: *«О Маріин Сыне! Ты буди одине Кораблю моему бременем»* [238, с. 88]; *«О Боже мой, Ты мн.: – град! О Боже мой, Ты мн.: – сад!»* [238, с. 62].

Більшість із вказаних концептуальних смислів засвідчує виразну позитивну конотованість досліджуваного концепту. Г. Сковорода послідовний у своєму глибокому й щирому захопленні Богом. Це підтверджують такі семантичні компоненти у структурі концепту «Бог»: ‘Той, що є джерелом утіхи’ (*«Боже, ты един вселенная радость»* [238, с. 87]); ‘Той, що є об’єктом прославляння для людей’ (*«Славим тя Царя царей»* [238, с. 66]). Подібні компоненти корелюють з уже згаданими. Адже пізнання й наслідування Бога, який уособлює найвищі духовні якості, стає джерелом радості, веселощів, піднесення тощо. Показовими у цьому плані є *«Пісня 4-а», рефреном у якій виступає вислів: «Веселитися, яко с нами Бог!»* [238, с. 62-63], та вірш *«In Natalem Jesu»*, в якому психологічна напруга посилюється завдяки земній проєкції Христа (*«Что к нам Христос придет на землю Через ангелов, веселитесь, яко с нами Бог»* [238, с. 98]). Крізь почуттєву та аксіологічну призму інтерпретуємо і такий компонент, як ‘Той, що є караючою силою’, реалізований частіше у позиції суб’єкта зіставлення, зокрема через порівняння Бога з ‘мечем’: *«Христе – ты меч небесный в плоти нашей ножах! Услыши вопль наш слезный, пощади нас в сих зблуждах!»* [238, с. 77]. Меч небесный асоціюється з мечем духовним, яким є слово Боже. А отже, корелює з уже згаданою інтерпретацією Бога як Слова. З інших контекстів випливає, що Бог карає тільки ворогів (да попалиш супостаты) та нечисту силу (змию сотри главу).

Позитивну маркованість концепту «Бог» у поетичній мові Г. Сковороди засвідчує також його мовна реалізація у двох позиціях об’єкта зіставлення. В одній із них експлікується концептуальний смисл ‘Пастир як Бог’ (*«Пастирю наш, образ Христов: Тих, благ, кроток, милосердый, зеркало чистое доброт!»* [238, с. 85]). Оцінну конотацію тут демонструють епітетні характеристики пастиря. В іншому випадку з Богом зіставляється мудрість (*«А християнин добр*

*Христом мнѣ имя дал»* [238, с. 94]). Через порівняння мудрості з Христом письменник пов'язує ідею божества з ідеєю розуму, незалежно від того, християнським чи язичницьким воно є.

Зазвичай виразна аксіологічна маркованість аналізованого концепту є похідною від його семантики. Водночас її підтверджують й інші засоби його лінгвалізації. Зокрема, утворення оригінальних образів зумовлене як і тими асоціативно-психологічними процесами, що відбуваються у свідомості етносу, так й індивідуально-авторським баченням світу. Свідченням цього в мові Г. Сковороди є атрибутивні синтагми на позначення Бога. Вони складаються з епітета, який виражає конотативну ознаку, та імені концепту, що також імплікує аксіологічний компонент, наприклад: преславный Бог, пресладкій Бог, ласкавий Заступник, дивний Цар, чудній Бог, блаженный гость, справедливий Бог, єдиний Бог, Сын возлюбленный («*Се есть Сын мой возлюбленный, Отец из облак вещаше*» [238, с. 64]).

Чимало конотативно маркованих значень засвідчують і атрибутивні синтагми із залежним компонентом Божий: Божі слова, Божі дари, Божий труд, Божий день, Божий сад та ін., в яких актуалізується смисл 'Те, що пов'язане з вищими духовними цінностями', який особливо увиразнюється під впливом контексту: «*О непізнані Божі дари! Твою цінність розумом пізнають*» [239, с. 278].

Конотованість досліджуваного концепту демонструють його вербалізатори, що належать до одиниць різних мовних рівнів. Її, зокрема, засвідчують стилістичні синоніми («*Господи, Отче и Боже живота моего!*» [239, с. 78]), до яких можна зарахувати більшість із розглянутих номенів Бога. Окремі з них є авторськими, напр.: «*Расти ж благодатию, новый наш ходатаю!*» [238, с. 63]. Аксіологічна маркованість властива і парафразам, що номінують Бога: Цар небес, Цар царей, живой глагол, всевидяще око та ін., серед яких трапляються й індивідуально-авторські конструкції – «*Князь сего міра, что всѣми владѣет*». Позитивно конотованими є і численні метафори, виявлені в «Саді...» Зазначимо, що сам сад у сквородинській інтерпретації мислиться

метафорично як місце, де плекають «квітку святу чистоти», аромат якої «найбільше Христа тішить».

Позитивну оцінку, що супроводжує концепт «Бог» у мовній картині світу Г. Сковороди, засвідчують епітети, виражені прикметниками вищого ступеня порівняння (*святіший, красніший, любезніший*); атрибутивні конструкції з демінутивними формами (*миле чадо*); активне вживання вокативних форм, здебільшого в окличних реченнях.

Значною мірою конотативна маркованість досліджуваної структури визначається стильовими ознаками творчої манери Г. Сковороди як барокового письменника. Дослідники його спадщини виділяють такі риси, як: універсалізм, пов'язаний із бароковою пишністю; антитетичність, в основі якої лежить глобальне протиставлення божественного профанному; притчевість, зумовлена специфікою релігійно-містичного змісту сквородинських творів; концептизм, що виявляє себе в бароковій грі смислових парадоксів; символізм, який надавав творам письменника особливого колориту. З-поміж указаних стильових характеристик виділяються антитетика і символізм. Саме вони досить часто формують контексти, в яких виразно простежується позитивне сприйняття Бога як носія сакрального, що протистоїть профанному. Так, у всій творчості виявляє себе сквородинська антитеза: на противагу світу смутку й печалі поет висуває душевний спокій і щастя, а відтак, протиставляє все, що пов'язане з цими світами. Найчастіше Бог контрастує з ліричним героєм, що, як наскрізний образ усіх творів, є носієм цілісного світогляду, з яким пов'язується своєрідний психологічний сюжет. Саме у протиставленнях із таким героєм актуалізується чимало концептуальних смислів, як-от у контексті: *«Смерть твоя – мнє живот, Желчь твоя – сластей род, о Ісусе! Язвы твои суровы – то моя печать, Вєнец мнє твой терновый – славы благодать»* [238, с. 64].

Характерною ознакою барокового світогляду Г. Сковороди є символізм. Саме завдяки символам поетові вдається досягти психологічної напруги, образності, експресивності висловлення. Послуговуючись досить часто традиційними, усталеними символами, письменник оживляє їх, індивідуалізує,

поглиблює їх конотативну семантику. Зауважимо, що лірика поета характеризується, з одного боку, використанням традиційних символів (земля, яблуко, сад, місяць), а з іншого – автор, згідно з тогочасними релігійними й естетичними уявленнями, творить і свою власну символіку. Так, плід – це любов і мир, святий град – невинність, ведро – радість, веселість. У сквородинських текстах подібні символи посилюють ліричний струмінь, сприяють єдності та довершеності поетичного світу автора, який тяжіє до холістичності. Письменник шукає гармонії, якої, на його думку, не можна досягти без участі Бога: «*О отрасли Давидовска! Ты брег мнѣ и кифа, Ты радуга, жизнь, ведро мнѣ, свѣт, мир, олива*» [238, с. 75].

Доведено, що позитивні конотації супроводжують досліджуваний концепт у позиціях суб'єкта зіставлення, де уявлення про Бога об'єктивуються через зіставлення зі світлом, прозорістю неба, райдугою, які в міфопоетичній традиції тлумачать як медіатори між світом людей і Божественного верху.

Особливості концептуалізації поняття Бога засвідчують дистрибутивні відношення, в які вступають імена вказаного концепту, як-от розгорнуті номінації Бога, в яких залежний компонент нерідко вказує на якусь його характерологічну ознаку (ласкавий Заступник, убогий Христос, Сын возлюбленный), або назви понять, що мають стосунок до Бога (Христові слова, день Божий, церква Христова). Привертають увагу оказіональні словосполучення, що функціонують як номени Бога (*страдальцев радость, источник благ, Отец утѣх*), побудовані за зразком генітивних метафор. Виявлено також чимало контекстів, у яких Бог виступає активним виконавцем дії (*Христос учить, Христос рятує, Бог одарил*) або її адресатом (*Христе, росу даждь и славу, даждь помощь, избави от напасти, смири страсти і под.*). Це підтверджують словосполуки з дієслівним компонентом, який в останньому випадку часто буває вираженим у формі наказового способу.

У творах Г. Сковороди зафіксовані окремі фраземи, у складі яких наявна лексема *Бог*, як-от: з *Богом* (уживається як побажання щасливої дороги) або *о Боже мой, Боже* (у досліджуваних текстах виражає біль, розпач, мольбу).

Як письменник пізнього бароко, що виникло у період, коли українська мова значно просунулася на шляху свого розвитку, Г. Сковорода використовує велику кількість дериватів, утворених від різних назв Бога. Окремі словотвірні гнізда репрезентують похідні, мотивовані лексемами *Бог (Божий, Божественный, побожный, Богослов) та Христос (Христовый)*. Виявлено і єдину демінутивну одиницю, що вживається на позначення маленького Ісуса, чадо, яка відчутно посилює оцінну маркованість аналізованого концепту та характеризується етнічним забарвленням. Одна з особливостей мовної концептуалізації Бога у позиції суб'єкта зіставлення полягає в тому, що у відповідних контекстах уживається помітна кількість номенів концепту «Бог», утворених лексико-семантичним способом: *щит, меч, життя* та ін. Це показує, як на розширення номінативного поля концепту впливає семантична деривація.

Загалом здійснений концептуальний аналіз дає змогу зробити висновок, що концепт «Бог» у мовній картині Г. Сковороди є ядерним, позитивно маркованим, він акумулював як християнські, так і язичницькі уявлення, а відтак, корелює і з прадавнім космологічним, і з християнським Богом. Значною мірою підтверджуючи загальномовну концептуалізацію поняття Бога, автор водночас розширює уявлення про нього. Так, сквородинський Бог – це не просто ‘Той, що обдаровує’, а ‘Той, що дарує надію, щастя’, це також ‘Той, що асоціюється із садом, берегом, гаванню, каменем, щитом, мечем’. Вичерпний аналіз сакрального в поетичних текстах Г. Сковороди передбачає розгляд проаналізованого концепту у взаємозв'язках з іншими, насамперед концептом «Богородиця».

#### 4.4.2.2 Концепт «Богородиця»

Другим за значущістю в духовній ліриці Г. Сковороди є сакральний концепт «Богородиця», вербалізаторами якого у поетичній мові барокового письменника виступають такі назви: *Діва, Марія, Єва, Марія Панна, Невіста Божія*, напр.: «О, Сыне, рожден от Дівы» [239, с. 78], «Архангелы возлюбили

*прекрасную сію Невѣсту Божію»* [239, с. 79]. Зауважимо, що номінації, які містять теонім Марія, реалізуються в описових зворотах, що вживаються на позначення Ісуса Христа («*О Маріин Сыне!*» [238, с. 88] або «*Ризы злототканны У сего Сына Маріи Панны»* [238, с. 132]). У них об'єктивується компонент, що виступає основним у семантичній структурі аналізованого концепту, 'Та, що є Матір'ю Ісуса Христа', пор.: «*День проходит, Дѣва родит»* [238, с. 62].

Щодо інших компонентів концептуальної семантики, що знайшли своє вираження у структурі аналізованого концепту, то до них належать: 'Та, що є старшою над ангелами' («*Дѣва херувимов главна»* [238, с. 63]); 'Та, що є улюбленою ангелами' («*Архангелы возлюбили прекрасную сію Невѣсту Божію»* [239, с. 79]); 'Та, що є обраною Богом' («*Снійде архангел в Назарет ко Дѣве, Приносит радость праматерѣ Евѣ»* [239, с. 66]). Внутрішніми формами таких номінацій Богородиці, як *Дѣва, Панна, Невѣста*, мотивується важливий концептуальний смисл: 'Та, що є втіленням чистоти' («*Се Дѣва стоит, чиста ложеснами»* [238, с. 90]). Усі вказані фрагменти концептуальної семантики реалізуються через позицію суб'єкта осмислення.

Незважаючи на дещо меншу кількість контекстів-репрезентантів образу Богородиці, він є концептуально насиченим, що значною мірою зумовлено його синкретичною природою. Так, окремі з компонентів концептуальної семантики можна простежити, зважаючи на різні властивості аніми, що їх акумулює символічний образ. Прийнято розрізняти чотири фази розвитку цього архетипу, які персоніфікуються в образах старозавітної прародительки Єви, давньогрецької міфологічної Єлени, євангельської Марії й містичної Софії – Божественної Премудрості. Аніма Сковороди – це передусім Богородиця, в образі якої узагальнено принаймні три зі згаданих юнгівських персоніфікацій архетипу аніми. Письменник згадує ангела, що «*приносить радость праматерѣ Евѣ»*, піднесено закликаючи: «*Радуйся, Ево! Радуйся, Дѣво!*» *Обрадованна*» [239, с. 66]. Саме цій непорочній Діві – Марії з Сіону – судилося стати Матір'ю Божого Сина, увічнивши тим своє ім'я в історії християнства. І нарешті, співвіднесеність із містичною Софією засвідчують рядки з вірша «Мелодія».

Закликаючи ліричного героя перебороти спокуси цього світу, письменник стверджує, що тоді *«Христос и в тебѣ вселится. Будь, как Дѣва, чист: мудрость в сластях не мѣстится»* [238, с. 90]. Подібний контекст, за словами І. Бетко, засвідчує, що «шлях до досконалості лежить через осягнення Божественної Премудрості, у даному випадку символізованої постаттю Діви Марії» [224, с. 35]. Отже, з огляду на акумульовані в образі Богородиці іпостасі архетипу аніми, визначаємо ще такі семантичні фрагменти у структурі відповідного концепту, як: 'Та, що є втіленням Божественної Премудрості' і 'Та, що асоціюється з праматір'ю Євою'.

Повертаючись до цитованого тексту, зауважимо, що він засвідчує типову для сквородинського стилю тенденцію до полісемантичності, яка виявляється у синкретичному вираженні кількох концептуальних смислів. Семантичний компонент 'Та, що є втіленням чистоти, непорочності' реалізується тут у позиції об'єкта зіставлення (*«Будь, как Дѣва, чист»* [238, с. 90]). Цей компонент підтверджує виразну позитивну маркованість досліджуваного концепту. Тільки в людині, що пододала світські омани і є, як Діва, чиста та мудра, зароджується людина внутрішня, досконала, подібно до того, як у непорочній Діві зародився Ісус Христос. Така інтерпретація є досить показовою для розкриття філософських поглядів самого письменника, що репрезентують його вчення про внутрішню людину, якою можна стати, уподібнившись до Діви Марії як взірця досконалості та ставши локусом для Ісуса Христа – мірила правдивих цінностей на життєвому шляху.

Вірш «Мелодія», як і більшість поезій Г. Сковороди, символічно-оптимістичний за своїм змістом. Божа Матір вивищується над світом, повним спокус: *«Се Дѣва стоит чиста ложеснами, яблоко, змій, мір, луна под ея ногами... Побѣди сія!»* [238, с. 90]. Апелюючи до символіки світового дерева, автор розтлумачує ті спокуси, які підстерігають людину: яблоко – це «плотска сласть безчесна», що манить, як «змій – «плоть хитра и прелестна» і т. ін., наголошуючи, що їх необхідно подолати. Символічним є те, що починається «Сад...» натхненним звертанням до Ісуса Христа (*«Христе, жизнь моя, умерый*

за мя!» [238, с. 60]), а закінчується хвалою Богородиці, яка втілює чистоту, непорочність, Божественну Премудрість і досконалу красу.

У синкретичному концепті «Богородиця» в універсальній картині світу Г. Сковороди певною мірою простежуються смисли, що стосуються Великої Матері, співвідносної з матір'ю-природою, матір'ю-землею. Так, усвідомлюючи пантеїстичні тенденції у творчості барокового письменника та зважаючи на етнічне забарвлення досліджуваного концепту, можна окреслити такий індивідуально наповнений смисл в його структурі, як: 'Та, що асоціюється з природою, певними природними реаліями'. Вказана концептуальна семантика експлікується в «Пісн 12-й»: «О дуброва! О зелена! О мати моя родна! В тебе життя увеселенна, в тебе покой, тишина!.. В тебе я начал мудреть, в тебе хочу и умреть» [238, с. 69-70]. У цій позиції архетиповий аспект Великої Матері зумовлює опис природи, органічно пов'язаний із світобаченням ліричного героя, його почуттями. Подібну зумовленість можна вбачати і в інших поезіях, у яких наявні схожі пейзажі чи пейзажні деталі, наповнені символічним смислом: «Весна любя, ах, пришла! Зима люта, ах, прошла! Уже сады расцвели и соловьев навели. Ах ты, печаль, прочь отсель!» [238, с. 62]; «Не пойду в город богатый. Я буду на полях жить» [238, с. 70].

Дотримуємося думки, що Богородичне художньо-семантичне поле поширюється не лише на твори, в яких змальовано символічні картини весняної пори року, оновлення природи, зокрема благодатні первозданні сільські пейзажі, а й на ті, де відтворено працю на землі, в саду чи затишшя після бурі тощо («Прошли облака, радостна дуга сияет» [238, с. 75]). Зауважимо, що у подібних випадках йдеться про глибоко приховане вираження тих архетипних елементів певного концептуального смислу, які сформувалися ще в дохристиянських віруваннях і певною мірою трансформувалися у християнському світогляді. Маємо на увазі такий фрагмент семантики у структурі концепту «Богородиця», як 'Та, що є втіленням архетипу Великої Матері як початку й кінця всього сущого'. Він підтверджує космологічну природу досліджуваної концептуальної структури. Варто зазначити, що подібне осмислення Богородиці перегукується з



характерними для Акафістів символічними мотивами оновлення, благословіння й освячення природи та її стихій.

Аналіз концептуальної семантики, закоріненої в дохристиянських віруваннях, засвідчує і певну еволюцію у поглядах барокового письменника. У контексті його творів це виражається в русі ліричного героя від конкретно-чуттєвого («материнського») рівня сприйняття дійсності, зачарування картинами природи рідного краю до пізнання вищих рівнів духовної свідомості: *«Скажеш: щасливий оратай. Але щасливіший,.. Хто залюбки обробив ниву душевну свою»* [239, с. 287].

З античними міфологічними уявленнями корелює наступний індивідуальний смисл, реалізований у поезії «Похвала бідності». Складаючи оду бідності, символізованій в образі *«справжньої матері серця, рідної і лагідної»*, поет зауважує, що в її *«куток не зорить острах і хитрощі І пекельних богинь погляди заздрісні»* [239, с. 237]. Подібна інтерпретація засвідчує знання автором античної міфології, що, крім того, підкріплюється також язичницькими віруваннями у різні божества. Це чи не єдине місце у поетичній спадщині Г. Сковороди, де образ богині реалізується у дещо зниженому плані, ковзаючи на аксіологічній лінійці у бік негативних конотацій, що підсилюється у мовній концептуалізації епітетними формами пекельні й заздрісні.

У декількох місцях автор згадує античну богиню Венеру, яка, хоч і є *«найперша з усіх олімпійців»*, проте над музами не владна: *«А над нами, богине, не владна»* [239, с. 269]. Це також античне вкраплення, що виходить за межі власне Богородичної концептуальної структури.

У цілому досліджуваний концепт є позитивно маркованим, що зумовлено його семантикою, насамперед тими концептуальними смислами, що об'єктивують вищість, святість, чистоту і непорочність Богородиці. Позитивні конотації послідовно закріпилися за образом Богоматері під впливом християнства. Саме у християнському сценарії сформувався такий позитивно маркований концептуальний фрагмент, як 'Та, що є носієм радості, пов'язаної з народженням Ісуса Христа' (*«Господь с тобою! Радость тобою, Всім будет*

данна» [238, с. 66]). З іншого боку, радість цього народження дещо затьмарюють ті страждання, що випали на долю Божої Матері і її Сина. Детально не описуючи страждань Ісуса і Марії, Г. Сковорода, проте, зображає поневірянню бідної вдови: нещасну жінку та її ще не народжене дитя переслідує змії. Із болем «бідна мати» звертається до Бога: *«Боже! Ты призри на мя с высоты святых И приклонися на слезы ми сия»* [239, с. 79]. Зміст твору імплікує співчуття, яке може асоціюватися з Богородицею. Знедолена матір просить порятунку у Бога для *«твоей рабыни»*, а відомо, що й Богоматір часто називає себе рабою Божою.

Варто звернути увагу на те, що в експліцитно й імпліцитно вираженій Богородичній символіці Г. Сковороди виявляється глибинне, психологічне, підґрунтя. Зовні стримане ставлення письменника до образу Богородиці, якою він захоплюється, співчуваючи її нелегкій материнській долі, мабуть, зумовлене також і його раннім сирітством. Ймовірно, саме біографічний момент вплинув на те, що письменник всебічно інтерпретує вагомий у його творчості смисловий комплекс материнства. З іншого боку, втрата матері, що викликає болісні переживання, могла стати одним із чинників ставлення Г. Сковороди до смерті. Він, свідомо заперечуючи її, прагнув довести, що шлях до вічності, святості – у безкорисному служінні Богу: *«Блажен, о блажен, кто с самых пелен Посвятил себе Христови... О, жребий сей святой! Кто сея отвѣдал сласти, вѣк в мірский Не может пасти, ни!»* [238, с. 60].

Аналіз Богородичного аспекту в універсальній картині світу барокового письменника-філософа XVIII ст. здійснювався на матеріалі поетичної мови, з властивою їй специфікою лінгвалізації відповідного поняття. Зокрема, ті уявлення про Богородицю, що склалися у християнському сценарії, у текстах Г. Сковороди підтримуються епітетами (*главна, чиста*), порівняннями (*будь, как Дѣва, чист*), символами (*«яблоко, змії, мір, луна под ея ногами»*) тощо. Натомість практика тлумачення її як Великої Матері – ‘богині життя’, ‘первісної праматері’ – відповідає тому розумінню, що сформувалося про неї ще задовго до християнства і засвідчує насамперед етнопсихологічне осмислення відповідного поняття. У мовній концептуалізації образу Богородиці це підтверджує

дистрибуція вербалізованих етносимволів, ужитих в поезіях, де змальовується краса рідної природи, простежуються календарні цикли, згадуються природні явища, стихії тощо. У цій площині привертає увагу символізація позитивно конотованих найменувань реалій природи, зокрема флороназв: сад, поле, плід, цвѣты. Чимало із подібних символів у контексті творів Г. Сковороди набувають негативної маркованості, наприклад: ожина і терен, свиріпа і часник, що глушать слова Господнього ряст, а тому їх треба виполювати мерщій, висмикувати з корінням.

Формою репрезентації національного культурного простору в поетичній мові Г. Сковороди є символічний образ зірки, а саме Вифлеємської, що сповістила про чудотворне народження Божого Сина від Непорочної Діви. Імплицитне вираження праведності як однієї із чеснот Богоматері простежується у її зіставленні з градом Сіоном – містом праведних, що протиставляється Ієрихону: *«Путь опасен есть во Ієрихон, Живи в градѣ, иже всѣх нас мать»* [238, с. 80].

Символічність, прозорість семантичної структури концепту «Богородиця» визначають синтагматичну сполучуваність його імен. І хоча вона не відзначається різноманітністю, порівняно із дистрибуцією слова Бог, проте деякі особливості все ж таки можна простежити. Так, найчастіше у творах функціонують відповідні синтагми предикативного типу: *Дѣва родит або рожден от Дѣвы, атрибутивні конструкції з характерологічними епітетами, як-от: Дѣва чиста ложеснами. Трапляються також атрибутивні сполуки на зразок Невѣста Божія.*

Щодо словотвірної валентності, то, як і в загальномовній практиці, вербалізатори концепту «Богородиця» як дериваційна база у поетичній мові Г. Сковороди не відзначаються особливою продуктивністю. Серед похідних привертає увагу хіба що дериват богиня, утворений суфіксальним способом від іменника Бог. Певною мірою об'єктивується словотвірний потенціал і в присвійному прикметнику Маріин, який функціонує в атрибутивних синтагмах, що вживаються на позначення Ісуса Христа (Маріин сын).

У цілому, попри свою порівняно незначну контекстуальну репрезентованість, концепт «Богородиця» характеризується семантичною різноплановістю. Основні концептуальні смисли у досліджуваних текстах реалізуються у позиції суб'єкта осмислення. При цьому вирізняються передусім ті концептуальні фрагменти, що акумулювали певні архетипні уявлення про Богородицю, як-от: 'Та, що є втіленням Божественної Премудрості і співвідноситься з містичною Софією' або 'Та, що асоціюється з праматір'ю Своєю'. Помітне місце у семантичній структурі досліджуваного концепту займає компонент, пов'язаний із втіленням архетипу Великої Матері, що дозволяє тлумачити Богородицю як першооснову всього сущого. Крім того, письменник акцентує увагу на зв'язку Богоматері з Богом-Сином, ангелами. Звідси і низка концептуальних смислів на зразок: 'Та, що є обраною Богом', 'старшою над ангелами'. Контекстів, які б засвідчували експліцитне вираження певних семантичних фрагментів у позиції суб'єкта зіставлення, не виявлено, натомість об'єктивується одна позиція об'єкта зіставлення. Деякі із смислових компонентів реалізуються імпліцитно. Так, наприклад, кореляції Богоматері з природою розкриваються шляхом осмислення відповідної підтекстової інформації.

Характерною рисою досліджуваного концепту є його позитивна конотованість, сформована передусім під впливом християнства (пор. із язичницькими пекельними богинями). Позитивну маркованість, як і в попередніх випадках, підтримують епітети, авторська символізація, парафрастичні номінації та інші засоби. Загалом концепт «Богородиця» у поетичній картині світу Г. Сковороди відіграє важливу смислотворчу роль. Як слушно зауважує І. Бетко, Богородичне начало у контексті його творів, «по-перше, освячує й одуховнює матеріальний світ, по-друге, об'єднує його зі світом духовним і, по-третє, удоводнює повноту цього останнього» [224, с. 61].

#### Висновки

Проведене дослідження показало, що з'ясувати особливості біблійної герменевтики Г. Сковороди можна лише зважаючи на специфіку суспільно-

історичної доби, в яку жив і творив автор, на мовну ситуацію, що склалася на українських землях в XVII – XVIII ст., та барокові літературні традиції. А творив Г. Сковорода в епоху Просвітництва, остаточно ще не вийшовши з культурного простору епохи Бароко. Тому творчість його повною мірою демонструє складність перехідних процесів у житті тогочасного суспільства.

Філософське осмисленням трихотомії: Людина – Бог – Світ наштовхнуло мислителя на висновок, що все у світі детерміноване Богом. Тому його творчість передусім Христоцентрична, тобто вищу досконалість у ній уособлює Ісус Христос. Об'єктивуючи концептуальну картину світу свого часу, письменник свідомо віддає перевагу домінанті сакрального, яка виявляє динаміку розвитку основних сакральних концептів у мові XVII – XVIII ст., що репрезентують релігійні пріоритети українців, їхній менталітет.

Розгляд змістової структури таких концептів, як «Бог» і «Богородиця», встановлення їхньої конотованості, розкриття дистрибутивних і словотвірних характеристик імен цих концептів дали змогу простежити особливості реалізації сакрального у дослідженій творчості барокового письменника.

Як проповідник православ'я, Г. Сковорода не визнавав профанного рівня творення образів Бога і Богородиці, а акцентував увагу передусім на їхній сакральності, що знайшло своє підтвердження в лінгвалізації відповідних образів – особливостях номінації, семантиці, конотативному забарвленні.

Встановлено, що в змістовій структурі проаналізованих концептів домінують семантичні пласти, сформовані у християнському сценарії, хоча спостерігаємо і космологічну інтерпретацію Бога і Богородиці. Очевидно, насамперед тому більшість Божественних якостей аксіологічно осмислюється як позитивнооцінні, що демонструють відповідні символи, епітети, метафори.

Загалом особливості лінгвалізації концептів «Бог» і «Богородиця» засвідчили, що в поезії XVII – XVIII ст. це сакральні етнокультурні концепти, які виявляють тогочасні релігійно-філософські, космологічні, міфологічні уявлення, характерні для епохи українського Бароко.

Дослідження сакрального, реалізованого в кращих поетичних зразках Г. Сковороди, дало змогу виявити характерні риси його об'єктивації в українській мові XVII – XVIII ст., аналіз яких дозволяє реконструювати пракультурні, міфологічні, релігійні параметри літературного процесу цього періоду, коли феномен релігійно-філософської поезії зумовлювала взаємодія різних начал: трансцендентного й іманентного, вищого духовного й глибинно психологічного, емоційного й раціонального, що визначають зіткану з протиріч специфіку тогочасного менталітету українського народу.

## SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.3.5.1

### **5.1 Дослідження рівня розвитку комунікативно-ціннісного критерію професійної компетентності майбутніх соціальних працівників**

Результати проведеного нами констатувального етапу дослідження засвідчили про недостатню сформованість у майбутніх соціальних працівників професійної компетентності, тому було вирішено здійснити додаткові заходи для активізації її формування, оскільки сформованість компетентностей фахівця виступає в наш час новим показником виміру навченості людини.

Важливо наголосити, що формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників є системно-складним і багатокомпонентним утворенням, тому й розпочинати його варто на етапі професійної підготовки фахівців у ЗВО, реалізуючи передбачені психолого-педагогічні умови, що сприятимуть: впровадженню інноваційно-нових активних методів навчання; вдосконаленню традиційних методик з метою активізації формування і розвитку особистісно-професійних якостей самого фахівця; інтенсифікації соціальної та психологічної адаптації фахівців, завдяки таким механізмам як: рефлексія, ідентифікація, емпатія, соціально-зворотній зв'язок тощо.

Доцільно зазначити, що видатний психолог Г. Костюк акцентував увагу на такому аспекті: соціальна і психологічна адаптація знаходяться між собою у взаємній залежності, тобто, без психологічної адаптації, яка спонукає людину до адаптивної діяльності («дає старт») соціальній адаптації, остання була б просто неможлива. До того ж, характер розвитку соціальної адаптації впливає на формування: індивідуальних психічних ознак особистості (увага, мислення, почуття, пам'ять тощо); рис характеру особистості таких як: комунікабельність, відповідальність, зацікавленість, працелюбність; характеристик темпераменту (температура реакцій, пластичність, інтенсивність, ригідність тощо) [248].

Враховуючи вищезазначене, з метою здійснення цілеспрямованого впливу на навчальну діяльність студентів, вважаємо за необхідне активізувати

формування професійної компетентності. Відтак, метою формувального етапу експерименту була організація перевірки ефективності психолого-педагогічних впливів і здійснення порівняльного аналізу з інтерпретацією результатів. Для проведення формувального етапу дослідження нами було сформовано вибірку з груп майбутніх соціальних працівників 361, 461, 561М груп ЧНУ ім. Петра Могили, загальною кількістю 26 осіб. Віковий ценз досліджуваних 19-23 роки.

Формувальний етап дослідження ми умовно поділили на три етапи. На першому етапі досліджували рівень розвитку *комунікативно-ціннісного*, на другому – *емпатійно-рефлексивного* і на третьому – *морально-етичного* критеріїв професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Реалізація психолого-педагогічних умов відбувалася в контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників відповідно до навчального плану спеціальності у формі додаткових практично-розвивальних вправ, тренінгових занять, презентацій окремих тем – з метою активізації формування професійної компетентності.

Розглянемо результати практичної реалізації визначених нами психолого-педагогічних умов (на основі теоретичного узагальнення показників) професійної компетентності майбутніх соціальних працівників шляхом дослідження рівнів розвитку визначених критеріїв:

1) Доцільність проведення дослідження *рівня сформованості комунікативно-ціннісного критерію професійної компетентності майбутніх соціальних працівників* на формувальному етапі експерименту була обумовлена тим, що розвиненість професійного мислення, міжособистісної взаємодії, комунікативного спілкування з клієнтами соціальної роботи та колегами, ми вважаємо стрижнем фахової діяльності, оскільки забезпечується налагодження взаємодії особистості, соціальної групи, державних і недержавних організацій, які виступають клієнтами, спонсорами і партнерами соціальної роботи. Додамо: першочерговість сформованості комунікативних якостей і ціннісних орієнтацій було викликано високою мірою відповідальності за долю клієнтів соціальної роботи, які в більшості випадків, попадають у складні життєві обставини. До того



ж, цю проблематику ми розглядали не у вузькому сенсі як репрезентовану у професійних етичних нормах, стандартах, професійному кодексі соціальних працівників, а ще й у контексті особливого деонтологічного менталітету професії «соціальний працівник».

Зауважимо: для реалізації комунікативно-ціннісного критерію майбутній соціальний працівник повинен уміти: здійснювати комунікативну презентацію; добирати адекватні прийоми комунікативного впливу на особистість; виступати ініціатором спілкування з клієнтом; не допускати, попереджувати та долати конфліктні ситуації між клієнтами, у групі, сім'ї; добирати оптимальні засоби та адекватні прийоми при індивідуальному і груповому спілкуванні тощо.

Отож, для визначення рівня сформованості *комунікативно-ціннісного критерію* професійної компетентності майбутніх соціальних працівників під час формувального етапу дослідження, нами були використані:

- додаткові бесіди і диспути зі студентами щодо важливості вдосконалення комунікативних якостей і ціннісних орієнтацій саме для їхньої професії;
- тест-опитувальник «Оцінки соціально-комунікативної компетентності» за модифікацією Д. Я. Райгородського [249];
- тест-опитувальник «Ціннісні орієнтації» М. Рокича [250];
- тест-опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Ф. Сопова і Л. В. Карпушиної [251].

Розглянемо кожен із зазначених опитувальників, коротко пояснюючи його особливість. Зокрема:

Особливістю тесту-опитувальника «Оцінки соціально-комунікативної компетентності» за модифікацією Д. Я. Райгородського було те, що фактично він спрямований не на визначення компетентності, як про це заявлено у його меті, а на визначення некомпетентності, яка передбачена у запитаннях наявного варіанту опитувальника. Враховуючи цю обставину, для того, щоб отримати уявлення про перешкоди у спілкуванні, які знижують його ефективність у системі міжособистісних стосунків майбутніх соціальних працівників, ми використали цей опитувальник. Важливо, що усі виокремлені автором негативні параметри

тесту-опитувальника «Оцінки соціально-комунікативної компетентності», мали місце серед опитаних студентів [249].

Показниками соціально-комунікативної компетентності виступили: соціально-комунікативна незграбність, нетерпимість до невизначеності, надмірне прагнення до конформності, підвищене прагнення до статусного росту, орієнтація на уникнення невдач, фрустраційна нетолерантність (Табл. 1).

Таблиця 1.

Аналіз показників соціально-комунікативної компетентності  
майбутніх соціальних працівників, (%)

№ пп	Показники	Результати експерименту %, n=26		
		Констату- вальний етап	Форму- вальний етап	Результат (+, -)
1	соціально-комунікативна несоціалізованість	15,4	16,2	+0,8
2	відчуття небезпеки	19,2	20,1	+0,9
3	надмірне прагнення до конформності	11,5	10,9	-0,6
4.	прагнення до статусного росту	26,9	28,2	+1,3
5.	орієнтація на уникнення невдач	38,5	36,8	-1,7
6.	фрустраційна нетолерантність	11,5	13,1	+1,6

Прокоментуємо результати застосування даного тесту. Зокрема, показник «соціально-комунікативна несоціалізованість» був виявлений у 15,4% респондентів на констатувальному етапі, проте після формувального етапу він дещо покращився на 0,8%. Цей показник означає, що студенти не завжди знають як поводитись у соціумі; у студентів відсутні навички ефективного спілкування, тому виникає недовіра навіть до себе.

Другий показник «відчуття небезпеки» свідчить про виникнення відчуття небезпеки у невідомих або невизначених ситуаціях комунікативної взаємодії. На констатувальному етапі цей показник був характерним для 19,2% опитаних студентів, натомість після формувального етапу він підвищився на 0,9%.

Показник «надмірне прагнення до конформності» був засвідчений у 11,5% майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі дослідження,

проте, після формувального етапу він знизився на 0,6%. Цей показник свідчить про те, що вибір життєвих цінностей проявляється у пристосувальницькому, пасивному ставленні до існуючого порядку речей, а не в самостійному усвідомленні та продуманому їх осмисленні.

На констатувальному етапі дослідження тільки 26,9% досліджуваних студентів характеризувалися «прагненням до статусного зростання», проте, після формувального етапу експерименту він покращився на 1,3%, що може означати підвищення рівнів самоусвідомлення і самооцінки майбутніх соціальних працівників щодо своєї майбутньої роботи.

Натомість, 38,5% майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі дослідження відзначили, що «орієнтуються на уникнення невдач», які свідчать про: намагання не допустити приниження себе; передбачення ситуацій, що можуть призвести до образ, насмішок або демонстрації байдужості; відмову від активних дій через страх перед невдачею. Цей показник після формувального етапу знизився на 1,7%, що може свідчити про підвищення рівня впевненості в собі, своїй професійності.

На констатувальному етапі дослідження було виявлено «фрустраційну нетолерантність» в 11,5% респондентів, що є показником недостатньої спроможності до нормального сприйняття соціально-комунікативних ситуацій під час комунікативної взаємодії. Цей показник після формувального етапу підвищився на 1,6%, що може означати про підвищення рівня здатності до нормального сприйняття майбутніми соціальними працівниками соціально-комунікативних ситуацій під час комунікативної взаємодії.

**Другий тест-опитувальник «Ціннісні орієнтації» за модифікацією М. Рокича** використовувався для визначення системи ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх соціальних працівників, які на нашу думку, є базовою основою їхньої професійної спрямованості, оскільки формують і визначають змістовий бік спрямованості; а також є основою їхнього світогляду, ядром життєвої активності, ставлень до самого себе, до інших людей, до оточуючого світу. Науковці наголошують, що саме ціннісні орієнтації визначають характер

усвідомлення майбутніми фахівцями цілей їхньої професійної діяльності та засобів, необхідних для їх досягнення; а також обумовлюють зміст їхньої професійної підготовки у ЗВО [250].

Важливо зацентувати увагу: цінності завжди пов'язані з людськими потребами та інтересами, тому цінність будь-чого виявляється у єдності об'єктивного і суб'єктивного, абсолютного і відносного. Це означає, що кожен сам вирішує, що є для нього цінністю, а що – ні. Все те, що для людини є цінним і значущим, вписується у її систему цінностей – складає основу її світосприйняття і поведінки. Система цінностей має ієрархічний характер і вибудовується на основі пріоритетів одних цінностей над іншими.

М. Рокич виокремлює два класи цінностей: *термінальні* – переконання у тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; *інструментальні* – переконання у тому, що визначений спосіб дій або властивість особистості є кращим тільки у певній ситуації. Отож, показниками ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників виступили: пріоритетні цінності-цілі – 6 позицій та основні цінності-засоби – також 6 позицій.

У результаті застосування даної методики були зафіксовані такі *пріоритетні цінності-цілі* фахівців на констатувальному етапі дослідження, логічна послідовність рангів яких повністю підтвердилися без змін після формувального етапу дослідження:

1. Щасливе сімейне життя (1 ранг);
2. Здоров'я (2 ранг);
3. Матеріальне забезпечення (3 ранг);
4. Свобода (самостійність, незалежність у вчинках і судженнях) (4 ранг);
5. Добрі, вірні друзі (5 ранг)
6. Цікава робота (6 ранг).

Означена ієрархія засвідчила, що провідні місця займають особистісні цінності: щасливе сімейне життя (1 ранг), здоров'я (2 ранг), матеріальні цінності (3 ранг); 4 ранг займає статусна цінність свободи та незалежності у вчинках і судженнях; 5 ранг належить добрим і вірним друзям. У числі домінуючих

цінностей вибору студентів (6 ранг) – професійні цінності, що пов'язані з цікавою роботою.

Водночас, найменш пріоритетними цінностями-цілями виявилися такі, як: творчість, краса природи і мистецтва, щастя інших, які на констатувальному етапі дослідження студенти намагалися пояснити за допомогою таких *цінностей-засобів*:

1. Раціоналізм (логічно мислити, приймати обдумані рішення) – 1 ранг;
2. Чесність (щирість, правдивість) – 2 ранг;
3. Незалежність від оточення (здатність діяти самостійно) – 3 ранг;
4. Освіченість (загальна обізнаність, культура) – 4 ранг;
5. Підвищені вимоги (до життя і рівня домагань) – 5 ранг;
6. Відповідальність (почуття обов'язку і дотримання слова) – 6 ранг.

Водночас, після формувального етапу дослідження зазначені вище показники дещо змінилися, тому була зафіксована така послідовність рангів:

1. Незалежність від оточення (здатність діяти самостійно) – 1 ранг;
2. Освіченість (загальна обізнаність, культура) – 2 ранг;
3. Відповідальність (почуття обов'язку і дотримання слова) – 3 ранг.
4. Чесність (щирість, правдивість) – 4 ранг;
5. Раціоналізм (логічно мислити, приймати обдумані рішення) – 5 ранг;
6. Підвищені вимоги (до життя і рівня домагань) – 6 ранг;

Проте, такі цінності-засоби, як: терпимість до думок і поглядів інших людей (уміння вибачати, поважати думку інших); самодисципліна, самоконтроль, стриманість – для опитаних майбутніх соціальних працівників так і залишилися менш важливими для досягнення їхніх цілей.

Враховуючи отримані результати та сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців, важливо визнати, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників усе ще орієнтована здебільшого на оволодіння системою фахових знань, умінь і навичок, проте, ефективність їхньої майбутньої роботи буде у великій мірі залежати ще й від сформованості як особистих, так і професійних ціннісних орієнтацій фахівця.

Узагальнюючи вищезазначене, доповнюючи пояснення контексту дослідження, можна сказати, що компетентісний підхід забезпечення якості вищої освіти ґрунтується на визнанні професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників як результату професійної підготовки у ЗВО. Відтак, з урахуванням цього положення, психолого-педагогічні умови організації навчального процесу у закладі вищої освіти мають сприяти не тільки належному опануванню професійними знаннями, уміннями, навичками, але й забезпечувати формування системи професійних цінностей, усвідомлень, які сприятимуть виконанню професійної діяльності на високому рівні.

**Третій опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» за модифікацією В. Ф. Сопова і Л. В. Карпушиної [251],** передбачає наявність таких 8 шкал життєвих цінностей (які і є їх показниками), що спрямовані на: розвиток себе; духовне задоволення; креативність; активні соціальні контакти; власний престиж; досягнення; матеріальне становище; збереження власної індивідуальності, а також шкали життєвих ділянок, що спрямовані на: професійне життя; навчання та освіту; сімейне життя; громадське життя; фізичну активність. Зазначена методика була застосована для визначення типу особистісної спрямованості (гуманістичної, прагматичної) майбутніх соціальних працівників (Табл. 2). Прокоментуємо результати таблиці 2:

- для переважної більшості (69,2%) досліджуваних студентів – майбутніх соціальних працівників характерним на констатувальному етапі дослідження було домінуючим прагнення досягти високе «матеріальне положення», оскільки були переконані, що матеріальний достаток є однією з провідних умов життєвого благополуччя. Після формувального етапу дослідження майбутні соціальні працівники підтвердили свою думку про досягнення високого «матеріального положення», навіть з деяким збільшенням на 3,1%;

- життєва цінність «збереження власної індивідуальності» мала велике значення для 57,7% досліджуваних студентів на констатувальному етапі дослідження. Після формувального етапу дослідження показник цієї життєвої цінності зріс на 2,8%. Це означає, що у досліджуваних студентів – майбутніх

соціальних працівників підвищилось прагнення до незалежності від інших людей; вони вважають, що найважливіше в житті – зберегти свою своєрідність і неповторність, свої погляди, переконання, свій стиль життя – підкреслюючи свою індивідуальність з одночасним прагненням якомога менше піддаватися впливу масових тенденцій;

Таблиця 2.

Аналіз життєвих цінностей майбутніх соціальних працівників  
за методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей»

№	Життєві цінності	Результати експерименту %, n=26		
		Констатувальний етап	Формувальний етап	Результат (+, -)
1	Матеріальне положення	69,2	72,3	+3,1
2	Збереження власної індивідуальності	57,7	60,5	+2,8
3	Власний престиж	53,8	56,1	+2,3
4.	Саморозвиток	50,1	53,3	+3,2
5.	Активні соціальні контакти	46,1	45,6	-0,5
6.	Досягнення	38,5	40,1	+1,6
7.	Духовне задоволення	30,8	30,5	-0,3
8.	Креативність	26,9	29,7	+2,8

- для 53,8% досліджуваних студентів-майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі дослідження важливе значення мала життєва цінність «власний престиж», тоді як після формувального етапу дослідження цей показник зріс на 2,3%. Це означає, що у студентів зросли: прагнення до визнання і поваги; потреби до схвалення своєї поведінки, вчинків і дій; прагнення бути кращими в усьому; потреби до визнання своїх успіхів і схвалення їх людьми з високим статусом і рівнем компетентності саме у соціальній сфері діяльності;

- надзвичайно важливе значення після формувального етапу дослідження мала для 50,1% досліджуваних студентів-майбутніх соціальних працівників життєва цінність «саморозвиток» на констатувальному етапі дослідження цей показник зріс на 3,2%. Це означає, що зросли потреби та усвідомлення: бути більш вимогливим до себе, до виконання своїх обов'язків; до прояву

особливостей характеру та інших особистісних характеристик; до самоставлення, самовдосконалення; до професійної компетентності у справах;

- життєва цінність «активні соціальні контакти» була суттєво значущою для 46,1% студентів-майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі дослідження, проте, після формувального етапу дослідження цей показник знизився на 0,5%. Такі студенти часто прагнуть до встановлення позитивних стосунків з іншими людьми, оскільки переконані, що можливості спілкування і взаємодії з іншими людьми є дуже важливими; вони дружелюбні, соціально-активні, емпатійні під час спілкування;

- на констатувальному етапі дослідження життєва цінність «досягнення» для 38,5% досліджуваних студентів-майбутніх соціальних працівників була виражена у прагненні на досягнення конкретних результатів; після формувального етапу дослідження цей показник зріс на 1,6%. Для цієї життєвої цінності характерним було те, що такі студенти ретельно планували своє життя, намічали конкретні цілі і вважали, що головним у житті є досягнення поставленої мети, що було для них підґрунтям для високої самооцінки та самоповаги;

- важливе значення для 30,8% досліджуваних студентів-майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі дослідження мало «духовне задоволення», проте, після формувального етапу дослідження цей показник знизився на 0,3%. Для цієї життєвої цінності характерним було те, що такі студенти намагалися отримати моральне задоволення в усьому; вважали, що необхідно робити тільки те, що цікаво і приносить внутрішнє задоволення;

- домінуючою цінністю на констатувальному етапі дослідження 26,9% майбутніх соціальних працівників вважали «креативність», оскільки прагнули до реалізації своїх творчих здібностей. Після формувального етапу дослідження цей показник зріс на 2,8%. Для цієї життєвої цінності характерним було те, що такі студенти намагалися привносити в усі сфери власного життя щось нове, оригінальне; добиватися різних позитивних змін, уникаючи шаблонів.

Узагальнюючи вищезазначене, зробимо такий висновок: для більшості студентів (майбутніх соціальних працівників) домінуючими були прагматичні



цінності (матеріальний стан, престиж, збереження власної індивідуальності), які відображають егоїстичну спрямованість особистості. Водночас, цінності, які відображають морально-ділову спрямованість (саморозвиток, активні соціальні контакти, креативність, духовне задоволення), були характерними у меншій мірі, проте, зростання відбувалося. Це означає, що прагматична спрямованість особистості соціальних працівників переважала над гуманістичною.

Закцентуємо увагу на тому, що професійна діяльність майбутніх соціальних працівників орієнтована й на гуманістичні норми загальнолюдської моралі, дотримання яких формує їхню ефективну діяльність на користь громадян і суспільства. Професійні ціннісні орієнтації соціальних працівників обумовлюються особливостями соціальної сфери та визначені її принципами (гуманності, толерантності, справедливості, компетентності), виконують роль моральних якостей. Тому, дотримання фахівцями принципів і норм поведінки є важливим чинником виконання ними свого професійного обов'язку [252, с. 6].

Водночас, більш поглиблене вивчення пріоритетності життєвих цінностей майбутніх соціальних працівників за *четвертою методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей»* (Табл. 3) дало можливість встановити, що 23,1% респондентів – майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі дослідження вважали домінуючою «сферу фізичної активності», оскільки, на їхню думку, фізична культура необхідна для гармонійного життя людини, тоді як після формувального етапу дослідження цей показник зменшився на 0,8%. Ця життєва цінність характерною була для студентів, які вважали красу тіла і зовнішню привабливість пріоритетними, оскільки їхній спосіб занять часто був пов'язаний зі здоровим способом життя, фізкультурою та спортом.

Таблиця 3.

Аналіз пріоритетності життєвих цінностей соціальних працівників (%)

№	Життєві цінності	Результати експерименту %, n=26		
		Констату- вальний етап	Формуваль- ний етап	Результат (+, -)
1	Сфера фізичної активності	23,1	22,3	-0,8
2	Сфера професійного життя	19,2	24,1	+4,9
3	Сфера сімейного життя	15,4	19,2	+3,8
4.	Сфера навчання та освіти	15,4	18,5	+3,1
5.	Сфера захоплень	11,5	12,2	+0,7
6.	Сфера громадського життя	7,7	6,6	-1,1

Результати опитування майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі дослідження виявили, що для 19,2% респондентів важливою була «сфера професійного життя», тоді як після формувального етапу дослідження цей показник зріс на 4,9%. Для студентів, які дотримувалися цієї життєвої цінності характерною ознакою було те, що такі студенти готові були багато часу працювати, оскільки вважали, що професійна діяльність є провідним змістом життя людини, базовою основою фінансового благополуччя від якої залежить забезпечене життя у майбутньому.

Продовжуючи порівняльний аналіз було виявлено, що тільки 15,4% студентів на констатувальному етапі дослідження вважали, що визначальною є «сфера сімейного життя і сімейного благополуччя». Важливо зробити акцент на тому, що дані за цією методикою не відповідають тим, які отримали за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Ці розходження даних можна пояснити ще недостатньою сформованістю ієрархії ціннісних орієнтацій у майбутніх соціальних працівників на цьому етапі їхнього життя. Після формувального етапу дослідження цей показник зріс на 3,8%, що пояснюється дорослішанням, усвідомленням соціальних ролей фахівця, батька, матері.

Тільки для 15,4% досліджуваних студентів на констатувальному етапі дослідження «сфера навчання та освіти» була пріоритетною і важливою; тоді як

після формувального етапу дослідження цей показник зріс на 3,1%. Для цієї життєвої цінності характерним було те, що такі студенти намагалися розширити свій кругозір, підвищити рівень і якість свого навчання, оскільки вважали, що головне в житті вчитися, отримувати нові знання та уміння; самовдосконалюватися, підвищувати свій професійний рівень, від яких залежить фінансове благополуччя і достаток родини в майбутньому.

«Сфера захоплень» для 11,5% досліджуваних на констатувальному етапі дослідження також вважалася важливою; натомість, після формувального етапу дослідження цей показник зріс тільки на 0,7%. Для цієї життєвої цінності характерним було те, що такі студенти свій вільний час віддавали своєму захопленню і вважали, що без захоплень життя людини стає неповноцінним.

На констатувальному етапі дослідження «сфера громадського життя» була переважаючою тільки для 7,7% досліджуваних студентів; тоді як після формувального етапу дослідження цей показник зменшився ще на 1,1%. Для цієї життєвої цінності характерним було те, що такі студенти намагалися знайти вільний від навчання час для участі у громадському житті, волонтерській діяльності, наданні посильної допомоги нужденним, проте економічна криза і світова пандемія коронавірусної інфекції внесли свої корективи, тому планам цього спрямування не судилося стати реальністю.

## REFERENCES

1. Arutiunova N. D. Ystoky, problemu y katehoryy prahmatyky / Nyna Davydivna Arutiunova, Elena Vyktorovna Paducheva // *Novoe v zarubezhnoi lynchvystyke* : sb. nauch. statei / sost. Nyna Davydivna Arutiunova. – M. : Prohress, 1985. – Vup. 16 : Lynchvystycheskaia prahmatyka. – S. 8–42.
2. Baran Ya. A. Frazeolohiia u systemi movy / Yaroslav Andriiovych Baran. – Ivano-Frankivsk : Lileia-NV, 1997. – 176 s.
3. Vynohradov V. V. Yzbrannyye trudy. Leksykolohyia y leksykohrafiya Vyktor Vladymyrovych Vynohradov. – M : Nauka, 1977. – 312 s.
4. Holovko E. B. Yssledovanye narechnyykh frazeolohycheskykh oborotov yspanskoho y anhlyiskoho yazukov. / Elena Borysovna Holovko, Oksana Vladymyrovna Frolova, Evhenyia Aleksandrovna Barmyna // *Materyaly desiatoi yubyleinoi mezhdunar. konf. [“Vusshee obrazovanye v KhKhI veke: Ynformatsyia – Kommunykatyia – Multymedyia”]*, (17-19 sentiabria 2003 h.) / otv. za vup. Arkadyi Andreevych Slobodianiuk. – Sevastopol : SevNTU, 2003. – S.205-209.
5. Zernova L. H. Realyzatsyia elementov strukturu znachenyia frazeolohycheskoi edynytsu v kontekste. / Liubov Heorhyevna Zernova// *Problemu znanyia yazukovoho znaka. / KHPYYIa.* - 1982. - S. 34-38.
6. Balalaieva O. (2021). The problem of classification of digital learning resources *Euromentor*. Vol. XII, No. 2, 65-79
7. National Study of English Learners and Digital Learning Resources, Developer Toolkit: Creating Educational Technology for English Learners. (2018). Washington, D.C.
8. Balalaieva O. (2016). Structural and organizational procedural characteristics of electronic educational resources design. *Information Technologies and Learning Tools*, 54(4), 108-118.
9. Shyshkina M.P. (2009). The classification of computer-assisted learning tools. *Naukovi zapysky*. Series: *Pedagogichni nauky`*, 82 (2), 286–292.
10. Dimitracopoulou A. (2001). Learning environments and Usability: Appropriateness and complementarity of evaluation methods. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/228950241\\_Learning\\_environments\\_and\\_Usability\\_Appropriateness\\_and\\_complementarity\\_of\\_evaluation\\_methods](https://www.researchgate.net/publication/228950241_Learning_environments_and_Usability_Appropriateness_and_complementarity_of_evaluation_methods)
11. Nagata, S. (2017). What You Need to Know About Educational Software. *ELearning Industry*. Available at: <https://elearningindustry.com/need-know-educational-software>
12. Mashbits Ye. I. (2008). Psychological and pedagogical problems of computerization of education. M., *Pedagogika*.

13. Balalaieva O. (2013). Facet classifications of e-learning tools. *Information Technologies and Learning Tools*, 6 (38), 41-52.
14. Kryvytskyi B.H. (2000). About systematization of computer training tools. *Educational Technology & Society*, 3(3). Available at: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v3\\_i3/html/3.html](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v3_i3/html/3.html)
15. Aleksyeyev O.M. (2010). Distinctive classification characteristics of electronic textbooks for engineering. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Series Computer-oriented educational systems*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 8 (15), 129–134.
16. Beljaev M. I. et al. (2002). Fundamentals of Concept of educational electronic editions creation. *Proceedings of the Conference «The main trends of electronic educational editions and resources»*, 24-50.
17. Osadchyy V.V., Sharov S.V. (2011). *Designing an electronic textbook: Principles, requirements and recommendations*. Melitopol: RVTs MDPU.
18. Балалаєва О.Ю. Проектування електронних посібників з латинської мови для вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.10. Київ, 2016. 269 с.
19. Garbolino E., Chéry JP., Guarnieri F. (2019). The Systemic Approach: Concepts, Method and Tools. In: Guarnieri F., Garbolino E. (eds) *Safety Dynamics. Advanced Sciences and Technologies for Security Applications*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-96259-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-96259-7_1).
20. Gutiérrez J., Aguado J. & Beneyto R. (2009). *Systems Approaches: A Technology for Theory Production in Systems Science and Cybernetics*. Vol. II, pp. 1-31.
21. Osin A. (2011). *New-generation electronic educational resources: Policy Brief*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
22. Balalaieva O. (2019). Online resources and software for teaching and learning Latin. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*. Vol. 12, No.3. P. 93-108.
23. Balalaieva O. (2020). Design between Philosophy, Engineering and Pedagogy: A Systemic Approach. *Euromentor*, Vol. XI, No. 3, 89-104.
24. Bykov V. Yu. & Kukharenko V. M. (eds.) (2008). *Technology of distance learning course creation*. Kyiv, Milenium.
25. Gryzun L. E. (2009). *Didactic basis of projecting the subject modular structure based on scientific knowledge integration (Doctoral dissertation)*. Kharkiv.
26. Konovalchuk I. I. (2006). Designing of Innovative Pedagogical Technologies, *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 28, 74-76.
27. Jones Christopher J. (1992). *Design methods: seeds of human futures*. London, New York, Wiley.

28. Dixon J. (2000). Design engineering: Inventiveness, analysis, and decision making. Tata Graw-Hill.
29. Bibik N.M. (2014). Formuvannia predmetnykh kompetentnosti v uchniv pochatkovoï shkoly [Formation of subject competencies in primary school students]. K.: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
30. Bustruk O. (2021). Interaktyvni metody navchannia u pochatkovii shkoli [Interactive methods of learning in primary school]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 38, tom 1, 153-158 [in Ukrainian].
31. Busel V.T. (2009). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] V. T. Busel (Ed.). K.; Irpin : VTF «Perun» [in Ukrainian].
32. Havii V.M., Kovalenko S.O., Pryplavko S.O. (2017). Formuvannia predmetnykh kompetentnosti z biolohii u profilnii shkoli [Formation of subject competences in biology in a specialized school]. Naukovi zapysky. Seriiia «Psykhologo-pedahohichni nauky», 2. p. 70-76 [in Ukrainian].
33. Honcharenko S. U. (2011). Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary] (2nd ed., rev.). Rivne : Volynski oberehy, 552 [in Ukrainian].
34. Hordiienko S. (2011) Deiaki metodychni porady shchodo orhanizatsii piznavalnoi diialnosti uchniv pid chas navchannia [Some methodical advice on the organization of students' cognitive activity during training]. Pochatkova osvita, 37, 8-9 [in Ukrainian].
35. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity [State standard of basic and full secondary education] (2011). mon.gov.ua. Retrieved from <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6091> [in Ukrainian].
36. Dovhal O. H.(2019). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti ditei molodshoho shkilnoho viku v riznykh vydakh diialnosti [Development of cognitive activity of children of primary school age in various activities]. Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
37. Dubova T.V. (2002). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti uchniv 5-6 klasiv na osnovi novykh informatsiinykh tekhnolohii navchannia na urokakh matematyky [Development of cognitive activity of students of grades 5-6 on the basis of new information technologies of learning in mathematics lessons]. Candidate's thesis. Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova. K. [in Ukrainian].
38. Dudnik Yu. S., Dudnyk Yu. S., Levchuk N.V. (2018). Formuvannia piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv [Formation of cognitive interests of younger schoolchildren]. Problemy pedahohiky i psykholohii. 4, 27-35 [in Ukrainian].

39. Zhyrna I. S., Rudnytska N. Yu. (2020). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti ditei starshoho doshkilnoho viku v protsesi oznaiomlennia iz strukturoiu mnozhyny ta chyslom [Development of cognitive activity of older preschool children in the process of familiarization with the structure of plurals and numbers.]. Maisternist komunikatsii u mystetskii i profesiinii osviti: zbirnyk naukovykh prats N.Ie. Kolesnyk, O.M. Pidubnoi, O.M. Marushchak (Ed.). Zhytomyr: FO-P «N.M. Levkovets», 2 [in Ukrainian].
40. Interaktyvni tekhnolohii na urokakh ukrainskoi slovesnosti: konspekty uroktiv, metod. Zauvahy (2010) [Interactive technologies in the lessons of Ukrainian literature: lesson notes, method. remarks] R. F. Oryshchyn (Ed.). Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].
41. Isaieva H.M. (2013). Metod proektiv – efektyvna tekhnolohiia navchannia uchniv suchasnoi shkoly [The project method is an effective technology for teaching students at a modern school]. Metod proektiv: tradytsii, perspektyvy, zhyttievi rezultaty: praktyko-zoriientovanyi zbirnyk. K. : Departament [in Ukrainian].
42. Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola» (2018) [The "New Ukrainian School" concept] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. mon.gov.ua. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
43. Kravchenko T. (2011). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti i samostiinosti uchniv na urokakh ukrainskoi movy [Development of students' cognitive activity and independence in Ukrainian language lessons]. Pochatkova shkola, 5 [in Ukrainian].
44. Ladyvir S.O. (2006). Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku intelektualnoho potentsialu dytyny [Psychological and pedagogical conditions for the development of a child's intellectual potential]. Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. pr. S. D. Maksymenka, S. O. Ladyvir (Ed.); In-t psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy K, 4 [in Ukrainian].
45. Lozova V.I. (2003). Pozanavchalna piznavalna diialnist ta yii vplyv na formuvannia osobystosti shkoliara [Extracurricular cognitive activity and its influence on the formation of the student's personality]. Upravlinnia shkoloiu, 10 (22) [in Ukrainian].
46. Malafiik I.V. (2015). Dydaktyka novitnoi shkoly [Didactics of the newest school]: navchalnyi posibnyk dlia uchniv VNZ. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].
47. Mytnyk O. Ya. (2016). Rozvytok piznavalnoi sfery osobystosti molodshoho shkoliara na urokakh literaturnoho chytannia [Development of the cognitive sphere of the younger schoolboy's personality in the lessons of literary reading]. Pochatkova shkola, 11 [in Ukrainian].
48. Mukhatska B. (2000). Stymuliuvannia piznavalnoi aktyvnosti ditei u dytiachomu sadku [Stimulation of children's cognitive activity in kindergarten]. Krakiv: WN AP [in Ukrainian].

49. Nozdrova O. P. (2008). Dydaktychna hra yak zasib stymuliuвання piznavalnoi aktyvnosti uchniv 6–7-richnoho viku [Didactic game as a means of stimulating the cognitive activity of 6-7-year-old students] Candidate's thesis. Kharkivskiyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody, Kharkiv [in Ukrainian].
50. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. (2010). Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk. -metod. posibn. K.: Vydavnytstvo A.S.K. [in Ukrainian].
51. Pometun O. (2010). Yak vyvchaty novyi material na interaktyvnomu urotsi [How to learn new material in an interactive lesson]. Zavuch (Shk. svit). 10 [in Ukrainian].
52. Rozhok T.L., Kostetska O. A. (2018). Vid malenkoi tsehlynky – do rozumnoi dytynky [From a small brick to a smart baby] dydaktychno-ihrovyi posibnyk. Vinnytsia: KU «ММК» [in Ukrainian].
53. Sapunova L. A. (2013). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti uchniv pochatkovykh klasiv u navchalnomu protsesi [Development of cognitive activity of primary school students in the educational process]. Tavriiskiyi visnyk osvity, 1 [in Ukrainian].
54. Skrypchenko O.V. (2008). Psykholoho-pedahohichni osnovy navchannia [Psychological and pedagogical foundations of learning]: navchalnyi posibnyk dlia vykladachiv psykholohii i pedahohiky, aspirantiv, uchniv pedahohichnykh ta kursantiv viiskovykh navchalnykh zakladiv. K: Ukrainskyyi Tsentр dukhovnoi kultury [in Ukrainian].
55. Tkachuk T.A. (2004). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti ditei doshkilnoho viku u spilkuvani z vykhovatelem [Development of cognitive activity of preschool children in communication with the teacher]: Extended abstract of candidate's thesis. K.
56. Forostiuk T.V. (2017). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv na urokakh ukrainskoi movy zasobamy problemnykh zavdan i dydaktychnoi hry [Development of cognitive activity of younger schoolchildren in Ukrainian language lessons by means of problem tasks and didactic games]. Molodyi vchenyi, 4 [in Ukrainian].
57. Shevtsova O.A. (2018). Orhanizatsiia piznavalnoi diialnosti v shkoli [Organization of cognitive activities at school]. Kh.: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
58. Shevchenko O., Fesiuk V. (2019). Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti uchniv pochatkovoї shkoly zasobamy fizychnoi kultury [Formation of cognitive activity of primary school students by means of physical education]. Economic and Social-Focused Issues of Modern World.
59. Yurchenko O. (2014). Navchannia cherez dialoh i motyvatsiiu do uspikhu [Learning through dialogue and motivation to succeed]. Dyrektor shkoly, 4 [in Ukrainian].
60. Богинич О., Бабачук Ю. Рухливі ігри та ігрові вправи з елементами спортивних ігор для дітей старшого дошкільного віку. Вид-во : Мандрівець, 2014, 224 с.



61. Бондар Т. С. Спортивні та рухливі ігри. Вид-во : Ранок, 2008, 192 с.
62. Гончарук В. Д. Безпека дітей в Інтернеті: попередження, освіта, взаємодія URL: <http://konf.koipro.kr.ua> (дата звернення: 02.12.2021).
63. Дорчинець В. П. Комп'ютерна залежність. Сторінка психолога. URL: [http://www.dptnz.com/archiv/kompjuterna\\_zalezhnist.doc](http://www.dptnz.com/archiv/kompjuterna_zalezhnist.doc) 83 (дата звернення: 10.02.2022).
64. Дудіцька С. П., Медвідь А. М., Царик А. П. Рухливі ігри з методикою викладання. Вид-во : Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича, 2020, 225 с.
65. Жигадла Г. Рухливі ігри. Миколаїв: Микол. нац. ун-т імені В. О. Сухомлинського, 2011. 279 с.
66. Коваленко Н., Лащенко О. Захоплення комп'ютером або віртуальна залежність підлітків. URL: // <http://osvita.ua/home/develop/7386> (дата звернення: 20.10.2021).
67. Ковальчук Н. М., Санюк В. І. Рухливі ігри на заняттях із гімнастики. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 92 с.
68. Кругляк О. Я., Кругляк Н. П. Від гри – до здоров'я нації. Рухливі та українські народні ігри, естафети на уроках фізичної культури. Тернопіль, 2000. 80 с.
69. Костюкевич В. М. Організація і проведення змагань зі спортивних ігор. Вид-во : Центр навч. літ-ри, 2019, 2016 с.
70. Кулаков Ю. Є. Вертелецький О. І. Богатир В. Г. Рухливі ігри з елементами спортивних ігор для учнів 1-8 класів. Миколаїв : МНУ, 2016. 92 с.
71. Мазуряк С. В. Дитина і комп'ютер. URL: // <http://osvitacv.com/index.php/2011-01-11-15-03-4>. (дата звернення: 05.02.2022).
72. Маліков М. В. Функціональна діагностика у фізичному вихованні і спорті. Запоріжжя : ЗДУ, 2006. 227 с.
73. Мартиненко Ю. «Комп'ютерна істерія» – дитина помирає перед комп'ютером. URL: // <http://health.unian.net/ukr/detail/189434> (дата звернення: 06.04.2022).
74. Перепилиця А. Проблема комп'ютерних ігор як альтернатива реальності. Актуальні проблеми психології: методологія і теорія психології. 2019. №4. С. 264-278. URL://<http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v14/i1/27.pdf> (дата звернення: 02.04.2022).
75. Прийменко В. Діти, які грають в ігри або комп'ютерна залежність. URL: <http://upsihologa.com.ua/dity-kompyuterna-zalezhnistpsycholog.html> (дата звернення: 01.03.2022).
76. Самардакова Г. Комп'ютерна залежність. URL: <http://knmu.kharkov.ua/index.php?option=com=uk> (дата звернення: 02.03.2022).

77. Татаренко О. Кіберадикція як фактор формування девіантної поведінки у підлітків з ознаками акцентуації особистості. *Psychosomatic medicine and general practice*. 2019. Т. 4, № 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psmgrp\\_2019\\_4\\_1\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psmgrp_2019_4_1_14) (дата звернення: 08.05.2022).
78. Чернишенко Т. М. Теорія і методика рухливих ігор і забав у запитаннях і відповідях. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2018. 164 с.
79. Шутько В. В. Методика застосування рухливих ігор. Вид-во : Кривор. держ. пед. ун-т, 2016. 145 с.
80. Astremaska I., Berezovska L., Girchenko O., Fihol N., Kondratiuk S., Sembrat A. Supervision as innovative psychological and pedagogical technology and subject of research. *Laplage em Revista (International)*. 2021. Vol.7. n.3 Sept.-Dec. p.616-622. Web of Science (ISSN: 2446-6220) URL: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/1349/1193>.
81. Seo D.G., Park Y., Kim M.K., Park J. Mobile phone dependency and its impacts on adolescents' social and academic behaviors. *Comput. Human Behav.* 2016;63:282-292. [<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.026>].
82. Liu Q-X., Fang X-Y., Wan J-J., Zhou Z-K. Need satisfaction and adolescent pathological internet use: Comparison of satisfaction perceived online and offline. *Comput. Human Behav.* 2016;55:695-700. [<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.048>].
83. Liu Y., Liu R-D., Ding Y., Wang J., Zhen R., Xu L. How online basic psychological need satisfaction influences self-disclosure online among chinese adolescents: Moderated mediation effect of exhibitionism and narcissism. *Front. Psychol.* 2016;7:1279. doi:10.3389/fpsyg.2016.01279.
84. [www.comp-doctor.ru](http://www.comp-doctor.ru), розділи «Комп'ютер і здоров'я», «Робоче місце».
85. [www.iamok.ru](http://www.iamok.ru), розділ «Комп'ютер і здоров'я».
86. [www.kehdh.narod.ru](http://www.kehdh.narod.ru)
87. [www.readbox.ru/1094.html](http://www.readbox.ru/1094.html), розділ «Комп'ютер і здоров'я».
88. Вдовиченко Ю.П., Вернер О.М., Головань Д.І. Дискусійні питання безперервного професійного розвитку // Проблеми безперервного професійного розвитку лікарів і провізорів: мат. наук.-метод. конф. з міжнародною участю. – К., 2007.-С.27-29.
89. Вороненко Ю.В., Мінцер О.П. Фактори реформування післядипломної медичної освіти // Там же.-С.10-14.
90. Методика изучения научной, учебной и учебно-методической литературы / Гайдукова С.Н., Выдыборец С.В., Хоменко И.М. и др. // Нове в гематології та трансфізіології.-2006.-Вип.2.-С.167-170.

91. Проблеми підвищення кваліфікації викладачів вищих медичних закладів IV рівня акредитації та Болонський процес / Гайдукова С.М., Гусева С.А., Видиборець С.В. та ін. // Укр. журн. гематол. та трансфузіол.-2005.-№4(д).-С.7-8.
92. Хвисяк О., Марченко В., Пономаренко В., Зосимов А. Мотиваційні аспекти управління педагогічним персоналом вищого медичного закладу післядипломної освіти // Післядипломна освіта в Україні.-2006.-№2.-С.70-74.
93. Чміль А. Принципи формування системи управління якістю вищої освіти в умовах реформування // Післядипломна освіта в Україні.-2006.-№2.-С.75-76.
94. Cernansky Ch.J. Utilization of new technologies in the construction of distance education platforms // Проблеми безперервного професійного розвитку лікарів і провізорів: мат. наук.-метод. конф. з міжнародною участю. – К., 2007.- С.31-34.
95. Страшко С.В. Шляхи впровадження галузевого стандарту вищої освіти бакалавра за спеціальністю «Валеологія» / С.В. Страшко, Л.А. Животовська // Проблеми освіти: наук-метод. зб. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 49. – С. 3–9.
96. Тимченко Г.М., Тимченко А.М. Загальні питання викладання валеологічних дисциплін. – Харків, 2013. – С. 63.
97. Бутенко В.Г. Умови формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя / В.Г. Бутенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя, 2002. – Вип. 22. – С. 172-175.
98. Бідненко Н. Не зашкодити, а допомогти дитині – чи під силу це вчителю валеології? / Н. Бідненко // Учитель. – 1999. – № 7-8. – С. 45 – 47.
99. Гаркуша С.В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язберезувальних технологій: теоретико-методичний аспект: [монографія] / С.В. Гаркуша. – Чернігів: Видавець Лозовий В.М., 2014. – 392 с.
100. Голобородько Г.П. Формування поняття здоровий спосіб життя в учнів основної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Г.П. Голобородько. – Харків, 1997. – 17 с.
101. Касенюк Д.Э. Формирование нравственных ценностей ориентаций здорового способа жизни у старшеклассников: автореф. дисс. на получение научн. степени канд. пед. наук / Д.Э. Касенюк, 1998. – 17 с.
102. Власюк Г.І. Виховання у старшокласниць прагнення до здорового способу життя: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Г.І. Власюк. – К., 1995. – 191 с.
103. Руденко Т.В. Основи вікової фізіології та валеології: навч.-метод. вид. – Харків, 2019. – 172 с.

104. Турчак А.Л. Профилактика вредных привычек у подростков в процессе физического воспитания: методические рекомендации / А.Л. Турчак. – Кировоград, 1990. – 60 с.
105. Сухомлинський В.О. Павліська середня школа: вибрані твори в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1977. – Т. 4. – С. 125-130.
106. Жабокрицька О.В. Нетрадиційні методи й системи оздоровлення: навч. посіб. / О.В. Жабокрицька, В.С. Язловецький. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – 187 с.
107. Титаренко Т.М. Специфіка настанов молоді на здоровий спосіб життя / Т.М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 65–68.
108. Taylor S. Health Psychology. – 2nd ed. – New York, 1991. – 143 p.
109. Davis K., GoWell D. The Million Dollar Machine: Life Skills Enrichment Program. – Wydawnictwo: Xlibris Corporation. – Posc stron: 100.
110. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / А.Ф. Линенко. – К., 1996. – 398 с.
111. Григоренко Л.В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности: дис. ... кандидата пед. наук / Людмила Васильевна Григоренко. – Кривой Рог, 1991. – 162 с.
112. Васильченко С.Л. Формирование готовности работников внешкольных учреждений к педагогической деятельности: автореф. дисс. на получение научн. степени канд. пед. наук / С.Л. Васильченко. – К., 1989. – 24 с.
113. Урум Н.С. Підготовка майбутніх вчителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів: дис. ...канд.пед.наук: 13.00.04 / Урум Наталія Степанівна. – К., 2008. – 213 с.
114. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук / Л.О. Хомич. – К., 1999. – 38 с.
115. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х.: ОВС,2002. – 400 с.
116. Фенчак Л.М. Формування здоров'язберігаючих компетентностей майбутніх вчителів початкових класів як важливої складової їх професійної підготовки // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Ціннісні пріоритети освіти: виклики ХХІ століття» / Л.М. Фенчак. – Луганський НУ ім. Т. Шевченка, 9-11 жовтня, 2011. – С. 220-226.

117. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. [для студ., аспір. та молодих викл. вищ. навч. закл.] / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 555 с.
118. Васильєв В.В. Дослідження педагогічної системи професійної адаптації / В.В. Васильєв; Ред. кол. Н.В. Гузій (відп. ред.) та інші // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2000. – Вип. 4. – 300 с.
119. Фіцула М.М. Педагогіка: Посіб. / М.М. Фіцула. – К.: Академія, 2001. – 527 с.
120. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
121. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / С.М. Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
122. Коменський Я.А. Велика дидактика: Вибр. пед. твори / Я.А. Коменський. – К.: Рад. школа, 1940. – Т. 1. – 247 с.
123. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. (1997) Языковая концептуализация мира М.: Языки русской культуры, 1997. 576 с.
124. Гачев Г.Д. (2008) Ментальности народов мира. М.: Алгоритм, Эксмо, 2008. 544 с.
125. Гусев С.С., Пукшанский Б.Я. (1994) Обыденное мировоззрение: структура и способы организации. СПб: Изд-во СПб. гос. ун-та, 1994. 86 с.
126. Гусейнов А.А. (2011) Введение в этику. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. 208 с.
127. Дробницкий О. Г. (2002) Моральная философия. М.: Гардарики, 2002. 523 с.
128. Жданова (2003) В.И. Категория этической оценки. Актуальные проблемы со-временной филологии. Языкознание: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Ч.1. Киров, 2003. С. 7 – 13.
129. Лаптенко С.Д. (2001) Мораль. Новейший философский словарь. Минск: Современный литератор, 2001. С. 647 – 648.
130. Ли В.С. Русская наивная этика и проблематика учения о языковой картине мира Retrieved from: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/2262-2012-04-25-12-41-55> .
131. Лихачёв Д.С. (1993) Концептосфера русского языка. ИРАН. Сер. лит. и языка. 1993. Т. 52. № 1. С. 3 – 9.

132. Максимов Л.В. (2000) О дефинициях добра: логико-методологический анализ. Логический анализ языка. Языки этики. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 17 – 30.
133. Новиков Л.А. (2002) Семантика русского языка. М.: URSS, 2002. 272 с.
134. Попов Л.А. (1998) Этика. Курс лекций. М.: Центр, 1998. 160 с.
135. Попова З.Д., Стернин И. А. (2002) Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2002. 191 с.
136. Селіванова О.О. (2006) Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля К, 2006. 716 с.
137. Compact Oxford English Dictionary of Current English. Oxford: Oxford University Press, 2005. 1210 p.
138. Longman Dictionary of Contemporary English. England. Longman. 2007. 1949 p.
139. New Penguin English Dictionary. London: Penguin Books, 2001. 642 p.
140. Norton D.L. (1993) Moral Minimalism and the Development of Moral Character. Moral Philosophy. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 1993. P. 232 – 243.
141. Partridge E. (1983) Origins. A Short Etymological Dictionary of Modern English London: Greenwich House, 1983. 972 p.
142. Pojman L. (1993) Introduction. What is Moral Philosophy? Moral Philosophy. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 1993. P. XI – XVI.
143. Roget's Thesaurus of English Words and Phrases. New York, Avenel: Gramercy Books, 1979. 800 p.
144. Skeat W. W. (2005) An Etymological Dictionary of the English Language. Mineola, New York: Dover Publications, Inc., 2005. – 920 p.
145. Pojman L. (1993) Introduction. What is Moral Philosophy? Moral Philosophy. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 1993. P. XI – XVI.
146. New Penguin English Dictionary. London: Penguin Books, 2001. 1642 p.
147. Longman Dictionary of Contemporary English. England. Longman. 2007. 1949 p.
148. Admoni V. G. Introduction to the syntax of the modern German language. Moscow: Publishing House of Literature in Foreign. languages, 1955. 397 p.
149. Alefirenko N. F. Neo-phraseologisation in the light of the cognitive-discursive approach. Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series: «Movoznavstvo»: Vip. 15, v. 17. No. 11 (1). 2009. P. 3–9.

150. Andersh Y. F. Typology of simple verb sentences in the Czech language in comparison with Ukrainian: monograph. Kyiv: Naukova dumka, 1987. 191 p.
151. Arutyunova N. D. Some types of dialogic reactions and why-replicas in the Russian language. *Philological Sciences*. 1970. No. 3. P. 44–58.
152. Arutyunova N. D. The sentence and its meaning: Logical and semantic problems. Moscow : Nauka, 1976. 383 p.
153. Arkhangelsky V. L. Set phrases in the modern Russian language: Fundamentals of the theory of set phrases and problems of general phraseology. Rostov-on-Don: Rostov Publishing House. un-ta, 1964. 315 p.
154. Babaitseva V. V. One-part sentences in modern Russian. Moscow: Education, 1968. 160 p.
155. Bally Sh. General linguistics and questions of the French language. Moscow: Publishing house of foreign literature, 1955. 416 p.
156. Bally S. French style. Moscow: Publishing house of foreign. lit., 1961. 394 p.
157. Benveniste E. General linguistics / transl. from French. Moscow: Progress, 1974. 447 p.
158. Bohdan S. K. Language etiquette of Ukrainians: traditions and modernity: monograph. Kyiv: Ridna mova, 1998. 478 p.
159. Bogoroditsky V. A. General course of Russian grammar. Leningrad: Sotsekgiz, 1935. 356 p.
160. Vdovichenko A. V. Logical vs. communicative representation of a linguistic fact: Aristotle and Austin. Language as a matter of meaning: coll. articles on the 90th anniversary of N. Yu. Shvedova. Moscow: Publishing Center "Azbukovnik", 2007. P. 17–24.
161. Vezhbitskaya A. Language. Culture. Cognition. Moscow: Russian dictionaries, 1996. 406 p.
162. Vinogradov V. V. From the history of the study of Russian syntax. Moscow: Publishing House of Moscow. un-ta, 1958. 400 p.
163. Vinogradov V. V. On the category of modality and modal words in Russian. Selected works. Studies in Russian grammar. Moscow: Nauka, 1975. P. 53–87.
164. Vinogradov V. V. Some problems of studying the syntax of a simple sentence (On the material of the Russian language. Questions of linguistics. 1954. No. 1. P. 3–29:
165. Vyhovanets I. R. Grammar of the Ukrainian language: Syntax. Kyiv: Lybid, 1993. 368 p.
166. Vyhovanets I., Kateryna Horodenska. Theoretical morphology of the Ukrainian language. Kyiv: «Pulsary», 2004. 400 p.

167. Gvozdev A. N. Essays on the style of the Russian language. Moscow: Uchpedgiz, 1955. 463 p.
168. Gak V. G. Phraseological units in the light of the asymmetry of the linguistic sign. Language transformations. Moscow: School «Languages of Russian Culture», 1998. P. 137–138.
169. Grammar of the Russian language: In 2 vols. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1951–1954. Vol. 1 –720 p.; V. 2, part 1 –703 p.; Vol. 2, part 2 –444 p.
170. Grammar of the modern Russian literary language. [ed. N. Yu. Shvedova]. Moscow: Nauka, 1970. 767 p.
171. Devkin V. D. German colloquial speech: Syntax and vocabulary: monograph. Moscow: Intern. relations, 1979. 254 p.
172. Degtyarev V. I. Questions of general grammar. Rostov-on-Don: Rostov Publishing House. Institute of foreign yaz., 2002. 360 p.
173. Desherieva T. I. Subject-object relations in Russian: monograph. Moscow: Nauka, 1985. 168 p.
174. Dudyk P. S. Sentence equivalents. Modern Ukrainian literary language: Syntax / [in general ed. I. K. Bilodida]. Kyiv: Naukova Dumka, 1972. P. 289–309.
175. Dudyk P. S. Appeal, its grammatical categories. Grammatical categories Ukrainian languages: theses of the All-Ukrainian scientific conference. Vinnytsia: VDPU named after M. Kotsyubinsky, 2000. P. 38–41.
176. Zagnitko A. P. Sentence equivalents: status, volume and functional typology. Linguistic studies. 2009. Issue 19. Pp. 80–91.
177. Zagnitko A. P. Theoretical grammar of the Ukrainian language. Syntax: [monograph]. Donetsk: DonNU, 2001. 662 p.
178. Zvegintsev V. A. Thoughts on linguistics. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1996. 336 p.
179. Zolotova G. A., Onipenko N. K. Communicative grammar of the Russian language. Moscow: Publishing House of Moscow. university; Institute of the Russian Language of the Russian Academy of Sciences, 1998. 528 p.
180. Ivanytska N. L. «Full meaning word» from the standpoint of the modern understanding of its linguistic essence. Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 8. Philological sciences (linguistics and literary studies): collection. of science works. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov, 2009. Issue 2. P. 38–46.
181. Ivanova L. P. Equivalents of sentences in the Russian language. Linguistics. 1980. No. 1. P. 19–25.



182. Karanska M. U. Syntax of modern Ukrainian literary language. Kyiv: NMK VO, 1992. 399 p.
183. Kuz G. T. Exclamatory phraseology of the Ukrainian language: ethnolinguistic and functional aspects: autoref. thesis ... candidate philol. sciences: 10.02.01 "Ukrainian language". Ivano-Frankivsk, 2000. 19 p.
184. Kurilovich E. Lexical derivation and syntactic derivation: On the theory of parts of speech. Essays on linguistics: collection of articles. Moscow: Izd-vo inostr. literature, 1962. P. 57–70.
185. Kucherenko I. K. Theoretical issues of the grammar of the Ukrainian language. Part II. Kyiv: Kyiv edition. University, 1964. 159 p.
186. Kucherenko I. K. Theoretical issues of the grammar of the Ukrainian language: Morphology. Kyiv: Kyiv University Publishing House, 1961. Part 1. 172 p.
187. Kush O. P. Categories of affirmation. and negation in the Ukrainian language: autoref. thesis ... candidate philol. sciences: 10.02.01 «Ukrainian language». Donetsk, 2002. 16 p.
188. Lyapon M. V. Modality. Linguistics. Big Encyclopedic Dictionary. Moscow: Great Soviet Encyclopedia, 1998. P. 303–304.
189. Martinet A. Fundamentals of general linguistics. New in linguistics. Moscow: Foreign literature, 1963. P. 366–566.
190. Myronyuk O. M. History of Ukrainian language etiquette. appeal. Kyiv: Logos, 2006. 167 p.
191. Peshkovsky A. M. Russian syntax in scientific coverage. Moscow: Uchpedgiz, 1956. 511 p.
192. Plyusch N. P. Politeness formulas in the system of Ukrainian language etiquette. Ukrainian language and modernity. Kyiv: NMK VO, 1991. Pp. 90–98.
193. Popova I. A. Incomplete sentences in modern Russian. Proceedings of the Institute of Linguistics of the Academy of Sciences of the USSR. T. II. Moscow, 1953. 274 p.
194. Potebnya A. A. From notes on Russian grammar: in 4 volumes. Moscow: Uchpedgiz, 1958. T. 1–2. 536 p.
195. Radevich-Vynnytskyi Ya. Etiquette and culture of communicationю. Kyiv: Science dumka, 2007. 288 p.
196. Roizenzon L. I. Phraseologisation as a linguistic phenomenon. Proceedings of Samarkand University. New episode. Samarkand, 1961. Issue 113. P. 101–114.
197. Roizenzon L. I. Once again about reproducibility as a sign of phraseology. Questions of phraseology. Proceedings of Samarkand University. Samarkand, 1972. Issue 5, part I, No. 219. P. 66–74.
198. Russian grammar: In 2 vols. Vol. 2. Syntax. Moscow: Nauka, 1980. 709 p.

199. Russian grammar. Prague: Acad., 1979. 1. XXXI. 664 p.; 2. XIV. P. 66–1093:
200. Skab M. S. Grammar of appeal in Ukrainian language. Chernivtsi: Ruta, 2002. 272 p.
201. Skoblikova E. S. Modern Russian language: Syntax of a simple sentence. Moscow: Education, 1979. 326 p.
202. Modern Ukrainian literary language: Syntax. Kyiv: Naukova dumka, 1972. 515 p.
203. Shakhmatov A. A. Syntax of the Russian language. Leningrad: Uchpedgiz, 1941. 620 p.
204. Shvedova N. Yu. On some types of phraseologized constructions in the structure of Russian colloquial speech. Questions of linguistics. 1958. No. 2. P. 93–100.
205. Shvedova N. Yu. Essays on the syntax of Russian colloquial speech. Moscow: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1960. 377 p.
206. Shmelev D. N. On the concept of “phraseological connectedness”. Inostr. languages at school. 1970. No. 1. P. 20–27.
207. Shulzhuk K. F. Syntax of the Ukrainian language. Kyiv: Academy, 2004. 408 p.
208. Yurchenko V. S. Essays on the philosophy of language and the philosophy of linguistics. Saratov, 2006. 242 p.
209. Danel F. A Three-Level Approach to Syntax. Travaux linguistiques de Prague. Prague, 1964.
210. Ostman J. O. You Know: A Discourse. Functional Approach. Amsterdam, 1981.
211. Stanislaw Szober. Gramatyka jazyka polskiego. Warszawa. PWD. 957 p.
212. Гумецька Л. Л. Нарис словотвірної системи української актової мови XIV–XV століть. Київ, 1958. 298 с.
213. Чучка П. П. Антропонімія Закарпаття. Вступ та імена : конспект лекцій. Ужгород : Видавництво УДУ, 1970. 104 с.
214. Чучка П. П. Слов’янські автохтонні імена, гідні реабілітації. Українська мова. Науково-теоретичний журнал. 2003. № 4. С. 97–106.
215. Худаш М. Л. З історії української антропонімії. Київ: Наукова думка, 1977. 236 с.
216. Керста Р. Й. Українська антропонімія XVI століття. Чоловічі найменування. Київ: Наукова думка, 1984. 152 с.
217. Чучка П. П. Антропонімія як засіб етнічної ідентифікації людності. Мовознавство. 1988. № 1. С. 11–21.
218. Українська мова: енциклопедія. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. 752 с.
219. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. Бусел В. Т.]. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

220. Скрипник Л. Г., Дзятківська Н. П. Власні імена людей : словник-довідник Київ, 1996. 335 с.
221. Трійняк І. І. Словник українських імен. Київ: Довіра, 2005. 509 с.
222. Демчук М. О. Українські автохтонні власні особові імена праслов'янського походження. Мовознавство. 1983. № 1. С. 68–71.
223. Аляев Г.Є. Метафізика людини: Г. Сковорода і православна філософія ХІХ-ХХ століття. Григорій Сковорода і проблеми національної філософії: Матеріали ІІ Харк. Міжнар. Сковородинівських читань. Харків: ХДУ, 1996. С. 104-113.
224. Бетко І. Українська релігійно-філософська поезія. Етапи розвитку. – Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. 240 с.
225. Гнатюк Л. Вираження понять Бог і Біблія у мовній картині світу Григорія Сковороди. Сучасна українська богословська термінологія: від історичних традицій до нових концепцій: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. Львів, 1998. С. 168-177.
226. Гузар І. Україна в орбіті європейської мислі: Від Григорія Сковороди до Тараса Шевченка. Торонто – Львів, 1995. 175 с.
227. Ґеник-Березовська З. Грані культур. Бароко, романтизм, модернізм / пер. з чес. Г. Сиваченко; упоряд. та прим. М. Коцюбинська, Г. Сиваченко; вступ. ст. М. Коцюбинська. Київ: Гелікон, 2000. 368 с.
228. Жайворонок В. Знаки української етнокультури: словник-довідник. Київ: Довіра, 2006. 703 с.
229. Космеда Т.А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки. Львів: Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2000. 349 с.
230. Кудрицький Є.М. Латинська мова в поетичній спадщині Г.С. Сковороди. З історії української та інших слов'янських мов. Київ: Наукова думка, 1985. С. 193-208.
231. Лисиченко Л. Мовна картина світу та її рівні: зб. Харків. історико-філологічного товариства. Харків: Майдан, 1998. С. 129-144..
232. Мегентесов С. Лінгвофілософські ідеї Г. Сковороди у контексті сучасної лінгвістики: зб. Харків. історико-філологічного товариства. Харків: Око, 1993. Т.1. С. 39-43.
233. Мех Н.О. Наскрізнi концепти Григорія Сковороди. Київ, 2005. 237 с.
234. Мишанич О. Григорій Сковорода. Твори: у 2- х т. / передм. О. Мишанич. Київ: Обереги, 1994. Т.1. С. 3-21.
235. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. Ескіз української міфології. 2-е вид. Київ: Обереги, 2003. 144 с.
236. Нічик В.М. Проблема Бога і світу в творах Г.С. Сковороди: Сковорода Григорій: дослідження, розвідки, матеріали: зб. наук. праць / упоряд. В.М. Нічик, Я.М. Стратій. Київ: Наукова думка, 1992. С. 69-79.

237. Розвиток філософської думки в Україні: курс лекцій / Ю.М. Вільчинський, М.А. Скринник, З.Е. Скринник та ін. 2-е вид. Київ: ВІПОЛ, 1994. 268 с.
238. Сковорода Г. Повне зібрання творів: в 2-х т. / редкол.: В.І. Шинкарук (гол.) та ін. Київ: Наукова думка, 1973. Т. 1. 531 с.
239. Сковорода Г. Повне зібрання творів: в 2-х т. / редкол.: В.І. Шинкарук (гол.) та ін. Київ: Наукова думка, 1973. Т. 2. 574 с.
240. Ушкалов Л. Есеї про українське бароко. Київ: Факт – Наш час, 2006. 284 с.
241. Ушкалов Л. Українське барокове богомислення: Сім етюдів про Григорія Сковороду. Харків: Акта, 2001. 221 с.
242. Чижевський Д.І. Історія української літератури (від початків до доби реалізму). Тернопіль: МПП «Презент», за участю ТОВ «Феміна», 1994. 480 с.
243. Чижевський Д. Філософія Г.С. Сковороди. Харків: Акта, 2003. 431 с.
244. Шевченко Л.І. Інтелектуальна еволюція української літературної мови: теорія аналізу: монографія. Київ: Київський університет, 2001. 478 с.
245. Шевчук В. Муза Роксоланська: Українська література XVII-XVIII ст.: у 2 кн. Книга друга: Розвинене бароко. Пізнє бароко. Київ: Либідь, 2005. 728 с.
246. Шевчук В. «Personae verbum» (Слово іпостасне). Київ: ЛТД «Твім інтер», 2001. 261 с.
247. Шерех Ю. Пороги і Запоріжжя. Література. Мистецтво. Ідеологія: у 3-х т. Харків: Фоліо, 1998. Т. 3. 431 с.
248. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.
249. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. 2002. Самара: БАХРАХ-М.
250. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации». Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. А. Карелин. Москва: Эксмо, 2009. С. 26-28.
251. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей. Журнал «Прикладная психология», № 4. 2001. С. 9-30.
252. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність особистості: Монографія, Херсон: ПП Вишемирський В. С. 2016.
253. Савчин М. В. Духовна парадигма психології: Монографія. 2013. Київ: Академвидав.